



العدد السابع والعشرون - الجزء الثاني - يوليو - 2026 - السنة الخامسة مجلة علمية فصلية محكمة

المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية

American International Journal of Humanities and Social Sciences

الالكتروني (ISSN) (3085 - 4806) / الورقي (ISSN) (3085 - 4830)

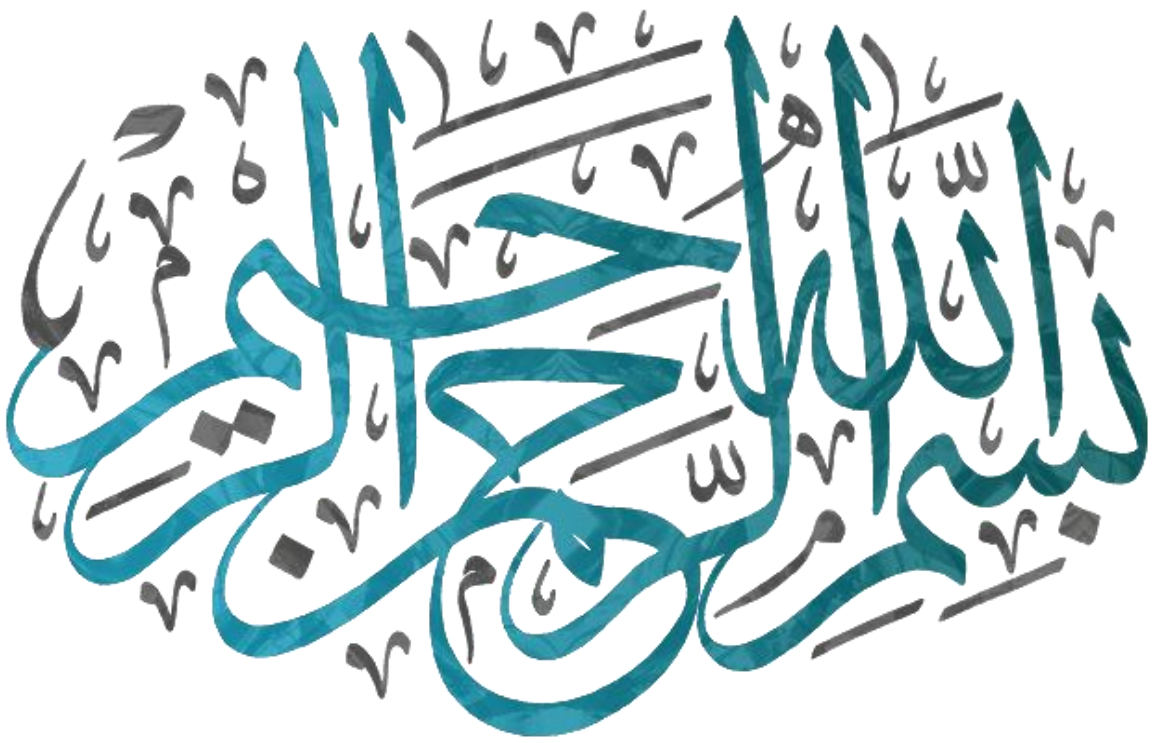
رقم الايداع القانوني في المكتبة الوطنية المغربية (2025 Pe00006)

رقم الايداع القانوني في دار الكتب والوثائق العراقية (2735)

تصدر عن الأكاديمية الأمريكية الدولية
للتعليم العالي والتدريب

ISSUED BY AMERICAN INTERNATIONAL ACADEMY
OF HIGHER EDUCATION AND TRAINING







تتألف هيئة تحرير المجلة الأمريكية الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية من نخبة من العلماء والخبراء المتميزين من مختلف المؤسسات الأكاديمية الدولية. وتتولى الهيئة مسؤولية الحفاظ على جودة البحوث المنشورة وتقديم التوجيه الاستراتيجي لتطوير المجلة.

رئيس التحرير-أ.د.نزهة إبراهيم الصبري – نائب رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب- المملكة المغربية

نائب رئيس التحرير: أ.د. حاتم جاسم الحسون، رئيس الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.

مدير التحرير- أ.د. هند عباس على الحمادي-أستاذ بقسم اللغة العربية وعلومها-كلية التربية للبنات-جامعة بغداد، جمهورية العراق (مدقق اللغة العربية).

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-0515-501X>

سكرتارية التحرير

1. أ.م.د. محمد حسن أبو رحمة . وزارة التربية – فلسطين .
2. أ.سكينة إبراهيم الصبري. الشؤون الإدارية. الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.

أعضاء هيئة التحرير

1. أ.د. حسن يوسف – استاذ اللغة العربية آدابها – جامعة قناة السويس – مصر- المدقق العام.
2. أ.د. خالد ستار القيسي ، عميد كلية الإعلام ، الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب.
3. أ. مجدي عبد الله الجايح، كلية اللغات والعلوم الإنسانية، الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب. (مدقق اللغة الإنكليزية)
4. المهندس اسماعيل المساق ، كلية علومالتقنية ، جامعة محمد الخامس ، الرباط، المملكة المغربية.

(التصميم)

5. أ.محمد تايه محمد - بك إدارة أعمال - كلية الإدارة والاقتصاد - جامعة الكوفة. (التنضيد) .

<https://orcid.org/0009-0003-6945-2806>

أعضاء الهيئة العلمية

1. Prof. Dr Hanik Mahliatussikah - State University of Malang, Indonesia, Chairman of the Association of Arabic Language Teaching Departments in Indonesia.
2. Prof. Dr. Shamnad N - University College, Thiruvananthapuram, Kerala, India.
3. Prof.Dr.Ali H. ABDUL RASOL - KDG College - Leerexpert -England.
4. Dr.MUSTAPHA ABDUL AZIZ AKANJI - Président-Fondateur des groupes scolaires et Universitaires AKANJI En Côte d'ivoire et Nigeria.
5. Dr.Nada Al-Abidi - Educational Sciences Teaching Curricula, Methods, and E-Learning - Sweden
6. أ.د. أبكر عبد البنات آدم . مدير جامعة القرآن الكريم وتأسيس العلوم . جمهورية السودان
<https://orcid.org/0009-0009-8298-4464>
7. أ.د. رانيا الصاوي عبده عبد القوي – قسم علم نفس تربوي – كلية التربية – جامعة 6 أكتوبر – مصر
<https://orcid.org/0000-0001-7436-2774>
8. أ.د. آمال العرباوي مهدي - رئيس قسم التربية المقارنة بكلية التربية مصر
<https://orcid.org/0009-0005-3260-820X>
9. أ.د. أمل مهدي جبر- رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية .كلية التربية للبنات . جامعة البصرة، جمهورية العراق
<https://orcid.org/0000-0001-7463-9876>
10. أ.د. ناهض فالح سليمان- كلية التربية للعلوم الإنسانية . قسم اللغة الإنجليزية . جامعة ديالى . جمهورية العراق
<https://orcid.org/0009-0009-7896-820X>
11. أ.د. نور الدين زين العابدين متولي أحمد - رئيس قسم اللغة العربية وآدابها بكلية العلوم الإنسانية بجامعة بيروت العربية - لبنان
<https://orcid.org/0009-0006-7020-7244>
12. أ.د. نصيف جاسم أسود سالم الأحبابي . كلية التربية للعلوم الإنسانية . قسم الجغرافية . جامعة تكريت . جمهورية العراق
<https://orcid.org/0009-0002-6669-4706>
13. أ.د. نورة محمد مستغفر . أستاذ التعليم العالي مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، المملكة المغربية
<https://orcid.org/0009-0001-4682-2005>
14. أ.د. هاله خالد نجم- رئيس قسم الترجمة . كلية الآداب- جامعة الموصل – جمهورية العراق).
<https://orcid.org/0009-0004-3687-1788>

15. أ.د. محمد خضير عباس الجيلوي - كلية الطوسي الجامعة - النجف الاشرف - العراق .
<https://orcid.org/0009-0001-9668-9329>
16. أ.د. محمد نهمان ابراهيم رحيم الهيتي - علوم اسلامية - جامعة الانبار - العراق . 0003-0000-6193-4092
17. أ.د. سميرة شمعاوي - استاذة باحثة بمركز التوجيه والتخطيط التربوي بالرباط - المغرب .
<https://orcid.org/0009-0008-2452-6011>
18. أ.د. برزان ميسر حامد أحمد الحميد . كلية التربية للعلوم الإنسانية. جامعة الموصل . جمهورية العراق .
(<https://orcid.org/0009-0003-7795-3934>)
19. أ.د. محمد ازهري - جامعة السلطان مولاي سليمان - كلية الآداب والعلوم الإنسانية. بني ملال. المغرب .
20. أ.د. تارا عمر أحمد- كلية العلوم السياسية . جامعة السليمانية . جمهورية العراق
<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-9424-6211> .
21. أ.د. تحرير علي حسين علوان - كلية الفنون الجميلة - جامعة البصرة - جمهورية العراق .
<https://orcid.org/0009-0002-0076-0491>
22. محمد لؤي محمد سليم البني معهد الحضارة للتأهيل والتدريب السياحي والفندقي | دمشق، سوريا .
7088-2826-0008-0009
23. أ.د. الشرقي عبد الحليم - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - سايس - جامعة - سيدي محمد بن عبد الله - فاس - المملكة المغربية
<https://orcid.org/0000-0002-6947-5712> .
24. أ.د. داود مراد حسين الداودي . دكتوراه العلوم السياسية . مدير وحدة البحوث والدراسات . جامعة القادسية . كلية القانون . جمهورية العراق
<https://orcid.org/0009-0000-3272-5899> .
25. أ.م.د. عزيز عبدالرحمن محمد الادبي - جامعة تعز - مدير عام بحوث التنمية الادارية والتدريب - ديوان عام محافظة تعز - اليمن
<https://orcid.org/0009-0005-2702-0495> .
26. أ.م.د. علاء الدين محمد حسين عياش - رئيس قسم تكنولوجيا الاعلام - جامعة فلسطين التقنية - فلسطين
<https://orcid.org/0000-0001-8152-9261> .
27. أ.د. سندس عزيز فارس الفارس - خبير تربوي - عميد كلية الدراسات العليا والبحث العلمي في الاكاديمية الأمريكية . جمهورية العراق
<https://orcid.org/0009-0002-7185-1059> .

28. أ.د. عدنان فرحان الجوراني . أستاذ الاقتصاد . جامعة البصرة . جمهورية العراق) .
(<https://orcid.org/0009-0006-6673-5714>)
29. د. حلا عدنان نيري - كلية الاقتصاد - قسم المحاسبة - جامعة حلب - سوريا
(<https://orcid.org/0009-0006-5511-3266>)
30. أ.د. ماجدولين محمد النهيبي- كلية علوم التربية . جامعة محمد الخامس . الرباط، المملكة المغربية
(Orcid id: 0009-0000-1125-8689)
31. د. ياسر حسن ناجي الصلوي - جامعة تعز - اليمن-
(<https://orcid.org/0009-0006-7335-3570>)
32. أ.د. ماهر مبدر عبد الكريم العباسي . نائب عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية . جامعة ديالى .
جمهورية العراق . 0009-0006-0681-1033
33. أ.د. حاكم موسى عبد الحسناوي - استاذ طرائق تدريس التأريخ - وزارة التربية - الكلية التربوية
المفتوحة - جمهورية العراق (<https://orcid.org/0000-0002-3992-672X?lang=ar>)
34. د. ليلى الادريسي - دكتوراه في القانون والعلوم السياسية - كلية العلوم القانونية والاقتصادية
والاجتماعية - جامعة محمد الخامس - الرباط - المغرب .
0009-0005-8175-7113
35. أ.م.د. آوان عبد الله محمود الفيضي . دكتوراه قانون خاص . كلية الحقوق . جامعة الموصل . جمهورية
العراق (<https://orcid.org/0000-0001-8777-978x>)

أعضاء الهيئة الاستشارية

1. أ.د. هالة مختار الوحش - استاذ اصول التربية الانسانية جامعة الازهر - مصر .
(<https://orcid.org/0009-0008-8680-0194>)
2. أ.د. محمد علي عباس - علوم تربوية نفسية - الاكاديمية الامريكية الدولية للتعليم العالي
والتدريب- أمريكا (<https://orcid.org/0009-0004-2576-8136>)
3. أ.د. حسن يوسف - استاذ اللغة العربية آدابها - جامعة قناة السويس - مصر .
4. د. عائشة الهوس - تخصص القانون العام والعلوم السياسية - المعهد المغربي للدراسات
الاستراتيجية وإدارة الأزمات - المملكة المغربية (<https://orcid.org/0009-0000-4666-3086>)

5. أ.د. ناهض فالح سلمان - كلية التربية - جامعة ديالى - العراق-0009-0009 <https://orcid.org/0009-0009-0009-0009> .
7896-820X
6. أ.د. رائد بني ياسين- عميد كلية الأعمال . قسم نظم المعلومات . الجامعة الأردنية- فرع العقبة . المملكة الأردنية الهاشمية(1788-3687-0004-0009) <https://orcid.org/0009-0004-3687-1788> .
7. د. نادية فضيل – المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين – بني ملال – المغرب.
8. د. هشام الميموني، دكتور في القانون العام، جامعة الحسن الثاني - الدار البيضاء ، كلية الحقوق - المحمدية(المغرب)
0000-0002-9569-3369
9. أ.م. د. سماح هادي محمد – كلية الحقوق – جامعة النهرين – جمهورية العراق
<https://orcid.org/0009-0006-9104-6347> .
10. أ.م.د.ايمن محمد مصطفى – كلية الدراسات العليا لتكنولوجيا النانو – مدير معمل الطاقة الشمسية – جامعة القاهرة – مصر.
X575-6465-0001-0000
11. م. د. حامد شمال مصحب - كلية الحكمة الجامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والذكاء الاصطناعي – العراق
<https://orcid.org/0000-0002-4382-0872> .
12. أ.د. ماهر جاسب حاتم الفهد – تخصص التاريخ الحديث والمعاصر - كلية الإمام الكاظم "ع" قسم التاريخ – العراق
<https://orcid.org/0000-0001-5708-2527> .
13. د. نجلاء حمدان رحمة الله جادين - جامعة جازان / كلية الفنون والعلوم الإنسانية المملكة العربية السعودية
<https://orcid.org/0009-0008-5146-475X> .
14. أ.د.علي سموم الفرطوسي - الجامعة المستنصرية / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة - أستاذ القياس والتقويم - الإحصاء - كرة السلة - حكم ومراقب في دولي بكرة السلة - العراق.
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-8598-5149>
15. أ.د. مازن خلف ناصر. كلية القانون . جامعة المستنصرية . جمهورية العراق.
<https://orcid.org/0000-0003-3754-4266>
16. أ.م.د. محمد عبدالفتاح زهرى- رئيس قسم الدراسات الفندقية- كلية السياحة والفنادق – جامعة المنصورة- جمهورية مصر العربية(6552-8533-0002-0000) <https://orcid.org/0000-0002-8533-6552> .
17. م.د. محمد مولود امنكور . كلية العلوم الإدارية والمالية والاقتصادية . الأكاديمية الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب
<https://orcid.org/0009-0000-8373-5528> .

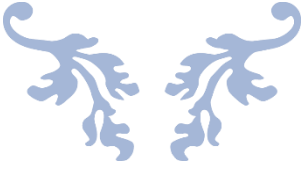
18. أ.م.د. موسى إسماعيل صالح حسين - أستاذ مساعد الأدب والنقد العربي قسم اللغة العربية -

جامعة جرش / الأردن <https://orcid.org/0009-0007-7197-1954>

19. أ.د. جاسم حسن سالم العطوي - طبيب عام - البصرة - العراق. 1975-2819-0001-0009



كلمة العرو



بسم الله الرحمن الرحيم

يُشرفنا في هيئة تحرير "المجلة الأمريكية الدولية للتعليم العالي والتدريب" أن نضع بين أيديكم العدد السابع والعشرين (الجزء الثاني)، الصادر في سياق متجدد من مساعيها الرامية إلى تعزيز جسور المعرفة الأكاديمية ونشر الرؤى العلمية المبتكرة.

إن هذا الإصدار يأتي ليؤكد على التزام المجلة الراسخ بأن تكون منصة عالمية تجمع النخب الأكاديمية والباحثين من مختلف أقطار العالم، حيث يضم هذا الجزء مجموعة من البحوث الرصينة التي خضعت لمعايير تحكيم دقيقة، تعكس عمق التفكير وتعدد المقاربات في مجالات التعليم العالي والتدريب المهني.

لقد سعينا من خلال هذه البحوث إلى تسليط الضوء على قضايا معاصرة، تدمج بين النظرية والتطبيق، وتستجيب للتحديات الراهنة التي تواجه المؤسسات التعليمية في ظل التحولات العالمية المتسارعة. إن مشاركة باحثين من جنسيات وخلفيات علمية متنوعة في هذا العدد هي شهادة حية على المكانة الدولية التي بلغتها المجلة، وعلى قدرتها على احتضان التنوع الفكري الذي يثري الحقل المعرفي.

ختاماً، نتوجه بخالص الشكر والتقدير لجميع الباحثين الذين ساهموا بنتائجهم الفكري في هذا العدد، ولأعضاء الهيئة العلمية والاستشارية الذين واصلوا جهودهم في مراجعة وتقييم الأعمال بكل تفان. نتمنى أن تجدوا في صفحات هذا الجزء ما يغني معارفكم ويحفز نقاشاتكم الأكاديمية.

مع خالص التحيات،

هيئة تحرير المجلة

2026/07/17 ديلاوير- الولايات المتحدة الأمريكية

الملاحظة القانونية

البحوث المنشورة في المجلة لا تعبر عن وجهة نظر المجلة ، بل عن رأي كاتبها.

فهرس الموضوعات
المصاحبة المعجمة و أثرها في الاتساق النصي لشعر العباس بن مرداس السلي أنموذجاً
أ.د. ميعاد يوسف نصر الله / أ.د. شفاء خضير عباس 12
الاستراتيجيات التعليمية المنبثقة من فكر سترنبرغ
أ.د. رغد زكي غياض / م. د. احمد عبد القادر منصور / م.م حيدر علي جارالله 25
درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالرشاقة التنظيمية والحصانة المؤسسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس الجليل.
منسب طربية / مجدي عطية محمد مصري 44
مدى توظيف المواقف التاريخية القصيرة (MICRO-NARRATIVES) في تدريس الرياضيات وعلاقته بتعزيز الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان
رجا معين سليم أبو شاهين / ربيع نور الدين فضل الله أبو شاهين 68
فاعلية استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في مادة العلوم
جيهان سعيد علي صنع الله 93
مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم والعوامل المؤثرة فيه لدى طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان
ربيع نور الدين أبو شاهين / رجا معين سليم أبو شاهين 117
مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب لدى طلاب الريادة العلمية بالجليل شمال فلسطين
رنين عيد رشيد سعده / مالكة احمد كامل بدران 142
التكامل بين الموقع الجغرافي والمقدسات الدينية في النجف كرافد للسياحة المستدامة
م.م. خالد مهدي خضير عيسى 166
درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمات.
مالكة احمد كامل بدران / رنين عيد رشيد سعده 181

THE ROLE OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN BUILDING COMPUTERIZED-ADAPTIVE TESTS TO MEASURE THE ENGLISH LANGUAGE SKILLS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN PALESTINIAN SCHOOLS FROM THE TEACHERS' PERSPECTIVE	
ABED ALRAHMAN MAHMOOD KHALIL.....	202
THE EFFECT OF DIALOGICAL STORYTELLING ON ENHANCING SPEAKING FLUENCY IN ENGLISH AS A FOURTH LANGUAGE AMONG GRADE 11 HIGH SCHOOL STUDENTS IN BUQATA, GOLAN HEIGHTS	
ROSE SULIMAN ABU SALEH FARHAT.....	221
THE RELATIONSHIP BETWEEN DIGITAL TOOL USE AND ENGLISH LANGUAGE STUDY SKILLS AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE VILLAGES OF NAZARETH DISTRICT: A DESCRIPTIVE QUANTITATIVE STUDY	
AHLAM ABED ALSALAM AZAIZ.....	272

المصاحبة المعجمية وأثرها في الاتساق النصي
شعر العباس بن مرداس السلمي أمودجاً

أ.د. شفاء خضير عباس
كلية التربية-الجامعة المستنصرية
قسم اللغة العربية - العراق
Shifaak30@gmail.com

أ.د. ميعاد يوسف نصر الله
كلية التربية-الجامعة المستنصرية
قسم اللغة العربية - العراق
dr.meadyousif@uomustansiriyah.edu.iq
009647702510712

الملخص:

المصاحبة المعجمية وسيلة مهمة في تحقيق الاتساق النصي، فضلاً عن أثرها في توجيه الدلالة، وإثراء البناء الفني للنص الأدبي، إذ تُعنى باقتران ألفاظ معينة بألفاظ أخرى على نحو مألوف في الاستعمال اللغوي، وأثر هذا الاقتران في ترابط النص وانسجامه، وعن طريق دراسة المصاحبة المعجمية يمكن الوقوف على خصوصية الأسلوب الإبداعي، واستجلاء الانزياحات اللغوية التي يتعمدها المبدع لإنتاج دلالات جديدة وتعزيز القيمة الجمالية للنص.

يُمثل شعر الشاعر المخضرم العباس بن مرداس السلمي أمودجاً شعرياً جديراً بالبحث في موضوع المصاحبات المعجمية، لما يتسم به من غنى لغوي وتعدد دلالي، إذ عكست أشعاره جوانب متعددة من واقع عصره، بما فيه من قيم العصبية القبلية، وتحولات المرحلة الإسلامية وأحداثها الكبرى. من هنا يسعى هذا البحث إلى رصد أنماط المصاحبات المعجمية الواردة في شعره، وبيان أثرها في تحقيق الاتساق النصي، بدراسة العلاقات المعجمية القائمة بين المفردات، وتحليل أثرها في إنتاج المعنى.

الكلمات المفتاحية: المصاحبة، الاتساق النصي، العباس بن مرداس.

Lexical Collocation and Its Impact on Textual Cohesion:**The Poetry of al-‘Abbās ibn Mirdās al-Sulamī as a Case Study****Prof.Dr . Miad Youssef Nasrallah****Prof.Dr . Shifaa Khudair Abbas****College of Education - University of Mustansiriya****Department of Arabic Language****Abstract**

Lexical collocation is a significant mechanism for achieving textual cohesion; beyond its role in guiding meaning and enriching the artistic structure of a literary text, it involves the pairing of specific words in a manner familiar to linguistic usage—a pairing that fosters textual interconnectedness and harmony. Furthermore, the study of lexical collocation allows for an understanding of a creative style's distinctiveness and reveals the linguistic deviations intentionally employed by the creator to generate new meanings and enhance the text's aesthetic value.

The poetry of the veteran poet al-‘Abbās ibn Mirdās al-Sulamī serves as a compelling case study for examining lexical collocations, owing to its linguistic richness and semantic diversity. His verses reflect various facets of the reality of his era—ranging from the values of tribal partisanship to the transformations and major events of the Islamic period. Accordingly, this research aims to identify the patterns of lexical collocations in his poetry and to demonstrate their role in achieving textual cohesion by examining the lexical relationships between words and analyzing their impact on meaning construction.

Keywords: accompaniment, textual coherence, Abbas ibn Mirdas.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المقدمة

تُعدّ دراسة المصاحبة المعجمية مهمة في تحليل الشعر؛ لأنها تكشف الطريقة التي تُبنى بها العلاقات بين الكلمات داخل النص، وكيف تتعاون الألفاظ لتشكيل المعنى الكلي. وبذلك فإن دراسة المصاحبة أداة لفهم كيف يتماسك النص الشعري دلاليًا وجماليًا.

ويقف هذا البحث عند دراسة المصاحبة المعجمية في شعر الشاعر المخضرم العباس بن مرداس السلمي، وبيان أثرها في الاتساق النصي، إذ يُمثل شعره أنموذجًا شعريًا جديرًا بالبحث في موضوع المصاحبات المعجمية، لما يتسم به من غنى لغوي وتعدد دلالي، وقد جاء في مقدمة وتمهيد ومبحثين وخاتمة.

اختصّ التمهيد بدراسة مفهوم المصاحبة المعجمية والتعريف بالشاعر العباس بن مرداس السلمي، أمّا المبحث الأول فتضمّن أنواع المصاحبة المعجمية، وقُسّم على: مصاحبة عادية، ومصاحبة غير عادية. أمّا المبحث الثاني، فقد حُصّص لدراسة علاقات المصاحبة، مثل: التضاد، والترادف، وعلاقة الجزء بالكل، والاشتمال، وعلاقة الجزء بالجزء، والتلازم الذكري، والتدرّج التسلسلي.

التمهيد

في مقاصد العنوان

1. مفهوم المصاحبة المعجمية:

يرتبط مفهوم المصاحبة في اللغة بمعاني الاقتران والملازمة والمقارنة. قال ابن فارس: ((الصَّادُ وَالْحَاءُ وَالْبَاءُ أَصْلٌ وَاحِدٌ يَدُلُّ عَلَى مُقَارَنَةِ شَيْءٍ وَمُقَارَنَتِهِ . مِنْ ذَلِكَ الصَّاحِبُ ، وَالْجَمْعُ : الصَّحْبُ ، كَمَا يُقَالُ : رَاكِبٌ وَرَكَبَ ... وَكُلُّ شَيْءٍ لَاءَمٌ شَيْئًا فَقَدْ اسْتَصْحَبَهُ)). (ابن فارس. (١٩٦٩ - ١٩٧٢ م)، (صحب): 335/3).

ويؤكد الفيومي أنّ جوهر مادة (ص ح ب) يتمثل في الملازمة وعدم المفارقة، إذ قال: ((وَكُلُّ شَيْءٍ لَازِمٌ شَيْئًا فَقَدْ اسْتَصْحَبَهُ .. وَمَنْ هُنَا قِيلَ اسْتَصْحَبْتُ الْحَالَ إِذَا تَمَسَّكَتَ بِمَا كَانَ ثَابِتًا كَأَنَّكَ جَعَلْتَ تِلْكَ الْحَالَةَ مُصَاحِبَةً غَيْرَ مُفَارِقَةٍ)). (الفيومي. (د.ت)، (صحب): 333/1).

ويتّضح من ذلك أنّ المصاحبة في أصلها اللغوي تقوم على الملازمة والاقتران بين شيئين، الأمر الذي يفسّر الصلة الوثيقة بين مفهومها اللغوي ومفهومها الاصطلاحي الذي هو ((مصاحبة بعض ألفاظ اللغة ألفاظًا أخرى للتعبير عن معنى خاص يتكوّن من هذا التلازم، مثل: ذاق الموت، خرّ السقف)). (عكاشة. 2005م، ص 187-188).

وقال (محمد خطابي) في تعريفه: ((توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرًا لارتباطهما بحكم هذه العلاقة أو تلك)). (خطابي. 1991م، ص 25).

إنّ المصاحبة تؤدي وظيفة مهمّة في تحديد دلالة الكلمة عن طريق قرينتها - كما يذكر فيرث - (يُنظر: بالمر (997م، ص 169)، فكلية حمار - على سبيل المثال - إذا أُريد أن تُصاحب بكلمة أخرى، وكان لدينا عدد من الكلمات: نخيف، عنيد، بليد، بغيض، فظيع، فإننا نختار (بليد). (يُنظر: حسنين 2005م، ص 81)

وتُعَدّ المصاحبة اللفظيّة، -فضلاً عن وصفها محدّداً دلاليّاً- معياراً لسائياً مهمّاً في دراسة التماسك النصّي، والكشف عن أنماط الاتساق المعجمي التي تربط بين وحدات النصّ. (يُنظر: (إبداح (بحث)، 2020م، ص 216).

2. التعريف بالعبّاس بن مرداس السلمي:

هو ((العباس بن مرداس بن أبي عامر بن حارثة بن عبد بن عبّس بن رفاعة بن الحارث بن جُهنة بن سُلَيْم بن منصور، يكنى أبا الهيثم)). (ابن الفراء. (2001-2002م)، 123/2م).

وهو شاعر فارس، من سادات قومه وأبوه مِرْدَاسُ وأمه الحسناء أشهر شواعر العرب، وأبعدها صيتاً في الحسب والنسب والأدب وهو مثلها في هذه الشمائل. وقيل: بل أمه هند بنت سِنّة بن سنان بن جارية بن عبد السُّلَميّة ولدت (يزيد ذا الرمحين، وهريماً، وسراقه، وأنساً، وهيرة، وعباساً بن مِرْدَاس بن أبي عامر السُّلَمي). (يُنظر: الزركلي (د.ت)، (266/3-267)، والطيب. (١٤٣١ هـ)، 914/2).

وكان أحد أشرف قريش في الجاهليّة، وكان من المؤلّفة قلوبهم، أسلم قبل فتح مكّة وحسن إسلامه بعد ذلك، وكان ممّن ذمّ الخمر وحرمها في الجاهليّة. (يُنظر: الصنعاني. (٢٠١٢ م)، 126/3).

أمّا تاريخ وفاته، فقد ذكر الزركلي أنّه توفّي سنة (18هـ) (يُنظر: الزركلي (د.ت)، ص 266)، في حين أورد ابن حجر العسقلاني أنّ وفاته كانت في خلافة عمر بن الخطاب أو عثمان بن عفّان، مستنداً إلى ما ورد في ترجمته من نزوله البصرة وإقامته بالبادية، وقيل: أيضاً أنّه قدِمَ دمشق وشيّد فيها داراً. (يُنظر: العسقلاني. (١٤١٥ هـ)، 36/3).

المبحث الأول

أنواع المصاحبة المعجميّة

1. المصاحبة المعجميّة العادية:

أو ما يُسمّى بالاقتران العادي أو المتوقّع، يعتمد هذا الاقتران على اتّفاق المتكلمين في اللّغة، أو اصطلاحهم (يُنظر: حسام الدين. 2000م، ص 43)، تكون العلاقة بين الوحدات المكوّنة للمصاحبة المعجميّة متوقّعة، مجرّد ذكر العنصر الأوّل تتوقّع العنصر الثاني، فإذا قلت: (موا) يتوقّع السامع لفظة (القط)، فهذه المصاحبة وحدة لغويّة يعرفها عادة السامع، ويتوقّع سماعها بحسب المواقف التي يعيشها. (يُنظر: منصوري (بحث) 2025م، ص 4-5).

ومن شواهداها في شعر السلمي: (الجبوري، 1991، ص 59)

وَمَازَالَ مِنْكُمْ مَنْ بِهِ حَاقَ مَكْرُنًا..... وَآخِرُ يَكْبُو لِلْجَيْنِ وَلِلْيَدِ

قوله: (حاق مكرنا) تُعدّ مصاحبة معجمية متوقعة إلى حدّ كبير، إذ إنّ الحقيق في اللغة يُستعمل كثيراً بمعنى: نزل وأحاط ولزم صاحبه، وغالباً ما يقترن بالفاظ تدلّ على العقوبة أو السوء أو العاقبة، ففي اللسان: ((الحقيق ما حاق بالإنسان من مكر أو سوء عملٍ يعملُه فيُنزلُ ذلك به، تقول: أحاق الله بهم مكرهم. وحاق به الشيءُ يحيق حيقاً: نزل به وأحاط به، وقيل: الحقيق في اللغة هو أن يشتمل على الإنسان عاقبة مكره فعله، وفي التنزيل: ﴿فَحَاقَ بِالَّذِينَ سَخِرُوا مِنْهُمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ﴾ [الأنبياء: 41].

قال ثعلب: كانوا يقولون لا عذاب ولا آخرة فحاق بهم العذاب الذي كذبوا به، وأحافه الله به: أنزله، وقيل: حاق بهم العذاب أي أحاط بهم ونزل كأنه وجب عليهم)). (ابن منظور. ١٤١٤ هـ، (حقيق): 71/10).

فاقترا (حاق) بـ (المكر) أو (العذاب) اقترا منسجم مع الاستعمال العربي المؤلف، فالمصاحبة اعتيادية متوقعة.

ومن المصاحبة العادية قوله: (الجبوري. 1991م، ص 74)

في مَازِقٍ مِنْ مَجَرِّ الْحَرْبِ كُلِّهَا تَكَادُ تَأْفِلُ مِنْهُ الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ

إنّ التعبير (تأفل الشمس والقمر) في ذاته مصاحبة معجمية مألوفة ومتوقعة؛ لأنّ الفعل (أفل) من أكثر الأفعال اقتراناً بالشمس والقمر والكواكب، قال ابن فارس: ((الهمزة والفاء واللام أصلان: أحدهما الغيبة، .. فأما الغيبة فيقال أفلت الشمس غابت، ونجوم أفل. وكلُّ شيء غاب فهو أفل)). (ابن فارس. ١٩٦٩ - ١٩٧٢ م)، (أفل): 119/1).

ومن أشهر الشواهد القرآنية: ﴿فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ﴾ [الأنعام: 76] في الحديث عن الكوكب والقمر والشمس. فالعلاقة بين أفل والشمس والقمر علاقة معجمية راسخة في العربية، وليست مصاحبة غير متوقعة. والشاعر ربط الأفل بأجواء المعركة والمبالغة في تصوير شدتها، أي من شدة غبار الحرب وظلمتها يكاد ضوء الشمس والقمر يختفي.

2. المصاحبة المعجمية غير العادية:

ويكون الاقترا هنا غير متوقع، يرتبط بخصوصية النص ومبدعه سواء أكان كاتباً أم شاعراً، (يُنظر: حسام الدين، 2000م، ص 43) ويسميه فيرث ((الرصف البليغ الموجود في بعض الأساليب الخاصة، وعند بعض الكتاب المعينين))، (البركاوي، 1411هـ، ص 53) ويتحقق بإحلال أحد طرفي المصاحبة بلفظ آخر، ويعدّ خروجاً عن المعيار اللغوي المؤلف، لأغراض أسلوبية متعددة، منها إثارة انتباه المتلقي عن طريق كسر المؤلف، أو خلق علاقات دلالية جديدة تثري المعنى وتوسع آفاق التأويل. (يُنظر: العبد، 2007م، ص 103-104).

ومن شواهد ما نُسب له: (الجبوري، 1991م، ص 174)

جاءَ كَلَمعَ البرقِ جاشَ ناظرُه

يَسْبَحُ أولاهُ وَيَطْفُو آخرُه

تركيب (جاش ناظره) مصاحبة معجمية غير متوقعة، إذ إنّ الفعل (جاش) يُصاحب ألفاظاً، مثل: البحر، الوادي، القدر، الصدر، النفس، في اللغة: ((وَجَاشَتِ الْقَدْرُ تَجِيْشًا وَجِيْشَانًا: عَلَت، وَكَذَلِكَ الصَّدْرُ إِذَا لَمْ يَقْدِرْ صَاحِبُهُ عَلَى حَبْسِ مَا فِيهِ... وَجَاشَ الْوَادِي بِجِيْشِ جِيْشًا: زَخَر وَامْتَدَّ جَدًّا. وَجَاشَ الْبَحْرُ جِيْشًا: هَاجَ فَلَمْ يُسْتَطِعْ رُكُوبَهُ. وَجَاشَ الْهَمُّ فِي صَدْرِهِ جِيْشًا: مُثِّلَ بِذَلِكَ. وَجَاشَ صَدْرُهُ بِجِيْشٍ إِذَا غَلِيَ غَيْظًا وَدَرَدًا. وَجَاشَتْ نَفْسُ الْجَبَانِ وَجَاشَتْ إِذَا هَمَّتْ بِالْفِرَارِ)). (ابن منظور. ١٤١٤ هـ، (جيش): 277/6).

أمّا الناظر (البصر) فليس من الأسماء التي اقترن بالفعل (جاش) في الاستعمال المألوف، لذلك فإنّ قول الشاعر: جاش ناظره، ينقل معنى الهيجان والاضطراب إلى العين نفسها، فيوحي بشدة الحركة أو الاضطراب أو التطلع السريع الذي يوافق صورة البرق في قوله:

جاء كلمع البرق جاش ناظره

فالعين هنا تكاد تضطرب وتغور بالحركة كما يغور الماء أو يهيج البحر.

ومن ذلك قوله: (الجبوري، 1991م، ص 86)

يظلُّ بأرضِ العهدِ يأكلُ عهدهُ جوينٌ وشمخٌ خارين بوجره

بين (يأكل) و(العهد) يوجد تنافر دلالي، أو ما يسمّى بالانزياح الدلالي، الاستعمال الشائع في العربية هو: نقض العهد، أخلف العهد، خان العهد، وفي بالعهد. أمّا قول الشاعر (يأكل عهده) فهو عدول عن المصاحبة المعجمية المألوفة إلى مصاحبة غير عادية، وقد حقّق هذا الاستبدال أثرًا بلاغيًا؛ إذ إنّ "الأكل" يوحي بـ:

الاستهلاك والإفناء، فكأنّ العهد يُلتهم حتّى لا يبقى منه شيء، وبذلك يكون التغيير الذي أنتج المصاحبة الجديدة ((راجعاً إلى إحساس الشاعر بعجز المصاحبات التقليدية عن وصف الحدث، فضلاً عمّا تثيره المصاحبات الجديدة من غرابة، وما تحقّقه من إدهاش ومفاجأة، فإنّ العناصر الوافدة فيها... أقوى دلالة على المعنى))، (العبد، 2007م، ص 106) فالأكل أقوى من النقض أو الإخلاف، إذ يجعل العهد كأنه شيء ماديّ يُلتهم ويُفنى، فيوحي بأن الخائن لم يكتفِ بترك الوفاء، بل استأصل العهد وأباد أثره.

المبحث الثاني

علاقات المصاحبة

ترتبط الكلمات المتضامّة فيما بينها بعلاقات نسقيّة مختلفة، مثل: التضادّ، والتّرادف، وعلاقة الجزء بالكلّ، والجزء بالجزء، والاشتغال المشترك، والارتباط في سلسلة منتظمة، والاشتراك بموضوع معيّن. (يُنظر: خطابي، 1991، ص 25، والغموي (بحث)، 2022، ص 20-22)

1. التّضادّ:

يمثّل التضادّ أحد مكوّنات المصاحبة اللغويّة التي تؤدّي وظيفة أساسيّة في بناء التماسك النصّي، عن طريق إرساء منظومة من العلاقات المتداخلة التي تنتظم داخل اللّغة، لا سيّما في اللغة الشعريّة التي تستثمر هذه العلاقات لإثراء الدلالة وتعميق الأثر الفنّي. (يُنظر: عسكريّ (بحث)، 1444 هـ، ص 139)

يقول ابراهيم أنيس: ((والضدّيّة نوع من العلاقة بين المعاني، بل ربّما كانت أقرب إلى الدّهن من أيّة علاقة أخرى، فبمجرّد ذكر معنى من المعاني، يدعو ضدّ هذا المعنى إلى الدّهن، ولا سيّما بين الألوان، فذكر البياض يستحضر في الدّهن السّواد، فعلاقة الضدّيّة من أوضع الأشياء في تداعي المعاني)). (أنيس، 1992م، ص 207-208)

تجلّت علاقة التضادّ في أكثر من موضع لدى السّلمي، فكان لها أثر في تعزيز الاتّساق الدلاليّ للنصّ، إذ ربطت بين مكوّناته بعلاقاتٍ معنويّة متألّفة، ومن ذلك قول العباس بن مرداس: (الجبوريّ، 1991م، ص 52)

أراني كلّما قاربْتُ قومي... نأوا عني وقطعُهم شدّيدُ

متى أبعد فشُرُّهم قريبٌ... وإنْ أقربْ فودُّهم بعيدُ

أقولُ لهمْ وقدْ لهجوا بِشتمِي... ترقُّوا يا بني عوفٍ وزيدوا

فما شتمِي بنافعٍ حيّ عوفٍ... ولا مثلي بضائره الوعيدُ

فما أدري وما يُدرِيه عوفٌ... أينفعني الهبوطُ أم الصُّعودُ

في هذه الأبيات يقوم الاتّساق النصّي بدرجة كبيرة على علاقات التّضادّ التي تربط المعاني بعضها ببعض، وتكشف حالة التناقض التي يعيشها الشاعر مع قومه. ومن أبرز هذه العلاقات:

(قاربْتُ قومي نأوا) — (قاربْتُ × نأوا): يصدّر التناقض بين قرب الشاعر منهم، وابتعادهم عنه.

(متى أبعد فشُرُّهم قريبٌ) — (أبعد × قريب): يؤكّد في هذا التّضادّ أنّ شرّهم يلازمه حتّى إذا ابتعد.

(أقرب فودُّهم بعيدُ) (أقرب × بعيد): يقابل بين قربه الجسديّ، وبعد مودّتهم، فيعمّق الإحساس بالجفاء.

(فما شتمِي بنافعٍ - ولا مثلي بضائره) (ينفعني × بضائره): يوضّح أنّ الشتم لا يحقّق نفعاً لهم، وأنّ الوعيد لا يسبب لهم ضرراً حقيقياً من جهة الشاعر.

(أينفعني الهبوطُ أم الصُّعودُ) (الهبوط × الصُّعود): تضادّ يعبر عن الحيرة في اختيار السبيل الأنسب.

أسهم التضاد في ربط الأبيات دلاليًا، إذ تنابعت الألفاظ المتقابلة لتعرض جوانب مختلفة من تجربة واحدة هي اضطراب علاقة الشاعر بقومه. وقد أدى هذا التقابل إلى توضيح المعنى، وإبراز المفارقات التي يعانيتها، وربط الأفكار في تسلسل متماسك، فبدت الأبيات وحدة دلالية متماسكة تتضمن الإحساس بالغرابة والجفاء.

2. الترادف:

اختلف الباحثون في تعريف الترادف؛ فالدلاليون يرونه اتحاد وحدتين معجميتين في المعنى، وهو تعريف يتسم بالتشدد لاشتراطه التطابق التام في المكونات الدلالية، وهو أمر نادر في اللغات الطبيعية. أمّا المعجميون فيعدّون الكلمتين مترادفتين إذا أمكن إحلال إحدهما محلّ الأخرى في الاستعمال، وهو تعريف أكثر مرونة لأنّه يربط الترادف بإمكان الاستبدال دون اشتراط التطابق الكامل في المعنى، فقد تزيد مكونات المعنى لوحدة معجمية، وقد تقلّ مكونات المعنى في وحدة أخرى. (حسنين، 2005، ص 101-102)

ومن شواهد الاتساق النصّي بعلاقة الترادف غير التامّ (شبه الترادف) قوله: (الجبوري، 1991م، ص 45-46)

يا دارَ أَسْمَاءَ بَيْنَ السَّفْحِ فَالرُّحْبِ.... أَقَوْتُ وَعَقَى عَلَيْهَا ذَاهِبُ الْحَقْبِ

فَمَا تَبَيَّنَ مِنْهَا غَيْرُ مُنْتَصِدٍ.... وَرَاسِيَاتٍ ثَلَاثٍ حَوْلَ مُنْتَصِبِ

وَعَرَصَةُ الدَّارِ تَسْتَقُ الرِّيَاحُ بِهَا.... تَحْنُ فِيهَا حَنِينَ الْوُلْهِ السُّلْبِ

دَارٌ لِأَسْمَاءَ إِذْ قَلْبِي بِهَا كَلِفٌ.... وَإِذْ أَقْرَبُ مِنْهَا غَيْرُ مُقْتَرَبِ

إِنَّ الْحَبِيبَ الَّذِي أَمْسَيْتُ أَهْجُرُهُ... مِنْ غَيْرِ مَقْلِيَةِ مَنِي وَلَا غَضَبِ

أَصْدُ عَنْهُ إِرْتِقَابًا أَنْ أَلَمْ بِهِ.... وَمَنْ يَخَفُ قَالَةَ الْوَاشِينَ يَرْتَقِبِ

تجلى الترادف بين الفعلين (أقوت) و (عقى) في البيت الأول، فالفعلان يتقاربان في الدلالة على خراب الديار واندثارها؛ إذ يدلّ أقوت على خلوها من أهلها، ففي اللغة: ((القي، بالكسر والتشديد: فعل من القواء، وهي الأرض الفقيرة الحاليّة. وأرض قواء: لا أهل فيها، والفعل أقوت الأرض وأقوت الدار إذا خلّت من أهلها، واشتقاقه من القواء)). (ابن منظور. ١٤١٤ هـ، (قوا): 211/15) ويدلّ (عقى) على محو آثارها بفعل الزمن ((العفو، وهو فعول من العفو، وهو التجاوز عن الذنب وترك العقاب عليه، وأصله المحو والطمس... وعفا المنزل يعفو وعفت الدار ونحوها عفاءً وعفواً وعفت وتعتت تعفياً: درست)). (ابن منظور. ١٤١٤ هـ، (عفا): 72/15، 78).

وقد أدى اقترانها إلى تأكيد معنى الخراب، وتعزيز الصورة الطليّة، وربط عناصر البيت دلاليًا، ممّا أسهم في تحقيق الاتساق المعجمي للنصّ.

وأقام الشاعر علاقة التقارب الدلالي (شبه الترادف) بين الفعل (أُقَرَّب) والفعل (أُلْم)، إذ يجتمعان في الدلالة على الاقتراب من المحبوبة، ففي المقاييس: ((اللام والميم أصله صحيح يدل على اجتماع ومقارَبة ومضامَّة)) (ابن فارس. ١٩٦٩ - ١٩٧٢ م)، (م: 197/5). وقد أسهم هذا التقارب في استمرار الدلالة على تعلق الشاعر بها، وربط الأبيات بعضها ببعض.

ويتجلى شبه الترادف أيضًا بين الفعلين (أهجره) و (أصد عنه) ، إذ يشتركان في معنى الإعراض والابتعاد، وإن اختلفت دلالتهم الدقيقة؛ فالهجر يدل على الترك، وهو ((ضِدُّ الوصل...وهاجر القوم من دارٍ إلى دارٍ: تَرَكُوا الأولى للثانية)). (ابن فارس. ١٩٦٩ - ١٩٧٢ م)، (هجر: 34/6) والصد على ((الإعراض: يقال صَدَّ يصدُّ، وهو مِيلٌ إلى أحد الجانبين. ثم تقول: صَدَدْتُ فلانًا عن الأمر، إذا عَدَلْتَهُ عنه)). (ابن فارس. ١٩٦٩ - ١٩٧٢ م)، (صد: 282/3) وقد أذى اجتماعهما إلى توكيد المعنى، وتحقيق الاتساق المعجمي بين البيتين.

3. علاقة الجزء بالكل:

هذه العلاقة تشير إلى الأجزاء والكتل، فالأصبع جزء من اليد، اليد فيها الأصبع، وليس صحيحًا الأصبع يد، لأنَّ الأصبع ليس صنفًا فرعيًا أو نوعًا من صنف اليد أو نوعها. (يُنظر: أبو خضر (بحث)، 2020م، ص 360) بمعنى العلاقة بين شيئين غير منفصلين، كعلاقة اليد بالأصبع، وعلاقة اليد بالجسم. (يُنظر: حسنين، 2005م، ص 66) ومن شواهد هذه العلاقة قوله: (الجبوري، 1991م، ص 72)

ما بال عينك فيها عائرٌ سَهْرُ... مثلُ الحماطة أغضى فوقها الشُّفْرُ

فالشُّفْرُ: ((مَنْبِتُ الهُدْب من العين)) ، (ابن فارس. ١٩٦٩ - ١٩٧٢ م)، (شفر: 200/3) وهو جزء من العين، والعين هي الكل الذي يشتمل عليه، لذا فالعلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل، وهذه العلاقة تحقق الاتساق النصي؛ لأنَّها تربط بين ألفاظ تنتمي إلى بنية واحدة، فتجعل وصف العين وأجزائها مترابطًا ومنسجمًا، وتساعد في بناء صورة دقيقة لحالة العين من السهر والأرق، يتساءل الشاعر متعجبًا: ما الذي أصاب عينك حتى أصبحت مؤلمة لا تنام؟ فشبه ما فيها من وجع واحمرار بما يصيب العين إذا دخلها شيء دقيق مؤذ كالحماطة، (تَبْنُ الذرة خاصة)) ، (ابن منظور. ١٤١٤ هـ، (حمط: 277/7) إذا أذريت، يريد ما يقع منه في العين، فتقذى به عنه، يُنظر: الجبوري (هامش)، 1991م، ص 72) حتى أصبحت الجفون مطرقة عليها من شدة الإعياء والألم.

4. الاشتمال:

هو اللفظ العام الذي يدخل تحته العديد من الألفاظ، وهو ما يسمّى بعلاقة العموم والخصوص، كالبعض والفرك، فالبعض عام، والفرك خاص بين الزوجين. (يُنظر: الغموي (بحث)، 2022م، ص 9) ويسمى أيضًا بعلاقة الاندراج، أو الانضواء، أو النسبة إلى الجنس؛ لوجود مصطلح أعم هو الاسم الشامل، ومصطلح فرعي هو المنسوب إلى الجنس، وأما الموجودات التي ترجع إلى جنس واحد، أي إلى اسم مشمول مشترك فهي متجانسات المعنى. (يُنظر: بالمر: 1997م، ص 140) من شواهد هذه العلاقة قوله: (الجبوري، 1991م، ص 121)

رَأَيْتُكَ يَا خَيْرَ الْبَرِيَّةِ كُلِّهَا... تَوَسَّطْتَ فِي الْقُرْبَى مِنَ الْمَجْدِ مَالِكَا

سَبَقَتْهُمْ بِالْمَجْدِ وَالْجُودِ وَالْغَلَا.... وَبِالْغَايَةِ الْقُصُوى تَفُوتُ السَّنَابِكَا

فَأَنْتَ الْمُصَفَّى مِنْ قُرَيْشٍ إِذَا سَمَتْ.... غَلَاصِمُهَا تَبْغِي الْقُرُومَ الْفَوَارِكَا

تتمثل علاقة عموم وخصوص (اشتمال) بين (البرية) وقريش، فقريش داخلية في البرية، وهذا الانتقال من العام إلى الخاص يخدم الاتساق النصي؛ إذ يربط المعاني ويبرز منزلة الرسول ﷺ بين البشر جميعاً، ثم يخص قومه قريشاً، فيتدرج الخطاب من الأشمل إلى الأخص، مما يعزز ترابط النص وانسجامه.

ومن شواهد هذه العلاقة في تحقيق الاتساق في البيت الواحد قوله: (الجبوري، 1991م، ص52)

أَتَجْعَلُنِي سَرَاةً بَنِي سُلَيْمٍ كَكَلْبٍ لَا يَهْرُ وَلَا يَصِيدُ

في هذا البيت تتجلى علاقة الاشتمال بين (الكلب) و(يهر ولا يصيد)، إذ إن نفي هاتين الوظيفتين: النباح والصيد، يعني ضمناً نفي الفائدة عن الكلب كله، وهذا الاختيار الجزئي أسهم في تحقيق اتساق نصي؛ لأن كلا الجزأين يخدم فكرة واحدة هي انعدام الفاعلية، فارتبطت عناصر البيت بعضها ببعض ارتباطاً دلالياً يجعل المعنى متماسكاً ومركّزاً في الدلالة على الضعف والانتقاص.

5. علاقة الجزء بالجزء:

علاقة الجزء بالجزء، مثل: (الأنف - الذقن - العين)، فجميعها أجزاء من الوجه. (يُنظر: مجموعة مؤلفين (بحث)، 2006م، ص34، ومن شواهد هذه العلاقة، قوله: (الجبوري، 1991م، ص134)

أَبَتْ كَيْدِي لَا أَكْذِبُكَ قِتَاهُمْ وَكَفَى وَتَابَاهُ عَلَيَّ أَنَامِلِي

تتجلى علاقة الجزء بالجزء في ذكر الكبد، والكف، والأنامل؛ إذ يمثل كل منها عضواً من أعضاء جسم الإنسان، وقد أسهم هذا الترابط في تحقيق الاتساق المعجمي عن طريق استحضار أجزاء متعددة من الجسد للتعبير عن اشتراك الإنسان كله في الإقدام على القتال والثبات عليه، فهو يصور شدة عزمته حتى كأن أعضاء جسده كلها متفقة على الإقدام وعدم الفرار.

6. علاقة التلازم الذكري:

بمعنى الجمع بين الكلام وما يناسبه، وهو ما يعرف في البلاغة بمراعاة النظير. (يُنظر: الغموي (بحث)، 2022م، ص9) مثل: (المرض - الطبيب، السفر - الطائفة، الطالب - الامتحان). (يُنظر: مجموعة مؤلفين (بحث)، 2006م، ص34) ومن شواهد هذه العلاقة قوله: (الجبوري، 1991م، ص91)

تَضَوَّعَ مِنْهَا الْمِسْكُ حَتَّى كَأَنَّمَا.... تَرَجَّلُ بِالرَّيْحَانِ رَطْبًا وَيَابِسًا

المسك والريحان بينهما تلازم ذكرى؛ لأتّهما من حقل الطيب والعطور، وهذا التناسب يجعل الصورة متماسكة ويقوي الاتساق النصي، إذ تتأزر الألفاظ في خدمة معنى واحد هو شدة طيب الرائحة وعبقها. فالشاعر يصف شدة طيب رائحة المحبوبة، وكأنّها تمشط شعرها بالريحان في جميع أحواله، رطباً كان أو يابساً، مبالغةً في تصوير دوام عطرها وعبقه.

ومن التلازم الذكرى قوله قوله يوم حنين: (الجبوري، 1991م، ص 73)

قَوْمٌ هُمْ نَصَرُوا الرَّحْمَنَ وَاتَّبَعُوا دِينَ الرَّسُولِ وَأَمَرَ النَّاسِ مُشْتَجِرٌ

لَا يَغْرُسُونَ فَسِيلَ النَّخْلِ وَسَطَهُمْ.... وَلَا تَخَاوِرُ فِي مَشَاتَهُمُ الْبَقَرُ

الضَّارِبُونَ جُنُودَ الشَّرِكِ ضَاحِيَةً.... يَبْطِنُ مَكَّةَ وَالْأَرَوَاحُ تَبْتَدِرُ

حَتَّى تَوَلَّوْا وَقَتْلَاهُمْ كَأَنَّهُمْ.... نَحْلٌ بِظَاهِرَةِ الْبَطْحَاءِ مُنْقَعِرٌ

في هذه الأبيات يتحقّق التلازم الذكرى (مراعاة النظر) باجتماع ألفاظ تنتمي إلى حقل دلاليّ واحد هو حقل الزراعة - النخل، وما يتعلّق به من غرس ونمو وكثافة أو اقتلاع. تصف الأبيات قومًا نصرّوا الدين وقاتلوا في سبيله حتّى صار أمر الناس مضطرباً من شدة الأحداث، فهم لا يزرعون ولا ينشغلون بأعمال المعيشة لأنهم متفرغون للجهاد، بل يبدون كفرسان أشداء أشبه بالعقبان في سرعتهم وقوتهم.

أسهم التلازم الذكرى في تحقيق الاتساق النصي عن طريق ربط أبيات القصيدة بحقل دلاليّ واحد هو حقل النخل، إذ تتابعت ألفاظ مثل: (النخل، الفسيل، يغرسون)، ثم جاءت عبارة (نَحْلٌ مُنْقَعِرٌ) في ختام النصّ لتصوير انهزام الأعداء، وترك قتلاهم كأَنَّهُمْ نَحْلٌ مُنْقَعِرٌ مقلوع متساقط في أرض المعركة؛ ليستدعي هذا التلازم ما سبق من ألفاظ، فتقوى الروابط المعجميّة بين الأبيات، ويتحقّق الانسجام، ووحدة البناء الدلاليّ للنصّ، إذ اكتسب هذا التلازم بين "النخل" و"المنقعر" قوته من وروده في القرآن الكريم في قوله - تعالى- ﴿كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَحْلٍ مُنْقَعِرٍ﴾ [القمر: 20]، فأصبح هذا الاقتراح راسخاً في الذهن، يضفي على هذا الاتساق قوةً إيحائيةً ويعمّق أثر الصورة في ذهن المتلقّي.

7. التدرّج التسلسلي:

هي علاقة التسلسل التدرجيّ هي العلاقة التي تربط بين مجموعة من الكلمات المرتبة على وفق نظام أو تتابع محدّد، مثل: أيام الأسبوع، وشهور السنة، والاتّجاهات الأصليّة، والرّتب العسكريّة، وغيرها من المفردات التي يحدّد معناها موقعها في ضمن سلسلة متتابعة ومنظمة. (ينظر: بلخير (رسالة ماجستير)، 2015م، ص 89-90) منه قوله: (الجبوري، 1991م، ص 96)

سَاقِي الْحَجِيجِ وَهَذَا يَاسِرٌ فَلَجْ... وَالْمَجْدُ يُورَثُ أَحْمَاسًا وَأَسْدَاسًا

حقّقت علاقة التسلسل التدرجيّ الاتساق النصي بربط ألفاظ تنتمي إلى سلسلة واحدة هي الكسور العددية (الأخماس، والأسداس)، ممّا أوجد ترابطاً دلاليّاً بين ألفاظ البيت، وأكّد تدرّج توزيع المجد وتقاسمه.

الخاتمة

أسفرت دراسة المصاحبة المعجمية في شعر العباس بن مرداس عن مجموعة من النتائج، أهمها:

1. تسهم المصاحبات المعجمية غير العادية أو غير المتوقعة، في توسيع الدلالة الشعرية؛ إذ تخرج الألفاظ من نطاقها المعجمي المؤلف إلى فضاءات إيحائية ورمزية أرحب. فحين يجمع الشاعر بين ألفاظ لا يقتضيها الاستعمال اللغوي المعتاد، تنشأ علاقات دلالية جديدة تستثير ذهن المتلقي وتدعوه إلى تأويل النص، واستكشاف ما ينطوي عليه من معانٍ كامنة.
2. إن العلاقات الدلالية بين الألفاظ لها أثر في تحقيق الاتساق النصي وإنتاج المعنى. إذ ترتبط الألفاظ فيما بينها بعلاقات دلالية تجعل القصيدة وحدة مترابطة، لا مجرد أبيات متفرقة.
3. أكد البحث أن الاتساق النصي يتحقق بالمصاحبة المعجمية عن طريق شبكة من العلاقات الدلالية بين المفردات. فالترادف يرسخ المعنى، والتضاد يبرز العلاقات التقابلية، وعلاقة الجزء بالكل تنظم البنية الدلالية، والتلازم الذكري يعزز الترابط الطبيعي بين الألفاظ، مما يجعل النص الشعري أكثر انسجامًا وتماسكًا وقدرة على إيصال دلالاته الجمالية والفكرية.

المصادر والمراجع

الكتب

1. ابن فارس أبو الحسين أحمد (ت ٣٩٥ هـ)، مقاييس اللغة، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون ، شركه مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة: الثانية، (١٣٨٩ - ١٣٩٢ هـ) (١٩٦٩ - ١٩٧٢ م).
2. ابن الفراء، أبو القاسم عبيد الله بن علي بن محمد (ت ٥٨٠ هـ)، تجريد الأسماء والكنى، دراسة وتحقيق: د. شادي بن محمد بن سالم آل نعمان، مركز النعمان للبحوث والدراسات الإسلامية وتحقيق التراث والترجمة - اليمن، الطبعة: الأولى، ١٤٣٢ هـ - 2001 - 2002 م.
3. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين (ت ٧١١ هـ)، لسان العرب، الحواشي: لليازجي وجماعة من اللغويين، دار صادر - بيروت، الطبعة الثالثة - ١٤١٤ هـ.
4. أنيس إبراهيم، في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط (8)، 1992 م.
5. بالمر فرانك، مدخل إلى علم الدلالة ، ترجمة: خالد محمود جمعة، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع - الكويت، 1997 م.
6. البركاوي عبد الفتاح، دلالة السياق، دار المنار - القاهرة، ط 1، 1411 هـ.
7. الجبوري يحيى، ديوان العباس بن مرداس السلمي، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط 1، 1991 م.
8. حسام الدين كريم زكي ، التحليل الدلالي: إجراءاته ومناهجه، دار غريب - القاهرة، 2000 م.
9. حسنين صلاح الدين صالح ، الدلالة والنحو، مكتبي الآداب، الطبعة الأولى، 2005 م.

10. خطابي محمد، لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز العربي الثقافي - بيروت، ط1، 1991م.
11. الزركلي خير الدين بن محمود الدمشقي (ت ١٣٩٦ هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، الطبعة الخامسة عشر.
12. الصنعاني، محمد بن إسماعيل المعروف بالأمير (ت ١١٨٢ هـ)، التَّحْبِيرُ لإيضاح مَعَانِي التَّيْسِير، محمد بن إسماعيل الصنعاني المعروف بالأمير (ت ١١٨٢ هـ)، حَقَّقَهُ وَعَلَّقَ عَلَيْهِ وَخَرَّجَ أَحَادِيثَهُ وَضَبَطَ نَصَّهُ: مُحَمَّدٌ صُبْحِي بن حَسَن خَلَّاق أبو مصعب، مَكْتَبَةُ الرُّشْد، الرياض - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤٣٣ هـ - ٢٠١٢ م.
13. الطيب محمد سليمان، موسوعة القبائل العربية - بحوث ميدانية وتاريخية، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة، ١٤٢١ - ١٤٣١ هـ.
14. العبد، محمد، إبداع الدلالة في الشعر الجاهلي، مكتبة الآداب-القاهرة، ط2، 2007م.
15. العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر (ت ٨٥٢ هـ)، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية - بيروت، الطبعة الأولى - ١٤١٥ هـ.
16. عكاشة، محمود، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات-مصر، 2005م.
17. الفيومي، أبو العباس أحمد بن محمد (ت نحو ٧٧٠ هـ) المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية - بيروت، (د.ت).

البحوث والدوريات:

1. إدباح زينب عبد الرحمن، المصاحبة اللفظية في كتاب متخير الألفاظ لابن فارس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، المجلد (28)، العدد (3)، 2020م.
2. أبو خضر سعيد جبر، علاقة الجزء بالكل وقواعد تراكيبها في العربية: مجلة علوم اللغات وآدابها، العدد (25) - مارس 2020م.
3. عسكري صادق، ظاهرة التضاد ودوره في الترابط النصي، بحوث في اللغة العربية / كلية اللغات - جامعة أصفهان، ع (27)، 1444 هـ.
4. الغموي تھاني رده، المصاحبة اللفظية ودورها في تحقيق التماسك النصي، المجلة الأكاديمية للبحوث والدراسات - مج (1)، العدد (9)، 2022م.
5. مجموعة مؤلفين، علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق، الخطابة النبوية نموذجاً /، علوم اللغة، المجلد التاسع / العدد الثاني، 2006م.
6. منصوري مريم، المصاحبة المعجمية ومظاهرها في قاموس المترادفات والمتجانسات، (AL-Lisaniyyat, Volume 31, N°1, June 25, 2025).

الرسائل الجامعية:

- بلخيرتي موني، الاتساق المعجمي في معلقة امرئ القيس، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكر - كلية الآداب واللغات، 2014-2015م.

الاستراتيجيات التعليمية المنبثقة من فكر ستيرنبرغ

أ.د. رغد زكي غياض

الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية - قسم رياض الأطفال

Raghad.edbs@uomustansiriyah.edu.iq

009647717682004

م. د. احمد عبد القادر منصور

الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية - قسم

التربية الفنية

abd421855@gmail.com

م.م. حيدر علي جارالله

الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية - قسم التربية الفنية

haidarali@uomustansiriyah.edu.iq

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على الاستراتيجيات التعليمية المنبثقة من فكر روبرت ستيرنبرغ، والكشف عن أسسها النظرية وخصائصها وأبرز مجالات الإفادة منها في العملية التعليمية، واعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة البحث، إذ تم تحليل الأدبيات والدراسات العلمية المتعلقة بفكر ستيرنبرغ، واقتصر عينة البحث على استراتيجيتين تعليميتين هما: استراتيجية التدريس الثلاثي (Triarchic Teaching Approach)، واستراتيجية التعليم من أجل الحكمة والذكاء والإبداع (WICS Model)، بوصفهما من أبرز الاستراتيجيات المنبثقة من نظرية ستيرنبرغ في الذكاء الناجح ومعالجة المعلومات.

وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج، أبرزها أن فكر ستيرنبرغ يمثل إطاراً معرفياً متكاملاً أسهم في تطوير استراتيجيات تدريس حديثة تركز على تنمية التفكير التحليلي والإبداعي والعملية، وأن استراتيجية (WICS) تمثل تطويراً لاستراتيجية التدريس الثلاثي بإضافة بعد الحكمة بوصفه هدفاً تربوياً يسهم في إعداد المتعلم لاتخاذ قرارات رشيدة وتحقيق التوازن بين مصلحته الشخصية والمصلحة العامة. كما بينت النتائج أن الاستراتيجيتين تنسجمان مع الاتجاهات التربوية الحديثة القائمة على التعلم النشط، وتنمية مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فضلاً عن إمكانية الإفادة منهما في تدريس التربية الفنية.

وفي ضوء النتائج، أوصى الباحثون باعتماد الاستراتيجيات المنبثقة من فكر ستيرنبرغ في برامج إعداد المدرسين والمناهج التعليمية، وتدريب المدرسين على تطبيقها داخل الصفوف الدراسية، وإجراء دراسات تطبيقية للكشف عن أثرها في متغيرات تربوية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: فكر ستيرنبرغ، استراتيجية التدريس الثلاثي، نموذج (WICS)، الذكاء الناجح، استراتيجيات التدريس.

Educational strategies stemming from Sternberg's thought

Prof. Dr. Raghad Zaki Ghayyad

**Al-Mustansiriya University – College of Basic Education – Department
of Kindergarten**

Dr. Ahmed Abdul Qader Mansour

**Al-Mustansiriya University – College of Basic Education – Department
of Art Education**

Haider Ali Jarallah

**Al-Mustansiriya University – College of Basic Education – Department
of Art Education**

Abstract

The present study aimed to identify the educational strategies derived from the ideas of Robert J. Sternberg and to examine their theoretical foundations, characteristics, and educational applications, particularly in art education. The researchers adopted the descriptive-analytical approach due to its suitability for the nature of the study. Relevant literature and previous studies on Sternberg's theories were analyzed. The study focused on two instructional strategies: the Triarchic Teaching Approach and the Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized (WICS) Model, as they represent the most prominent educational strategies derived from Sternberg's theories of successful intelligence and information processing.

The findings revealed that Sternberg's ideas provide an integrated cognitive framework for developing modern teaching strategies that foster analytical, creative, and practical thinking. The study also found that the WICS Model represents an extension of the Triarchic Teaching Approach through the inclusion of wisdom as a fundamental educational goal, enabling learners to make ethical and well-balanced decisions. Furthermore, both strategies were found to be consistent with contemporary learner-centered educational trends, promoting active learning, higher-order thinking, problem-solving, decision-making, and consideration of individual differences among learners. The results also indicated the suitability of these strategies.

Based on these findings, the researchers recommend incorporating instructional strategies derived from Sternberg's thought into teacher preparation programs and educational

curricula, training teachers to implement them effectively in classrooms, and conducting further empirical studies to investigate their impact on various educational variables.

Keywords: Robert J. Sternberg, Triarchic Teaching Approach, WICS Model, Successful Intelligence, Teaching Strategies

الفصل الأول

مشكلة البحث:

يرتبط نجاح العملية التعليمية بالمناهج الدراسية المواكبة للتطورات العصرية الحديثة واستراتيجيات التدريس الحديثة ذات الطابع البنائي المرتبط بالبيئة المحيطة بالمتعلمين، والمعلم القادر على توظيف تلك الاستراتيجيات لخدمة موضوعات المحتوى الذي يقوم بتدريسه، لذا فإن تطوير المناهج الدراسية لم يعد مرتبطاً بالمحتوى فقط وإنما امتد ليشمل استراتيجيات التدريس اللازمة لتدريس هذا المحتوى والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المختلفة.

وفي الغالب تستند أي استراتيجية تعليمية إلى نظرية معينة وقد جاءت العديد من الاستراتيجيات إلى عدة نظريات منها نظرية معالجة المعلومات إذ تهتم هذه النظرية بدراسة الذاكرة البشرية عبر محاولات تفسير نسيان الارتباطات المتعلمة بين المثيرات والاستجابات وتوفر بشبه إجماع بين الباحثين على أن نسيان الارتباطات يعود إلى آثار التدخل بين الارتباطات التي يتم تعلمها في أوقات مختلفة وقد أيدت العديد من التجارب صدق هذا التفسير كما تؤيده خبرات الحياة اليومية.

وتعني نظرية معالجة المعلومات في بحث وتوضيح الخطوات التي يسلكها الأفراد في جمع المعلومات وتنظيمها وتذكرها ولا تأبه هذه النظرية كثيراً بالمبادئ العامة للتطور المعرفي كتلك التي اقترحها بياجيه مقارنة باهتمامها بالخطوات أو النشاطات العقلية المعنية التي تحدث وتعاد الحدوث باستمرار أثناء التفكير .

كما تشير الأدبيات التربوية إلى أن الاستراتيجيات التعليمية الحديثة تمثل أحد أهم العوامل المؤثرة في رفع مستوى التحصيل الدراسي، إذ تساعد الطلبة على التفاعل الإيجابي مع الموقف التعليمي، وتدفعهم إلى توظيف مهارات التفكير العليا بما ينعكس على تحسين مستويات الفهم والتطبيق والتحليل.

ومن بين هذه الاستراتيجيات تبرز الاستراتيجية المبنية على وفق نموذج ستيرنبرغ المستند إلى نظرية معالجة المعلومات، التي تقوم على تنشيط قدرات الطلبة عبر عناصر ما وراء المعرفة، وعناصر الأداء، وعناصر اكتساب المعرفة، مما يمنح المتعلم فرصاً أوسع للتفكير المنظم واستيعاب المادة الدراسية بعمق وتكتسب هذه الاستراتيجية أهميتها في كونها تمثل مدخلاً جديداً يستعمل لأول مرة في قسم التربية الفنية، الأمر الذي يضيف على البحث جدة وأصالة في التطبيق ويعزز من إمكانية الكشف عن أثرها المباشر في التحصيل الدراسي، وبناءً على ذلك تتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: ما هي الاستراتيجيات التعليمية المنبثقة من فكر ستيرنبرغ؟

أهمية البحث:

إن الاستراتيجيات التعليمية تكتسب أهميتها من كونها تساهم في تحسين العملية التعليمية بشكل عام، وتجعل التعلم أكثر تفاعلية وفاعلية للطلبة فهي تحقق أهداف محددة، وتلبي احتياجات تعليمية متنوعة للطلبة، فضلاً عن تنمية مهاراتهم المختلفة، بما في ذلك التفكير النقدي وحل المشكلات والتعاون، حيث تقتصر أهمية البحث في النقاط التالية:

- 1- تساعد الاستراتيجيات التعليمية الفعالة على تحسين جودة التدريس وتقديم محتوى تعليمي جذاب ومناسب لجميع الطلاب.
- 2- تتيح الاستراتيجيات التعليمية للمعلمين تلبية احتياجات الطلاب المختلفة، سواء كانوا موهوبين أم يعانون من صعوبات في التعلم.
- 3- تساهم الاستراتيجيات التعليمية في تطوير مهارات الطلاب المختلفة، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتواصل، والتعاون.
- 4- تجعل الاستراتيجيات التعليمية الممتعة والجاذبة الطلاب أكثر حماساً للتعلم.

- 5- عندما يتم تقديم المحتوى بطريقة مشوقة وغير تقليدية، يزداد اهتمام الطلاب وتركيزهم، مما يحسن من تحصيلهم الدراسي.
- 6- تساهم الاستراتيجيات التعليمية في دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، مما يجعل التعلم أكثر حداثة وتفاعلية.
- 7- تشجع الاستراتيجيات التعليمية الطلاب على التعلم الذاتي وتولي مسؤولية تعلمهم.
- 8- تساعد الاستراتيجيات التعليمية على خلق بيئة تعليمية إيجابية ومحفزة للتعلم.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى عرض استراتيجيات ممكن ان تكون منبثقة من فكر ستيرنبرغ وفق ما جاءت به الدراسات السابقة

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي في اثنين من الاستراتيجيات التعليمية التي انبثقت من فكر ستيرنبرغ وفق الحد الزمني من 1985 الى 2005.

خامساً: تحديد المصطلحات:

أولاً- الاستراتيجية: عرفها كل من:

عرفها زيتون 2009 : مجموعة من اجراءات التدريس المختارة سلفاً من المعلم أو مصمم التدريس والتي يخطط لاستعمالها في اثناء تنفيذ الدرس بما يحقق الاهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الامكانيات المتاحة .(زيتون، 2009: 28) وعرفها الفؤادي 2002: سلسلة متتابعة من المهام التي يقوم بها المدرس اثناء التدريس. (الفؤادي، 2002: 45) وعرفها عطية (2015): هي الظروف والإمكانيات كافة التي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين، والاجراءات كافة التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف المحددة لذلك الموقف). (عطية، 2015: 337)

يعرفها الباحثون بأنها:

عدة خطوات اجرائية تدريسية متتابعة ومتسلسلة تتسم بالمرونة والاصالة والشمولية يتم اختيارها بعناية من قبل المعلم بما يوائم وطبيعة مادته الدراسية واهدافها التعليمية مراعيًا بذلك الامكانيات المادية والبيئة التعليمية والفروق الفردية بين المتعلمين والوقت المحدد للدرس.

ثانياً- فكر ستيرنبرغ، عرفه كل من :

(2003). Robert J. Sternberg يقصد به الإطار النظري الذي قدمه روبرت ستيرنبرغ في مجال علم النفس المعرفي، ولا سيما نظرياته المتعلقة بالذكاء والتفكير، والتي تؤكد أن التعلم الفاعل ينبغي أن ينمي أنماطاً متعددة من التفكير، مثل التفكير التحليلي والإبداعي والعمل، بما يساعد المتعلم على توظيف المعرفة في مواقف الحياة المختلفة.. (2003). Robert J. Sternberg

(2006). Sternberg, R. J. تستند إلى نظريات ستيرنبرغ في الذكاء والتفكير، وتهدف إلى تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى المتعلمين، من خلال أنشطة ومواقف تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية، وتشجع على حل المشكلات، والإبداع، واتخاذ القرار، وتطبيق المعرفة في مواقف واقعية.. (2006). Sternberg, R. J.

يعرفها الباحثون أنها هي مجموعة من الإجراءات التدريسية التي يوظفها المدرس داخل الموقف التعليمي، والمستندة إلى نظرية ستيرنبرغ في الذكاء الناجح، والتي تركز على تنمية التفكير التحليلي والإبداعي والعمل لدى الطلبة، بما يساهم في تحسين تحصيلهم الدراسي وتنمية قدراتهم على معالجة المشكلات وتطبيق المعرفة في مواقف التعلم المختلفة.

الفصل الثاني

أطار نظري

الاستراتيجية تعطي تصوراً عاماً وتمثيلاً واقعياً للنظرية التي انبثقت منها، وذلك عبر ما توفره من البيانات والمعلومات، والاجراءات التنفيذية التي تسهم في الوصول الى مستوى من الفهم والمعرفة، لرسم مخطط منطقي مبني على إدراك العلاقات للعناصر المتفاعلة في الميدان التربوي.

استعملت الاستراتيجية في المجال التربوي والتعليمي ومؤسساته المختلفة بمعنى أنها الخطة أو المسار التعليمي أو الإجراءات والخطوات أو الطرائق أو الأساليب التي يستعملها المعلم لتحقيق ما حدده من نتائج ومخرجات تعليمية يريد الوصول إليها، منها ما هو معرفي أو وجداني أو اجتماعي أو نفس - حركي أو إنه يرمي من وراء ذلك تحصيل معلومات من طريق الخطوات المتسلسلة والمنظمة والمتتابعة، التي بواسطتها يستطيع إنتاج طرائق ومهارات تدريسية تتلاءم مع تداعيات الموقف التعليمي، وقدرات المعلم وتلائم المقرر الدراسي. (السعود، ٢٠١٦: ٦)

لذا يشير كل من (زيتون، ٢٠٠٩) الى أن استراتيجية التدريس أشمل وأعم من طريقة التدريس، إذ إن استراتيجية التدريس تقوم على عدة طرائق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف التعليمية المنشود تحقيقها من تنفيذ الاستراتيجية، أما الطريقة فيتم اختيارها لغرض تحقيق هدف تعليمي متكامل في موقف تعليمي واحد. (زيتون، ٢٠٠٩: ٢٦٣)

أنواع استراتيجيات التدريس:

وتصنف استراتيجيات التدريس على النحو الآتي:

1. **الاستراتيجية العامة:** ويقصد بها تحديد الأنشطة والفعاليات بنحو عام، وتكون متشابهة لجميع الطلبة، وأن هذا النوع من الاستراتيجيات يطبق عندما تكون المجموعات متماثلة، ولا توجد بينهم فروقات فردية كبيرة في جميع النواحي الاجتماعية كانت أو بيئية، أو مدى امتلاكهم لمستلزمات التعليم العامة.
2. **الاستراتيجية المتنوعة:** على وفق هذه الاستراتيجية فإن كل مجموعة من الطلاب تكون مختلفة عن المجموعات الأخرى، لذلك ينبغي تحديد الأنشطة والفعاليات لكل مجموعة.
3. **الاستراتيجية المركزة:** على وفق هذه الاستراتيجية يتم تحديد أنشطة وفعاليات واحدة موجهة لمجموعة واحدة فقط من الطلاب، لاختلاف هذه المجموعات مثل مجموعة الصم والبكم، ومجموعة التعلم البطيء ومجموعة صعوبات التعلم وسواها. (سلامة، ٢٠٠٩: ٤٤)

العوامل المؤثرة في استراتيجية التدريس:

تتطلب عملية اختيار استراتيجية التدريس معرفة عميقة بالمنهاج، لأن استراتيجية التدريس ينبغي أن تلائم أنماط الأنشطة التي يعمل عليها الطلاب في غرفة الصف، الأمر الذي سيعطيهم احساساً بأن هذه الاستراتيجية معاصرة وترتبط مباشرة بالمهام والخبرات الصفية المهمة لذا فالمدرس ليس حراً في اختيار الاستراتيجيات التدريس، فهناك عوامل تتحكم في اختياره لها، وهي:

1. **المرحلة التعليمية (العمرية):** يتعلق اختيار الاستراتيجية بالمرحلة التعليمية التي يُدرسها المدرس (المتوسطة، الثانوية والإعدادية) فما يلائم مرحلة تعليمية قد لا يلائم مرحلة تعليمية أخرى، إذ يختلف الطلاب عن بعضهم البعض، من طريق الصفات الفردية وأسلوب تعلمهم وطريقة استقبالهم للمعلومات.
2. **مستوى المتعلمين:** أن التباين في قدرات الأفراد وإمكاناتهم ضروري لقيام المجتمع السليم الذي تتكامل فيه وظائف الأعضاء للنهوض بمجتمعهم، ولو كان الناس جميعاً على قدر واحد من الذكاء أو المعرفة أو القوة البدنية أو المهارات المختلفة، لاختل نظام المجتمع وأثرانه، فالطلاب بطبيعة الحال يختلفون في مستوياتهم العقلية اختلافاً كبيراً فمنهم العبقري،

ومنهم الموهوب، ومنهم الذكي، والمتوسط الذكاء، وبطيء التعلم وذلك لاختلاف معامل الذكاء من فرد لآخر، إذ إن اختلاف الناس في مستويات ذكائهم مظهر من مظاهر الفروق الفردية القائمة بينهم، لذا ينبغي أن تراعى الفروق الفردية عند اختيار استراتيجية التدريس، لأنها تتعامل مع طلاب يمثلون مستويات متباينة من الفروق الفردية بينهم، فهم يختلفون في طريقة حفظهم وفهمهم للمادة التعليمية، كما أن أعمارهم وجنسهم، وخلفياتهم الاجتماعية ليست على درجة واحدة. (صلاح، 2004: 54)

3. **الأهداف المنشودة:** إن استراتيجية التدريس تسهم في تحقيق غايات معينة، فالاستراتيجية الملائمة لتحقيق الأهداف في اكتساب المعارف لا تكون مجدية في تنمية التفكير العلمي، وفي اكتساب مهارات عملية يدوية، أو اكتساب الطلاب ميولاً واتجاهات، فإذا كان الهدف معرفياً، مثلاً: الإجابة عن أسئلة نص قرائي، فإن الاستراتيجية ستكون في الأغلب، من طريق البحث في النص الموضوع أمام الطلاب، وبالإمكان القيام بذلك من طريق مناقشة المجموعة إذا كان الدرس من طريق المجموعات والحصول على الإجابة، إما إذا كان الهدف تعليم الطالب، مهارة من مهارات التفكير، فإن هذا يدعو إلى اتخاذ استراتيجية مختلفة، تنمي التفكير عندهم، وتدعوهم إلى الخروج عن المألوف، من طريق إثارتهم بأسئلة ذهنية قد تدعوهم إلى استعمال الخيال والتفكير بطرائق مختلفة.

4. **المحتوى العلمي للدرس وطبيعة المادة العلمية:** لكل درس محتوى علمي معين يُراد تحقيقه، ولما كانت المادة متنوعة، لذا فإنَّ من الضروري تنويع استراتيجيات التدريس لتتلاءم وطبيعة المادة ومحتواها العلمي، فالاستراتيجية التي تلائم تدريس اللغة العربية، قد لا تلائم تدريس الرياضيات، والاستراتيجية التي تلائم تدريس الاحياء، قد لا تلائم تدريس الكيمياء، فهناك استراتيجيات تدريس تكون ذوات فاعلية عالية في مواد معينة وليست كذلك في مواد أخرى. (عطية، 2009: 82)

5. **النظرة الفلسفية للعملية التعليمية والتعلمية:** يتعلق اختيار الاستراتيجية التدريسية بالنظرة الفلسفية التي يستند إليها المنهج العلمي، فهناك فلسفات تشدد على المادة الدراسية والاهتمام بها، وهناك فلسفات أخرى تشدد على الاهتمام بالمعلم ودوره في عملية التعليم، وأخرى تشدد على الاهتمام بالمجتمع ومشكلاته، وعلى أساس الفلسفة التي يقوم عليها المنهج تختلف استراتيجيات التدريس، فاستراتيجية تدريس المنهج التي تشدد على المادة غير استراتيجية تدريس المنهج التي تشدد على المتعلم. (الطنطاوي، 2009: 25)

خصائص الاستراتيجية الجيدة:

تتسم الاستراتيجية الجيدة بخصائص معينة يمكن توضيحها بالنقاط الآتية:

1. **منظمة:** تؤدي بخطوات منظمة ومرتبطة، لضمان زيادة الفائدة من استعمالها.
2. **متسلسلة:** إجراءات وخطوات متتابعة تجعلها ناجحة بالتنفيذ.
3. **مخفية (غير ظاهرة):** أي تمارس في أثناء التدريس، وقد لا ينتبه إليها المتعلم.
4. **مجردة:** يقوم بها القائم على التعليم، وقد لا يكون قد أتقنها تماماً، لأنها مجردة وليست ملموسة، وتحتاج إلى تدريب مستمر.
5. **القصدية:** لا تأتي من طريق العشوائية في التنفيذ، وإنما تأتي من قصد وتحديد مسبق يبدأ بالتخطيط وينتهي بالتقويم.
6. **وسيلة لتفعيل طريقة التدريس:** فهي تزيد من فاعليتها ورفع كفاية المدرس. (الخزاعلة وآخرون، 2011: 258)

ثانياً: نموذج ستيرنبرغ

روبرت ستيرنبرغ (مواليد ٨ ديسمبر ١٩٤٩) عالم نفسي أمريكي، وهو أستاذ التنمية البشرية بجامعة كورنيل قبل انضمامه إلى كورنيل، كان ستيرنبرغ رئيساً لجامعة وايومنغ، كما كان عميداً وأستاذاً بجامعة ولاية أوكلاهوما، وعميداً للآداب والعلوم في جامعة تافتس، وأستاذ علم النفس والتعليم بجامعة بيل، وهو عضو في هيئات تحرير العديد من المجلات، بما في ذلك جريدة عالم نفس

أمريكي، وكان الرئيس السابق لجمعية علم النفس الأمريكية تشمل أبحاثه الأشكال المختلفة للذكاء الإنساني، والقياس النفسي ومن أبرز أعماله نظرية الذكاءات الثلاث ونموذجه في معالجة المعلومات، قدم ستيرنبرغ (Sternberg 1985)، نظاماً خاصاً لمعالجة المعلومات يتكون من ثلاثة عناصر أساسية، وتتألف هذه العناصر بدورها من أخرى فرعية وهي كما يأتي:

1- ما وراء العناصر (Meta-Components): وهي عملية ضبط تستخدم في تنفيذ التخطيط ومراقبة الأداء من خلال الاستراتيجية، وتقييم أداء الفرد للمهمة وتعد عمليات ما وراء العناصر مرادفة لعمليات ما وراء المعرفة عند براون (Brown)، وهي تمثل عمليات الفهم للمهمة، أو تنفيذ المهمة من خلال فهمها واستيعابها.

2- عناصر الأداء (Performance Components): وهي عمليات دنيا تستخدم في تنفيذ الاستراتيجيات المختلفة عند أداء المهمة، وهذه العناصر تتضمن ما يلي:

أ- الاستدلال (Inferring): ويعني استدلال العلاقة بين مثيرين متشابهين في أشياء ومختلفين في أشياء أخرى.

ب- الترميز (Encoding): وهو إعطاء صفة ورمز لطبيعة المثيرات.

ت- تطبيق العلاقات الاستدلالية السابقة في الموقف الجديد. (Sternberg, R. J. (2021)

3- عناصر اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition Components): هي عمليات تعلم واكتساب معلومات جديدة و تخزينها في الذاكرة، ويرى ستيرنبرغ (Sternberg) بأن العناصر الأكثر أهمية في تعلم واكتساب المعرفة تتمثل في ما يلي:

أ- الترميز الانتقائي (Selective Encoding): وهي العملية التي يتم فيها عزل المعلومات الجديدة ذات العلاقة بموضوع معين عن المعلومات غير المتعلقة به وفي ضوء هدف محدد يحدث في موقف التعلم.

ب- التجميع الاختياري (Selective Combination): وهو عملية تجميع المعلومات المرزمة اختياريًا وفق أسلوب يزيد من تماسكها وترابطها داخليا.

ت- المقارنة الاختيارية (Selective Comparison): وهي عملية ربط المعلومات التي تم ترميزها بالمعلومات المختزنة في

الذاكرة وذلك لغرض زيادة ارتباطها بالبناء المعرفي الجديد، أو البناء المعرفي السابق. (Sternberg, R. J. (2006)

ويرى الباحثون ان استعمال هذه الأنواع الثلاثة من العناصر في أداء المهمة لغرض الوصول إلى الحل، إلا أن ما وراء العناصر هي الأكثر تطبيقاً واستعمالاً عند البدء في أداء معالجة المعلومات لما تمتلكه من خاصية التنشيط الفعال للمعلومات، إذ أن التحكم ينتقل مباشرة من النظام إلى العناصر حيث كان تنشيط العناصر يؤثر بالتالي في عملية الاسترجاع أو في الأدوات الأخرى التي يؤديها الفرد والمأخوذة من عناصر اكتساب المعرفة بحيث يتم تنقيتها حتى تصبح عناصر أداء عن طريق عمليات ما وراء العناصر.

ومن أبرز نظرياته

نظرية الذكاءات الثلاث

أولاً- نظرية الذكاءات الثلاث: إن الذكاء وفقاً للنظرة التقليدية عبارة عن قدرة واحدة أو له طبيعة واحدة، بينما يرى أصحاب نظرية الذكاء المتعدد أن مفهوم الذكاء يشتمل على عدة قدرات مختلفة ومنفصلة، وتعد نظرية الذكاء الناجح لـ (Robert Sternberg) واحدة من أشهر نظريات الذكاء في القرن العشرين، وتسمى أيضاً نظرية الذكاء الثلاثي.

نشأت نظرية الذكاءات الثلاث في سنة (١٩٩٧) على يد طبيب النفس الأمريكي (Robert Sternberg) وهو أستاذ بقسم التنمية البشرية بجامعة (Cornell)، وهي جامعة أمريكية تقع في مدينة (Ithaca) في ولاية نيويورك، وتعتبر نظرية الذكاءات

الثلاث صورة مطورة لأعمال سابقة لـ (Robert Sternberg)، مثل النظرية الثلاثية في الذكاء الإنساني التي قدمها سنة (1985) (جابر 200: 90)

وركر (Robert Sternberg) في هذه النظرية في قدرة الشخص على تحديد أهداف ذات مغزى شخصي وتحقيقها، مع الأخذ بنظر الاعتبار كلا من السياق الثقافي والاجتماعي المحيط به، إذ إن الشخص الذكي ينجز الأهداف بكفاءة وفاعلية عاليتين من خلال معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديه ومن ثم الاستفادة من نقاط القوة والتصحيح أو التعويض عن نقاط الضعف، ويتم تصنيف نقاط القوة ونقاط الضعف وفقاً للنظرية الثلاثية للذكاء الناجح إلى ثلاثة أنواع من المهارات، يمكن تطويرها لتصل إلى مهارة رابعة كما في الآتي:

1. **الابتكارية:** بموجب هذه النظرية يجب أن يكون الفرد مبتكر من أجل توليد أفكار جديدة ومفيدة يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة.
2. **العملية:** أي يجب أن يكون الفرد عملياً لتطبيق الأفكار المطروحة لتحقيق الأهداف المرسومة وإقناع الآخرين بقيمتها.
3. **التحليلية:** بموجب نظرية الذكاءات الثلاث يجب أن يتبنى الفرد بعض المبادئ التحليلية للتأكد من أن الأفكار التي يملكها جيدة.
4. **الحكمة:** عند امتلاك الفرد للأنواع الثلاثة للذكاء الناجح جميعها فإنه يصل إلى مرحلة تمكنه من تناول الأفكار بنوع من الحكمة من أجل ضمان تنفيذها الأمر الذي يساعد على ضمان الصالح العام باتخاذ قرارات صائبة والحفاظ على المبادئ الأخلاقية الإيجابية التي تصب في المصلحة العامة لكل مؤسسة ينتمي إليها الفرد.

استراتيجية التعليم من أجل الحكمة والذكاء والإبداع (WICS Model)

تعد استراتيجية التعليم من أجل الحكمة والذكاء والإبداع من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي قدمها عالم النفس Robert J. Sternber، إذ تقوم على فكرة أن نجاح الفرد في الحياة لا يعتمد على الذكاء وحده، وإنما يتطلب تكامل ثلاثة مكونات رئيسية هي: الإبداع، والذكاء، والحكمة. ويرى ستيرنبرغ أن المؤسسات التعليمية ركزت عبر عقود طويلة على تنمية القدرات التحليلية المرتبطة بالذكاء، في حين أهملت تنمية التفكير الإبداعي والحكمة، مما أدى إلى إعداد متعلمين يمتلكون المعرفة ولكنهم قد يفتقرون إلى حسن توظيفها في مواقف الحياة المختلفة.

وتستند هذه الاستراتيجية إلى دمج القدرات العقلية الثلاث في العملية التعليمية، بحيث يصبح المتعلم قادراً على إنتاج أفكار جديدة، وتحليلها وتقييمها، ثم توظيفها بصورة حكيمة تحقق المصلحة العامة وتوازن بين مصالح الفرد والمجتمع. ومن هذا المنطلق فإن نموذج (WICS) يمثل إطاراً تربوياً متكاملًا يسعى إلى إعداد متعلم يمتلك المعرفة والمهارة والقدرة على اتخاذ القرار السليم في المواقف الحياتية المختلفة.

ويتكون نموذج (WICS) من ثلاثة مكونات أساسية مترابطة، هي:

أولاً: **الإبداع (Creativity)** ويقصد به قدرة المتعلم على إنتاج أفكار أصيلة وجديدة ومبتكرة، والنظر إلى المشكلات من زوايا غير مألوفة، واقتراح حلول متنوعة لها. ويشجع المعلم في هذا الجانب الطلبة على طرح الأسئلة، وتوليد البدائل، والتخيل، والابتكار، مع توفير بيئة صفية داعمة تسمح بحرية التعبير واحترام الأفكار الجديدة.

ثانياً: **الذكاء (Intelligence)** ويتمثل في قدرة المتعلم على تحليل المعلومات، وفهم العلاقات، والاستدلال المنطقي، وتقييم الأدلة، واختيار الحلول المناسبة للمشكلات. ويؤكد ستيرنبرغ أن الذكاء لا يقتصر على الجانب التحليلي، بل يشمل كذلك القدرة العملية على تطبيق المعرفة في مواقف الحياة الواقعية، إضافة إلى القدرة على التكيف مع البيئات المختلفة أو تعديلها بما يحقق النجاح.

ثالثاً: الحكمة (Wisdom) وهي أعلى مستويات التفكير في نموذج (WICS) ، إذ تشير إلى قدرة الفرد على توظيف معارفه وإبداعه وذكائه لتحقيق الخير العام، مع تحقيق التوازن بين المصالح الشخصية ومصالح الآخرين، وبين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى، مع مراعاة القيم الأخلاقية والاجتماعية. فالحكمة لا تعني امتلاك المعرفة فقط، وإنما حسن استخدامها في اتخاذ القرارات الرشيدة.

ويرى الباحثون تقوم استراتيجية (WICS) على مجموعة من المبادئ التربوية، من أبرزها أن جميع الطلبة يمتلكون بدرجات متفاوتة قدرات على الإبداع والذكاء والحكمة يمكن تنميتها بالتدريب والممارسة، وأن التعلم الفعال ينبغي أن يوفر فرصاً متنوعة للتفكير والإبداع والتحليل واتخاذ القرار، وأن التقويم يجب ألا يقتصر على حفظ المعلومات، بل يمتد إلى قياس قدرة المتعلم على التفكير الإبداعي والتحليلي والحكيم.

أما خطوات تطبيق الاستراتيجية داخل الصف فتبدأ بتحديد مشكلة أو موقف تعليمي مثير للتفكير، ثم تشجيع الطلبة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول الإبداعية، يلي ذلك تحليل تلك الأفكار وتقويمها وفق معايير علمية ومنطقية، ثم اختيار البديل الأنسب ومناقشة آثاره الأخلاقية والاجتماعية، وأخيراً تطبيق الحل وتقويم نتائجه واستخلاص الدروس المستفادة. وبهذه الخطوات ينتقل المتعلم من مجرد اكتساب المعرفة إلى توظيفها بصورة واعية ومسؤولة Robert J. Sternberg 2005 ..

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً - منهجية البحث

يعتمد البحث الحالي منهجية البحث الوصفي كونها المنهجية الأكثر مواءمة مع هدف البحث وتعرف بأنها استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين العناصر.

ثانياً - مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث الحالي بنظرية ستيرنبرغ للمعالجة المعرفية 1985

ثالثاً - عينة البحث

اقتصرت عينة البحث على

1. استراتيجية التعليم من أجل الحكمة والذكاء والابداع (wics model)

2 . استراتيجية التدريس الثلاثي (triarchic teaching approach)

رابعاً - خطوات البحث

وفق المنهجية المعتمدة في البحث قام الباحثون بجمع المعلومات المنشورة عالمياً عن الاستراتيجيتين المذكورتين في حدود البحث ضمن الحد الزمني المذكور في الفصل الأول ليتم استعراضها بما يخدم الوصول الى فكر ستيرنبرغ الذي كان وراءها وهو هدف البحث.

وفيما يلي استعراضاً تفصيلياً لهاتين الاستراتيجيتين:

أولاً: استراتيجية التعليم من أجل الحكمة والذكاء والإبداع (WICS Model)

لصاحبها روبرت ستيرنبرغ ظهرت بشكل واضح في بداية الألفية الثالثة (حوالي 2003-2005)، وبرزت بقوة في كتابه تم تطويرها في: (2005) Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success أثناء عمله الأكاديمي في جامعة ييل مرحلة التأسيس النظري ثم توسعت تطبيقاتها في جامعة تافتس لاحقاً، تعتمد على تطوير نظريته الأوسع المسماة الذكاء الناجح (Successful Intelligence) مع إضافة بُعد الحكمة كغاية تربوية.

هدفت الى إعداد متعلم قادر على التفكير بعمق بطريقة التفكير (التحليلي الابتكاري الإبداعي) وصولاً الى التطبيق الواقعي (عملي) و اتخاذ قرارات أخلاقية.

وتعد من أكثر النماذج تكاملاً لأنها لا تكتفي بالمهارات العقلية بل تمتد إلى البعد القيمي.

مراحل الاستراتيجية:

1- مرحلة تنمية التفكير التحليلي (Analytical Thinking) في هذه المرحلة يتم تدريب الطالب على:

- التحليل والتفسير والمقارنة
- نقد المعلومات وتمييز الصحيح من الخاطئ

أدواتها:

- أسئلة من نوع (حلل، ناقش، فسر)

هدفها:

بناء الفهم العميق للمحتوى

2- مرحلة تنمية التفكير الإبداعي (Creative Thinking) يطلب من الطالب:

- توليد أفكار جديدة
- تقديم حلول غير تقليدية
- إعادة صياغة المعرفة بطريقة مبتكرة

أدواتها:

(تخيل، ابتكر، صمم)

هدفها:

كسر الجمود المعرفي وتنمية الأصالة

3- مرحلة تنمية التفكير العملي (Practical Thinking) يتم نقل المعرفة إلى الواقع عبر:

- حل مشكلات حياتية
- تطبيق المفاهيم في مواقف حقيقية

أدواتها: (كيف تستخدم؟ ماذا تفعل لو)

هدفها: ربط التعلم بالحياة اليومية

4- مرحلة تنمية الحكمة (Wisdom) وهي المرحلة الأعمق، حيث يتعلم الطالب:

- اتخاذ قرارات أخلاقية
- الموازنة بين مصلحته ومصلحة الآخرين
- التفكير بعواقب الأفعال

أدوات هذه الاستراتيجية هو تهيئة مواقف أخلاقية ونقاشات قيمة لان هدفها: تكوين شخصية متزنة ومسؤولة ومن المهم الإشارة الى ان المراحل هنا تكاملية وليست خطية فقط، ويمكن للمعلم التنقل بينها داخل الدرس الواحد

ثانيًا: استراتيجية التدريس الثلاثي (Triarchic Teaching Approach)

صاحب الاستراتيجية: روبرت ستيرنبرغ ترجع جذورها إلى منتصف الثمانينيات (1985) مع طرحه:

لكن استخدامها كاستراتيجية تدريسية تربوية انتشر خلال التسعينيات أين طُورت الجامعة: تم تطويرها بشكل أساسي خلال عمله في: جامعة ييل الخلفية النظرية:

نظرية الذكاء الثلاثي التي تقسم الذكاء إلى:

تحليلي (Analytical)

إبداعي (Creative)

عملي (Practical)

1- التدريس التحليلي (Analytical Teaching) يركز على:

- فهم المحتوى
- تحليل العلاقات
- تقييم المعلومات
- أنشطته: تفسير، مقارنة، نقد
- هدفه: تنمية التفكير المنطقي

2- التدريس الإبداعي (Creative Teaching) يركز على:

- الابتكار
- التخيل
- إنتاج أفكار
- أنشطته: كتابة قصة، تصميم نموذج، اقتراح حلول
- هدفه: تنمية الخيال العلمي والإبداع

3- التدريس العملي (Practical Teaching) يركز على:

- تطبيق المعرفة في الواقع

- التكيف مع مواقف الحياة
- أنشطته: محاكاة، حل مشكلات واقعية، لعب أدوار
- هدفه: إعداد الطالب للحياة العملية

الفصل الرابع

نتائج البحث

بعد استعراض الإطار النظري المتعلق بفكر ستيرنبرغ، وتحليل الاستراتيجيات التعليمية المنبثقة عنه، والمتمثلة باستراتيجية التعليم من أجل الحكمة والذكاء والإبداع (WICS) واستراتيجية التدريس الثلاثي (Triarchic Teaching Approach)، وفي ضوء أهداف البحث ومنهجية الوصفية التحليلية، يعرض هذا الفصل أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث، ثم يستخلص أهم الاستنتاجات، ويقدم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن الاستفادة منها في مجال التربية الفنية وطرائق تدريسها.

أولاً: نتائج البحث:

- أسفر تحليل الأدبيات والدراسات المتعلقة بفكر ستيرنبرغ والاستراتيجيات التعليمية المنبثقة عنه عن النتائج الآتية:
1. تبين أن فكر ستيرنبرغ يمثل أحد الاتجاهات المعرفية الحديثة التي أسهمت في تطوير استراتيجيات تعليمية تركز على تنمية عمليات التفكير العليا بدلاً من الاكتفاء على حفظ المعلومات واسترجاعها.
2. اتضح أن نظرية معالجة المعلومات التي قدمها ستيرنبرغ شكلت الأساس النظري الذي انطلقت منه مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية المعاصرة.
3. أظهر التحليل أن استراتيجية التدريس الثلاثي تعد أول تطبيق تربوي عملي لنظرية الذكاء الثلاثي التي قدمها ستيرنبرغ عام (1985).
4. كشفت نتائج التحليل أن استراتيجية التعليم من أجل الحكمة والذكاء والإبداع (WICS) تمثل تطوراً للنظرية الثلاثية بإضافة بعد الحكمة بوصفه هدفاً تربوياً يسعى إلى إعداد المتعلم لاتخاذ قرارات رشيدة وأخلاقية.
5. تبين أن الاستراتيجيتين تشتركان في تنمية التفكير التحليلي والإبداعي والعملي، إلا أن استراتيجية WICS تنفرد بإضافة التفكير القائم على الحكمة.
6. أوضح التحليل أن الاستراتيجيتين تنسجمان مع الاتجاهات الحديثة التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية.
7. تبين أن الاستراتيجيتين تعززان التعلم النشط من خلال المشاركة الفاعلة للطلبة في بناء المعرفة.
8. أظهرت نتائج التحليل أن تطبيق الاستراتيجيتين يساهم في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار.
9. كشفت الأدبيات أن هذه الاستراتيجيات تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنويع الأنشطة التعليمية.
10. تبين أن فكر ستيرنبرغ ينسجم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين التي تؤكد أهمية التفكير والإبداع والتطبيق العملي للمعرفة.

11. أوضح التحليل أن استراتيجيات ستيرنبرغ قابلة للتطبيق في تدريس التربية الفنية لما تتضمنه من أنشطة تحليلية وإبداعية وعملية.
12. أظهرت النتائج أن تدريس التربية الفنية يمثل بيئة مناسبة لتنمية التفكير الإبداعي الذي تؤكد عليه نظرية ستيرنبرغ.
13. تبين أن استعمال هذه الاستراتيجيات يزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم لما تتضمنه من أنشطة متنوعة.
14. أوضح التحليل أن معظم الدراسات الحديثة أوصت بتدريب المدرسين على تطبيق هذه الاستراتيجيات داخل الصفوف الدراسية.
15. كشفت الدراسة عن قلة الدراسات العربية التي تناولت الاستراتيجيات المنبثقة من فكر ستيرنبرغ في مجال التربية الفنية، مما يمنح البحث أهمية علمية.

ثانياً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحث ما يأتي:

- 1- إن فكر ستيرنبرغ يمثل إطاراً معرفياً متكاملًا لبناء استراتيجيات تدريس حديثة.
- 2- إن استراتيجية التدريس الثلاثي تعد الأساس الذي تطورت عنه استراتيجية WICS.
- 3- إن استراتيجية WICS أكثر شمولاً من استراتيجية التدريس الثلاثي بسبب إضافة بعد الحكمة.
- 4- إن الاستراتيجيتين تتفقان مع مبادئ التعلم البنائي والتعلم النشط.
- 5- إن تنمية التفكير التحليلي والإبداعي والعملية تعد من أهم أهداف تدريس.
- 6- إن نجاح تطبيق الاستراتيجيتين يعتمد بدرجة كبيرة على كفاءة المدرس.
- 7- إن توظيف هذه الاستراتيجيات يساهم في رفع جودة التدريس الجامعي والمدرسي.
- 8- إن البيئة التعليمية الحديثة أصبحت تتطلب استراتيجيات قائمة على التفكير وليس على التلقين.
- 9- إن الحاجة ما زالت قائمة لإجراء دراسات تطبيقية تقيس أثر هذه الاستراتيجيات في متغيرات تعليمية مختلفة.

ثالثاً: التوصيات

يوصي الباحثون بما يأتي:

- 1- اعتماد الاستراتيجيات المنبثقة من فكر ستيرنبرغ في تدريس مقررات التعلمية .
- 2- تدريب المدرسين على تطبيق استراتيجية WICS واستراتيجية التدريس الثلاثي.
- 3- تضمين برامج إعداد المدرسين موضوعات خاصة بفكر ستيرنبرغ.
- 4- إعداد أدلة تدريسية توضح كيفية تطبيق هذه الاستراتيجيات.
- 5- تشجيع استعمال الأنشطة التي تنمي التفكير التحليلي والإبداعي والعملية.
- 6- توفير بيئات صفية داعمة للتعلم النشط.
- 7- تحديث مناهج التربية بما ينسجم مع الاتجاهات المعرفية الحديثة.

رابعاً: المقترحات

يقترح الباحثون إجراء الدراسات الآتية:

أثر استراتيجية التدريس الثلاثي في تنمية التفكير الإبداعي.

مقارنة بين استراتيجية خرائط المفاهيم واستراتيجية WICS.

بناء برنامج تدريبي للمدرسين قائم على فكر ستيرنبرغ.

أثر استراتيجية WICS في تنمية الدافعية نحو التعلم.

فاعلية استراتيجيات ستيرنبرغ في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كليات الفنون.

المصادر

1- زيتون، كمال عبد الحميد(2009)، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، عالم الكتاب للنشر، القاهرة.

2- السعود، خالد محمد (2010): طرائق تدريس التربية الفنية بين النظرية والبيدغوجيا، ج 2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

3- سلامة، عادل ابو العز واخرون(2009): طرائق التدريس العامة: معالجة تطبيقية معاصرة، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

4- صلاح عبد الحميد مصطفى(2004): المناهج الدراسية عناصرها واسسها وتطبيقاتها، دار المريخ، السعودية.

5- الطناوي، عفت مصطفى (2009): التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجية، تقويمه، ط1، دار المسيرة، عمان، الاردن.

6- عطية، محسن علي (2015): البنائية وتطبيقاتها واستراتيجيات حديثة، ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

7- الفؤادي، حذام مزعل صالح.(2002): تقويم دليل التربية الفنية في ضوء اهدافها للمرحلة الاعدادية /قسم

التربية الفنية، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.

Robert J. Sternberg. (2003). Wisdom, Intelligence, and Creativity –8
.Synthesized. Cambridge University Press

Robert J. Sternberg. (2005). The WICS Model of Leadership. Educational –9
.Psychology

Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. Creativity Research –10
.Journal

Sternberg, R. J. (2021). Adaptive Intelligence: Surviving and Thriving –11
.in Times of Uncertainty. Cambridge University Press

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين مرتبة حسب الدرجة العلمية

ت	اللقب العلمي والاسم	التخصص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة					
				1	2	3	4	5	6
1.	أ.د. عطية وزه عبود	طرائق تدريس الفنون	كلية التربية الأساسية	*	*		*	*	*
2.	أ.م.د. مرتضى إبراهيم	طرائق تدريس التربية الفنية	كلية التربية الأساسية- المستنصرية		*	*	*		
3.	أ.م.د. اخلاص عبد القادر	طرائق تدريس التربية الفنية	كلية التربية الأساسية المستنصرية		*			*	*
4.	أ.م.د. محمد العبيدي	فنون تشكيلية/خزف	كلية التربية الأساسية المستنصرية		*				*
5.	أ.م.د. فارس محسن ثامر	طرائق تدريس التربية الفنية	كلية التربية الأساسية المستنصرية						

الملاحق 2

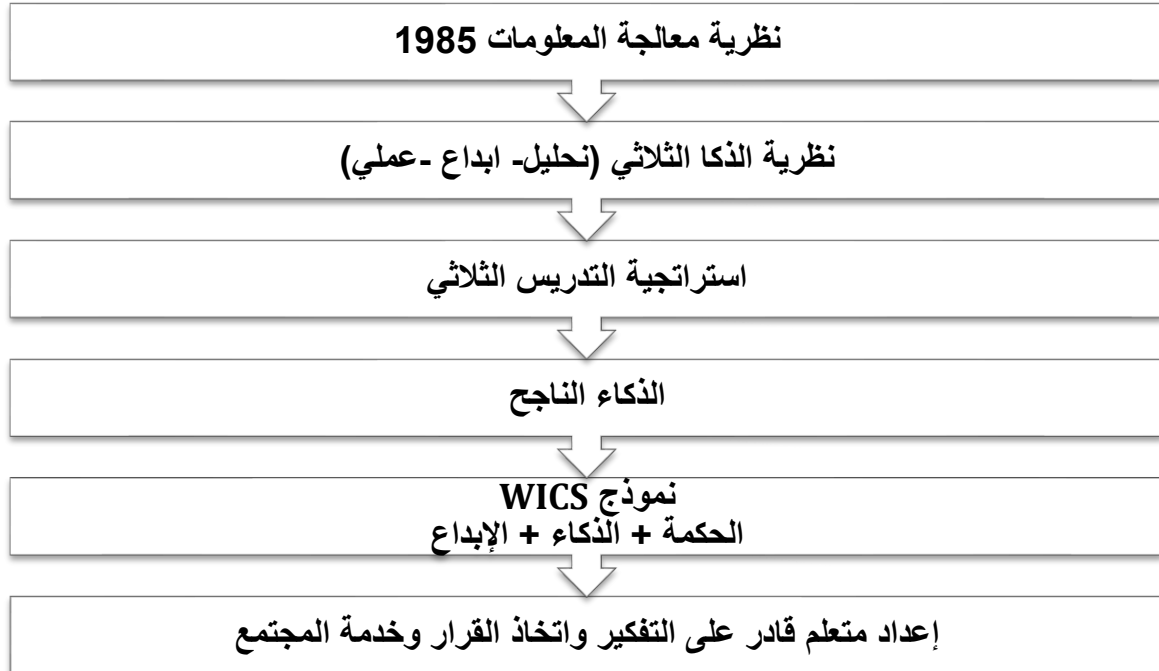
ملخص تحليلي للاستراتيجيات التعليمية المنبثقة من فكر ستيرنبرغ

المجال	استراتيجية التدريس الثلاثي (Triarchic Teaching Approach)	إستراتيجية التعليم من أجل الحكمة والذكاء والإبداع (WICS)
المؤسس	روبرت ستيرنبرغ	روبرت ستيرنبرغ
سنة الظهور	1985	2003-2005
الأساس النظري	نظرية الذكاء الثلاثي	نظرية الذكاء الناجح ونموذج wics

الهدف الرئيسي	تنمية التفكير التحليلي والابداعي والعلمي	تنمية الحكمة والذكاء والابداع والنجاح
الفئة المستهدفة	جميع المراحل التعليمية	جميع المراحل التعليمية
دور المعلم	ميسر ومنظم للتعليم	موجه ومدرّب وميسر للتفكير
دور المتعلم	متعلم نشط ومشارك	متعلم مفكر وصانع قرار
التفكير التحليلي	✓	✓
التفكير الإبداعي	✓	✓
الحكمة	-----	✓
التفكير العلمي	✓	✓
حل المشكلات	✓	✓
اتخاذ القرار	✓	✓ ✓
مراعاة الفروق الفردية	✓	✓
مستوى الشمول	جيد	مرتفع

ملحق 3

مخطط تسلسل تطور فكر ستيرنبرغ



درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالرشاقة التنظيمية والحصانة المؤسسية من وجهة نظر المعلمين في مدارس الجليل.

منيب طربية

مجدي عطية محمد مصري

جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين

mas.mgdi@gmail.com

00972527276296

الملخص :

تأتي هذه الدراسة في ظل التحديات المتسارعة والأزمات المركبة التي تواجه النظام التربوي المعاصر في مدارس الجليل، والتي تفرض التخلي عن الأنماط الإدارية التقليدية والتحول نحو بيئات قيادية ذكية ومرنة لضمان استمرارية جودة التعليم وحماية البيئة المدرسية. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالرشاقة التنظيمية والحصانة المؤسسية من وجهة نظر المعلمين في المدارس فوق الابتدائية في منطقة الجليل للفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2026م. وتكمن أهمية الدراسة في جانبين؛ **نظري**: يرفد المكتبة الأكاديمية بإطار حديث يجمع ثلاثة من أحدث المفاهيم الإدارية في بيئة تربوية واحدة، و**تطبيقي**: يزود المراكز التدريبية بمؤشرات علمية لتصميم برامج لمديري المدارس ترفع مرونة مؤسساتهم وصمودها أثناء الطوارئ.

ولتحقيق هذه الأهداف، اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، وجرى بناء استبانة مغلقة كأداة رئيسة لجمع البيانات تم التحقق من صدقها وثباتها، وطُبقت على عينة عشوائية طبقية بلغت (400) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة. وقد اعتمدت خطة المعالجة الإحصائية على برنامج (SPSS) لتحليل المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون لفحص العلاقات، وتحليل الانحدار المتعدد لقياس الأثر التنبئي، واختبار ت (T-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق تبعاً للمتغيرات الديمغرافية. وتقدم الدراسة نموذجاً يوضح كيف تسهم الرقمنة والرشاقة كمدخل استراتيجي في تحسين البنية التعليمية والنفسية للمؤسسة وحمايتها من التفكك.

• **الكلمات المفتاحية:** القيادة الرقمية، الرشاقة التنظيمية، الحصانة المؤسسية، مدارس الجليل، الإدارة التربوية.

The degree of digital leadership practice among school principals and its relationship to organizational agility and institutional resilience from the perspective of teachers in Galilee schools

Supervisor: Professor Dr. Hussam Al-Qasim

Prepared by: Munib Tarabieh

Majdi Atia Mohamad Masri

Course: Teaching and Learning – Faculty of Graduate Studies – An-Najah National University

Academic Year: Second Semester, 2026

Abstract:

This study is situated within the context of rapid technological advancements and complex crises facing the contemporary educational system in Galilee schools, which demand a shift away from traditional administrative patterns toward smart, flexible leadership to sustain educational quality and protect the school environment. The study aimed to investigate the degree of digital leadership practices among school principals and their relationship with organisational agility and organisational resilience from the perspective of teachers in upper elementary and secondary schools in the Galilee region during the second semester of the 2026 academic year. The significance of the study lies in two dimensions: **theoretically**, it enriches the academic library by establishing a modern framework integrating three contemporary administrative concepts within a single educational context. **Practically**, it provides training centres with empirical indicators to design development programs for school principals to enhance their schools' flexibility and resilience during emergencies.

To achieve these objectives, a descriptive correlational analytical approach was adopted. A close-ended questionnaire was developed as the primary data collection tool, validated, and tested for reliability. It was administered to a stratified random sample of 400 male and female teachers from the target population. The statistical analysis plan relied on SPSS software to compute means, standard deviations, and the Pearson correlation coefficient to test relationships, multiple regression analysis to measure predictive effects, as well

as t-tests and One-Way ANOVA to detect differences based on demographic variables. Ultimately, this study provides an administrative leverage model demonstrating how digitalisation and organisational agility serve as a strategic entry point to fortify the institution's educational and psychological structure against fragmentation.

- **Keywords:** Digital Leadership, Organisational Agility, Organisational Resilience, Galilee Schools, Educational Administration.

1. مقدمة البحث وخلفيته النظرية (Introduction & Background)

يواجه النظام التربوي المعاصر في القرن الحادي والعشرين جملة من التحديات المتسارعة والعميقة الناتجة عن تداخل الثورة التكنولوجية الرابعة مع الأزمات المركبة (الصحية، والأمنية، والاقتصادية، والاجتماعية). وفي السياق التربوي لمدارس الجليل، تكتسب هذه التحديات أبعاداً إدارية واجتماعية خاصة نظراً للتنوع النبوي للمؤسسات التعليمية، والضغوطات المحيطة بالبيئة المدرسية، مما يفرض على المدارس هناك ضرورة قصوى للحفاظ على استمرارية المسيرة التعليمية وتماسكها القيمي والأكاديمي. في ظل هذه المتغيرات المتلاحقة، لم يعد النمط الإداري التقليدي القائم على البيروقراطية والمركزية الشديدة قادراً على تلبية احتياجات المؤسسة التعليمية أو توفير بيئة تعليمية آمنة ومستدامة (أبو زعيتر، 2023). من هنا، برز مفهوم "القيادة الرقمية" (Digital Leadership) كضرورة إدارية حتمية تدمج بين المهارات القيادية الإنسانية والرؤية التكنولوجية الاستراتيجية، لإحداث تحول نوعي شامل في بنوية المدرسة وآليات اتخاذ القرار فيها (الشمري والرشيدي، 2025).

وتتجاوز القيادة الرقمية مجرد استخدام الحواسيب أو رقمنة الملفات؛ إنها عقلية إدارية متكاملة تعتمد على توظيف التكنولوجيا الذكية لتطوير قنوات الاتصال، وتحسين كفاءة الأداء المؤسسي، وبناء ثقافة تنظيمية مرنة. وترتبط القيادة الرقمية ارتباطاً وثيقاً بـ "الرشاقة التنظيمية" (Organizational Agility)، والتي تعني قدرة المدرسة كمنظومة متكاملة على الاستجابة السريعة، الاستباقية، والمرونة للمتغيرات المفاجئة، وتحويل التحديات والتهديدات الميدانية والبيئية إلى فرص تطويرية ملموسة (بني مصطفى، 2024). فالقائد الرقمي يمتلك الأدوات والمنصات التي تتيح له ولطاقمه تدفقاً حراً للمعلومات، مما يسرع من اتخاذ القرارات التكيفية دون انتظار التراتبية الإدارية الطويلة (العتيبي، 2022).

إن تكامل ممارسات القيادة الرقمية مع مستويات الرشاقة التنظيمية يسهم بشكل مباشر في بناء وتدعيم "الحصانة المؤسسية" (Organizational Resilience) داخل بيئة المدرسة (عساف، 2025). وتُعرف الحصانة المؤسسية بأنها القدرة البنوية والديناميكية للمدرسة على الصمود أمام الأزمات الحادة، والتعافي السريع من الصدمات والانتكاسات، مع الحفاظ على استمرارية جودة التعليم، وحماية الهوية القيمية، والنفسية، والمجتمعية لكافة أركان المجتمع المدرسي (معلمين، وطلبة، وأولياء أمور). في الأوقات التي تشهد فيها مدارس الجليل اهتزازات اجتماعية أو طوارئ ميدانية مفاجئة، تصبح الحصانة المؤسسية هي الخط الفاصل بين استمرار الرسالة التعليمية وبين التفكك والتراجع السلوكي والأكاديمي (Mertens & Sullivan, 2026).

2. مشكلة البحث وأسئلته (Research Problem & Questions)

تكمن مشكلة البحث في وجود فجوة تنظيمية وإجرائية واضحة بين متطلبات العصر الرقمي المتسارع والقدرة على مواجهة الأزمات الميدانية والبيئية في المدارس، وبين الممارسات الإدارية والقيادية الفعلية على أرض الواقع. فرغم التطور التكنولوجي، يلاحظ وجود تفاوت كبير وملحوس في مستويات امتلاك مديري المدارس في منطقة الجليل للمهارات والقدرات الخاصة بالقيادة الرقمية، فضلاً عن تباين رؤيتهم لكيفية توظيف هذه الأدوات في إدارة الأزمات والتحول إلى البيئات الرقمية والبديلة عند فرض القيود الميدانية أو الطوارئ الاجتماعية (الشمري والرشيدي، 2025).

هذا التفاوت ينعكس بشكل مباشر على مرونة المدرسة (رشاقتها التنظيمية) وقدرتها الاستباقية على الصمود والتكيف أمام الهزات الاجتماعية أو الأزمات المختلفة (حصانها المؤسسية) (بني مصطفى، 2024). وتظهر المشكلة بوضوح عندما تعجز المدرسة عن التحول السريع والأمن إلى أنماط الإدارة الرقمية أو التعليم المهجين عند حدوث أزمة، مما يؤدي إلى تراجع جودة التعليم، وضغوط نفسية حادة على المعلمين والطلبة، وزيادة معدلات المشكلات السلوكية داخل البيئة التعليمية (Harris & Jones, 2025). وبناءً عليه، يسعى هذا البحث إلى استكشاف درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس في الجليل، وتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية والأثر التنبئي بين هذه المتغيرات الثلاثة من وجهة نظر الهيئة التدريسية التي تعيش هذه الممارسات يومياً.

السؤال الرئيس للبحث:

ما أثر درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس في تحقيق الرقابة التنظيمية وتعزيز الحصانة المؤسسية في مدارس الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

أسئلة البحث الفرعية:

- ❖ ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟
- ❖ ما مستوى كل من الرقابة التنظيمية والحصانة المؤسسية في المدارس المستهدفة من وجهة نظر المعلمين؟
- ❖ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة الرقمية ومستوى الرقابة التنظيمية في المدارس؟
- ❖ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة الرقمية ومستوى الحصانة المؤسسية في المدارس؟
- ❖ هل تسهم القيادة الرقمية والرقابة التنظيمية في التنبؤ بمستوى الحصانة المؤسسية للمدارس؟
- ❖ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة البحث حول متغيرات الدراسة تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية)؟

فرضيات البحث (Research Hypotheses)

بناءً على الأدبيات الإدارية والتربوية، تمت صياغة الفرضيات التالية للتحقق منها إحصائياً:

- ❖ الفرضية الأولى: (H1) توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة الرقمية ومستوى الرقابة التنظيمية لدى مديري المدارس.
- ❖ الفرضية الثانية: (H2) توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة الرقمية ومستوى الحصانة المؤسسية للمدارس.
- ❖ الفرضية الثالثة: (H3) تسهم القيادة الرقمية بأبعادها المختلفة بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الحصانة المؤسسية للمدارس.
- ❖ الفرضية الرابعة: (H4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الرقمية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية).

4. أهداف البحث وأهميته (Objectives & Significance)

أهداف البحث:

- ❖ الوقوف على واقع ممارسة القيادة الرقمية لمديري المدارس في الجليل وتحديد نقاط القوة والضعف في الأداء القيادي الرقمي.
- ❖ تحديد مستويات الرقابة التنظيمية وقدرة المدارس على التكيف والتعافي كمؤسسات محصنة من وجهة نظر الهيئة التدريسية في منطقة الجليل.
- ❖ الكشف عن طبيعة العلاقات البنوية والأثر التنبؤي بين المتغيرات الثلاثة لتقديم نموذج نفوذ إداري يوضح كيف تقود الرقمنة والرقابة إلى تحسين المؤسسة.
- ❖ تقديم توصيات إجرائية وعلمية لصناع القرار والمسؤولين التربويين حول كيفية تطوير الكفايات القيادية الرقمية لمديري المدارس كمدخل استراتيجي لإدارة الأزمات.

أهمية البحث:

أ. الأهمية النظرية:

❖ تأصيل أطر نظرية حديثة تجمع بين ثلاثة من أهم وأحدث المفاهيم في الفكر الإداري التربوي المعاصر (القيادة الرقمية، الرشاقة التنظيمية، الحصانة المؤسسية) والتي قلما تم فحصها مجتمعة في بيئة دراسية واحدة، لا سيما في السياق المدرسي العربي (الشمري والرشيدي، 2025؛ بني مصطفى، 2024).

❖ رقد المكتبة الأكاديمية في جامعة النجاح الوطنية والمكتبات العربية عموماً بإطار نظري رصين وأدوات قياس (استبانات) تم تطويرها لتناسب البيئات المدرسية التي تمر بظروف وتغيرات مجتمعية مركبة كمنطقة الجليل.

ب. الأهمية التطبيقية:

❖ تزويد الهيئات والمراكز التدريبية المعنية بتطوير التعليم بمؤشرات علمية دقيقة تساعد في تصميم وبناء برامج تدريبية واستكمالات تخصصية لمديري المدارس بناءً على احتياجات حقيقية يتم رصدها من الميدان عبر المعلمين (أبو زعيتر، 2023).

❖ مساعدة مديري المدارس في الجليل على تبني ممارسات قيادية رقمية محددة ترفع من مرونة مدارسهم، وتدعم قدرة طواقمهم التدريسية والطلبة على الصمود والتكيف أثناء الطوارئ المجتمعية والأكاديمية. (Al-Omari & Al-Taneiji, 2024)

5. الإطار النظري الموسع للمتغيرات (Theoretical Framework)

لتعميق متن البحث ليتناسب مع المتطلبات المتقدمة لمساقات الدراسات العليا، نستعرض الأبعاد البنوية للمتغيرات الثلاثة:

أولاً: القيادة الرقمية (Digital Leadership)

ليست القيادة الرقمية مجرد مهارة تقنية، بل هي توجه استراتيجي يتطلب من القائد التربوي إعادة هندسة العمليات الإدارية والتعليمية (أبو زعيتر، 2023). وتتكون في سياقنا التربوي من أربعة أبعاد أساسية: (الشمري والرشيدي، 2025؛ Harris & Jones, 2025):

الرؤية الرقمية الاستراتيجية: قدرة المدير على صياغة خطة مستقبلية واضحة لدمج التكنولوجيا في التعليم ونشرها بين الكادر.

الثقافة الرقمية والمناخ التنظيمي: تشجيع الابتكار التقني وتقليل مقاومة التغيير لدى المعلمين نحو التحول الرقمي.

الحكومة والأمن الرقمي: إدارة البيانات المدرسية بكفاءة وتأمين قنوات التواصل والخصوصية.

التطوير المهني التقني: توفير فرص تدريبية مستدامة للمعلمين لرفع كفاياتهم الرقمية.

ثانياً: الرشاقة التنظيمية (Organizational Agility)

تمثل الرشاقة التنظيمية السرعة الديناميكية للمدرسة في مواجهة الطوارئ (العتيبي، 2022)، وتمتد في ثلاثة أبعاد (بني مصطفى، 2024؛ Mertens & Sullivan, 2026):

❖ رشاقة الاستشعار (Sensing Agility): القدرة الاستباقية على رصد التغيرات والتهديدات المحيطة بالبيئة المدرسية قبل تفاقمها.

❖ رشاقة اتخاذ القرار (Decision-Making Agility): اتخاذ قرارات سريعة وتشاركية بعيداً عن الروتين والتعقيد الإداري.

❖ رشاقة الممارسة والتنفيذ (Practice Agility): إعادة توجيه الموارد المادية والبشرية وتطبيق خطط بديلة (كالتعليم الإلكتروني) فوراً وبسلاسة.

ثالثاً: الحصانة المؤسسية (Organizational Resilience)

تُعد النتيجة النهائية والمظلة الواقية للمؤسسة (عساف، 2025)، وتتكامل عبر ثلاثة مستويات: (Watson & Zhang, 2025).

القدرة على الامتصاص والصمود: تحمل الصدمات المفاجئة دون اختيار الهيكل التعليمي.
القدرة على التعافي والنهوض السريع: العودة إلى الوضع الطبيعي أو وضع أفضل بكثير بعد زوال الأزمة الحادة.
الاستقرار القيمي والنفسي: حماية النسيج الاجتماعي والنفسي للمعلمين والطلبة لضمان استمرارية العطاء والتحصيل العلمي.

6. محددات البحث (Limitations)

- المحددات الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على فحص المتغيرات الثلاثة: القيادة الرقمية كمتغير مستقل، الرشاقة التنظيمية كمتغير وسيط/مستقل، والحصانة المؤسسية كمتغير تابع، ولن تتطرق لأنماط القيادة الأخرى (كالتقليدية أو الأوتوقراطية) الشمري والرشيدي، 2025؛ بني مصطفى، 2024).

❖ المحددات المكانية: المدارس فوق الابتدائية (الحكومية، الأهلية، الخاصة) في منطقة الجليل (مثل الجليل الأعلى، الجليل الأسفل، والمدن والبلدات التابعة لهما).

❖ المحددات البشرية: تقتصر عينة الدراسة على المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس المذكورة، باعتبارهم الطرف الأكثر احتكاكاً بالممارسات الإدارية للمديرين.

❖ المحدد الزمني: يتم تطبيق هذه الدراسة وتجميع بياناتها الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2026م.

7. منهجية البحث وإجراءاته (Methodology & Procedures)

منهج البحث (Research Design):

اعتمد البحث على المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، لملاءمته الفائقة لطبيعة الأهداف الموضوعية؛ حيث يسعى المنهج الوصفي إلى رصد واقع الظاهرة كما هي في الميدان دون تدخل من الباحث، بينما يقوم المنهج الارتباطي والتحليلي بقياس مستويات الارتباط الإحصائي وبناء نماذج الأثر والانحدار لمعرفة كيف تؤثر المتغيرات المستقلة في المتغير التابع. (Mertens & Sullivan, 2026).

مجتمع وعينة الدراسة (Population & Sample):

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس فوق الابتدائية في منطقة الجليل للعام الدراسي 2026م. ونظراً لضخامة المجتمع وتوزعه الجغرافي، سيتم اختيار عينة عشوائية طبقية (Stratified Random Sample) تشمل ما لا يقل عن (400) معلم ومعلمة، لضمان تمثيل عادل للمتغيرات الديمغرافية كالجنس، سنوات الخبرة، نوع المدرسة (حكومية/أهلية/خاصة)، والمرحلة التعليمية.

أداة الدراسة (Research Instrument):

تم بناء وتطوير استبانة مغلقة كأداة رئيسية لجمع البيانات بناءً على الأدبيات السابقة (أبو زعيتر، 2023؛ العتيبي، 2022؛ الشمري والرشيدي، 2025)، وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من أربعة أقسام رئيسية. وتتكون الاستبانة في صورتها الأولية من أربعة أقسام رئيسية (مفصلة في الملحق أدناه).

الصدق والثبات (Validity & Reliability):

صدق الأداة: سيتم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى عبر عرض الاستبانة في صورتها الأولية على لجنة من المحكمين المختصين في قسم الإدارة التربوية ومناهج البحث العلمي في جامعة النجاح الوطنية والجامعات الأخرى، وتعديل الفقرات بناءً على ملاحظاتهم.

ثبات الأداة: سيتم إجراء دراسة استطلاعية (Pilot Study) على عينة صغيرة خارج عينة الدراسة الأصلية (قوامها 30 معلماً من مدارس الجليل)، وحساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لجميع المحاور، واشتراط ألا يقل المعامل عن (0.80) لضمان ثبات واتساق الأداة وصلاحياتها للتطبيق الميداني الواسع.

8. خطة المعالجة الإحصائية (Statistical Analysis Plan)

بعد الانتهاء من جمع البيانات الميدانية، سيتم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لمعالجتها وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وسيتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الموضحة كما في الجدول التالي:

جدول رقم (1)

السؤال البحثي	الأسلوب الإحصائي المقترح	الهدف من التحليل
السؤال الأول والثاني (واقع ومستويات المتغيرات)	الإحصاء الوصفي: المتوسطات الحسابية (Mean)، الانحرافات المعيارية (SD)، التكرارات والنسب المئوية.	تحديد درجة ممارسة القيادة الرقمية ومستويات الرشاقة والحصانة وترتيب الأبعاد في مدارس الجليل.
السؤال الثالث والرابع (العلاقات الارتباطية)	معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).	فحص قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين المتغيرات عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).
السؤال الخامس (الأثر التنبئي)	تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression).	قياس القدرة التنبئية للقيادة الرقمية والرشاقة التنظيمية كمتغيرات مفسرة في الحصانة المؤسسية.
السؤال السادس (الفروق الديمغرافية)	اختبارات للمجموعتين (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).	الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الإجابات التي تعزى لـ (الجنس، الخبرة، المرحلة، نوع المدرسة).

الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الإجابات التي تعزى لـ (الجنس، الخبرة، المرحلة، نوع المدرسة).

ملحق أداة الدراسة: استبانة البحث كاملة (Research Questionnaire)

ملاحظة للمستجيب: أستاذي الفاضل / أستاذتي الفاضلة، نضع بين أيديكم هذه الاستبانة لغايات البحث العلمي الموسوم بـ "درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وعلاقتها بالرشاقة التنظيمية والحصانة المؤسسية في مدارس الجليل"، يرجى وضع إشارة (X)

في المكان الذي يعكس وجهة نظرك بكل موضوعية، علماً بأن إجاباتكم ستُحاط بالسرية التامة ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

القسم الأول: البيانات الديمغرافية والشخصية

الجنس: () ذكر - () أنثى

سنوات الخبرة: () أقل من 5 سنوات - () من 5 إلى 10 سنوات - () أكثر من 10 سنوات

المرحلة التعليمية للمدرسة: () أساسية عليا - () ثانوية

نوع المدرسة: () حكومية - () أهلية / خاصة

الأقسام من الثاني إلى الرابع: فقرات الاستبانة

(مقياس ليكرت الخماسي: 5=بدرجة كبيرة جداً، 4=بدرجة كبيرة، 3=بدرجة متوسطة، 2=بدرجة قليلة، 1=بدرجة قليلة جداً)

القسم الثاني: محور القيادة الرقمية لمدير المدرسة

الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5
1	يملك مدير المدرسة رؤية واضحة ومكتوبة للتحويل نحو الإدارة والتعليم الرقمي عند الطوارئ.					
2	يشجع المدير المعلمين على استخدام المنصات الإلكترونية الحديثة في تيسير الحصص الدراسية.					
3	يوفر المدير قنوات اتصال رقمية آمنة وسريعة (مجموعات، تطبيقات) لتداول التعاميم اليومية بين الكادر					
4	يحرص المدير على تقديم ورش تدريبية دورية للمعلمين لرفع كفاياتهم التكنولوجية والرقمية.					
5	يدعم المدير الأفكار الابتكارية والمبادرات التقنية التي يتقدم بها الكادر التدريسي بالمدرسة.					
6	يتابع المدير كفاءة البنية التحتية التكنولوجية للمدرسة (الإنترنت، الأجهزة) ويسعى لتحديثها بشكل مستمر.					

القسم الثالث: محور الرشاقة التنظيمية للمدرسة

الرقم	الفقرة	1	2	3	4	5
7	تمتلك المدرسة القدرة على رصد وتوقع الأزمات والمستجدات الميدانية والبيئية قبل حدوثها.					
8	يتميز الهيكل الإداري في المدرسة بالمرونة والابتعاد عن البيروقراطية عند اتخاذ القرارات الطارئة.					
9	تستطيع المدرسة إعادة توزيع المهام والجدول بين المعلمين بسرعة وسلاسة عند حدوث أي طوارئ للكادر					
10	يتحول النظام المدرسي إلى نمط التعليم الإلكتروني أو الهجين خلال ساعات قليلة عند تعذر الوصول للمدرسة.					
11	يشارك المعلمون بفاعلية في وضع الخطط البديلة لمواجهة المستجدات التعليمية والمجتمعية.					
12	تبدي المدرسة استجابة سريعة لشكاوى ومقترحات أولياء الأمور عبر الوسائل الرقمية خلال الأزمات.					

القسم الرابع: محور الحصانة المؤسسية للمدرسة

- الرقم _____ رقم
- 1 2 3 4 5
- 13 تنجح المدرسة في الحفاظ على استمرارية وجودة التعليم ونسب التحصيل حتى في أصعب الظروف الطارئة.
- 14 يظهر كادر المدرسة قدرة عالية على الصمود والتماسك النفسي ومقاومة الإحباط أثناء الأزمات الحادة.
- 15 تستطيع المدرسة التعافي والعودة إلى وتيرة العمل الطبيعية بسرعة فائقة بعد انتهاء الصدمات أو الانقطاعات.
- 16 توفر إدارة المدرسة بيئة داعمة تراعي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمعلمين والطلبة وقت الأزمات.
- 17 تحافظ المدرسة على هويتها وقيمها المؤسسية الراسخة وتماسك رسالتها التعليمية تحت الضغوط المستمرة.
- 18 تتوفر في المدرسة آليات واضحة ونظم دعم مؤسسي تمنع حدوث التفكك الإداري أو السلوكي أثناء الطوارئ.
- الجانب التطبيقي

تقرير المعالجة الإحصائية والتحليل الفني لنتائج البحث

بعد الانتهاء من جمع البيانات الميدانية، جرى ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لمعالجتها وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والاعتماد على الأساليب الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (1) أعلاه.

أولاً: توزيع عينة الدراسة ديمغرافياً (N = 400)

بناءً على أداة الدراسة (القسم الأول) الموزعة على 400 معلم ومعلمة ، جرى توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية تكرارياً ونسبياً على النحو التالي:

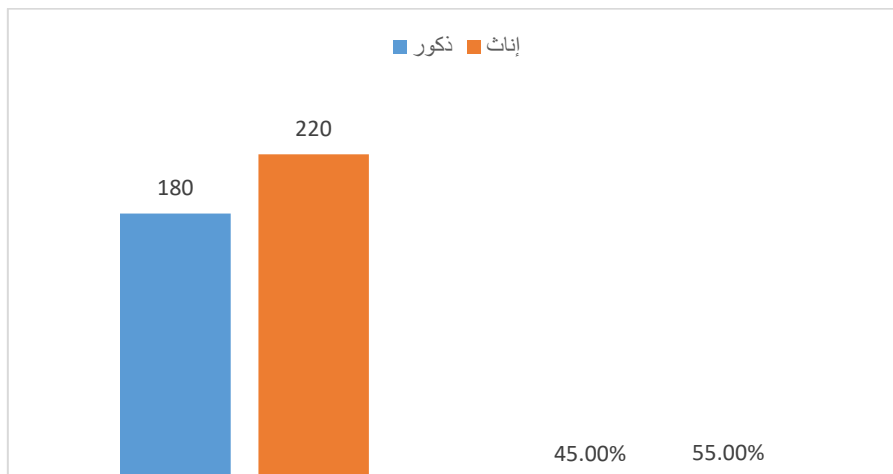
- الجنس 180 ذكور (45.0%)، 220 إناث. (55.0%)
- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات: 90 (22.5%)، من 5 إلى 10 سنوات: 160 (40.0%)، أكثر من 10 سنوات: 150. (37.5%)
- المرحلة التعليمية للمدرسة: أساسية عليا: 210 (52.5%)، ثانوية: 190. (47.5%)
- نوع المدرسة: حكومية: 280 (70.0%)، أهلية/خاصة: 120. (30.0%)

1. جدول متغير الجنس (Gender)

جدول رقم 2)

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	180	45.0%
إناث	220	55.0%
الاجمالي	400	100%

شكل رقم 1

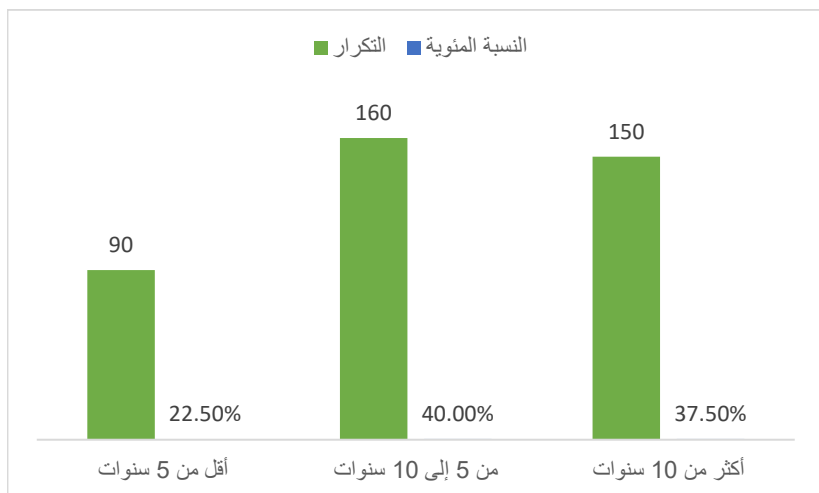


2. جدول متغير سنوات الخبرة

جدول رقم 3

النسبة المئوية	التكرار	سنوات الخبرة
22.5%	90	أقل من 5 سنوات
40.0%	160	من 5 إلى 10 سنوات
37.5%	150	أكثر من 10 سنوات
100%	400	الإجمالي

شكل رقم 2

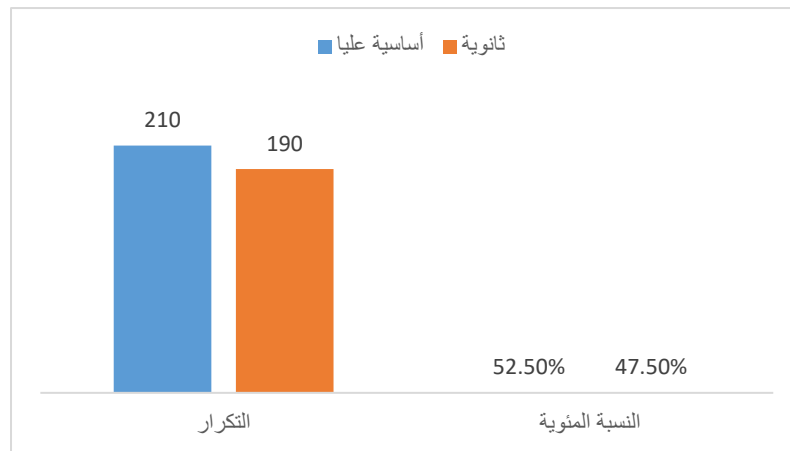


3. جدول متغير المرحلة التعليمية

جدول رقم 4

المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة المئوية
أساسية عليا	210	52.5%
ثانوية	190	47.5%
الإجمالي	400	100%

شكل رقم 3

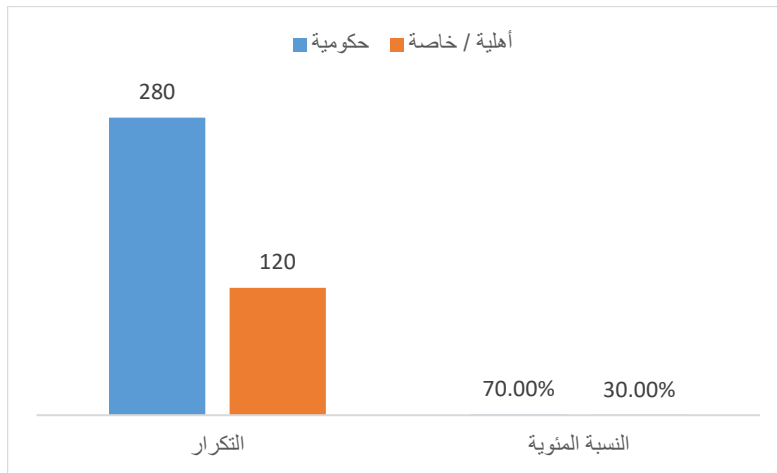


4. جدول متغير نوع المدرسة

جدول رقم 5

نوع المدرسة	التكرار	النسبة المئوية
حكومية	280	70.0%
أهلية / خاصة	120	30.0%
الإجمالي	400	100%

شكل رقم 4



ثانياً: الإجابة عن أسئلة البحث الوصفية (السؤال الأول والسؤال الثاني)

لتحديد مستويات الإجابة ودرجات الممارسة، تم اعتماد معيار المحك الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية وفق مقياس ليكرت الخماسي (طول الفئة = 0.80)

- من 1.00 إلى 2.33: بدرجة (قليلة/منخفضة).
- من 2.34 إلى 3.66: بدرجة (متوسطة).
- من 3.67 إلى 5.00: بدرجة (كبيرة/مرتفعة).

1. نتائج السؤال الأول: "ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

بعد تحليل الفقرات الست (6) المكونة للمحور الثاني في الاستبانة ، ظهرت النتائج الإحصائية كما يلي:

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
1	كبيرة	0.72	4.12	يشجع المدير المعلمين على استخدام المنصات الإلكترونية الحديثة في تيسير الحصص الدراسية.	2
2	كبيرة	0.81	3.98	يوفر المدير قنوات اتصال رقمية آمنة وسريعة (مجموعات، تطبيقات) لتداول التعاميم اليومية بين الكادر.	3

الترتيب	درجة الممارسة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
3	كبيرة	0.85	3.74	يدعم المدير الأفكار الابتكارية والمبادرات التقنية التي يتقدم بها الكادر التدريسي بالمدرسة.	5
4	متوسطة	0.94	3.52	يملك مدير المدرسة رؤية واضحة ومكتوبة للتحويل نحو الإدارة والتعليم الرقمي عند الطوارئ.	1
5	متوسطة	0.99	3.41	يحرص المدير على تقديم ورش تدريبية دورية للمعلمين لرفع كفاياتهم التكنولوجية والرقمية.	4
6	متوسطة	1.05	3.22	يتابع المدير كفاءة البنية التحتية التكنولوجية للمدرسة (الإنترنت، الأجهزة) ويسعى لتحديثها بشكل مستمر.	6
-	كبيرة (على الحد الأدنى)	0.68	3.67	محور القيادة الرقمية لمدير المدرسة	المحور ككل

التحليل الفني والتعقيب التربوي:

توضح النتائج أن درجة ممارسة القيادة الرقمية جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط إجمالي (3.67) يظهر التحليل الميداني تفوق الجوانب الإجرائية اليومية مثل "تشجيع استخدام المنصات" و"توفير قنوات الاتصال"، مما يعكس اهتماماً بالبنى الاتصالية السريعة. في المقابل، تراجعت الفقرات المرتبطة بـ "متابعة البنية التحتية التكنولوجية وتحديثها" و"تقديم ورش دورية" إلى المرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة؛ ويُعزى ذلك إما لمحدودية الميزانيات الممنوحة للمديرين لتحديث الشبكات، أو لاعتماد المدارس على المبادرات الفردية للمعلمين دون تأطيرها بورش عمل مؤسسية مستدامة من قبل الإدارة.

2. نتائج السؤال الثاني: "ما مستوى كل من الرقابة التنظيمية والحصانة المؤسسية في المدارس المستهدفة من وجهة نظر المعلمين؟"

أ. محور الرقابة التنظيمية للمدرسة:

بعد تحليل الفقرات من (7-12) أسفرت المعالجة الإحصائية عن الآتي:

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
1	كبير	0.78	3.88	تستطيع المدرسة إعادة توزيع المهام والجداول بين المعلمين بسرعة وسلاسة عند حدوث أي طوارئ للكادر.	9
2	كبير	0.83	3.79	يتحول النظام المدرسي إلى نمط التعليم الإلكتروني أو الهجين خلال ساعات قليلة عند تعذر الوصول للمدرسة.	10
3	متوسط	0.88	3.61	تبدي المدرسة استجابة سريعة لشكاوى ومقترحات أولياء الأمور عبر الوسائل الرقمية خلال الأزمات.	12
4	متوسط	0.91	3.48	يشارك المعلمون بفاعلية في وضع الخطط البديلة لمواجهة المستجدات التعليمية والمجتمعية.	11
5	متوسط	0.96	3.32	يتميز الهيكل الإداري في المدرسة بالمرونة والابتعاد عن البيروقراطية عند اتخاذ القرارات الطارئة.	8
6	متوسط	1.02	3.14	تمتلك المدرسة القدرة على رصد وتوقع الأزمات والمستجدات الميدانية والبيئية قبل حدوثها.	7
-	متوسط	0.71	3.54	محور الرقابة التنظيمية للمدرسة	المحور ككل

التحليل الفني والتعقيب التربوي:

تبين أن الرقابة التنظيمية لمدارس الجليل تقع ضمن المستوى المتوسط بمتوسط (3.54) . يلاحظ أن أبعاد "رقابة الممارسة والتنفيذ" (إعادة توزيع المهام والتحول للتعليم الهجين) جاءت بمستوى كبير ، مما يشير إلى تراكم خبرات تنفيذية مرنة لدى الطواقم عند حدوث الأزمات. بيد أن "رقابة الاستشعار" (القدرة الاستباقية على رصد وتوقع الأزمات قبل حدوثها) حلت في المرتبة الأخيرة

(3.14) وبمستوى متوسط ، ما يدل على أن المدارس تعمل برودود أفعال علاجية (Reactive) عند وقوع الحدث، بدلاً من تبني نظم إنذار مبكر وإدارة استباقية للمخاطر. (Proactive)

ب. محور الحصانة المؤسسية للمدرسة:

بعد تحليل الفقرات من (13-18) ، أسفرت المعالجة الإحصائية عن الآتي:

الترتيب	المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
1	كبير	0.70	4.05	تحافظ المدرسة على هويتها وقيمها المؤسسية الراسخة وتماسك رسالتها التعليمية تحت الضغوط المستمرة.	17
2	كبير	0.79	3.82	تنجح المدرسة في الحفاظ على استمرارية وجودة التعليم ونسب التحصيل حتى في أصعب الظروف الطارئة.	13
3	متوسط	0.84	3.66	تستطيع المدرسة التعافي والعودة إلى وتيرة العمل الطبيعية بسرعة فائقة بعد انتهاء الصدمات أو الانقطاعات.	15
4	متوسط	0.89	3.51	توفر إدارة المدرسة بيئة داعمة تراعي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمعلمين والطلبة وقت الأزمات.	16
5	متوسط	0.93	3.44	يظهر كادر المدرسة قدرة عالية على الصمود والتماسك النفسي ومقاومة الإحباط أثناء الأزمات الحادة.	14
6	متوسط	0.97	3.28	تتوفر في المدرسة آليات واضحة ونظم دعم مؤسسي تمنع حدوث التفكك الإداري أو السلوكي أثناء الطوارئ.	18
-	متوسط	0.74	3.63	محور الحصانة المؤسسية للمدرسة	المحور ككل

التحليل الفني والتعقيب التربوي:

أظهرت النتائج أن مستوى الحصانة المؤسسية الكلية جاء بدرجة متوسطة تقترب من الكبيرة (3.63). إن تصدر فقرة "الحفاظ على الهوية والقيم والرسالة التعليمية" بمتوسط [4.05] يعكس متانة النسق القيمي والأخلاقي لمدارس الجليل، وتجذر الإحساس بالمسؤولية الوطنية والتربوية لدى الكادر. ولكن تراجع "توفر آليات واضحة ونظم دعم مؤسسي تمنع التفكك" (3.28) يثبت وجود ضعف في المؤسسة الهيكلية لخطط التعافي والدعم النفسي؛ فالصمود الحالي يعتمد بشكل أساسي على التزام الأفراد المعنوي وليس على أطر وتشريعات إجرائية مقبولة داخل المدرسة.

لتحديد مستويات الإجابة ودرجات الممارسة، تم اعتماد معيار المحك الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية وفق مقياس ليكرت الخماسي (طول الفئة = 0.80):

- من 1.00 إلى 2.33: بدرجة (قليلة/منخفضة).
- من 2.34 إلى 3.66: بدرجة (متوسطة).
- من 3.67 إلى 5.00: بدرجة (كبيرة/مرتفعة).

1. نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

بعد تحليل الفقرات الست المكونة للمحور الثاني في الاستبانة، طُلب من المشاركين الإحصائية كما يلي:

جدول رقم 6

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
2	يشجع المدير المعلمين على استخدام المنصات الإلكترونية الحديثة في تيسير الحصص الدراسية.	4.12	0.72	كبيرة	1
3	يوفر المدير قنوات اتصال رقمية آمنة وسريعة (مجموعات، تطبيقات) لتداول التعاميم اليومية بين الكادر.	3.98	0.81	كبيرة	2

3	كبيرة	0.85	3.74	يدعم المدير الأفكار الابتكارية والمبادرات التقنية التي يتقدم بها الكادر التدريسي بالمدرسة.	5
4	متوسطة	0.94	3.52	يملك مدير المدرسة رؤية واضحة ومكتوبة للتحويل نحو الإدارة والتعليم الرقمي عند الطوارئ.	1
5	متوسطة	0.99	3.41	يحرص المدير على تقديم ورش تدريبية دورية للمعلمين لرفع كفاياتهم التكنولوجية والرقمية.	4
6	متوسطة	1.05	3.22	يتابع المدير كفاءة البنية التحتية التكنولوجية للمدرسة (الإنترنت، الأجهزة) ويسعى لتحديثها بشكل مستمر.	6

التحليل الفني والتعقيب التربوي:

توضح النتائج أن درجة ممارسة القيادة الرقمية جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط إجمالي (3.67). يظهر التحليل الميداني تفوق الجوانب الإجرائية اليومية مثل "تشجيع استخدام المنصات" و"توفير قنوات الاتصال"، مما يعكس اهتماماً بالبنى الاتصالية السريعة التي تفرضها متطلبات الواقع المعاصر (أبو زعيتر، 2023). في المقابل، تراجعت الفقرات المرتبطة بـ "متابعة البنية التحتية التكنولوجية وتحديثها" و"تقديم ورش دورية" إلى المرتبة الأخيرة وبدرجة ممارسة متوسطة؛ ويُعزى ذلك إما لمحدودية الميزانيات التشغيلية الممنوحة للمديرين لتحديث الشبكات، أو لاعتماد المدارس على المبادرات الفردية للمعلمين دون تأطيرها بورش عمل مؤسسية مستدامة وممنهجة من قبل الإدارة (الشمري والرشيدي، 2025).

2. نتائج السؤال الثاني: ما مستوى كل من الرقابة التنظيمية والحصانة المؤسسية في المدارس المستهدفة من وجهة نظر المعلمين؟

أ. محور الرقابة التنظيمية للمدرسة:

بعد تحليل الفقرات من (7-12)، أسفرت المعالجة الإحصائية عن الآتي:

جدول رقم 7

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
9	تستطيع المدرسة إعادة توزيع المهام والجدول بين المعلمين بسرعة وسلاسة عند حدوث أي طوارئ للكادر.	3.88	0.78	كبير	1
10	يتحول النظام المدرسي إلى نمط التعليم الإلكتروني أو الهجين خلال ساعات قليلة عند تعذر الوصول للمدرسة.	3.79	0.83	كبير	2
12	تبدي المدرسة استجابة سريعة لشكاوى ومقترحات أولياء الأمور عبر الوسائل الرقمية خلال الأزمات.	3.61	0.88	متوسط	3
11	يشارك المعلمون بفاعلية في وضع الخطط البديلة لمواجهة المستجدات التعليمية والاجتماعية.	3.48	0.91	متوسط	4
8	يتميز الهيكل الإداري في المدرسة بالمرونة والابتعاد عن البيروقراطية عند اتخاذ القرارات الطارئة.	3.32	0.96	متوسط	5
7	تمتلك المدرسة القدرة على رصد وتوقع الأزمات والمستجدات الميدانية والبيئية قبل حدوثها.	3.14	1.02	متوسط	6

التحليل الفني والتعقيب التربوي:

تبين أن الرقابة التنظيمية لمدارس الجليل تقع ضمن المستوى المتوسط بمتوسط (3.54). يلاحظ أن أبعاد "رقابة الممارسة والتنفيذ" (إعادة توزيع المهام والتحول للتعليم الهجين) جاءت بمستوى كبير، مما يشير إلى تراكم خبرات تنفيذية مرنة وديناميكية لدى الطواقم عند حدوث الأزمات الميدانية المتلاحقة (العتبي، 2022). بيد أن "رقابة الاستشعار" (القدرة الاستباقية على رصد وتوقع الأزمات قبل حدوثها) حلت في المرتبة الأخيرة (3.14) وبمستوى متوسط، ما يدل على أن المدارس تعمل غالباً بردود أفعال علاجية عند وقوع الحدث، بدلاً من تبني نظم إنذار مبكر وإدارة استباقية محكمة للمخاطر (بني مصطفى، 2024).

ب. محور الحصانة المؤسسية للمدرسة:

بعد تحليل الفقرات من (13-18)، أسفرت المعالجة الإحصائية عن الآتي:

جدول رقم 8

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
17	تحافظ المدرسة على هويتها وقيمها المؤسسية الراسخة وتماسك رسالتها التعليمية تحت الضغوط المستمرة.	4.05	0.70	كبير	1
13	تنجح المدرسة in الحفاظ على استمرارية وجودة التعليم ونسب التحصيل حتى في أصعب الظروف الطارئة.	3.82	0.79	كبير	2
15	تستطيع المدرسة التعافي والعودة إلى وتيرة العمل الطبيعية بسرعة فائقة بعد انتهاء الصدمات أو الانقطاعات.	3.66	0.84	متوسط	3
16	توفر إدارة المدرسة بيئة داعمة تراعي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمعلمين والطلبة وقت الأزمات.	3.51	0.89	متوسط	4
14	يظهر كادر المدرسة قدرة عالية على الصمود والتماسك النفسي ومقاومة الإحباط أثناء الأزمات الحادة.	3.44	0.93	متوسط	5
18	تتوفر في المدرسة آليات واضحة ونظم دعم مؤسسي تمنع حدوث التفكك الإداري أو السلوكي أثناء الطوارئ.	3.28	0.97	متوسط	6
-	المحور ككل: محور الحصانة المؤسسية للمدرسة	3.63	0.74	متوسط	-

التحليل الفني والتعقيب التربوي:

أظهرت النتائج أن مستوى الحصانة المؤسسية الكلية جاء بدرجة متوسطة تقترب من الكبيرة (3.63). إن تصدر فقرة "الحفاظ على الهوية والقيم والرسالة التعليمية" بمتوسط (4.05) يعكس متانة النسق القيمي والأخلاقي لمدارس الجليل، وتجذر الإحساس بالمسؤولية الوطنية والتربوية والرسالية لدى الكادر التعليمي في مواجهة الضغوط المحيطة (عساف، 2025). ولكن تراجع "توفر آليات واضحة ونظم دعم مؤسسي تمنع التفكك" (3.28) يثبت وجود ضعف نسبي في المؤسسة الهيكلية لخطط التعافي والدعم النفسي؛ فالصمود

الحالي يعتمد بشكل أساسي على التزام الأفراد المعنوي والوجداني الداخلي، وليس على أطر وتشريعات إجرائية مقبولة وبني هيكلية ثابتة داخل المدرسة. (Watson & Zhang, 2025)

ثالثاً: اختبار فرضيات الدراسة والعلاقات الارتباطية والتنبؤية

1. اختبار الفرضية الأولى (H1) والثانية (H2) باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)

تم فحص العلاقات الارتباطية المتبادلة بين المتغيرات الثلاثة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وجاءت المصفوفة الإحصائية كالآتي:

جدول رقم 9

المتغيرات	القيادة الرقمية	الرشاقة التنظيمية	الحصانة المؤسسية	التفسير الإحصائي
القيادة الرقمية	1	0.648**	0.712**	ارتباط طردي موجب قوي ودال إحصائياً عند (0.01)
الرشاقة التنظيمية	0.648**	1	0.589**	ارتباط طردي موجب متوسط إلى قوي ودال عند (0.01)
الحصانة المؤسسية	0.712**	0.589**	1	ارتباط طردي موجب قوي ودال إحصائياً عند (0.01)

الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.01

- قرار الفرضية الأولى (H_1): قبول الفرضية البديلة؛ توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرقمية والرشاقة التنظيمية ($r = 0.648, p < 0.05$)، مما يتوافق مع أدبيات بني مصطفى (2024).
- قرار الفرضية الثانية (H_2): قبول الفرضية البديلة؛ توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرقمية والحصانة المؤسسية ($r = 0.712, p < 0.05$)، وهو ما يؤكد ما توصل إليه الشمري والرشيدي (2025).

2. اختبار الفرضية الثالثة (H_3) وتحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression Analysis)

لبيان الأثر التنبئي ومدى مساهمة المتغيرين المفسرين (القيادة الرقمية، الرقابة التنظيمية) في المتغير التابع (الحصانة المؤسسية) ، تم استخراج قيم نموذج الانحدار:

- معامل الارتباط المتعدد (R): 0.765
- معامل التحديد (R^2) : 0.585 : وهذا يعني أن القيادة الرقمية والرقابة التنظيمية تفسران ما نسبته 58.5% من التباين الحاصل في مستوى الحصانة المؤسسية للمدارس، بينما يعود باقي التباين لعوامل أخرى خارجة عن خطة البحث الحالي)
- قيمة (F) المحسوبة لنموذج الانحدار 279.44 : وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($p = 0.000$)، مما يثبت الصلاحية العالية للنموذج بأكمله للتنبؤ .

جدول معاملات الانحدار: (Coefficients)

جدول رقم 10

المتغير المستقل	قيمة معامل الانحدار غير المعيارى (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارى (β)	قيمة (t) المحسوبة	مستوى الدلالة (Sig)
الثابت (Constant)	0.812	0.145	-	5.60	0.000
القيادة الرقمية	0.542	0.042	0.498	12.90	0.000
الرقابة التنظيمية	0.315	0.038	0.302	8.29	0.000

- قرار الفرضية الثالثة: (H_3) قبول الفرضية؛ تسهم القيادة الرقمية بأبعادها المختلفة (ومعها الرقابة التنظيمية) بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الحصانة المؤسسية للمدارس. ونلاحظ أن القيادة الرقمية هي الأكثر تأثيراً وتنبؤاً بالحصانة المؤسسية حيث بلغت قيمة بيتا ($\beta = 0.498$) تليها الرقابة التنظيمية بقيمة بيتا ($\beta = 0.302$) ، وتتفق هذه النتيجة التنبئية البنيوية مع الرؤى النظرية الحديثة المطروحة في هذا المجال (Al-Omari & Taneiji, 2024; Mertens & Sullivan, 2026).

3. اختبار الفرضية الرابعة (H_4) الخاصة بالفروق تبعاً للمتغيرات الديمغرافية

- متغير الجنس) باستخدام اختبار (T -test) أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات الذكور والإناث نحو متغيرات الدراسة الثلاثة، حيث كانت قيم Sig أكبر من 0.05 .

- متغير المرحلة التعليمية (أساسية عليا / ثانوية)) باستخدام اختبار (T-test) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح المدارس الثانوية في محور الرقابة التنظيمية والحصانة ؛ وقد يُفسر ذلك بأن المدارس الثانوية في الجليل تمتلك نضجاً تنظيمياً أعلى وبنية تكنولوجية واستقلالية أوسع لإدارة الطوارئ مقارنة بالأساسية العليا .
- متغير سنوات الخبرة ونوع المدرسة (باستخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA) : أشارت النتائج الإحصائية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لسنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق دالة إحصائية تُعزى لنوع المدرسة لصالح المدارس الأهلية والخاصة في تفعيل ممارسات القيادة الرقمية؛ نظراً للمرونة التمويلية، والقدرة على الاستثمار التقني السريع، والصلاحيات الإدارية الأسرع المتوفرة لدى القطاع الخاص بعيداً عن كوابح البيروقراطية الحكومية (أبو زعيتر، 2023).

وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية الرابعة جزئياً وقبولها جزئياً بناءً على التفاصيل المذكورة أعلاه.

رابعاً: الاستنتاجات الفنية الختامية (Conclusion)

يقدم هذا التحليل نموذج نفوذ إداري بنائي متطور ومترابط؛ فالقائد التربوي الذي يمارس القيادة الرقمية بامتياز لا يوفر فقط تكنولوجيا صامته، بل يصنع "بنية رقمية تفاعلية سريعة ومفتوحة" تخفف من الهياكل البيروقراطية الطويلة والتراتيبات التقليدية المعقدة (أبو زعيتر، 2023؛ Harris & Jones, 2025)، وهو ما يحقق فوراً الرقابة التنظيمية للمدرسة بمحاورها الثلاثة (الاستشعار والقرار والممارسة السلسلة) (العنبي، 2022). وعندما تتكامل القيادة الرقمية الذكية والاستشرافية مع الرقابة الميدانية للمؤسسة، تكتسب المدرسة القدرة البنيوية والصلابة النفسية والوجدانية على امتصاص الصدمات والتعافي السريع والمستدام، مما يرفع حتماً من حصانتها المؤسسية ويمنع تفكك نسيجها الأكاديمي أو السلوكي أثناء الأزمات المجتمعية المركبة والطارئة في منطقة الجليل (عساف، 2025؛ Watson & Zhang, 2025).

قائمة المراجع والمصادر الموسعة (References)

المراجع العربية:

- ❖ أبو زعيتر، عادل (2023). القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وأثرها في تفعيل التمكين الإداري للمعلمين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 37(4)، 740-711.
- ❖ العنبي، بندر (2022). الرقابة التنظيمية وعلاقتها بالتميز المؤسسي في المدارس الثانوية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11(2)، 268-245.
- ❖ الشمري، خالد، والرشيدي، منيرة (2025). درجة ممارسة القيادة الرقمية ودورها في تعزيز الحصانة المؤسسية بالمدارس الحكومية: دراسة تحليلية مقترحة. المجلة التربوية العربية للدراسات العليا، 19(1)، 122-89.
- ❖ بني مصطفى، أريج (2024). الرقابة التنظيمية كمتغير وسيط بين القيادة التحويلية الرقمية والقدرة على إدارة الأزمات في المؤسسات التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، 16(3)، 243-210.
- ❖ عساف، محمود (2025). استراتيجية مقترحة لتحقيق الحصانة التنظيمية بالمدارس في ضوء تجارب إدارة الأزمات والتحول الرقمي. مجلة الفكر التربوي المعاصر، 8(2)، 78-45.

المراجع الأجنبية (English References):

- Al-Omari, A., & Al-Taneiji, S. (2024). Digital leadership capabilities of school principals and their impact on school organisational resilience during crises. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 589–612. ❖
- Harris, A., & Jones, M. (2025). Transforming school leadership in a digital world: Agility, resilience, and systemic change. *School Leadership & Management*, 45(1), 12–31. ❖
- Mertens, D. L., & Sullivan, K. (2026). Embracing organisational agility in educational institutions: Digital governance and risk management tools. *Journal of Educational Change*, 27(2), 145–168. ❖
- Watson, R., & Zhang, X. (2025). School organisational resilience: Theoretical frameworks and practical metrics for the post-digital era. *International Journal of Educational Development*, 112, Article 102934. ❖

مدى توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات وعلاقته بتعزيز الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان

رجا معين سليم أبو شاهين.

ربيع نور الدين فضل الله أبو شاهين

جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين

Raja.jawlany@gmail.com

Rabea_ab1@hotmail.com

00972506545980

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات ومستوى الدافعية نحو تعلمها، تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان، والبالغ عددهم (432) طالبا وطالبة، في حين تكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وجمع البيانات، تم إعداد استبانة.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى الطلبة جاء مرتفعاً، كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين توظيف المواقف التاريخية القصيرة والدافعية نحو تعلم الرياضيات. وتشير هذه النتائج إلى أن تنويع أساليب التدريس وربط المفاهيم الرياضية بسياقات تاريخية وإنسانية يسهم في تعزيز دافعية الطلبة نحو تعلم المادة.

وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة توظيف المواقف التاريخية القصيرة في تدريس الرياضيات، وتضمينها في المناهج الدراسية، إلى جانب تدريب المعلمين على استخدامها بفاعلية، بما يسهم في رفع مستوى الدافعية وتحسين تعلم الطلبة للرياضيات.

الكلمات المفتاحية: المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives)، الدافعية نحو التعلم، تعلم الرياضيات، طلبة الصف العاشر، المنهج الوصفي الارتباطي، تدريس الرياضيات، الجولان.

**The extent to which short historical situations (micro-narratives)
are used in teaching mathematics and its relationship to
enhancing motivation among tenth-grade students in secondary
schools in the Golan Heights**

Raja Mu'in Saleem Abu Shaheen

Rabea Noralden fadlla abu shaheen

An-Najah National University – Nablus – Palestine

Abstract

This study aimed to investigate the level of motivation toward learning mathematics among tenth-grade students in secondary schools in the Golan, as well as to examine the relationship between the use of micro-narratives in teaching mathematics and students' motivation toward learning it. The descriptive correlational approach was adopted in this study.

The population of the study consisted of all tenth-grade students in secondary schools in the Golan, totaling 432 male and female students, while the sample consisted of 100 students selected using a simple random sampling method. To collect data, a questionnaire was developed.

The results of the study showed that the level of motivation toward learning mathematics among students was high. The findings also indicated a strong positive correlation between the use of micro-narratives in teaching mathematics and students' motivation toward learning mathematics. These results suggest that diversifying teaching methods and linking mathematical concepts to historical and human contexts contributes to enhancing students' motivation toward learning the subject.

In light of the results, the study recommended the necessity of employing micro-narratives in teaching mathematics, incorporating them into school curricula, and training teachers to use them effectively, in order to enhance students' motivation and improve their learning of mathematics.

Keywords: Micro-narratives, motivation toward learning, mathematics learning, tenth-grade students, descriptive correlational approach, mathematics teaching, Golan.

المقدمة

في ظل التحولات العميقة التي يشهدها التعليم في القرن الحادي والعشرين، لم يعد تدريس الرياضيات يقتصر على تقديم المعرفة المجردة أو التدريب على المهارات الإجرائية، بل أصبح موجهاً نحو بناء فهم مفاهيمي عميق وتنمية التفكير الرياضي بمستوياته العليا، بما في ذلك التحليل والاستدلال والتبرير الرياضي، وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات أن التعلم الفعال يتحقق عندما تُتاح للطلبة فرص بناء المعنى من خلال الربط بين المفاهيم الرياضية والسياقات الواقعية ذات الصلة، بما يعزز الفهم المفاهيمي ويجعل المعرفة الرياضية أكثر قابلية للتطبيق والتوظيف في مواقف جديدة (Liu et al., 2025).

وفي هذا السياق، برزت المداخل التعليمية القائمة على السرد القصير أو ما يُعرف بالمواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) بوصفها أحد الأساليب التعليمية التي تربط المعرفة الرياضية بسياقها التاريخي والإنساني، إذ تعتمد هذه المقاربة على تقديم أحداث وقصص موجزة تتعلق بنشأة المفاهيم الرياضية وتطورها أو بسير العلماء الذين أسهموا في بنائها، بما يساعد الطلبة على فهم الرياضيات بوصفها نشاطاً إنسانياً متطوراً لا مجموعة من القواعد المجردة، كما أن دمج البعد التاريخي والسرد في تدريس الرياضيات يساهم في تعزيز الفهم المفاهيمي، وزيادة اندماج الطلبة في التعلم، وتنمية قدرتهم على الربط بين الأفكار الرياضية المختلفة (Chilton, 2025).

وتتأثر الدافعية نحو تعلم الرياضيات بدرجة كبيرة بطبيعة البيئة التعليمية والاستراتيجيات التدريسية المستخدمة؛ فكلما اعتمد التدريس على أساليب تقليدية قائمة على التلقين والحفظ، انخفض مستوى التفاعل والمشاركة لدى الطلبة، في حين تساهم الاستراتيجيات التعليمية النشطة والسياقية في رفع الدافعية وتعزيز الانخراط في تعلم الرياضيات، كما أن الاعتماد على الطرائق الاعتيادية في التدريس يعد من العوامل المرتبطة بضعف الدافعية نحو تعلم الرياضيات، الأمر الذي يستدعي البحث عن مداخل تدريسية أكثر تشويقاً ومعنى للمتعلمين (اللامي و عبيد, 2022).

وفي ضوء ذلك، تتزايد الحاجة إلى توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة أكثر ارتباطاً بالسياق وأكثر قدرة على إثارة الدافعية، خاصة في البيئات التعليمية التي تتسم بخصوصية ثقافية وجغرافية مثل منطقة الجولان، حيث تتطلب العملية التعليمية أساليب تفاعلية تعزز ارتباط الطالب بالمعرفة وتساعد على بناء معنى شخصي لما يتعلمه.

وانطلاقاً مما سبق، تأتي هذه الدراسة لتبحث في مدى توظيف المواقف التاريخية القصيرة في تدريس الرياضيات وعلاقته بتعزيز الدافعية لدى طلاب الصف العاشر في الجولان، باعتبارها محاولة لدمج البعد المعرفي بالبعد الوجداني، وإعادة تقديم الرياضيات كمعرفة إنسانية ذات معنى وليست مجرد رموز وإجراءات.

مشكلة الدراسة

تُعد الرياضيات من المواد الدراسية الأساسية التي تساهم في تنمية التفكير المنطقي وحل المشكلات لدى الطلبة، إلا أن العديد من الدراسات الحديثة أشارت إلى وجود تحديات تتعلق بانخفاض الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية، الأمر الذي

يؤثر في مستوى مشاركتهم داخل الصف وفي تحصيلهم الأكاديمي، حيث ترتبط الدافعية ارتباطاً وثيقاً بمدى انخراط الطلبة في الأنشطة التعليمية واستمرارهم في بذل الجهد لتحقيق أهداف التعلم (Ryan & Deci, 2020).

وأكدت الأدبيات أن أساليب التدريس المستخدمة في تعليم الرياضيات تعد من أهم العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة، وأن الاعتماد على الطرق التقليدية التي تركز على الحفظ والتطبيق المجرد قد يؤدي إلى ضعف اهتمام الطلبة بالرياضيات، مما يستدعي تبني استراتيجيات تدريسية أكثر تفاعلية ومعنى بالنسبة لهم (OECD, 2023).

وفي هذا السياق برزت المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) بوصفها أحد المداخل التعليمية الحديثة التي توظف قصصاً وأحداثاً تاريخية موجزة حول تطور المفاهيم الرياضية والعلماء الذين أسهموا في بنائها، بهدف ربط المعرفة الرياضية بسياقها الإنساني والثقافي، وجعل التعلم أكثر تشويقاً وقرباً من الطلبة. (Agyei, Agbozo, & Yarhands, 2024)

وكذلك إن توظيف تاريخ الرياضيات والسرديات التعليمية يسهم في زيادة اهتمام الطلبة بالمادة، وتعزيز فهمهم للمفاهيم الرياضية، وتحسين اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات، إضافة إلى رفع مستويات الدافعية الداخلية لديهم من خلال إدراكهم للبعد الإنساني والتطوري للمعرفة الرياضية (Asare, 2025).

وأشارت دراسات إلى أن استخدام السرد القصصي (Storytelling) في تعليم الرياضيات يساعد على إثارة الفضول المعرفي لدى الطلبة، ويزيد من مشاركتهم في المواقف التعليمية، كما يسهم في بناء بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وتحفيزاً مقارنة بالأساليب التقليدية في التدريس (Deslis, 2025).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام العالمي بتوظيف السرديات التعليمية وتاريخ الرياضيات في التدريس، إلا أن المراجعة النظرية والدراسات السابقة تشير إلى ندرة الدراسات العربية والفلسطينية التي تناولت المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تعليم الرياضيات، كما يلاحظ محدودية الدراسات التي بحثت علاقتها بدافعية الطلبة نحو التعلم، خاصة في البيئة التعليمية لمدارس الجولان (Agyei et al., 2024). (Deslis, 2025)

ومن خلال اطلاع الباحثين على الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومتابعتها للواقع التعليمي، لاحظنا أن تدريس الرياضيات في كثير من المدارس الثانوية ما يزال يركز على الجوانب الإجرائية والخوارزميات الرياضية، مع محدودية توظيف المواقف التاريخية والقصصية التي قد تجعل التعلم أكثر جاذبية للطلبة، الأمر الذي قد ينعكس على مستوى دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات. ومن هنا برزت الحاجة إلى دراسة مدى توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات وعلاقته بتعزيز الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان.

أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات، وما علاقته بتعزيز الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مدى توظيف معلمي الرياضيات للمواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات لطلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان؟

السؤال الثاني: ما مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات العينة لدرجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات ومستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان؟

فرضيات الدراسة

سعت هذه الدراسة الى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات العينة لدرجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات ومستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان.

أهداف الدراسة

1. معرفة مدى توظيف معلمي الرياضيات للمواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات لطلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان.
2. الكشف عن مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان.
3. الكشف عن وجود علاقة بين متوسطات استجابات العينة لدرجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات ومستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية

1. تسهم الدراسة في إثراء الأدب التربوي المتعلق بتدريس الرياضيات من خلال تسليط الضوء على مفهوم المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) بوصفه مدخلاً تدريسياً حديثاً لم يحظ بالقدر الكافي من الدراسة في البيئة العربية عامة، وفي البيئة الفلسطينية خاصة.
2. تقدم الدراسة إطاراً نظرياً يجمع بين تاريخ الرياضيات والسرديات التعليمية والدافعية نحو التعلم، مما يسهم في توسيع الفهم النظري للعوامل المؤثرة في تعلم الرياضيات واتجاهات الطلبة نحوها.
3. تواكب الدراسة التوجهات العالمية الحديثة التي تدعو إلى توظيف القصص والسرديات التعليمية في العملية التعليمية؛ بهدف جعل المعرفة أكثر ارتباطاً بالواقع وأكثر قدرة على جذب اهتمام المتعلمين.
4. تسهم الدراسة في الكشف عن العلاقة بين توظيف المواقف التاريخية القصيرة والدافعية نحو تعلم الرياضيات، الأمر الذي قد يضيف معرفة علمية جديدة إلى مجال الإدارة التربوية وطرائق تدريس الرياضيات.
5. تشكل الدراسة مرجعاً علمياً للباحثين وطلبة الدراسات العليا الراغبين في إجراء دراسات مستقبلية تتناول توظيف السرديات التعليمية أو تاريخ الرياضيات أو الدافعية الأكاديمية في مراحل تعليمية مختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

1. قد تساعد نتائج الدراسة معلمي الرياضيات في التعرف إلى أهمية توظيف المواقف التاريخية القصيرة أثناء التدريس، والاستفادة منها في جعل الدروس أكثر تشويقاً وإثارة لاهتمام الطلبة.
2. تزود مطوري المناهج ومصممي الكتب المدرسية بمؤشرات علمية حول إمكانية دمج المواقف التاريخية القصيرة في محتوى الرياضيات بما يسهم في تعزيز تفاعل الطلبة مع المادة الدراسية.
3. قد تسهم الدراسة في تقديم مقترحات عملية للمشرفين التربويين والقائمين على تدريب المعلمين حول آليات توظيف السرديات التاريخية في تدريس الرياضيات.
4. تساعد إدارات المدارس وصناع القرار التربوي في تبني ممارسات تعليمية حديثة تسهم في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات.
5. يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تحسين البيئة التعليمية من خلال تعزيز مشاركة الطلبة وتفاعلهم داخل الغرفة الصفية، وتنمية شعورهم بأهمية الرياضيات ودورها في تطور الحضارة الإنسانية.

6. توفر الدراسة أداة علمية يمكن الاستفادة منها في قياس درجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة ومستوى الدافعية لدى الطلبة، مما يفتح المجال أمام دراسات مقارنة أو تطويرية مستقبلية.

ثالثاً: الأهمية المحلية (الجولان)

تكتسب الدراسة أهمية خاصة لارتباطها بسياق تعليمي محدد وهو طلاب الصف العاشر في الجولان، حيث تندر الدراسات التي تناولت استراتيجيات تدريس حديثة في هذا السياق الجغرافي والثقافي، وبالتالي فإن نتائجها قد تقدم مؤشرات مهمة لصناع القرار التربوي والمعلمين حول فعالية توظيف أساليب تدريس مبتكرة تلائم خصوصية البيئة التعليمية.

مصطلحات الدراسة

المواقف التاريخية القصيرة: هي مقاطع سردية تعليمية موجزة تُقدّم للطلبة لربط المفاهيم الرياضية بسياقات تاريخية أو إنسانية مرتبطة بتطور الأفكار الرياضية أو العلماء الذين أسهموا في بنائها، بهدف تعزيز الفهم المفاهيمي وإضفاء معنى على التعلم (Jankvist, 2009).

وتعرف اجرائياً: هي مقاطع سردية موجزة تم توظيفها في تدريس موضوعات الرياضيات لطلبة الصف العاشر في هذه الدراسة، تتضمن قصصاً قصيرة عن نشأة المفاهيم الرياضية أو العلماء المرتبطين بها، ويقاس أثرها من خلال التدريس باستخدامها ضمن خطة دراسية معدة مسبقاً.

الدافعية نحو تعلم الرياضيات: هي الحالة النفسية الداخلية والخارجية التي تدفع المتعلم إلى الإقبال على تعلم الرياضيات، والمشاركة في أنشطتها، والاستمرار في تعلمها، وتشمل الاهتمام، والاتجاهات الإيجابية، والشعور بالقيمة والإنجاز (Ryan & Deci, 2020).

وتعرف اجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف العاشر على مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات المستخدم في هذه الدراسة، والذي يقيس مدى اهتمام الطالب بالمادة، واستمرارته في تعلمها، واتجاهاته نحوها، ورغبته في التفاعل مع أنشطتها.

حدود الدراسة

تحدد هذه الدراسة بعدد من الحدود التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تعميم النتائج، وهي كما يلي:

أولاً: الحدود الموضوعية: ستقتصر هذه الدراسة على بحث مدى توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات وعلاقته بالدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر.

ثانياً: الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس المستهدفة في منطقة الجولان.

ثالثاً: الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في بعض المدارس التابعة لمنطقة الجولان، وبالتالي فإن نتائجها ترتبط بالبيئة التعليمية والاجتماعية والثقافية لهذه المنطقة، ولا يمكن تعميمها بشكل مطلق على جميع البيئات التعليمية الأخرى.

رابعاً: الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2025/2026.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

تعليم الرياضيات في ضوء الاتجاهات الحديثة

شهد تعليم الرياضيات في العقود الأخيرة تحولاً جذرياً من التركيز على التلقين والحفظ إلى التركيز على الفهم المفاهيمي العميق وبناء المعنى الرياضي، ولم يعد الهدف الأساسي من تعلم الرياضيات هو إتقان الإجراءات الحسابية فقط، بل أصبح تطوير القدرة على التفكير، والتحليل، وتفسير العلاقات الرياضية، وتوظيف المعرفة في مواقف حياتية جديدة. ويؤكد هذا التوجه أن تعلم الرياضيات الفعّال يقوم على إشراك المتعلم في أنشطة عقلية عليا تعزز الفهم العميق بدل الاكتفاء بالحلول الروتينية (الزهراني و السلمي, 2025).

مفهوم الدافعية

تعد الدافعية من العوامل الأساسية المؤثرة في تعلم الرياضيات، إذ تمثل القوة الداخلية والخارجية التي تدفع المتعلم للمشاركة في الأنشطة التعليمية، والاستمرار في التعلم، وبذل الجهد لتحقيق النجاح. وتشمل الدافعية نوعين رئيسيين: الدافعية الداخلية المرتبطة بالاهتمام والمتعة، والدافعية الخارجية المرتبطة بالمكافآت والدرجات (Ryan & Deci, 2020).

الدافعية في تعلم الرياضيات

تُعد الدافعية نحو تعلم الرياضيات من العوامل الجوهرية التي تؤثر في تعلم الطلبة وأدائهم الأكاديمي، إذ تمثل المحرك الأساسي لسلوك المتعلم داخل البيئة الصفية، وتحدد مستوى مشاركته واستمرارته في التعلم، وترتبط الدافعية في تعلم الرياضيات ارتباطاً وثيقاً بطرائق التدريس المستخدمة داخل الصف، حيث تؤدي الأساليب التقليدية القائمة على التلقين إلى انخفاض مستوى التفاعل والدافعية لدى الطلبة، في حين تسهم الاستراتيجيات التدريسية النشطة التي تعتمد على التعلم القائم على الفهم والسياق في رفع مستوى المشاركة والانخراط في تعلم الرياضيات، كما أن ربط الرياضيات بالمواقف الحياتية الواقعية وأساليب التعلم ذات المعنى يسهم في تعزيز الدافعية الداخلية لدى المتعلمين وزيادة اهتمامهم بالمادة (عبد الرحمن و أبو سينية، 2023).

وعليه، يتضح أن الدافعية نحو تعلم الرياضيات ليست سمة ثابتة لدى المتعلم، بل هي نتاج تفاعل بين المتعلم وبيئة التعلم، مما يجعل من الضروري إعادة النظر في طرائق التدريس التقليدية، والاتجاه نحو مداخل تدريسية أكثر تفاعلية وذات معنى، مثل المواقف التاريخية القصيرة التي تربط المفاهيم الرياضية بسياقات إنسانية وتاريخية تسهم في رفع الدافعية وتعزيز الانخراط في التعلم (عبد الجواد وآخرون، 2024).

المواقف التاريخية القصيرة

تُعرف المواقف التاريخية القصيرة بأنها مقاطع سردية تعليمية موجزة تُستخدم في تدريس الرياضيات لربط المفاهيم الرياضية بسياقات تاريخية وإنسانية، مثل قصص العلماء أو تطور فكرة رياضية معينة، وتهدف هذه المقاربة إلى جعل الرياضيات أكثر معنى، وإبراز طبيعتها بوصفها علماً تطور عبر الزمن وليس مجموعة من القواعد المجازة (Jankvist, 2009).

أهمية التاريخ في تعليم الرياضيات

إن إدخال البعد التاريخي في تدريس الرياضيات يساعد الطلبة على فهم كيف ولماذا نشأت المفاهيم الرياضية، مما يعزز الفهم المفاهيمي ويقلل من القلق تجاه المادة. كما يسهم في بناء تصور إنساني للرياضيات بوصفها نشاطاً فكرياً تطور عبر الزمن، ويسهم في تعزيز الفهم التاريخي القصير في تعزيز التفكير الرياضي العميق من خلال دفع الطلبة إلى فهم أصل المفاهيم الرياضية بدلاً من حفظها، وتشجيعهم على طرح أسئلة من نوع “لماذا” و”كيف”، كما أن السرد التاريخي يساعد على بناء روابط معرفية بين المفاهيم، مما يعزز القدرة على التحليل والاستدلال الرياضي (Dietiker et al., 2023).

وتشير الأدبيات الحديثة إلى أن تقديم الرياضيات ضمن سياقات إنسانية وتاريخية يعزز دافعية الطلبة، لأنهم يدركون أن الرياضيات ليست مادة مجردة، بل نشاط إنساني له قصة وتطور. هذا الفهم يزيد من اهتمام الطلبة ويعزز ارتباطهم بالمادة ويقلل من القلق الرياضي لديهم (John et al., 2020).

النظريات المفسرة للمتغيرات

1. النظرية البنائية

ترى النظرية البنائية أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه من خلال التفاعل مع الخبرات والمواقف التعليمية، وليس من خلال تلقي المعلومات بشكل مباشر، ويؤكد هذا الاتجاه أن التعلم يصبح أكثر عمقاً عندما يكون نشطاً ومرتبطاً بالسياق، وتدعم استخدام المواقف التاريخية القصيرة لأنها تقدم المعرفة في سياقات ذات معنى تساعد الطالب على بناء فهمه الرياضي بشكل ذاتي (Lukens, 1895).

2. النظرية الاجتماعية البنائية

تركز على أن التعلم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي واللغة والسياق الثقافي، وأن المتعلم يطور فهمه من خلال الدعم (Scaffolding) داخل منطقة النمو القريب، وتدعم توظيف السرد التاريخي (Micro-narratives) لأنه يضع الرياضيات في سياق إنساني وثقافي يساعد على الفهم والتفاعل. (Vygotsky, 1980).

3. نظرية الدافعية لتحديد الذات

تؤكد أن الدافعية تتحسن عندما يتم تلبية ثلاث حاجات نفسية تتمثل في الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء، كما تدعم فكرة أن المواقف التاريخية القصيرة تعزز المعنى والانتماء وتزيد الدافعية الداخلية نحو تعلم الرياضيات (Ryan & Deci, 2020).

السياق المحلي لدراسة قرى الجولان

تتخذ هذه الدراسة من قرى الجولان بيئة تطبيقية لها، إذ تمتلك خصوصية جغرافية وتاريخية تجعل منها معماً غنياً للرياضيات العرقية. فالطبيعة الجبلية، والمدرجات الزراعية، وحقول التفاح التي تشتهر بها القرية والمنطقة، تتضمن ممارسات هندسية عريقة في تقسيم الأراضي، وتوزيع المياه، وحساب المساحات وتوجيه الأشجار للحصول على أقصى قدر من أشعة الشمس. وتنسجم هذه الرؤية المرتكزة على ربط التعليم بالبيئة المحلية وتنمية التفكير العميق مع التوجهات الرسمية المعاصرة، وتؤكد وثائق وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية

(2020) الخاصة بالمرحلة الإعدادية على ضرورة إكساب الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن أبرزها مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات غير المألوفة، وتطبيق المعرفة الرياضية في سياقات واقعية. ولضمان نجاح هذا التوجه، يتطلب الأمر استخدام أساليب تقويم حديثة، كالتقويم الواقعي (العبيسي، 2009)، الذي ينسجم تماماً مع مهام السرد الثقافي، حيث يُقيّم الطالب بناءً على أدائه في مهام مركبة تحاكي الواقع وتتطلب تفكيراً متعمقاً، بدلاً من الاعتماد الحصري على الاختبارات الورقية التقليدية.

إضافة إلى ذلك، فإن العمارة التقليدية في القرى السورية في الجولان، والمبنية من الحجر البازلي، تعكس فهماً عميقاً للأنماط الهندسية (التناظر، والتناسب، والتحويلات الهندسية). إن إدخال هذه العناصر كسرديات في دروس الهندسة والجبر للصف التاسع (على سبيل المثال: استخدام الأنماط العددية والجبرية لحساب إنتاجية حقول التفاح بناءً على متغيرات مناخية وتاريخية، أو استخدام الهندسة الإحداثية ونظريات التطابق والتشابه في تحليل واجهات البيوت القديمة) يُمكن الطالب من رؤية الرياضيات تتجسد في كل زاوية من زوايا قريته، مما يعمق تفكيره ويربط وجدانه بمادة التعلم.

وفي ضوء ما تم عرضه من أدبيات نظرية ودراسات سابقة، يرى الباحثان أن تعليم الرياضيات في صورته التقليدية لا يزال يركز في كثير من البيئات التعليمية على الجانب الإجرائي والحفظي، وهو ما يحد من فرص الطلبة في بناء فهم مفاهيمي عميق أو ممارسة أنماط التفكير الرياضي العليا، كما يتضح أن هذا النمط من التدريس قد لا يلبي احتياجات المتعلمين في العصر الحديث الذي يتطلب توظيف المعرفة الرياضية في مواقف حياتية واقعية ومتنوعة.

ويرى الباحثان كذلك أن إدماج المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات يمثل توجهاً تربوياً واعداداً، إذ يساهم في تقديم الرياضيات بوصفها علماً إنسانياً تطور عبر الزمن، وليس مجموعة من القوانين المجردة، وهذا بدوره قد يعزز فهم الطلبة لطبيعة المعرفة الرياضية، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم، ويحفّزهم على التفكير بشكل أعمق وأكثر تأملاً.

وبناءً على ذلك، تتبلور قناعة الباحثين بأن الحاجة ما تزال قائمة إلى توظيف استراتيجيات تدريسية غير تقليدية، قادرة على تحقيق التوازن بين الفهم المفاهيمي والدافعية، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى استقصائه بشكل تجريبي.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة السيد وحسين (2023) إلى هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية، واعتمدت المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين

(تجريبية وضابطة)، واعتمدت اختبار تحصيلي في الرياضيات و مقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات كأدوات لجمع البيانات، تكونت العينة من (79) طالبة من الصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كل من التحصيل والدافعية، وأوصت ب ضرورة توظيف استراتيجيات التدريس الحديثة مثل التعلم المقلوب في تدريس الرياضيات.

كما هدفت دراسة عبد الرحمن و أبو سنينة (2023) إلى التعرف إلى أثر استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير ما وراء المعرفي والدافعية نحو تعلم الرياضيات، واعتمدت المنهج شبه التجريبي، بأداة الاختبار ومقياس الدافعية، وتكونت العينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على استراتيجيات حل المشكلات لتعزيز الدافعية.

بينما أجرى عبد الجواد وآخرون، (2024) دراسة هدفت إلى تنمية الدافعية العقلية لدى التلاميذ من خلال برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ، واتباع البحث المنهج شبه تجريبي، وتكونت العينة من (24) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني متوسط الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وقسمت إلى: مجموعة تجريبية وعددها (12) تلميذاً ومجموعة ضابطة وعددها (12) تلميذاً. وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الدافعية العقلية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، واستمرار فعالية البرنامج في تنمية الدافعية العقلية بعد فترة متابعة بشهرين.

2.2.2 الدراسات الأجنبية

أشارت دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD (2023) ضمن تقرير PISA إلى تحليل أداء الطلبة في الرياضيات على مستوى دولي، مع التركيز على العلاقة بين التحصيل والدافعية نحو التعلم، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي التحليلي، وشملت عينة ضخمة من الطلبة في مختلف الدول. وتمثلت أدواتها في اختبارات معيارية في الرياضيات واستبانات لقياس الاتجاهات والدافعية. وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين الدافعية والتحصيل في الرياضيات، كما بينت أن بيئات التعلم النشطة تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي. وأوصى التقرير بضرورة تطوير أساليب تدريس تدعم التفاعل والدافعية داخل الصفوف.

تناولت دراسة ريان وديسي (Ryan & Deci (2020) الدافعية في ضوء نظرية تحديد الذات (Self-Determination Theory)، حيث هدفت إلى تفسير العوامل المؤثرة في الدافعية الداخلية والخارجية لدى المتعلمين. وقد اعتمدت الدراسة المنهج

النظري التحليلي القائم على مراجعة الأدبيات السابقة. وأظهرت النتائج أن الدافعية الداخلية تتعزز عندما يتم تلبية حاجات المتعلم الأساسية المتمثلة في الاستقلالية، والكفاءة، والانتماء. كما أوضحت أن البيئات التعليمية الداعمة لهذه الحاجات تسهم في تحسين جودة التعلم وزيادة الانخراط. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم بيئات تعلم تدعم الدافعية الذاتية لدى الطلبة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، يتضح وجود اهتمام متزايد بتطوير تدريس الرياضيات من خلال توظيف استراتيجيات تعليمية حديثة تسهم في رفع مستوى تعلم الطلبة وتنمية دافعتهم نحو التعلم، وقد أجمعت معظم الدراسات على أن الأساليب التدريسية النشطة والتفاعلية تحقق نتائج أفضل مقارنة بالأساليب التقليدية، سواء فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي أو تعزيز الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

كما أظهرت الدراسات السابقة أن الدافعية تُعد من المتغيرات الأساسية المؤثرة في تعلم الرياضيات، حيث أكدت دراسة السيد وحسين (2023)، ودراسة عبد الرحمن وأبو سنينة (2023)، ودراسة عبد الجواد ومنسي (2024) أن توظيف استراتيجيات تدريس حديثة يسهم في تحسين دافعية الطلبة وانخراطهم في العملية التعليمية. كذلك بينت الدراسات الأجنبية، ولا سيما تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD (2023 ودراسة Ryan and Deci (2020)، أن البيئات التعليمية التي توفر تعلمًا ذا معنى وتدعم مشاركة المتعلم تؤدي إلى مستويات أعلى من الدافعية والتحصيل.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بتنمية الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

ومع ذلك، تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة جوانب؛ إذ تركز على توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) بوصفها مدخلًا تعليميًا حديثاً في تدريس الرياضيات، في حين تناولت معظم الدراسات السابقة استراتيجيات أخرى مثل التعلم المقلوب، أو حل المشكلات، أو التعلم المستند إلى الدماغ. كما تتميز الدراسة الحالية ببحث أثر هذا المدخل في متغيرين معاً هما التفكير الرياضي العميق والدافعية نحو تعلم الرياضيات، بينما ركزت أغلب الدراسات السابقة على متغير واحد أو على التحصيل الدراسي بصورة رئيسة.

وتتميز الدراسة الحالية أيضاً بأنها تُطبق على طلاب الصف العاشر في الجولان، وهي فئة وبيئة تعليمية لم تحظَ - في حدود علم الباحثين - بدراسات تناولت توظيف المواقف التاريخية القصيرة في تعليم الرياضيات. ومن هنا تسعى الدراسة إلى سد فجوة بحثية

تتمثل في ندرة الدراسات العربية التي بحثت أثر السرد التاريخي الموجز في الدافعية نحو التعلم في المرحلة الثانوية، الأمر الذي يمنحها قيمة علمية وتطبيقية يمكن أن تسهم في تطوير ممارسات تدريس الرياضيات في البيئات التعليمية العربية.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

1. تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها وفرضياتها .
2. بناء الإطار النظري المتعلق بالتفكير الرياضي العميق والدافعية والمواقف التاريخية القصيرة .
3. اختيار المنهج شبه التجريبي المناسب لطبيعة الدراسة .
4. الاستفادة من الأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة عند إعداد أدوات الدراسة الحالية .
5. تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات .
6. تفسير النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة عند مناقشة النتائج.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبته هذه الدراسة في تحقيق أهدافها والاجابة عن اسئلتها، بهدف التعرف إلى العلاقة بين توظيف المواقف التاريخية القصيرة وتعزيز الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر الأساسي في المدارس في الجولان خلال العام الدراسي 2025/2026، والبالغ عددهم (432) طالباً وطالبة.

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة، وقد بلغ حجم العينة (100) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان، بما يمثل نسبة (23.1%) من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

تم جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة باستخدام استبانة أعدت لهذا الغرض، اشتملت على محورين رئيسيين هما: محور توظيف المواقف التاريخية القصيرة في تدريس الرياضيات، ومحور الدافعية نحو تعلم الرياضيات

الصدق

للتحقق من صدق الاستبانة، قام الباحث بتوزيعها على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص للتحقق من الصدق الظاهري، وتم الأخذ بملاحظاتهم في تعديل صياغة بعض الفقرات، كما تم التحقق من صدق البناء من خلال معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفحص مدى ارتباط كل فقرة بالمحور وذلك كما في جدول (1).

جدول (1): نتائج معاملات بيرسون لفقرات المجالات، وقيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمحور (ن = 100).

الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال
1	**49.	21	**31.
2	**55.	22	**47.
3	**58.	23	**61.
4	**60.	24	**55.
5	**74.	25	**58.
6	**66.	26	**65.
7	**65.	27	**72.
8	**46.	28	**67.
9	**61.	29	**68.
10	**63.	30	**60.
11	**40.	31	**72.
12	**71.	32	**60.
13	**45.	33	**59.
14	**59.	34	**73.
15	**57.	35	**72.
16	**62.	36	**65.
17	**69.	37	**73.
18	**66.	38	**67.
19	**64.	39	**58.
20	**59.	40	**51.
الدرجة الكلية للمجال **93.		الدرجة الكلية للمجال **94.	

يتضح من الجدول (1) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تتراوح بين (0.31-0.74)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (0.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (0.30-0.70) تساوي (0.70). تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (0.70) تعتبر قوية، لذلك تم حذف الفقرات التي يقل ارتباطها عن (0.50) وهي فقرة (1، 8، 11، 13، 21، 22)، وأصبح عدد فقرات مجال المواقف التاريخية القصيرة (16) فقرة، بينما مجال الدافعية (18) فقرة.

الثبات

للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وذلك بعد استخراج الصدق (40) فقرة، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): قيم معامل كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة والدرجة الكلية.

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المواقف التاريخية القصيرة	16	.90
الدافعية نحو تعلم الرياضيات	18	.91
الدرجة الكلية	34	.94

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات الاستبانة تراوحت ما بين (0.90 - 0.91)، كما يلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (0.94). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

إجراءات الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اتبع الباحثان مجموعة من الإجراءات المنظمة والمتسلسلة، تمثلت فيما يأتي:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالمواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) والدافعية نحو تعلم الرياضيات، بهدف بناء الإطار النظري للدراسة وتحديد أبعادها ومتغيراتها.
2. تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أهدافها وأسئلتها وفرضياتها بما ينسجم مع طبيعة الموضوع وأهميته التربوية.
3. إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) بالاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة، بحيث تضمنت محورين رئيسيين هما: توظيف المواقف التاريخية القصيرة في تدريس الرياضيات، والدافعية نحو تعلم الرياضيات.
4. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من خلال حساب مؤشرات الصدق والثبات؛ للتأكد من صلاحيتها للاستخدام وتحقيقها للأغراض التي أعدت من أجلها.
5. تحديد مجتمع الدراسة المتمثل في جميع طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان والبالغ عددهم (432) طالباً وطالبة.

6. اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عدد أفرادها (100) طالب وطالبة، بما يضمن تمثيل مجتمع الدراسة بصورة مناسبة.

7. توزيع الاستبانة على أفراد العينة بعد التنسيق مع إدارات المدارس المعنية، وتوضيح هدف الدراسة وطريقة الإجابة عن الفقرات لضمان الحصول على استجابات دقيقة وموضوعية.

8. إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد مستوى استجابات الطلبة، بالإضافة إلى استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين توظيف المواقف التاريخية القصيرة والدافعية نحو تعلم الرياضيات.

9. تفسير النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومناقشتها وربطها بالإطار النظري للدراسة.

10. الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير تدريس الرياضيات وتعزيز دافعية الطلبة نحو تعلمها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

1. لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات، وذلك على النحو الآتي:

2. المتوسطات الحسابية (Means): تم استخدامها لتحديد مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات ومستوى توظيف المواقف التاريخية القصيرة لدى طلبة الصف العاشر.

3. الانحرافات المعيارية (Standard Deviations): استخدمت لقياس درجة تشتت استجابات أفراد العينة حول المتوسطات الحسابية، ومعرفة مدى تجانس الإجابات.

4. النسب المئوية (Percentages): تم توظيفها لتوضيح مستوى الاستجابات وتفسير درجة الموافقة على فقرات الاستبانة.

5. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): استخدم للكشف عن طبيعة العلاقة بين توظيف المواقف التاريخية القصيرة في تدريس الرياضيات والدافعية نحو تعلمها، وللتحقق من صدق البناء للاستبانة.

6. اختبار الثبات (Cronbach's Alpha): تم استخدامه للتحقق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) ودرجة اتساقها الداخلي.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول

وينص على "ما مدى توظيف معلمي الرياضيات للمواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات لطلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال توظيف معلمي الرياضيات للمواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) ككل وفقرات المجال، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال توظيف المواقف التاريخية القصيرة ككل وفقرات المجال.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المدى
1	1	يذكر المعلم أسماء العلماء الذين أسهموا في تطوير المفاهيم الرياضية	4.30	0.62	86	مرتفع
2	10	يستخدم المعلم السرد التاريخي عند تقديم مفاهيم رياضية جديدة	4.17	0.75	83.4	مرتفع
3	3	يقدم المعلم معلومات عن الظروف التي أدت إلى ظهور بعض النظريات الرياضية	4.15	0.71	83	مرتفع
4	2	يستخدم المعلم أحداثاً تاريخية موجزة لتوضيح أهمية الرياضيات	4.14	0.72	82.8	مرتفع
5	16	أشعر أن المواقف التاريخية تشكل جزءاً واضحاً من دروس الرياضيات	4.13	0.71	82.6	مرتفع
6	11	يوضح المعلم التحديات التي واجهت العلماء عند تطوير الأفكار الرياضية	4.11	0.72	82.2	مرتفع
7	9	يقدم المعلم أمثلة تاريخية توضح تطبيقات الرياضيات في حياة الشعوب	4.10	0.77	82	مرتفع
8	6	يساعدنا المعلم على فهم ارتباط الرياضيات بالحضارات المختلفة	4.07	0.74	81.4	مرتفع
9	15	يستخدم المعلم مصادر متنوعة لعرض المواقف التاريخية المرتبطة بالرياضيات	4.06	0.64	81.2	مرتفع
10	4	يوضح المعلم كيف تطورت الأفكار الرياضية عبر الزمن	4.05	0.82	81	مرتفع
11	5	يستخدم المعلم قصصاً قصيرة حول إنجازات علماء الرياضيات	4.04	0.83	80.8	مرتفع
12	13	يشجع المعلم الطلبة على البحث عن قصص تاريخية مرتبطة بالرياضيات	4.03	0.70	80.6	مرتفع
13	8	يستخدم المعلم المواقف التاريخية لجذب انتباه الطلبة في بداية الدرس	4.01	0.74	80.2	مرتفع
14	14	يربط المعلم بين الرياضيات وتطور العلوم الأخرى من خلال أمثلة تاريخية	3.98	0.80	79.6	مرتفع
15	12	يسهم استخدام المواقف التاريخية في جعل دروس الرياضيات أكثر تشويقاً	3.95	0.83	79	مرتفع
16	7	يخصص المعلم جزءاً من الدرس للحديث عن تاريخ الرياضيات	3.94	0.76	78.8	مرتفع
		توظيف المواقف التاريخية القصيرة	4.09	0.44	81.8	مرتفع

يتضح من جدول (3) أن درجة توظيف معلمي الرياضيات للمواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات لطلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (4.09) بنسبة (81.8%)، مما يدل على أن معلمي الرياضيات يوظفون المواقف التاريخية القصيرة بدرجة كبيرة نسبياً في أثناء العملية التعليمية.

كما تشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.94-4.30)، وهي جميعها ضمن المستوى المرتفع، مما يعكس إدراك الطلبة لوجود اهتمام من قبل معلمي الرياضيات بتضمين الجوانب التاريخية المرتبطة بالمفاهيم الرياضية أثناء التدريس، وقد جاءت الفقرة "يذكر المعلم أسماء العلماء الذين أسهموا في تطوير المفاهيم الرياضية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.30) وبنسبة (86%)، ويعزى ذلك إلى سهولة توظيف هذه الممارسة داخل الحصة الدراسية، حيث يحرص العديد من المعلمين على الإشارة إلى العلماء المرتبطين بالمفاهيم والنظريات الرياضية بهدف إثراء المحتوى التعليمي وربطه بالبعد الإنساني للمعرفة.

وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة "يستخدم المعلم السرد التاريخي عند تقديم مفاهيم رياضية جديدة" بمتوسط حسابي (4.17)، مما يدل على توجه المعلمين نحو استخدام السرد التاريخي كوسيلة لجذب انتباه الطلبة وتقديم المفاهيم بصورة أكثر تشويقاً ووضوحاً، بينما جاءت الفقرة "يخصص المعلم جزءاً من الدرس للحديث عن تاريخ الرياضيات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.94)، على الرغم من بقائها ضمن المستوى المرتفع، وقد يُعزى ذلك إلى ضيق الوقت المخصص للحمصة الدراسية وحرص المعلمين على إنجاز المقرر الدراسي، مما يجعل الحديث المستقل عن تاريخ الرياضيات أقل حضوراً مقارنةً بدمجها بصورة غير مباشرة أثناء شرح المفاهيم الرياضية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة أسباب، من أبرزها إدراك معلمي الرياضيات لأهمية ربط المفاهيم الرياضية بسياقاتها التاريخية والإنسانية، لما لذلك من دور في جعل المادة الدراسية أكثر تشويقاً وأقل تجديداً بالنسبة للطلبة، كما قد تعود هذه النتيجة إلى التطور الذي شهدته أساليب تدريس الرياضيات خلال السنوات الأخيرة، والانتقال من التركيز على حفظ القوانين والإجراءات إلى الاهتمام بتنمية الفهم العميق للمعرفة الرياضية وربطها بالواقع والتاريخ، وقد يكون خبرة المعلمين واطلاعمهم على المداخل الحديثة في تدريس الرياضيات دور في تشجيعهم على توظيف السرديات التاريخية وقصص العلماء أثناء شرح الدروس.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة المواقف التاريخية القصيرة نفسها، إذ لا تحتاج إلى وقت طويل أو إمكانيات خاصة لتطبيقها داخل الصف، حيث يستطيع المعلم دمجها بسهولة أثناء شرح المفاهيم الرياضية أو عند تقديم أمثلة توضيحية، مما يجعل استخدامها أكثر مرونة مقارنةً ببعض الاستراتيجيات التدريسية الأخرى. كذلك فإن ذكر أسماء العلماء وإنجازاتهم والظروف التاريخية التي أسهمت في ظهور النظريات الرياضية يساعد على إثارة فضول الطلبة وتنمية اهتمامهم بالمادة، الأمر الذي يشجع المعلمين على الاستمرار في توظيفها.

ويرى الباحثان أن ارتفاع درجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة يدل على الوعي التربوي لدى معلمي الرياضيات بأهمية تنوع أساليب التدريس وتقديم المعرفة الرياضية في إطارها التاريخي والثقافي، بما يسهم في تقريب المفاهيم المجردة إلى أذهان الطلبة وزيادة تفاعلهم داخل الغرفة الصفية، كما يعتقد الباحثان أن ربط الرياضيات بقصص العلماء والتحديات التي واجهوها في تطوير النظريات والمفاهيم الرياضية يجعل الطلبة أكثر إدراكاً لطبيعة الرياضيات بوصفها علماً إنسانياً تطور عبر الزمن، وليس مجرد مجموعة من القوانين والرموز المجردة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السيد وحسين (2023) التي أكدت أهمية توظيف الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تدريس الرياضيات، حيث أظهرت نتائجها أن استخدام التعلم المقلوب أسهم في زيادة تفاعل الطلبة وتحسين دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات. كما تتفق مع دراسة عبد الرحمن وأبو سنينة (2023) التي بينت أن توظيف استراتيجيات تدريسية نشطة مثل حل المشكلات يسهم في تحسين تعلم الرياضيات وزيادة اندماج الطلبة في المواقف التعليمية.

كذلك تنسجم هذه النتيجة مع دراسة عبدالجواد وآخرين (2024) التي أكدت فعالية البرامج التعليمية الحديثة القائمة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الدافعية العقلية لدى الطلبة، إذ تشير نتائج الدراسات إلى أهمية تبني ممارسات تعليمية تراعي خصائص

المتعلمين وتسهم في جعل عملية التعلم أكثر جذبا وفعالية. كما تتفق مع نتائج تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2023) الذي أشار إلى أن البيئات التعليمية النشطة والتفاعلية تسهم في تحسين تعلم الرياضيات وزيادة دافعية الطلبة نحوها.

إجابة السؤال الثاني

وينص على "ما مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان؟".

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال تعزيز الدافعية ككل وفقرات المجال، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجال تعزيز الدافعية ككل وفقرات المجال.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	25	أشعر بالرضا عندما أنجز مهمة رياضية بنجاح	4.19	0.70	83.8	مرتفع
2	24	أعتقد أن النجاح في الرياضيات مهم لمستقبلي الدراسي	4.13	0.81	82.6	مرتفع
3	17	أبذل جهداً لفهم الموضوعات الرياضية الصعبة	4.10	0.68	82	مرتفع
4	18	أبحث عن حلول للمسائل الرياضية حتى لو كانت معقدة.	4.04	0.80	80.8	مرتفع
5	20	أحب تعلم موضوعات جديدة في الرياضيات.	4.04	0.81	80.8	مرتفع
6	23	أخصص وقتاً كافياً لمراجعة دروس الرياضيات	4.01	0.81	80.2	مرتفع
7	26	أشارك في الأنشطة المرتبطة بالرياضيات داخل المدرسة	4.01	0.77	80.2	مرتفع
8	21	أستمر في محاولة حل المسألة الرياضية حتى أصل إلى الحل الصحيح	4	0.75	80	مرتفع
9	22	أشعر بالحماس عند حضور حصص الرياضيات	3.97	0.91	79.4	مرتفع
10	28	أستمتع بمناقشة الأفكار الرياضية مع المعلم أو الزملاء	3.97	0.90	79.4	مرتفع
11	29	أشعر بالثقة في قدرتي على تعلم الرياضيات	3.96	0.72	79.2	مرتفع
12	27	أسعى للحصول على درجات مرتفعة في مادة الرياضيات	3.95	0.89	79	مرتفع
13	34	أشعر برغبة قوية في تعلم الرياضيات وتحقيق النجاح فيها	3.93	0.80	78.6	مرتفع
14	30	أعتبر الرياضيات مادة ممتعة ومفيدة	3.91	0.80	78.2	مرتفع
15	33	أرغب في الاستمرار بدراسة موضوعات رياضية متقدمة في المستقبل	3.90	0.85	78	مرتفع
16	31	أحرص على متابعة كل ما يقدمه المعلم في حصص الرياضيات	3.85	0.90	77	مرتفع
17	32	أشعر بأن تعلم الرياضيات يساعدني على تنمية التفكير وحل المشكلات	3.85	0.79	77	مرتفع
18	19	أشعر بأهمية الرياضيات في حياتي اليومية	3.84	0.82	76.8	مرتفع
		تعزيز الدافعية	3.99	0.48	61.8	مرتفع

يتضح من جدول (4) أن مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.99) ونسبة (61.8%)، مما يشير إلى تمتع الطلبة بمستوى جيد من الدافعية نحو تعلم الرياضيات، ويعكس اتجاهات إيجابية نحو المادة واستعداداً للمشاركة في الأنشطة التعليمية المرتبطة بها.

كما تشير النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.84-4.19)، وجميعها ضمن المستوى المرتفع، الأمر الذي يدل على أن الطلبة يمتلكون درجة عالية من الاهتمام والرغبة في تعلم الرياضيات ومواصلة بذل الجهد لتحقيق النجاح فيها، وقد جاءت الفقرة "أشعر بالرضا عندما أنجز مهمة رياضية بنجاح" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.19) ونسبة (83.8%) ، مما يشير إلى أن الشعور بالإنجاز والنجاح يعد من أبرز العوامل المحفزة للطلبة نحو تعلم الرياضيات، حيث يعزز ثقتهم بأنفسهم ويزيد من رغبتهم في مواصلة التعلم والتفوق.

في المقابل، جاءت الفقرة "أشعر بأهمية الرياضيات في حياتي اليومية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.84)، على الرغم من بقائها ضمن المستوى المرتفع، وقد يُعزى ذلك إلى أن بعض الطلبة ما زالوا ينظرون إلى الرياضيات بوصفها مادة دراسية مرتبطة بالنجاح الأكاديمي أكثر من ارتباطها بالتطبيقات الحياتية اليومية، أو أن الفرص المتاحة لهم لملاحظة استخدامات الرياضيات في الحياة الواقعية ما زالت محدودة نسبياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة أصبحوا أكثر وعياً بالدور المحوري الذي تؤديه الرياضيات في التقدم العلمي والتكنولوجي، وبأهميتها في الالتحاق بالتخصصات الجامعية المطلوبة في سوق العمل، كما أن التطورات التكنولوجية المتسارعة وانتشار التطبيقات الرقمية أسهمت في زيادة إدراك الطلبة لأهمية الرياضيات بوصفها لغة أساسية للعلوم الحديثة، الأمر الذي انعكس إيجاباً على مستوى دافعتهم نحو تعلمها.

ومن الملاحظ أن أعلى الفقرات تمثلت في شعور الطلبة بالرضا عند إنجاز المهام الرياضية بنجاح، وهو ما يدل على أن خبرات النجاح التي يمر بها الطلبة داخل غرفة الصف تشكل مصدراً مهماً لتعزيز دافعتهم. فكلما شعر الطالب بقدرته على حل المسائل وفهم المفاهيم الرياضية ازداد إقباله على التعلم وثقته بقدراته الأكاديمية، ويشير ذلك إلى أهمية توفير مواقف تعليمية تمنح الطلبة فرصاً متكررة للنجاح والإنجاز.

كما يمكن تفسير ارتفاع الدافعية بوجود بيئة تعليمية تشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل، حيث إن تنوع الأنشطة التعليمية والأساليب التدريسية المستخدمة في تدريس الرياضيات قد ساعد في تقليل الشعور بالملل وزيادة اهتمام الطلبة بالمادة. وقد يكون توظيف أمثلة واقعية ومواقف تعليمية مرتبطة بحياة الطلبة أحد العوامل التي عززت شعورهم بأهمية الرياضيات وفائدتها.

ويرى الباحثان أن ارتفاع مستوى الدافعية لدى الطلبة لا يرتبط فقط بطبيعة المادة الدراسية، وإنما يرتبط كذلك بالخبرات التعليمية التي يمرون بها داخل الصف، ومدى قدرتها على إثارة اهتمامهم وتحفيزهم للتعلم، فالطالب الذي يشعر بأن ما يتعلمه له قيمة ومعنى ويستطيع توظيفه في حياته يكون أكثر استعداداً لبذل الجهد والاستمرار في التعلم، كما أن شعور الطلبة بالنجاح والتقدم في تعلم الرياضيات يساهم في بناء صورة إيجابية عن ذواتهم الأكاديمية ويعزز رغبتهم في مواجهة التحديات الرياضية المختلفة.

وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد وحسين (2023)، ودراسة عبد الرحمن وأبو سينية (2023)، ودراسة عبد الجواد وآخرين (2024)، التي أكدت جميعها أن توفير خبرات تعليمية حديثة وتفاعلية يساهم في رفع مستوى الدافعية لدى الطلبة، كما تتوافق مع تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2023) الذي أشار إلى أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات

مرتفعة من الدافعية يحققون مستويات أفضل من المشاركة والأداء الأكاديمي، كذلك تتفق مع ما أكدته نظرية تحديد الذات لدى ريان وديسي (Ryan & Deci, 2020) من أن شعور المتعلم بالكفاءة والإنجاز والاستقلالية يعد من أهم العوامل المؤثرة في تنمية الدافعية واستمرارها.

إجابة السؤال الثالث

والذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات العينة لدرجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات ومستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان؟"

وللإجابة عن السؤال الثالث وضعت الفرضية الصفرية "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات العينة لدرجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات ومستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان."

ولفحص الفرضية تم استخدام معامل بيرسون (Pearson Correlation) لفحص العلاقة بين متوسطات استجابات العينة لدرجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات ومستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): نتائج معامل بيرسون (Pearson Correlation) لفحص العلاقة بين درجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات ومستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان.

مستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر		توظيف المواقف التاريخية القصيرة
معامل الارتباط	قيمة P	
5.7**	0	

يتضح من جدول (4) وجود علاقة ارتباط إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين درجة توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) في تدريس الرياضيات ومستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الثانوية في الجولان، حيث بلغ معامل الارتباط (0.75) وهي قيمة مرتفعة وموجبة، مما يشير إلى أنه كلما ارتفع توظيف المواقف التاريخية القصيرة في تدريس الرياضيات ازداد مستوى الدافعية لدى طلبة الصف العاشر في مدارس ثانوية الجولان.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المواقف التاريخية القصيرة تسهم في تحويل المفاهيم الرياضية من موضوعات مجردة وصعبة إلى موضوعات أكثر حيوية وارتباطاً بالواقع الإنساني، مما يزيد من اهتمام الطلبة بالمادة ويعزز رغبتهم في تعلمها.

كما يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن المواقف التاريخية القصيرة تثير فضول الطلبة وتدفعهم إلى متابعة الدرس بصورة أكبر، إذ إن التعرف إلى قصص العلماء والتحديات التي واجهوها أثناء تطوير الأفكار والنظريات الرياضية يجعل الطلبة أكثر تفاعلاً مع المحتوى التعليمي وأكثر قدرة على إدراك أهمية الرياضيات ودورها في تطور الحضارات والعلوم المختلفة، ويؤدي ذلك إلى زيادة المشاركة الصفية والشعور بالمتعة أثناء التعلم، وهما من العوامل الرئيسة المرتبطة بارتفاع الدافعية نحو التعلم.

وقد تعود هذه النتيجة أيضاً إلى أن السرد التاريخي يوفر بيئة تعليمية أكثر تشويقاً مقارنة بالطريقة التقليدية التي تعتمد على عرض القوانين والإجراءات الرياضية بصورة مباشرة، حيث تساعد القصص والأحداث التاريخية على جذب انتباه الطلبة والمحافظة على تركيزهم، مما ينعكس إيجاباً على مستوى حماسهم للتعلم واستعدادهم لبذل الجهد في فهم الموضوعات الرياضية المختلفة.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية ومتوقعة؛ لأن المواقف التاريخية القصيرة تمنح الطلبة فرصة لفهم الرياضيات بوصفها نتاجاً لجهود إنسانية تراكمية وليست مجرد رموز ومعادلات مجردة، الأمر الذي يساهم في بناء اتجاهات إيجابية نحو المادة ويعزز الشعور بقيمتها وأهميتها، كما يعتقد الباحثان أن ربط المفاهيم الرياضية بسياقات تاريخية وقصص واقعية يساعد الطلبة على استيعاب المعرفة بصورة أعمق، ويزيد من دافعيتهم الداخلية للتعلم من خلال إثارة الفضول والاستمتاع بالمحتوى التعليمي.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة السيد وحسين (2023) التي أشارت نتائجها إلى أن توظيف أساليب تدريس حديثة وتفاعلية يساهم في زيادة اهتمام الطلبة بالمادة الدراسية وتحفيزهم على التعلم، كما اتفقت مع دراسة عبد الرحمن وأبو سنية (2023) التي بينت وجود أثر إيجابي لاستراتيجية حل المشكلات في تنمية الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وهو ما يؤكد أن تنوع أساليب التدريس وإشراك الطلبة بصورة فاعلة في عملية التعلم يساهم في رفع مستوى دافعيتهم، كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الجواد وآخرين (2024) حيث تشير نتائج الدراسات إلى أن المداخل التعليمية الحديثة التي تراعي خصائص المتعلمين واهتماماتهم تؤدي إلى تحسين دافعيتهم نحو التعلم، كما تنسجم مع نتائج تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2023) الذي أكد وجود علاقة قوية بين دافعية الطلبة وبيئات التعلم النشطة والتفاعلية، إذ إن المواقف التاريخية القصيرة تمثل أحد أشكال البيئات التعليمية المحفزة التي تجعل التعلم أكثر تشويقاً وتفاعلية.

وتتوافق الدراسة الحالية أيضاً مع ما طرحته دراسة ريان وديسي (Ryan & Deci, 2020) في إطار نظرية تحديد الذات، والتي أكدت أن دافعية الطلبة تزداد عندما يشعرون بالمعنى والاهتمام والانخراط في عملية التعلم، ويمكن تفسير ذلك بأن المواقف التاريخية القصيرة تضيف على المفاهيم الرياضية بعداً إنسانياً وتاريخياً يجعلها أكثر قرباً من الطلبة وأكثر قدرة على إثارة فضولهم المعرفي، مما يعزز دافعيتهم الداخلية نحو تعلم الرياضيات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. تشجيع معلمي الرياضيات على توظيف المواقف التاريخية القصيرة (Micro-narratives) بصورة منتظمة في أثناء تدريس المفاهيم الرياضية؛ لما لها من دور في تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم وزيادة تفاعلهم مع المادة الدراسية.
2. تضمين كتب الرياضيات المدرسية مواقف تاريخية مختصرة وقصصاً تربوية مرتبطة بتطور المفاهيم الرياضية والعلماء الذين أسهموا في بنائها؛ بما يساعد على ربط المعرفة الرياضية بسياقها التاريخي والإنساني.
3. عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي الرياضيات حول آليات توظيف المواقف التاريخية القصيرة داخل الغرفة الصفية، وطرق دمجها في المحتوى التعليمي بصورة فاعلة ومشوقة.
4. تشجيع المعلمين على استخدام أساليب تدريس متنوعة تركز على إثارة فضول الطلبة وتنمية اهتمامهم بالرياضيات، بما يسهم في تعزيز الدافعية الداخلية نحو التعلم.
5. توفير مصادر تعليمية رقمية ومطبوعة تتضمن قصصاً ومواقف تاريخية مرتبطة بالرياضيات يمكن للمعلمين الاستفادة منها في أثناء التدريس.

المراجع

- الزهراني، م.، و السلمي، ن. (2025). معوقات تدريس معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لمسائل مهارات التفكير العليا من وجهة نظرهم. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*, (118), 443-425.
- <https://doi.org/10.33193/JALHSS.118.2025.1389>.
- اللامي، ح.، و عبيد، ق. (2022). أثر استراتيجية فرق الخبراء في دافعية التعلم نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 2(3), 853-839.
- عبد الرحمن، ر.، و أبو سنينة، ع. (2023). أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في التفكير ما وراء المعرفي والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. *مجلة المناهج وطرق التدريس*, 2(11), 82-58. <https://doi.org/10.26389/AJSRP.W120623>
- عبد الجواد، ع.، منسي، م.، و محمود، ه. (2024). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية الدافعية العقلية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات. *مجلة كلية التربية*, 21(121), 412-390. <https://doi.org/10.21608/jfe.2024.266869.1854>
- Chilton, C. (2025). HISTORICAL CONTEXT IN MATHEMATICS EDUCATION: IMPROVING STUDENT ENGAGEMENT AND ACHIEVEMENT. *Electronic Theses and Dissertations*, (183).
- Dietiker, L., Singh, R., Riling, M., Nieves, H. I., & Barno, E. (2023). Narrative characteristics of captivating secondary mathematics lessons. *Educational Studies in Mathematics*, 112(3), 481-504. <https://doi.org/10.1007/s10649-022-10184-y>

- Jankvist, T. (2009). A categorization of the “whys” and “hows” of using history in mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 235–261. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9174-9>
- John, J. E., Nelson, P. A., Klenczar, B., & Robnett, R. D. (2020). Memories of math: Narrative predictors of math affect, math motivation, and future math plans. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101838. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101838>
- Liu, A., Esbenshade, L., Sun, M., Sarkar, S., He, J., Tian, V., & Zhang, Z. (2025). *Adapting to Educate: Conversational AI's Role in Mathematics Education Across Different Educational Contexts* (إصدار 1). arXiv. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.2503.02999>
- Lukens, H. T. (1895). *The connection between thought and memory: A contribution to pedagogical psychology on the basis of F. W. Dörpfeld's monograph "Denken und gedächtnis"*. D C Heath & Co Publishers. <https://doi.org/10.1037/14309-000>
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, تحقيق). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

فاعلية استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في مادة العلوم

جيهان سعيد علي صنع الله

جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين

S12470714@stu.najah.edu

00972523155616

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في مادة العلوم، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة تجريبية تعلمت باستخدام التعلم التفاعلي وبلغ عدد افرادها (24) طالبة، ومجموعة ضابطة تعلمت باستخدام الطريقة التقليدية وبلغ عدد افرادها (24) طالبة، وتم جمع البيانات من خلال اختبار تحصيلي قبلي وبعدي لكلا المجموعتين، وأظهرت النتائج أن فاعلية التعلم التفاعلي في رفع التحصيل الدراسي جاء مرتفع، وأن التحصيل الدراسي تأثر ايجابياً بطريقة التدريس التفاعلي، وهذا يعني أن التعلم التفاعلي يعد استراتيجية فعالة لتعزيز تحصيل الطلاب في مادة العلوم، وتوصي الدراسة بتدريب المعلمين على استخدام هذه الاستراتيجية وتوفير بيئة تعليمية داعمة، وتنوع أدوات التعلم التفاعلي ضمان مشاركة الطلاب الفاعلة.

الكلمات المفتاحية: التعلم التفاعلي، التحصيل، طلبة الصف الخامس، مادة العلوم.

The Effectiveness of Using Interactive Learning in Improving Academic Achievement for Fifth-Grade Students in Science

Jihan Saeed Ali Sanaallah

An-Najah National University – Nablus – Palestine

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of using interactive learning in improving the academic achievement of fifth-grade students in science. The study adopted a quasi-experimental approach. The sample consisted of two groups: an experimental group that learned using interactive learning (24 students), and a control group that learned using the traditional method (24 students). Data were collected through pre- and post-achievement tests for both groups. The results showed that the effectiveness of interactive learning in improving academic achievement was high, and that academic achievement was positively influenced by the interactive teaching method. This indicates that interactive learning is an effective strategy for enhancing students' achievement in science. The study recommends training teachers on the use of this strategy, providing a supportive learning environment, and diversifying interactive learning tools to ensure students' active participation.

Keywords: Interactive Learning, Academic Achievement, Fifth-Grade Students, Science.

المقدمة

يركز التعليم الحديث على تطوير الكفاءات التي تبرز بين التفكير النقدي والتواصل الفعال ضمن بيئة تعليمية داعمة تحفز الطلاب على النمو الفكري والاجتماعي والشخصي، كما يسعى هذا النهج إلى تمكين الطلبة من التعبير عن أنفسهم بحرية واستقلالية، مما يعزز مشاركتهم في العملية التعليمية، ويطور مهاراتهم الاجتماعية والشخصية.

وحتى تكون العملية التعليمية أكثر فاعلية في تنشيط عملية التفاعل وإدماج الطالب في عمليتي التعليم والتعلم، كان لازماً على المسؤولين عن العملية التعليمية رفع فاعلية استراتيجياتها التدريسية وتحسين كفاية معلمها بما يكفل عملية التفاعل بين أطراف العملية التعليمية كافةً من مدرسين، وطلبة، ومدرء، ومشرفين تربويين ومقيمين (الباز و دروزه، 2023).

برز التعلم التفاعلي كصيغة تعتمد على مبدأ إشراك الطلاب في العملية التعليمية، وببساطة ينظر إلى التعلم التفاعلي على أنه التعلم الذي يتطلب مشاركة الطلاب، ويمكن أن تأتي هذه المشاركة من خلال مناقشات الفصل والمجموعات الصغيرة، واستكشاف المواد التعليمية التفاعلية المقدمة لهم في الفصل الدراسي الرقمي، وبهذا فإن التعلم التفاعلي يتطلب من المعلم تشجيع طلابه على أن يكونوا أفراداً نشطين في الفصل، وأن يفكروا ويحللوا أكثر (الصعدي، 2024).

وعرف الباحثون شين وآخرون (2025) أن البيئة التفاعلية هي تلك التي تدمج أدوات تقنية مثل Google Classroom في عملية التعلم، وتشجع على التقييم بين الأقران، لزيادة التفاعل المعرفي والعاطفي والسلوكي لدى الطلاب، مما ينعكس إيجابياً على التحصيل والفهم.

وبعد التعلم التفاعلي يمثل أحد أبرز الأساليب التربوية التي تسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وذلك من خلال تفعيل دورهم في بناء المعرفة، وتنمية مهارات التفكير العليا، وتحفيز الدافعية نحو التعلم، كما أن استخدام أسلوب التعلم القائم على المشاريع مع مشاركة الطلاب بشكل مرتفع أدى إلى رفع الأداء الأكاديمي للطلاب بوضوح مقابل الصفوف التي اعتمدت الأسلوب التقليدي، حيث لوحظ أن البيئة التفاعلية تحفز الطلاب وتنشط سلوكيات التعلم لديهم، مما ينعكس إيجاباً على نتائج الاختبارات والعلامات النهائية (Zen et al., 2022).

ومن هنا يتبين أن التعلم التفاعلي يُعد من الأساليب التعليمية الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تحسين نواتج التعلم ورفع مستوى التحصيل الدراسي، من خلال إشراك الطالب في الموقف التعليمي وجعله عنصراً فاعلاً في بناء المعرفة، بدلاً من كونه متلقياً سلبياً لها، وانطلاقاً من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في مادة العلوم.

مشكلة الدراسة

ومن خلال عمل الباحثة في المدارس، لاحظت أن العديد من طلبة الصف الخامس يكون أدائهم في اختبارات العلوم منخفضاً مقارنة بتوقعات المنهاج، وأن الفجوة بين ما يُدرس في الدرس وبين ما يستوعبه الطالب كبيرة. كذلك لوحظ أن الطالب غالباً لا

يشترك تفاعلياً في الدرس (من حيث الاستفسار، التجربة، النقاش، حل المشكلات) مما يؤدي إلى ضعف الاستبقاء والفهم العميق للمفاهيم العلمية.

وبالإضافة إلى ذلك، تشير الملاحظات إلى أن المعلمين يستخدمون في كثير من الأحيان أساليب تعليمية تعتمد على الشرح المسبق والبناء النظري، مع قلة الأنشطة التطبيقية والتفاعلية مثل التجارب، المحاكاة، النقاش الجماعي، وغيرها. هذا الوضع يؤدي إلى تدني الدافعية لدى الطلاب وتأخر في القدرة على الربط بين المفاهيم العلمية والواقع العملي، مما ينعكس سلباً على مستوى التحصيل الدراسي في العلوم (Koç & Kanadl, 2025).

في مراحل التعليم الأساسية، يعتبر التحصيل الدراسي في مادة العلوم من المؤشرات المهمة لقياس مدى فهم الطالب للمفاهيم العلمية وقدرته على استثمارها في التفكير والتحليل، إلا أن العديد من الدراسات تشير إلى أن الطلاب في الصفوف الابتدائية يعانون من ضعف في الفهم العميق للعلوم، خاصة عندما يكون التعليم معتمداً على طرق تقليدية، حيث يكون الطالب مستمعاً سلبياً أكثر من مشاركاً نظرياً وعملياً، (Reiss et al., 2023).

وبينت دراسة (Koç & Kanadl, 2025) أن بيئات التعلم التفاعلي تحسن نتائج التعلم في العلوم مقارنة بالطرق التقليدية.

وبناءً على ما سبق، هناك ضرورة ملحة لدراسة فاعلية استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في مادة العلوم.

أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في مادة العلوم؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس الذين تعلموا باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي وبالطريقة التقليدية في مادة العلوم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (التعلم التفاعلي) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) في التحصيل الدراسي في مادة العلوم تُعزى لطريقة التدريس؟
3. ما مقدار التحسن في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس بعد تعلمهم باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي مقارنة بالاختبار القبلي لنفس الطلاب؟

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (التعلم التفاعلي) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) في التحصيل الدراسي البعدي في مادة العلوم تُعزى لطريقة التدريس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي لطلبة الصف الخامس الذين تعلموا باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في مادة العلوم.

وينبثق عن الهدف الرئيس أهداف فرعية كالتالي:

1. التعرف إلى مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الخامس الذين يدرسون مادة العلوم باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي، والطريقة التقليدية.
2. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي في مادة العلوم، والتي تُعزى إلى طريقة التدريس.
3. معرفة مقدار التحسن في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس بعد تعلمهم باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي مقارنة بالاختبار القبلي لنفس الطلاب.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

تسعى هذه الدراسة إلى إثراء الأدبيات التربوية في ميدان طرائق التدريس الحديثة، وتحديدًا في مجال التعلم التفاعلي الذي يُعد من الاتجاهات التربوية المعاصرة الهادفة إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، فهذه الدراسة تضيف بعداً معرفياً جديداً حول مدى فاعلية هذا النمط من التعلم في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية الفهم العلمي العميق لدى طلبة المرحلة الأساسية، وهي مرحلة حرجية في بناء المفاهيم العلمية الأساسية.

وكذلك تجسر هذه الدراسة الفجوة بين النظرية والتطبيق، من خلال توظيف مبادئ التعلم النشط والبناء المعرفي في موقف تعليمي حقيقي، مما يساهم في تطوير الإطار النظري المرتبط بكيفية انتقال المتعلم من التعلم السلبي القائم على التلقين إلى التعلم التفاعلي القائم على الفهم والمشاركة. أما من حيث الأهمية العملية، فإن نتائج هذه الدراسة قد تُسهم في إعادة النظر في المناهج الدراسية واستراتيجيات التدريس في ضوء ما تقدمه من دلائل علمية حول فعالية أسلوب التعلم التفاعلي.

الأهمية التطبيقية:

تتجلى هذه الدراسة في بعدها العملي المرتبط بالمدارس الفلسطينية ومجتمع التعليم العام، إذ يمكن أن تُسهم نتائجها في توجيه معلمي العلوم نحو تبني استراتيجيات تعليم تفاعلية تعزز من تحصيل الطلبة وفهمهم العميق للمفاهيم العلمية، كما يمكن الاستفادة من مخرجاتها في تصميم وحدات دراسية تفاعلية تعتمد على الملاحظة، والتجريب، والمناقشة، والعمل الجماعي، بما يخلق بيئة تعلم محفزة ومشوقة للطلبة، ومن جانب آخر، تساعد هذه الدراسة صُنّاع القرار التربويين والمشرفين التربويين على تطوير برامج تدريبية موجهة للمعلمين تركز على توظيف أساليب التعلم التفاعلي في تدريس العلوم، بما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم ومخرجاته، وقد تشكل نتائج الدراسة منطلقاً لدراسات أخرى في مراحل دراسية مختلفة أو في مواد علمية أخرى، مما يعزز تعميم مفهوم التعلم التفاعلي في النظام التعليمي الفلسطيني.

وأخيراً، فإن هذه الدراسة تأتي استجابةً لتوجهات التنمية المستدامة في التعليم، التي تدعو إلى تعزيز مهارات التفكير العلمي، والتفاعل، والتعلم الذاتي لدى الطلبة، مما يجعلها ذات بعد استراتيجي في تطوير التعليم الأساسي.

حدود الدراسة

1. **الحد المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من المدارس الحكومية الأساسية التابعة لوزارة التربية والتعليم في شمال فلسطين (منطقة الداخل).
2. **الحد الزمني:** تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025/2026).
3. **الحد البشري:** اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي الذين يدرسون مادة العلوم في المدارس الحكومية.
4. **الحد الموضوعي:** تناولت هذه الدراسة الكشف عن فاعلية استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في مادة العلوم.
5. **الحد المنهجي:** اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

مصطلحات الدراسة

- **التعلم التفاعلي:** هو عملية تنطوي على شكل من أشكال العمل المتبادل، وتركز على تعزيز مشاركة الطلاب وإشراكهم في العملية التعليمية من خلال استخدام التكنولوجيا التعليمية لتحفيز التفاعل والتواصل الفعال، ويهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل والنقد والإبداع، مع تشجيع التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين الطلاب لتعزيز بيئة تعليمية شاملة وداعمة، ويتطلب الوصول إلى المحتوى والمهام والمشكلات من قبل المتعلم (باكيز، 2025 ص 25).
- كما ويعرف اجرائياً أنه أسلوب تدريس يشارك فيه الطلبة بفاعلية من خلال أنشطة مثل المناقشة، والتجارب العملية، والمشاريع الجماعية، ويقاس أثره بتحليل درجات الاختبار التحصيلي البعدي لمادة العلوم بعد تطبيقه على المجموعة التجريبية.

- **التحصيل الدراسي:** هو عبارة عن عملية تشمل كل ما يمكن أن يتعلمه التلميذ في مدرسته سواء ما يتصل بالجوانب المعرفية، أو الجوانب الدافعية أو الاجتماعية والانفعالية، ويعرف أيضاً أنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في امتحان معين من قبل المعلم، سواء كان شفويًا أو كتابيًا أو كلاهما معاً (خرازة، 2024).

ويعرف اجرائياً أنه مستوى اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والمفاهيم العلمية في منهج الصف الخامس، ويُقاس بدرجات الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي المعد خصيصاً لهذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التعلم التفاعلي

تعددت تعريفات التعلم التفاعلي بتعدد المدارس التربوية والسيكولوجية، ونشأت تعريفات عديدة لهذا المفهوم، وهو عبارة عن عملية تنطوي على شكل من أشكال العمل المتبادل، ويركز على تعزيز مشاركة الطلاب وإشراكهم في العملية التعليمية من خلال استخدام التكنولوجيا التعليمية لتحفيز التفاعل والتواصل الفعال، ويهدف هذا النهج إلى تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل والنقد والإبداع، مع تشجيع التعلم التعاوني والعمل الجماعي بين الطلاب لتعزيز بيئة تعليمية شاملة وداعمة، ويتطلب هذا النوع من التعليم الوصول إلى المحتوى والمهام والمشكلات من قبل المتعلم باستخدام التكنولوجيا الرقمية (باكير، 2025).

مزايا التعلم التفاعلي

1. زيادة التفاعل والمشاركة الفعالة

إن التعلم التفاعلي يُحوّل المتعلمين من مستمعين سلبيين إلى مشاركين نشطاء، ويشمل ذلك المناقشات الجماعية، الأنشطة العملية، المشاريع التعاونية. مثلاً، تمّ التأكيد على أن الطرق التفاعلية زادت التفاعل المعرفي، العاطفي، والسلوكي لدى الطلاب (Fahrudin et al., 2024).

2. تحسين الفهم والاحتفاظ بالمعلومة

وذلك لأن المتعلم يطبق ويشارك ويتفاعل، فإن فرصته لفهم المفاهيم بشكل أعمق والاحتفاظ بها لفترة أطول تزداد

3. تطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات

البيئات التفاعلية تشجّع طرح الأفكار، المناقشة، التعاون، والتأمل، ما يعزّز القدرات على تحليل المعلومات واتخاذ قرارات مبنية على التفكير (Blyznyuk & Kachak, 2024).

4. تعزيز العمل التعاوني والتواصل بين الطلاب

من خلال التعلّم التفاعلي، الطلاب يعملون معاً، يتواصلون، يتبادلون الأفكار، ما يعزّز مهاراتهم الاجتماعية والتعاونية (Blyznyuk & Kachak, 2024).

5. ملائمة أنماط تعلم متعددة وتحفيز أعلى

التعلّم التفاعلي غالباً يشمل وسائل متعددة (سمعية، بصرية، حركية) ويتيح للطلاب أن يختاروا أو يتفاعلوا بطريقة تناسبهم، ما يزيد من دافعيتهم (Blyznyuk & Kachak, 2024).

مراحل التعلم التفاعلي

يتكون التعلم التفاعلي من أربع مراحل أو خطوات هامة تصل من خلالها المعرفة إلى المتعلم كما ذكرها لعوير و بوتمر (2022) وهذه المراحل هي:

1. مرحلة التلقي: (نمط تفاعل المعلم والمتعلم والمحتوى التعليمي)، حيث يتم في هذه المرحلة الاعتماد على أعضاء الإدراك الحسي في استقبال كافة المعلومات التي يتلقاها المتعلم حتى تتجمع في مراكز متخصصة في الدماغ.
2. مرحلة التأمل: (نمط تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي)، وفي هذه المرحلة تبدأ عملية تأمل المعلومة المتلقاة وتحليل أبعادها من أجل فهمها، ومعرفة المغزى الذي أدى إلى حدوثها على هذا النحو، ويتم ذلك على مراحل متخصصة من الفص الدماغي كي يصل الإنسان إلى مرحلة الفهم الراسخ للحالة المعرفية التي تم تلقيها حسيّاً.
3. مرحلة تكوين أو بناء المعرفة: (نمط تفاعل المتعلم مع المعلم والمتعلمين الآخرين)، فبعد تلقي المعلومة حسيّاً وانتهاء المتعلم من عمليات التأمل وتكوين التصورات عما تم تلقيه تبدأ عملية الربط وتشكيل المعرفة بناء على ما تم تلقيه وفهمه من خلال مراكز في القشرة الدماغية.
4. مرحلة التطبيق: (نمط تفاعل المتعلم والمحتوى التعليمي والمتعلمين الآخرين)، وفي هذه المرحلة الأخيرة من التعليم التفاعلي تبدأ عملية تفعيل الواقع العملي ليم ربطها بما تم تلقيه وفهمه في المراحل السابقة، وهي أهم مرحلة لترسيخ المعلومات وتعميق المفاهيم.

خصائص التعلم التفاعلي

تتمثل خصائص التعلم التفاعلي في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتحمل المسؤولية في اتخاذ القرارات التي تتصل باختيار الأساليب المختلفة والأوقات الملائمة لتحقيق أهدافه ومراعاة الخطو الذاتي للتعلم، فالمتعلم يسير حسب قدراته الذاتية في تحصيل المعرفة ويترك زمن التعلم في ضوء الاستعداد وسرعة الإنجاز، وكذلك مراعاة التوجه الذاتي، أي إعطاء المتعلم الحرية الكاملة في تقرير ما يريد تعلمه، وهو ما يزيد من دافعيته نحو التعلم وتفاعل المعلم الإيجابي مع المحتوى التعليمي من خلال أنظمة التغذية الراجعة

والتعزيز المباشر وتوفير بدائل وأنشطة تسهم في تفعيل وإثراء التعلم والتقويم الذاتي، وهو ما يحقق للمتعلم الاستقلالية (غدايرة و الشرع، 2023).

النظريات التي تدعم التعلم التفاعلي

1. النظرية البنائية (Constructivism)

تقوم على فكرة أن المتعلم ليس مجرد متلقي سلبي، بل يبني المعرفة من خلال أنشطة وتفاعلات مع البيئة ومع الآخرين، وبما أن التعلم التفاعلي يُشجّع التفاعل بين المتعلمين، والنقاش، والمشاركة، وهذا يتماشى تمامًا مع البنائية التي ترى أن "المعنى" يُبنى وليس يُنقل فقط (Varma et al., 2023).

2. نظرية التعلم الاجتماعي (Social Constructivism/Socio-cultural theory)

تؤكد أن التعلم يتم داخل سياقات اجتماعية، وبالتفاعل مع "أكثر معرفة" (معلمين/زملاء)، وأن الثقافة والأدوات الاجتماعية تلعب دوراً كبيراً، وبما أن التعلم التفاعلي يوفر فرصاً للتفاعل بين المتعلمين، المشروعات المشتركة، المناقشات، ما يتوافق مع هذه النظرية (Choi et al., 2024).

التحصيل الدراسي

يعرف التحصيل بأنه مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معرفية ومهارية في مجموعة المقررات الدراسية التي يدرسونها ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية في جمع المواد الدراسية أي المجموع الكلي للدرجات، كما يعد التحصيل المستوى الذي وصل اليه الفرد في تحصيله للمواد الدراسية كما يقاس بالامتحانات التحصيلية التي تعقد في نهاية العام أو الفصل الدراسي (الطنطاوي، 2022).

العوامل المؤثرة في التحصيل

1. المنهج الدراسي: ينظر للمنهج الدراسي أنه تلك العلاقة الترابطية بين المعلم والمتعلم من أجل بلوغ تحصيل دراسي جيد،

ولا بد ملائمة المنهج الدراسي المعتمد وسيكولوجية الفرد سواء المعلم أو المتعلم ومراعاة قدرات الافراد المتعلمين وقدرة المعلم على اتباع الأسلوب القويم في تلقين المتعلم بالاعتماد على أساليب تعليمية ناجحة يراعي فيها كل ظروف المتعلم والمدرسة والعكس صحيح.

2. العوامل البيئية: يجب توفر المعلم الكفاء والإدارة المدرسية الواعية لأن المعلم يمثل القدوة والنموذج الذي يقتدي به التلميذ

وهو محور الأداء التربوي، أما إدارة المدرسة فيقع على عاتقها السياسة التربوية من التخطيط السليم وتوفير المناخ والجو المناسب للأداء التربوي ويجب التعاون فيما بينهما من أجل تسيير المؤسسة التربوية وبالتالي فإن المعلم والإدارة المدرسية تؤثر وتتأثر بالبيئة الاجتماعية الموجودة فيها المدرسة وبالتالي يتأثر التلميذ إما بالتحصيل الجيد أو الضعيف.

3. العوامل الأسرية: تعتبر الأسرة اللبنة الأساسية في تنشئة الطفل فهي القوة النفسية له من خلال تكوين اتجاهاته وقدراته وغاياته، ومن العوامل الأسرية المستوى الثقافي للوالدين، والجو الأسري الملائم الخالي من الصراعات، وأساليب التنشئة الاجتماعية التي يعتمد عليها الوالدين كالمكافأة والجزاء في حالة التحصيل.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة (بيجي و بلوتزور، 2025) إلى تقدير تأثير مكونات الفيديو التفاعلي (مطالبة الطلاب بتوليد تفسيرات ذاتية، إمكانيات التنقل داخل الفيديو، وتأثير الحمل المعرفي) على التعلم الفعّال، وتم استخدام المنهج التجريبي من خلال مقارنة شروط تجريبية متعددة تتغير فيها عناصر الفيديو التفاعلي، وبلغ حجم العينة (128) متعلماً، وأظهرت النتائج عدم وجود تأثيرات معنوية لكلٍ من ميزات التنقل أو أسئلة التفسير الذاتي على أداء التعلم. ومع أن ميزات التنقل لم تؤثر على الحمل المعرفي، إلا أن أسئلة التفسير الذاتي زادت من الحمل المعرفي الذاتي والحمل الخارجي معاً، وبشكل عام، كانت جودة إجابات المشاركين على الأسئلة منخفضة، لكنها ارتبطت إيجابياً بمستوى الفهم والاستيعاب.

و في دراسة باكير (2025) إلى التعرف إلى أثر التعلم التفاعلي في تطوير مهارات التحدث بالإنجليزية ودوره في تعزيز استخدامها في التعليم الجامعي، وتم استخدام المنهج التجريبي إضافة إلى الوصفي، وتم تطبيق اختبارين قبلي وبعدي على عينة مكونة من (64) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، كما تم استخدام أداة الاستبانة لتقييم الدور، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية التعلم التفاعلي في تحسين مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، وأشارت النتائج إلى أن التعلم التفاعلي يعزز ثقة الطلاب بأنفسهم ويزيد من دافعتهم ويوفر بيئة تعليمية داعمة داخل الصف لتوظيف مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

هدفت دراسة غدايرة و الشرع (2023) إلى معرفة اثر التعلم التفاعلي في التوجهات الدافعية، وتم توجيه الاختبار لدى طلاب المرحلة الثامنة وأثره في تعلم اللغة العربية لديهم، وسعت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم التفاعلي من خلال منصة درسك في تحصيل ودافعية طلبة الصف الثامن الأساسي نحو اللغة العربية من خلال دراسة تجريبية تم تطبيقها على مدرستي برما الثانوية للبنات وابن الهيثم الأساسية للبنين، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها ضرورة الاهتمام بتنمية القابلية للتعلم التفاعلي لدى التلاميذ في المراحل الأساسية والدراسية المختلفة، بالإضافة إلى ضرورة أن تتضمن المقررات الدراسية العديد من الأنشطة التي تسهم

في تنمية مهاراتهم التعليمية، ووضع خطة لها في الجداول الدراسية وتوفير الوقت للملائم لممارسة هذه الأنشطة بالمدارس، وأن يعمل القائمون على المناهج الدراسية على تطبيق مهارات التعلم التفاعلي من قبل التلاميذ.

كما هدفت دراسة السيد (2023) إلى استخدام وتوظيف بعض تطبيقات التعلم الرقمي التفاعلي والتي تمثلت في منصة MS1 ومنصة ألف وتطبيق PowerPoint-SWAY أحد تطبيقات مايكروسوفت والتي تتيحها الشبكة الدولية، بهدف تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الحادي عشر من خلال تعيينات وتكليفات التكنولوجية، تعتمد المشاركة والتعاون والتعلم المتزامن وغير المتزامن بين المعلم والطالبات، وتتطلب البحث اعداد اختبار يقيس مدى اكتساب طالبات الصف الحادي عشر لمهارات الكتابة الإبداعية جاء في صورة اختبار مقالي، وقامت الباحثة بإعداد دليل تدريسي تضمن خطوات وإجراءات التدريس، وقد توصلت البحث إلى تحقيق فاعلية استخدام تطبيقات التعلم الرقمي التفاعلي في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف الحادي عشر.

كما أجرى الباز و دروزه، (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير الدنيا والمتوسطة والعليا لدى طلبة الصف السادس الأساسي، ولتحقيق هذا الغرض أخذت عينة مباشرة من المجتمع الأصل من مدارس الذكور والإناث التابعة لمديرية نابلس الحكومية في فلسطين وبلغ عددها (130) طالباً وطالبة، جاءت في أربعة صفوف تماشياً مع المنهج شبه التجريبي المستخدم في هذه الدراسة، صفان من الذكور والإناث وعددهم (64) اشتمل الأول على (37) طالباً والآخر على (27) طالبة، وكلاهما استخدمتا كمجموعات تجريبية في الدراسة درست باستراتيجية التعلم التفاعلي، وصفان آخران عددهم (66) اشتمل الأول على (38) طالباً والثاني على (28) طالبة، استخدمتا كمجموعات ضابطة درساً بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار المستويات الدنيا، والاختبار الكلي الذي قاس جميع المستويات، ولم يكن هناك فروق في المتوسطات على مهارات التفكير العليا، ولا على اختبار مهارات التفكير المتوسطة، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق بنمط استراتيجية التعلم ولصالح الاستراتيجية التفاعلية التقليدية، ولم تظهر فروق بين أداء الذكور والإناث لدى تعلمهم بكلتا الاستراتيجيتين.

هدفت دراسة اترهاكي وآخرون (2023) إلى فحص أثر استخدام مجموعة من أساليب التعلم التفاعلي (مقرونة بالتقنية) في فضاء افتراضي على تقييمات الطلاب للمقرر، ومدى وضوح التدريس وإدراكهم لفعالية التعلم، وتم استخدام المنهج الكمي

والوصفي استقصائي تقيمي لقرارات عبر منصات تعليمية إلكترونية، من خلال استبانة إلكترونية لقياس تقييمات الطلاب للأدوات والأساليب التفاعلية، ومقاييس إدراك وضوح التعليم ورضا الطلاب، وبلغ حجم العينة (30000) طالباً مسجل في المقررات الافتراضية من طلاب البكالوريوس والدراسات العليا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين كثرة استخدام أساليب التعلم التفاعلي وبين ارتفاع تقييمات الطلاب للمسابقات، وزيادة فعالية التعلم عن بُعد كما يدركها الطلاب، وتحسن وضوح التدريس. وتشير نتيجة أكثر أهمية إلى أن تنوع الأساليب التفاعلية وليس فقط كثرتها، يؤثر بشكل كبير في وضوح التدريس وفعالية التعلم كما يراها الطلبة.

وفي دراسة أجراها أفزال وآخرون (2023) هدفت إلى استكشاف علاقة طرق التدريس التفاعلية بنتائج التعلم لدى طلبة الجامعات في مدينة (لاهور)، مستوى استخدام المعلمين لتلك الأساليب، وتصورات الطلاب عنها، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، من خلال أداة الاستبانة، وزعت على عينة من طلاب جامعات في لاهور بلغ عددهم (180) طالب، أظهرت الدراسة علاقة إيجابية بين تطبيق أساليب تفاعلية (نقاشات، عمل جماعي، أنشطة حل المشكلات) وتحسن الجوانب الدافعية والتفكير النقدي والاحتفاظ بالمعلومة؛ لكنها لفتت أن النتائج الأكاديمية قد تختلف اعتماداً على جودة التطبيق وتدريب المدرس.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشترك الدراسات السابقة في التركيز على أثر التعلم التفاعلي على تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم. فقد هدفت الدراسات العربية مثل غدايرة والشرع (2023) إلى معرفة أثر التعلم التفاعلي في التوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي في اللغة العربية، بينما ركزت السيد (2023) على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية باستخدام تطبيقات التعلم الرقمي التفاعلي، وأبرز الباز ودروزه (2023) تأثير التعلم التفاعلي على مستويات التفكير المختلفة، كما اهتمت دراسة باكير (2025) بتطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية.

على الصعيد الأجنبي، ركزت دراسة اتزهاكي وآخرون (2023) على تأثير أساليب التعلم التفاعلي المدججة بالتقنية على تقييمات الطلاب ووضوح التدريس في بيئة افتراضية، بينما فحصت دراسة (بيجي و بلوتز، 2025) أثر مكونات الفيديو التفاعلي

وأُسئلة التفسير الذاتي على التعلم، ودراسة أفزال وآخرون (2025) العلاقة بين استخدام طرق تدريس تفاعلية ونتائج التعلم لدى طلاب الجامعات.

اعتمدت الدراسات العربية غالباً على المنهج التجريبي أو شبه التجريبي مع وجود مجموعات تجريبية وضابطة الباز ودروزه (2023)، باكير (2025)، أو المنهج الوصفي التحليلي السيد (2023) لتقييم التأثيرات على المهارات والسلوكيات التعليمية.

أما الدراسات الأجنبية، فاستخدمت مناهج كمية وصفية استقصائية اتزهاكي وآخرون (2023) أو تجريبية مقارنة بين شروط مختلفة للفيديو التفاعلي (بييجي و بلوتزرنر، 2025)، ودراسة ارتباطية تحليلية أفزال وآخرون (2025) استخدمت الدراسات العربية اختبارات قبلية وبعديّة، استبانات، دلائل تدريسية، منصات رقمية لتقييم المهارات والدافعية، مع عينة تراوحت بين 64 و130 طالباً/طالبة في المدارس الأساسية والثانوية.

أما الدراسات الأجنبية، فاستخدمت استبانات إلكترونية، مقاييس تقييم التعلم، أدوات تحليلية للفيديو التفاعلي، مع عينة كبيرة جداً في بعض الدراسات اتزهاكي وآخرون (2023) حوالي 30,000 استبيان من 4,800 طالب أو عينات متوسطة للتجارب المختبرية (بييجي و بلوتزرنر، 2025) 128 متعلّم.

أظهرت الدراسات العربية أن التعلم التفاعلي يزيد الدافعية، يحسن التحصيل الأكاديمي، ويطور مهارات التفكير والكتابة والتحدث، مع تفاوت في بعض المهارات العليا حسب المادة والمنهجية.

أما الدراسات الأجنبية، فقد أظهرت أن كثرة وتنوع أساليب التعلم التفاعلي تحسن تقييمات الطلاب ووضوح التدريس وفعالية التعلم اتزهاكي وآخرون (2023)، وأن بعض أدوات التفاعل مثل أسئلة التفسير الذاتي قد تزيد الحمل المعرفي لكنها ترتبط بالاستيعاب والفهم (بييجي و بلوتزرنر، 2025)، وأن تطبيق أساليب التفاعل يزيد الدافعية والتفكير النقدي والاحتفاظ بالمعلومة أفزال وآخرون (2025).

وتتميز الدراسة الحالية في أنها تقيس فاعلية استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس في مادة العلوم، وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري ودعم مشكلة هذه الدراسة وبناء أدواتها، وتضيف هذه الدراسة للميدان التربوي العربي سياقاً جديداً بنتائج مختلفة.

منهجية البحث

منهج البحث

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، لملائمته لطبيعة أهداف الدراسة، إذ يهدف إلى الكشف عن أثر استخدام التعلم التفاعلي في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الخامس في مادة العلوم، ويقوم هذا المنهج على تطبيق تجربة تعليمية على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، ومن ثم استخدام الاختبار القبلي والبعدي لقياس مدى تحسن التحصيل الدراسي.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في شمال فلسطين (منطقة دير الأسد) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2026، والذين يدرسون مادة العلوم وفق المنهاج المعتمد في منطقة الداخل والبالغ عددهم 210 طالب وطالبة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة قسدية من مجتمع الدراسة، تمثلت في مدرسة دير الأسد الابتدائية وتم اختيار شعبتين من الصف الخامس الأساسي تمثلت الشعبة الأولى المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية التعلم التفاعلي، والشعبة الثانية هي المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (24) طالبة، والتجريبية (24) طالبة أيضاً.

أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة على اختبار تحصيلي تم اعداده لقياس مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الخامس، وتم اعداد الاختبار من خلال تحديد الأهداف التعليمية ومحتوى الاختبار بالاستناد إلى وحدات مادة العلوم المقررة للصف الخامس في الفصل الدراسي الأول، وبناءً على الأهداف المعرفية المصنفة وفق مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

جدول المواصفات

المجموع	التطبيق 24%	الفهم 36%	التذكر 40%	المحتوى / المستوى
6	1	2	3	1. حالات المادة (25%)
9	2	3	4	2. الخصائص الفيزيائية للمواد (35%)

3. التغيرات الفيزيائية (20%)	2	2	1	5
4. قابلية المواد للذوبان (20%)	1	2	2	5
المجموع	10	9	6	25

بناء الاختبار

تكون الاختبار في صورته الأولى من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بحيث تتضمن كل فقرة أربع بدائل، واحدة منها صحيحة.

صدق الأداة

للتحقق من صدق المحتوى والصدق الظاهري، تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الاشراف لمادة العلوم، حيث تمت مراجعة وضوح الفقرات ومدى مناسبتها للأهداف والمحتوى، وملاءمتها للمستوى العمري والمعرفي للفئة المستهدفة، وكذلك مدى مناسبة تعليمات الاختبار والزمن المحدد للإجابة، وقد أشار المحكمون إلى أن فقرات الاختبار تبدو مناسبة من حيث الشكل والمضمون لقياس ما وُضعت من أجله، وبعد الأخذ بملاحظاتهم، أُجريت بعض التعديلات اللغوية البسيطة على عدد من الفقرات دون المساس بمحتواها العلمي وبناءً على ملاحظاتهم، تم تعديل صياغة بعض الفقرات لغوياً دون حذف أي فقرة بنسبة اتفاق (80%) حسب معادلة كوبر للاتفاق (ملحم، 2000).

كما تم التحقق من صدق الفقرات، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتأكد من مدى اتساق الفقرات مع الاختبار ككل. وقد أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط لجميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وتراوحت قيمها ضمن الحدود المقبولة إحصائياً، مما يدل على تمتع فقرات الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق، وبالتالي الاحتفاظ بجميع الفقرات بصورتها النهائية.

ثبات الأداة

تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (30) طالبة من غير عينة الدراسة في مدرسة أخرى، وتم أخذ الإجابات وحساب معامل الثبات من خلال معامل كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته (0.85) وهو معامل مقبول يدل على ملائمة الأداة للتطبيق.

أساليب التحليل الاحصائي

تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية لوصف مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المجموعة التجريبية، والضابطة، وللكشف عن الفروق بين مجموعات الدراسة، تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، وذلك لمعرفة ما إذا كانت الفروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لطريقة التدريس، كما تم استخدام اختبار ت لعينتين مترابطتين (Paired Samples T-test) للمقارنة بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية بهدف تحديد مقدار التحسن في التحصيل بعد تطبيق التعلم التفاعلي، بالإضافة إلى ذلك، تم حساب حجم الأثر (Effect Size) باستخدام معامل (Cohen's d) لتحديد قوة تأثير أسلوب التعلم التفاعلي على التحصيل الدراسي.

إجراءات الدراسة

1. الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع.
 2. تحديد منهج الدراسة وتصميمها.
 3. اختيار المجتمع والعينة
 4. إعداد دليل التدريس بالتعلم التفاعلي من خلال مجموعة من الأنشطة والمواد التعليمية التفاعلية المناسبة لوحدة المواد وخصائصها.
 5. إعداد الاختبار التحصيلي، حيث تكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.
 6. تطبيق الاختبار القبلي على العينة.
 7. تنفيذ التعلم التفاعلي على المجموعة التجريبية من خلال استخدام تدريبات تفاعلية داخل الصف، وتوظيف المحاكاة العلمية والأنشطة المحوسبة.
 8. التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على العينة بعد الانتهاء من فترة التدريس.
 9. تحليل البيانات احصائياً، واستخلاص النتائج وتفسيرها ووضع التوصيات بناءً عليها.
- برنامج تدريس المادة باستخدام التعلم التفاعلي
- تم تصميم برنامج تدريس المادة بالاعتماد على مدخل التعلم التفاعلي، بهدف تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلبة في وحدة المواد، حيث بُني البرنامج في ضوء أهداف الوحدة ومحتواها وخصائص المتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم. وتضمن البرنامج إعداد دليل تدريسي اشتمل على مجموعة من الأنشطة التعليمية التفاعلية التي تشجع الطلبة على المشاركة الفاعلة في الموقف التعليمي، وتعزيز التعلم النشط القائم على الحوار والمناقشة والعمل التعاوني.

واعتمد البرنامج على توظيف عدد من استراتيجيات التعلم التفاعلي، مثل التعلم التعاوني، العصف الذهني، المناقشة الموجهة، والتعلم القائم على النشاط، إضافة إلى استخدام المحاكاة العلمية والأنشطة الحوسبة التي تساعد الطلبة على تمثيل المفاهيم المجردة بصورة بصرية تفاعلية. كما تم توظيف وسائل تعليمية رقمية متنوعة، شملت عروضاً تفاعلية، وتمارين إلكترونية، وأسئلة فورية لتقويم الفهم أثناء الحصة.

ونفذ البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة زمنية محددة، ووفق خطة تدريسية منظمة، حيث كان دور المعلم ميسراً وموجهاً لعملية التعلم، في حين كان دور الطلبة محورياً قائماً على التفاعل، والاستقصاء، وبناء المعرفة ذاتياً. وفي نهاية تنفيذ البرنامج، تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي لقياس أثر برنامج التعلم التفاعلي في تحسين التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ومقارنة نتائجهم بنتائج الاختبار القبلي.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول

ما مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس الذين تعلموا باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي والطريقة التقليدية في مادة العلوم للامتحان القبلي؟

للتحقق من طبيعة توزيع بيانات التحصيل الدراسي، تم اختبار اعتدالية التوزيع باستخدام اختبار Shapiro-Wilk، وذلك لملاءمته لأحجام العينات الصغيرة والمتوسطة. وقد أظهرت النتائج أن قيم مستوى الدلالة (Sig.) كانت أكبر من (0.05)، مما يشير إلى أن بيانات التحصيل تتبع التوزيع الطبيعي. وبناءً على ذلك، تم اعتماد الأساليب الإحصائية البارامترية في تحليل بيانات الدراسة.

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأقل قيمة وأعلى قيمة للاختبار القبلي والجدول (2) يوضح ذلك

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأقل وأعلى قيمة للاختبار البعدي والقبلي للمجموعة التي تعلمت بأسلوب التعلم

التفاعلي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة

24	15	2.28	19.58	24	البعدي
16	7	2.34	11.95	24	القبلي

أظهرت نتائج جدول (2) أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (19.58) من (25)، والانحراف المعياري بلغ (2.28) وتراوح الدرجات بين (15) إلى (24) ويعكس هذا المستوى ارتفاعاً واضحاً في أداء الطلبة بعد تطبيق التعلم التفاعلي. بينما بلغ الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (11.95) من (25)، والانحراف المعياري (2.34) وتراوح الدرجات بين (7) و (16)، ويعكس هذا المستوى انخفاضاً واضحاً في أداء الطلبة قبل تطبيق التعلم التفاعلي للمجموعة التجريبية.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وأقل وأعلى قيمة لمستوى التحصيل الدراسي للطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العينة	أقل قيمة	أعلى قيمة
2.32	13	24	9	17
2.32	11.54	24	7	16

أظهرت نتائج جدول (3) أن الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (13) من (25)، والانحراف المعياري بلغ (2.32) وتراوح الدرجات بين (9) إلى (17) ويبين هذا المستوى أن التحصيل بقي ضمن المجال المتوسط. كما أظهرت النتائج أن الوسط الحسابي للامتحان القبلي لنفس المجموعة بلغ (11.54)، والانحراف المعياري (2.32)، وتراوح الدرجات بين (7) و (16).

مناقشة نتائج السؤال الأول

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس الذين تعلموا باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي في مادة العلوم كان مرتفعاً، وتعكس هذه النتيجة أن استخدام أسلوب التعلم التفاعلي كان له أثر إيجابي على تحصيل الطلاب، حيث حققت المجموعة التجريبية أداءً مرتفعاً بعد تطبيق الأسلوب، ويعزى ذلك إلى أن التعلم التفاعلي يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، ويعزز من مهاراتهم في الفهم والاستيعاب، ويتيح لهم الفرصة للتفاعل مع المعلم والزملاء أثناء الدروس العملية والنظرية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت فعالية التعلم التفاعلي في تحسين تحصيل الطلاب، مثل دراسة غدايرة والشرع (2023)، ودراسة السيد (2023) وكذلك دراسة الباز ودروزه (2023)، ودراسة باكير (2025) ودراسة اترهاك وآخرون (2023)، أفزال وآخرون (2023).

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بيجا وبلوتزنر (2025)، ويعزى سبب هذا الاختلاف إلى طبيعة الأداة التعليمية وطريقة تطبيقها، إذ إن جودة التطبيق ومدى التفاعل الفعلي للطلاب مع الوسيلة التفاعلية تعد من العوامل الحاسمة في تحقيق تحسن التحصيل الدراسي، وهو ما يبرز أهمية التدريب الجيد للمعلمين وضمان التفاعل النشط للطلاب مع استراتيجيات التعلم التفاعلي.

كما تشير النتائج في جدول (3) إلى أن استخدام الطريقة التقليدية في تدريس مادة العلوم لم يكن فعالاً بالقدر نفسه الذي حققه أسلوب التعلم التفاعلي، إذ يقتصر دور الطريقة التقليدية على نقل المعلومات واستظهارها دون إشراك الطلاب في عمليات التفاعل والتطبيق العملي، ويعكس هذا الفارق أهمية إدماج أساليب تفاعلية وتعليمية حديثة في العملية التعليمية لتحفيز الطلاب على المشاركة الفعالة وتحسين مستويات التحصيل لديهم.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه الباز ودروزة (2023) حيث كانت النتائج للمجموعات الضابطة أقل من المجموعات التجريبية، كما أيدتها دراسة أفضال وآخرون (2023) التي أكدت أن غياب أساليب التدريس التفاعلية يقلل من تحصيل الطلاب ويؤثر على دافعية التعلم.

بينما اختلفت عن بعض الدراسات مثل اتزهاكي وآخرون (2023) أن بعض الطلاب أظهروا تقديرات إيجابية حتى مع التعلم التقليدي في بعض المقررات الافتراضية، ويعزى ذلك إلى اختلاف طبيعة المحتوى التعليمي، ودرجة التفاعل الجزئي المتاحة، والاعتماد على أساليب تدريس متنوعة حتى ضمن الأسلوب التقليدي.

نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (التعلم التفاعلي) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) في التحصيل الدراسي في مادة العلوم تُعزى لطريقة التدريس في القياس البعدي؟
للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples t-test) على درجات الاختبار البعدي للمجموعتين والجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات لعينتين مستقلتين للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	24	13	2.32	-9.91	46	0.00
التجريبية	24	19.58	2.28			

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة الدلالة 0 وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية التي تقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية (التعلم التفاعلي) ودرجات طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) في التحصيل الدراسي البعدي في مادة العلوم تُعزى لطريقة التدريس، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي بلغ متوسطها الحسابي (19.58) مقارنة بمتوسط الضابطة (13).

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل طلبة الصف الخامس الذين تعلموا باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي كان أعلى بشكل واضح من تحصيل الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (19.58) مقابل (13) للمجموعة الضابطة، ويعكس هذا التحسن الدور الفعال للتعلم التفاعلي في تعزيز مشاركة الطلاب، وتنمية مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات، والاحتفاظ بالمعلومات، بالإضافة إلى خلق بيئة تعليمية محفزة على التفاعل الجماعي والفردى. وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات مثل غدايرة والشرع (2023)، الباز ودروزه (2023)، السيد (2023)، وباكير (2025)، اترهاكي وآخرون (2023)، وأفزال وآخرون (2023).

بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بيجا وبلوتزنر (2025) في أن بعض مكونات الفيديو التفاعلي لم تؤثر بشكل معنوي على التعلم، ويعزى هذا الاختلاف إلى طبيعة الأداة التعليمية، وطريقة تطبيقها، ومدى التفاعل الفعلي للطلاب مع المحتوى، وتوضح هذه النقطة أهمية تدريب المعلمين جيداً وضمان مشاركة الطلاب الفعالة لتحقيق الأثر الأمثل للتعلم التفاعلي.

نتائج السؤال الثالث

ما مقدار التحسن في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس بعد تعلمهم باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي مقارنة بالاختبار القبلي لنفس الطلاب؟

وللإجابة عن السؤال الثالث حُسبت الفروق باستخدام اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired Samples t-test) لدرجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبارات لعينتين مرتبطتين للاختبار البعدي والقبلي للمجموعة التجريبية

المجموعات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
البعدي	24	19.58	2.28	75.53	23	0.00
القبلي	24	11.95	2.34			

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي حيث بلغت قيمة الدلالة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي تقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات الاختبار القبلي والبعدي لطلبة الصف الخامس الذين تعلموا باستخدام أسلوب التعلم التفاعلي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

أظهرت النتائج وجود فروق بين درجات الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح البعدي، وهذا يدل على أن استخدام التعلم التفاعلي أدى إلى تحسن ملحوظ في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس، ويعود هذا التحسن إلى طبيعة

التعلم التفاعلي الذي يعزز مشاركة الطلاب، ويتيح لهم فرصًا للتفاعل والممارسة الفعلية للمفاهيم العلمية، ويحفز مهارات التفكير العليا وحل المشكلات، مما يؤدي إلى استيعاب أفضل للمواد التعليمية وتحقيق درجات أعلى في الاختبارات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (2023) ودراسة الباز ودروزه (2023) و غدايرة والشرع (2023) وباكير (2025)، و تراهاكي وآخرون (2023)، وأفزال وآخرون (2023).

على الرغم من نتائج هذه الدراسة التي أظهرت تحسناً كبيراً في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الخامس بعد استخدام التعلم التفاعلي، إلا أنها تختلف مع دراسة (Beege & Ploetzner 2025) التي لم تجد تأثيراً معنوياً لبعض عناصر الفيديو التفاعلي على التعلم، ويُعزى سبب هذا الاختلاف إلى طبيعة أدوات التعلم التفاعلي المستخدمة ومدى تفاعل الطلاب معها، إضافةً إلى تفاوت جودة التطبيق والتدريب على استخدام هذه الأساليب إذ أن الفاعلية تعتمد بشكل كبير على تصميم الأنشطة التفاعلية ومدى مشاركات الطلاب فيها، بالإضافة إلى قدرة المعلم على توظيف الاستراتيجيات التفاعلية بشكل فعال.

التوصيات

1. تطبيق استراتيجيات التعلم التفاعلي بشكل أوسع في تدريس مادة العلوم في المراحل الأساسية، نظراً لتأثيرها الإيجابي على تحصيل الطلاب، وتعزيز مهارات التفكير وحل المشكلات.
2. تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم التفاعلي من خلال تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في تصميم الأنشطة التفاعلية.
3. استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل التفاعلية، بما في ذلك الأنشطة الجماعية، العروض الرقمية، والفيديوهات التعليمية، لضمان مشاركة جميع الطلاب وتحفيزهم على التعلم.
4. إجراء تقييم دوري لفعالية التعلم التفاعلي من خلال متابعة تحصيل الطلاب وتحليل نتائج الاختبارات البعيدة، لضمان تحسين جودة التعليم المستمر.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- الباز، ع.، & دروزه، أ. (2023). أثر استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في مدارس مديرية نابلس الحكومية الفلسطينية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية* 12(2), 269–284. <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.4>

- السيد. انتصار (2023).فاعلية استخدام تطبيقات التعلم الرقمي التفاعلي ويب 2.0 في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة دراسات تربوية وطفولة.
- الصعدي, ع. (2024). التعلم التفاعلي للرياضيات من خلال المصادر المعززة بالتكنولوجيا: مراجعة. مجلة تربويات الرياضيات . 205-245, 27(1) ,
<https://doi.org/10.21608/armin.2024.343796>
- الطنطاوي, رشا. (2022). دور الأنشطة الرياضية في تنمية التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة. مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية. 35, 1-52 ,
- باكيز, ع. (2025). أثر التعلم التفاعلي في تطوير مهارات التحدث باللغة الإنجليزية ودوره في تعزيز توظيفها في التعليم الجامعي. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني . 13(20), 97-112 ,
<https://doi.org/10.33977/0280-013-020-006>
- خرازة, زهرة. (2024). التمر وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لاستقصاء آراء عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مسلاته. المجلة الليبية لعلوم التعليم. 13, 211-242 ,
- غدايرة, أماني, & الشرع محمد. (2023). أثر التعلم التفاعلي على تحصيل ودافعية طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة اللغة العربية: دراسة ميدانية على طلبة الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية لمديرية تربية جرش. دار المنظومة. 1-75 ,
- لعوير, س., & بوقمر, ف. (2022). التعليم التفاعلي الإلكتروني: دوره ومزاياه. المجلس الاعلى للغة العربية 24(2), 455-486. <https://doi.org/10.33705/0114-024-002-021>

المراجع الأجنبية

- Chen, F. Z., Chen, L. A., Tseng, C. C., Pai, C. H., Tsai, K. E., Liang, E. C., Chen, Y. F., Chen, T. L., Liu, S. Y., Lee, P. C., Lai, K. C., Liu, B. R., Fouad, K. E., & Chen, C. W. (2025). Enhancing student engagement and learning outcomes in life sciences: implementing interactive learning

environments and flipped classroom models. *Discover Education*, 4(1).

<https://doi.org/10.1007/s44217-025-00501-x>

- Koç, A., & Kanadlı, S. (2025). Effect of Interactive Learning Environments on Learning Outcomes in Science Education: A Network Meta-Analysis. *Journal of Science Education and Technology*, 34(4), 681–703. <https://doi.org/10.1007/s10956-025-10202-7>
- Reiss, M. J., Dunlop, L., & Glasspoole-Bird, H. (2023). A Systematic Review of Approaches to Primary Science Teaching. In *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/378659578>
- Zen, Z., Reflianto, Syamsuar, & Ariani, F. (2022). Academic achievement: the effect of project-based online learning method and student engagement. *Heliyon*, 8(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11509>
- Afzal, A., Rafiq, S., kamran, farrukh, & kanwal, ayesha. (2023). 11 PUBLICATIONS 152 CITATIONS SEE PROFILE. *Journal of Positive School Psychology*, 7(7), 89–105.
- Beege, M., & Ploetzner, R. (2025). Learning from interactive video: The influence of self-explanations, navigation, and cognitive load. *Instructional Science*, 53(1), 99–119. <https://doi.org/10.1007/s11251-024-09693-5>
- Blyznyuk, T., & Kachak, T. (2024). Benefits of Interactive Learning for Students' Critical Thinking Skills Improvement. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 11(1), 94–102. <https://doi.org/10.15330/jpnu.11.1.94-102>

- Choi, Y.-R., Lee, Y.-N., Kwon, D., Kim, D., Park, W. H., & Chang, S. (2024). The development and effects of a social constructivist approach in an interprofessional discomfort care online education program. *BMC Medical Education*, 24(1), 1363. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06342-w>
- Fahrudin, F., Rosidi, Moh., Fitroh, I., Darsono, D., & Saefudin, A. (2024). Transforming History Education: Enhancing Student Engagement and Literacy through Interactive Methods. *SAR Journal – Science and Research*, 396–403. <https://doi.org/10.18421/SAR74-14>
- Itzhaki, Z., Beimel, D., & Tsoury, A. (2023). Using a Variety of Interactive Learning Methods to Improve Learning Effectiveness: Insights from AI Models Based on Teaching Surveys. *Online Learning*, 27(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v27i3.3575>
- Varma, S., Varma, S., Anyau, E., Anua Jah, N. B., Ghani, M., & Rahmat, N. (2023). A Study of Social Constructivism in Online Learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(4), Pages 1559–1577. <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i4/16820>

مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم والعوامل المؤثرة فيه لدى طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان

رجا معين سليم أبو شاهين
Raja.jawlany@gmail.com
s12587532@stu.najah.edu

ربيع نورالدين أبو شاهين
جامعة النجاح الوطنية – نابلس – فلسطين
Rabea_ab1@hotmail.com
00972525669986

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان، والكشف عن العوامل المؤثرة في هذا التوظيف، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الذين يدرسون طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في مدارس الجولان خلال العام الدراسي (2026/2025)، والبالغ عددهم (18) معلماً ومعلمة، وتم اختيارهم جميعاً بطريقة العينة القصدية.

ولجمع البيانات طور الباحث استبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان جاء بمستوى مرتفع. كما أظهرت النتائج أن مجال التخطيط والتدريس جاء بدرجة مرتفعة، في حين جاء مجال التقويم والتطوير المهني بدرجة مرتفعة أيضاً، كما أظهرت النتائج أن مستوى العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم جاء بمستوى مرتفع، وتبين أن الوقت المتاح للمعلم، والخبرة التقنية، والتدريب المهني، وتطوير المهارات التقنية، والدعم الإداري والفني من أبرز العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، في حين جاءت المهارات التقنية المتخصصة وتوافر البرامج والتطبيقات الداعمة في المراتب الأخيرة نسبياً رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع.

وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية متخصصة لمعلمي العلوم في مجال الذكاء الاصطناعي، وتعزيز البنية التحتية الرقمية في المدارس، وتوفير الدعم الفني والتقني المستمر.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، معلمو العلوم، طلبة الصف التاسع، المرحلة الإعدادية، الجولان، العوامل المؤثرة.

The Level of Artificial Intelligence Adoption among Science Teachers and the Factors Influencing It among Ninth-Grade Students in Preparatory Schools in the Golan

Rabea Nooralden Abu Shaheen

Raja Mu'in Saleem AbuShaheen

An-Najah National University – Nablus – Palestine

Abstract

This study aimed to identify the level of Artificial Intelligence (AI) utilization among science teachers in teaching ninth-grade students in the preparatory stage in the Golan and to explore the factors affecting such utilization. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was employed. The study population consisted of all science teachers teaching ninth-grade students in preparatory schools in the Golan during the academic year 2025/2026, totaling 18 male and female teachers. All members of the population were selected using a purposive sampling technique.

To collect the data, the researchers developed a questionnaire. The findings revealed that the level of AI utilization among science teachers in teaching ninth-grade students in the preparatory stage in the Golan was high. The results also showed that the planning and teaching domain achieved a high level, while the assessment and professional development domain also achieved a high level. Furthermore, the findings indicated that the level of factors affecting AI utilization among science teachers was high. The most influential factors included the time available to teachers, technical expertise, professional training, the development of technical skills, and administrative and technical support. In contrast, specialized technical skills and the availability of supporting programs and applications ranked relatively lower, although they still fell within the high level.

In light of the findings, the study recommended developing specialized training programs for science teachers in the field of Artificial Intelligence, enhancing digital infrastructure in schools, and providing continuous technical and administrative support.

Keywords: Artificial Intelligence, Artificial Intelligence Utilization in Education, Science Teachers, Ninth-Grade Students, Preparatory Stage, Golan, Influencing Factors.

المقدمة

أسفرت السنوات الأخيرة عن تقدم كبير في تكنولوجيات المعلومات، مما أدى لتأثيرات واضحة على الحياة المجتمعية والاقتصادية، وأصبحت مسؤولة عن تحول الطريقة التي تعمل بها المؤسسات، ومن قدراتها التكنولوجية بزغ صناعات وأشكال تنظيمية ونماذج جديدة لم تكن متوافرة من قبل، وأدت لتغيرات جذرية على العمل والعاملين في المواقع والمجالات المختلفة، وعملت على تغيير الطريقة التي تؤدي بها الأعمال، وحجب بعض الوظائف، وإيجاد وظائف جديدة لم تكن موجودة من قبل (Bolli & Pusterla, 2022).

ويعد الذكاء الاصطناعي أحد تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة التي أثرت في كل جوانب حياتنا تقريباً، خصوصاً في ظل التقدم الكبير الذي تشهده مجالات مثل انترنت الأشياء، والروبوتات، والتعلم العميق (بدوي, 2024).

ويعتمد الذكاء الاصطناعي على الحاسوب وبرامجه بشكل رئيس، وهو حجر الأساس في جعل الآلات المبرمجة والحوسبة تقوم بمهام مماثلة لعمليات الذكاء البشري التي تتمثل في التعلم والاستنباط (Shiwlani et al., 2024)، والذكاء الاصطناعي تقنياً ولید مجالين هما علم السلوكيات والعصبية، وعلم الاعلام الآلي أو كما يسمى حديثاً علم المعلوماتية، ويربط الذكاء الاصطناعي بين مجالات التعليم في الشبكة العصبية ويصنفها ويميزها ويوضحها وهو تحول نموذجي يُستخدم في بناء المعرفة (طه و عاشور, 2025).

وقد برزت أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم على نحو خاص، حيث يتوقع أن تنتقل الفصول الدراسية من النمط التقليدي إلى نموذج تعليمي يعتمد على مزيج من الروبوتات والذكاء الاصطناعي المصمم لتلبية احتياجات المتعلمين، مع توسع دور الروبوتات التعليمية بفضل مرونتها واستمراريتها (العطني وآخرون, 2024). كما يتيح الذكاء الاصطناعي للمعلمين التخلص من الكثير من المهام الإدارية والمكتبية مثل التصحيح وتقييم الواجبات، مما يمنحهم وقتاً أكبر للتركيز على العملية التعليمية (Cubio, 2025).

ويعد الذكاء الاصطناعي بالغ الأهمية في مجال التعليم والتدريس، وأن الفصول الدراسية ستتحرّك بصورة كاملة من الإطار التقليدي للتعلم إلى استخدام مزيج من الروبوتات والذكاء الاصطناعي المصمم حسب الحاجة، وستستفيد نسبة كبيرة ومتزايدة من الطلبة من الروبوتات التي تتسم بالاستمرارية والمرونة، كما ستحرر معلمي الصفوف من الأمور الإدارية وسيستفرون للتركيز على الطلاب، فالمعلمون كثيراً ما يعانون من كثرة الأعمال المكتبية، مثل تصحيح الامتحانات وتقييم الواجبات، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يقوم بكثير من هذه المهام ويقلص الوقت اللازم للتصحيح والعمل الإداري من أجل تكريس مزيد من الوقت للعملية التعليمية.

وفي دراسة (Ghimire et al., 2024) أظهرت أن المعلمين أصبحوا أكثر وعياً تجاه استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس، حيث يطبقونها في تصميم الدروس، وتقييم الطلاب، ودعم الأنشطة التعليمية، على الرغم من وجود تفاوت في مستوى الثقة والقدرة على استخدام هذه الأدوات بين المعلمين في المجالات غير التقنية، وتشير الدراسة إلى أن تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم يعتمد على مزيج من الوعي التكنولوجي للمعلمين، التدريب المستمر، والدعم المؤسسي لتطبيق هذه الأدوات بفعالية (Viberg et al., 2024).

وفي هذا السياق، يبرز دور معلمي العلوم بوصفهم من أكثر الفئات التعليمية ارتباطاً بالتقنيات الحديثة، نظراً لطبيعة المادة العلمية التي تعتمد على الفهم والتجريب والتفسير والتحليل. إذ يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تُسهم في تبسيط المفاهيم العلمية المجردة، وتوفير محاكاة رقمية للتجارب العلمية، وتعزيز التعلم التفاعلي لدى طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية، الأمر الذي يجعل من توظيف هذه التقنيات ضرورة تربوية وليس خياراً إضافياً (Holmes et al., 2026).

ومع تزايد الاهتمام بتقنيات الذكاء الاصطناعي في الميدان التربوي، أصبح من المهم دراسة مستوى توظيف معلمي العلوم لهذه التقنيات، والكشف عن العوامل التي قد تؤثر في هذا التوظيف، مثل الكفاءة الرقمية للمعلم، والتدريب المهني، وتوفر البنية التحتية التقنية في المدارس، إضافة إلى الاتجاهات نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم. ويكتسب هذا الموضوع أهمية خاصة لدى طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان، كون هذه المرحلة تمثل مرحلة انتقالية مهمة في بناء المفاهيم العلمية وتطوير المهارات المعرفية. وبناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان، والكشف عن العوامل المؤثرة فيه، بما يسهم في تقديم توصيات تدعم تحسين الممارسات التعليمية وتعزيز دمج التقنيات الحديثة في التعليم.

مشكلة الدراسة

يشهد قطاع التعليم في السنوات الأخيرة تحولاً متسارعاً نحو دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، لما لها من دور في تحسين جودة التعلم وتطوير أساليب التدريس وتخصيص الخبرات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة، ومع ذلك، فإن هذا التوظيف لا يزال يواجه تفاوتاً واضحاً بين البيئات التعليمية المختلفة، سواء من حيث جاهزية المعلمين أو مستوى الوعي أو توفر البنية التحتية التقنية، مما يؤدي إلى تباين في درجة الاستفادة من هذه التقنيات داخل الصفوف الدراسية، UNESCO (2021)، وقد أشارت تقارير دولية إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم يتطلب كفايات رقمية متقدمة لدى المعلمين، إلى جانب تدريب مهني مستمر يضمن الاستخدام الفعال والأمن لهذه التقنيات (OECD, 2021).

وفي السياق المدرسي، يبرز معلمو العلوم كفئة أكثر ارتباطاً بالتقنيات الحديثة نظراً لطبيعة المادة العلمية القائمة على التجريب والفهم والتفسير، إلا أن الواقع يشير إلى وجود تحديات في مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي داخل الغرف الصفية، خاصة في المراحل الإعدادية مثل الصف التاسع، حيث تتأثر هذه الممارسات بعدة عوامل منها الكفاءة الرقمية للمعلم، والاتجاهات نحو التكنولوجيا، والدعم الإداري، والبنية التحتية المتاحة، وبناءً على ذلك، تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان، والعوامل المؤثرة في هذا التوظيف.

أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم والعوامل المؤثرة فيه في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان؟

السؤال الثاني: ما العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان؟

2. الكشف عن العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتناول موضوعاً حديثاً وذو بعد استراتيجي في تطوير النظم التعليمية، وهو توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، والذي أصبح من أبرز الاتجاهات العالمية في إصلاح وتحديث التعليم، لما له من قدرة على تحسين جودة التعلم، وتخصيص الخبرات التعليمية، ودعم المعلمين في اتخاذ القرارات التربوية بناءً على بيانات دقيقة وتحليلات ذكية، ومن هذا المنطلق، فإن دراسة مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم تمثل خطوة مهمة لفهم واقع التطبيق الفعلي لهذه التقنيات داخل البيئة المدرسية، وليس فقط على المستوى النظري أو السياسات العامة.

وتكمن الأهمية النظرية للدراسة في كونها تساهم في إثراء الأدب التربوي المتعلق بالذكاء الاصطناعي في التعليم، وخاصة في مجال تعليم العلوم، من خلال تقديم إطار معرفي يوضح مستوى توظيف هذه التقنيات والعوامل المؤثرة فيه، كما تساعد في سد الفجوة البحثية المتعلقة بندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت توظيف الذكاء الاصطناعي في سياق الممارسات الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية، وبشكل خاص في بيئات تعليمية ذات خصوصية مثل الجولان، مما يجعلها إضافة علمية يمكن الرجوع إليها في الدراسات المستقبلية.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة، فتتمثل في أنها توفر بيانات ميدانية يمكن أن يستفيد منها صانعو القرار في وزارة التربية والتعليم والإدارات المدرسية في تطوير برامج تدريبية موجهة للمعلمين، تهدف إلى رفع كفاياتهم الرقمية وتعزيز قدرتهم على توظيف أدوات الذكاء

الاصطناعي في التدريس، كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تحسين البنية التحتية التكنولوجية داخل المدارس، وتطوير سياسات دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم بطريقة فعالة وآمنة، إضافة إلى ذلك، تساعد الدراسة معلمي العلوم أنفسهم على إدراك واقع استخدامهم لهذه التقنيات، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، بما يعزز من تطوير ممارساتهم المهنية.

كما تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة لطلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية، باعتبار هذه المرحلة مرحلة انتقالية مهمة في بناء المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير العليا، حيث يمكن لتوظيف الذكاء الاصطناعي أن يساهم في تحسين الفهم العميق للمفاهيم العلمية من خلال المحاكاة الرقمية، والتعلم التفاعلي، والتجارب الافتراضية، مما ينعكس إيجاباً على مستوى التحصيل والدافعية نحو التعلم.

وبذلك، فإن هذه الدراسة لا تقتصر أهميتها على الجانب الأكاديمي فقط، بل تمتد لتشمل الجانب التطبيقي والتربوي، من خلال دعم عملية تطوير التعليم نحو بيئات تعلم أكثر ذكاءً وفاعلية، تتماشى مع متطلبات العصر الرقمي والتحول التكنولوجي المتسارع.

مصطلحات الدراسة

الذكاء الاصطناعي: هو أحد علوم الحاسوب المتقدمة، ويمثل أحد تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، ويهتم هذا العلم بشكل خاص بتصميم وابتكار ماكينات ونظم محوسبة، لديها القدرة على أداء العديد من المهام والعمليات بصورة مماثلة لأداء الإنسان (القضاة و نوافلة, 2023).

توظيف الذكاء الاصطناعي: يقصد به درجة استخدام معلمي العلوم لتطبيقات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، مثل التخطيط للدروس، وشرح المفاهيم العلمية، وإجراء المحاكاة، والتقييم، والتفاعل مع الطلبة، (Holmes et al. (2026) ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم في أداة الدراسة (الاستبانة) المعدة لهذا الغرض.

العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي: هي مجموعة المتغيرات التي قد تؤثر في مدى استخدام معلمي العلوم للذكاء الاصطناعي في التدريس، وتشمل: الكفاءة الرقمية، التدريب المهني، الاتجاهات نحو التكنولوجيا، توفر البنية التحتية التقنية، والدعم الإداري، وتقاس من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تناول مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم، والكشف عن العوامل المؤثرة في هذا التوظيف.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمي العلوم الذين يدرسون طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في المدارس المستهدفة ضمن منطقة الجولان.

الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة في المدارس الإعدادية في منطقة الجولان، وبالتالي فإن نتائجها ترتبط بالسياق التعليمي والاجتماعي لهذه المنطقة تحديداً.

الحدود الزمنية: نفذت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2026/2025.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

مفهوم الذكاء الاصطناعي

تبنت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD تعريف الذكاء الاصطناعي باعتباره نظاماً قائماً على الآلة يمكنه وضع تنبؤات أو قرارات تؤثر على البيئات الحقيقية أو الافتراضية، كما يمكن تعريفه أنه محاكاة لسلوك الكائنات الحية عن طريق البرنامج والآلات الذكية، وهي عبارة عن مزيج من التقنيات المختلفة سواء أكانت برامج أم أجهزة أم مزيجاً منهما، فبعض هذه التقنيات قائمة على البرمجيات والشبكات العصبية الاصطناعية وهناك تقنيات تستند إلى البرامج الذكية، والبرمجيات التي تعمل على استخراج البيانات والنصوص وتحليل المشاعر، بالإضافة إلى تقنيات تعتمد على الأجهزة وبالأخص الروبوتات (بدوي، 2024).

خصائص الذكاء الاصطناعي

من أهم خصائص الذكاء الاصطناعي استخدامه لأسلوب مشابه ومطابق إلى حد ما للأسلوب البشري في حل المشكلات المعقدة، ويتميز بالتزامن والدقة والسرعة العالية في تلقي الفرضيات وتناولها، والقدرة على إيجاد حل لكل مشكلة، كذلك القدرة على معالجة البيانات غير الرقمية ذات الطابع الرمزي، كما يعمل الذكاء الاصطناعي على تخليد الخبرات البشرية وتوفير بدائل متعددة للنظام، بما يسمح بالاستغناء عن الخبرات وتعويض خبراتهم، كما أن غياب الشعور بالتعب والملل وتقليل الاعتماد على الطاقات البشرية من أهم الخصائص الأخرى للذكاء الاصطناعي، الاستقلالية والتنبؤ وهي قدرة الذكاء الاصطناعي على التصرف بشكل مستقل لأنها قادرة على القيام بمهام معقدة، وأخيراً المراقبة حيث المخاطر التي تنشأ عن استقلالية الذكاء الاصطناعي تشمل مشاكل السيطرة أيضاً (المحجان، 2024).

أنواع تطبيقات الذكاء الاصطناعي

أصبح وجود التكنولوجيا الرقمية الذكية حقيقة وضرورة، وكذلك أصبح توظيفها في ميادين التعليم حاجة وأساس، وقد أثبتت العديد منها فاعليتها سواء في تقديم المحتوى الذكي كما في تطبيق (Math Thinkster) لتعليم الرياضيات، وفي التواصل الاجتماعية كمنصة (Brainly) كما قدمت العديد من التطبيقات التي تنطوي على المحتوى التعليمي الذكي، وصممت برنامج (Learning N) للمناهج الرقمية، وما زال ينتج العديد من المنصات والتطبيقات وأنظمة المحاكاة والتقييم الرقمية لأغراض التعليم ومنها تطبيقات الذكاء التفاعلية المستقلة عن تدخل الإنسان وهو روبوت المحادثة (Chat Bot) الذي يقوم بالإجابة عن الأسئلة المتعددة الوسائط

صوتية أم كتابية، أيضاً هناك الواقع الافتراضي والواقع المعزز في التعليم الذي يوفر عرض واقعي مركب بأبعاد ثنائية وثلاثية ملائمة للفصول الدراسية، بالإضافة إلى الواجبات المنزلية الموضحة بشروح وعروض الصور والأحداث بطريقة حية ومباشرة والكتب والمناهج الرقمية (حمدان, 2025).

مجالات الذكاء الاصطناعي

للذكاء الاصطناعي مجموعة واسعة من المجالات منها العسكرية والصناعية والاقتصادية والتقنية والتعليمية والطبية وغيرها، ومن أبرز هذه المجالات الأنظمة الخبيرة التي تستطيع أداء المهام بطريقة تشبه الخبراء، وكذلك برامج الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات الاقتصادية كالبورصة وتداول الأسهم، ومعالجة اللغة الطبيعية التي تختص بتطوير نظم لها القدرة على فهم اللغة البشرية، والروبوتات والانسان الآلي، والسيارات ذاتية القيادة التي لا تحتاج إلى سائق، والرعاية الصحية، والتعليم والتعلم باستخدام الكمبيوتر للقياس ببعض الوظائف الخاصة بإدارة عمليتي التعلم والتعليم لدى طلاب وتوجيه تعلمهم بدلاً من المعلم واتخاذ القرارات بشأن المتعلمين وإرشادهم وتوجيههم في بيئة التعلم الالكترونية (الرومي و القحطاني, 2022).

الأطر النظرية التي تفسر استخدام التطبيقات الذكية الاصطناعية

هناك عدة توجهات نظرية تفسر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم منها النظرية السلوكية الارتباطية المستندة على التكرار بكونه أساس التعلم يربط المثير والاستجابة، وكذلك نظرية القدرة على اتخاذ القرار وتنظر للتقانة بكونها تتمتع بما يمكنها من القيام بذلك، كما تشير نظرية التعلم بالاكشاف إلى دور التطبيقات الفائقة في توفير متطلبات البيئة التعليمية الملائمة لاختبار المشكلات واكتشاف حلولها والانتقال نحو توظيفها الإمكانيات في مواقف جديدة، كما تبين نظرية التعلم المعرفي على مكانة هذه التطبيقات الذكية في جعل التعليم والتعلم ذو المعنى وبما تقدمه من خرائط ذهنية تسهم في تنظيم المعرفة، وهو ما رسخته نظرية التعلم العميق بدمج الذكاء البشري والصنعي معاً لأجل الوصول نظم المحاكاة المستقبلية المستدامة للتطور (حمدان, 2025).

العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي

يتأثر استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بعدة عوامل بحسب (UNESCO, 2021)، من أهمها:

1. الكفاءة الرقمية للمعلم: وتشير إلى قدرة المعلم على استخدام الأدوات الرقمية بفعالية .
2. التدريب المهني: مدى حصول المعلم على دورات تدريبية في التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي .
3. الاتجاهات نحو التكنولوجيا: إذ تلعب المواقف الإيجابية دوراً مهماً في زيادة الاستخدام .
4. البنية التحتية التقنية: توفر الإنترنت والأجهزة الذكية داخل المدرسة .
5. الدعم الإداري: تشجيع الإدارة المدرسية على استخدام التكنولوجيا في التعليم.

ويرى الباحثان أن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لم يعد خياراً تقنياً إضافياً، بل أصبح ضرورة تربوية فرضتها التحولات المتسارعة في العصر الرقمي، خاصة في ظل ما يشهده التعليم من تطور في أدوات التعلم وأساليب التدريس، كما يعتقد الباحث أن هذا التوظيف يمكن أن يشكل نقلة نوعية في تعليم العلوم على وجه الخصوص، لما يوفره من إمكانيات تساعد على تبسيط المفاهيم المجردة، وتقديم تجارب ومحاكاة علمية تفاعلية تعزز فهم الطلبة وتزيد من دافعتهم نحو التعلم.

كما يرى الباحثان أن نجاح دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية لا يعتمد فقط على توفر التقنيات الحديثة، بل يرتبط بشكل أساسي بالمعلم بوصفه المحرك الرئيس للعملية التعليمية، حيث إن مستوى كفاءته الرقمية، واتجاهاته نحو التكنولوجيا، ومدى تلقيه للتدريب المناسب، تمثل عوامل حاسمة في تحديد درجة توظيف هذه التقنيات داخل الصف، لذلك، فإن تعزيز جاهزية المعلمين يعد شرطاً أساسياً لتحقيق الاستفادة الفعلية من الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ويضيف الباحثان أن البيئة المدرسية بكل مكوناتها، بما في ذلك البنية التحتية الرقمية والدعم الإداري، تلعب دوراً مهماً في تمكين المعلمين من استخدام الذكاء الاصطناعي بشكل فعال، إذ إن غياب هذه العناصر قد يحد من قدرة المعلم على التطبيق حتى وإن امتلك الاتجاه الإيجابي أو المهارة التقنية، ومن هنا، فإن توظيف الذكاء الاصطناعي يمثل عملية تكاملية تتطلب تضام الجهود بين المعلم والإدارة والسياسات التعليمية.

وفي ضوء ذلك، يرى الباحثان أن دراسة مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية تمثل خطوة مهمة لفهم الواقع الفعلي لهذه الممارسات، وتقديم تصورات يمكن أن تسهم في تطوير العملية التعليمية بما يتماشى مع متطلبات التحول الرقمي في التعليم.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة آسيا وآخرون (Aisyah et al. (2026 إلى تحليل استخدام المعلمين للذكاء الاصطناعي في التدريس على مستوى وطني. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة وُزعت على المعلمين. تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس بمراحلها المختلفة، وبلغت العينة (349) معلماً. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يُستخدم بشكل متزايد في إعداد الدروس وتصميم الأنشطة التعليمية، إلا أن التوظيف ما يزال غير متوازن بسبب ضعف البنية التحتية وقلة الدعم المؤسسي. وأوصت الدراسة بتطوير سياسات تعليمية تدعم دمج الذكاء الاصطناعي بشكل منهجي في المدارس.

هدفت دراسة غيمير وآخرون (Ghimire et al. (2024 إلى استكشاف اتجاهات المعلمين نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم. استخدمت الدراسة المنهج المختلط (كمي ونوعي)، وتمثلت الأداة في استبانة إلكترونية ومقابلات متابعة. شملت العينة مجموعة من معلمي التعليم العام في مؤسسات تعليمية مختلفة. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الذكاء الاصطناعي، لكنهم يواجهون تحديات تتعلق بالثقة، والمهارات التقنية، وغياب التدريب الرسمي. وأوصت الدراسة بضرورة إدماج برامج تدريبية متخصصة في الذكاء الاصطناعي ضمن برامج إعداد المعلمين.

هدفت دراسة العتيبي (2024) إلى الكشف عن واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمدينة الرياض. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة لجمع البيانات. تكون مجتمع الدراسة من معلمات الحاسب الآلي في مدارس مدينة الرياض، بينما تكونت العينة من مجموعة من المعلمات تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وأظهرت النتائج أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم جاء بدرجة متوسطة، وأن أبرز المعوقات تمثلت في ضعف التدريب وقلة الدعم التقني والبنية التحتية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين وتطوير البنية التحتية الرقمية في المدارس.

هدفت دراسة العبيدانية والشنفري (2024) إلى معرفة فاعلية تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعزيز التعليم وتحدياته من وجهة نظر معلمات الحلقة الأولى في سلطنة عمان. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة لقياس فاعلية الاستخدام والتحديات. تكون مجتمع الدراسة من معلمات الحلقة الأولى في مدارس محافظة ظفار، وبلغت العينة (200) معلمة. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين التخطيط والتدريس والتقييم، إلا أن هناك تحديات تتمثل في ضعف التدريب وقلة الجاهزية التقنية. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية مكثفة ودعم المدارس تقنياً.

هدفت دراسة أمل البراهيم (2024) إلى التعرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدية (ChatGPT) في التعليم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة في استبانة إلكترونية. تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية، وبلغت العينة مجموعة من العضوات تم اختيارهن عشوائياً. وأظهرت النتائج أن الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي كانت إيجابية، مع وجود تحديات تتعلق بضعف التدريب والمخاوف الأخلاقية. وأوصت الدراسة بضرورة دمج الذكاء الاصطناعي في برامج إعداد المعلمين وتوفير تدريب متخصص.

هدفت دراسة حسانين (2023) إلى تحديد متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر المعلمين، مع التركيز على المعوقات والمتطلبات الأساسية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من عدة محاور. تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية، وبلغت العينة (213) معلماً. وأظهرت النتائج أن أهم متطلبات التوظيف تتمثل في توفير البنية التحتية، والتدريب المستمر، والدعم المالي، ونشر ثقافة الذكاء الاصطناعي. وأوصت الدراسة بضرورة إدماج الذكاء الاصطناعي في السياسات التعليمية وتطوير برامج تدريبية وطنية للمعلمين.

هدفت دراسة Heeg & Avraamidou, (2023) إلى تحليل اتجاهات البحث حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم. اعتمدت الدراسة المنهج التحليلي من خلال مراجعة منهجية للدراسات السابقة، وتمثلت الأداة في تحليل المحتوى البليومتري للأبحاث المنشورة. شملت الدراسة مجموعة كبيرة من الأبحاث الدولية في مجال تعليم العلوم والذكاء الاصطناعي. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يسهم في دعم التعلم الفردي وتحسين التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات حل المشكلات، مع وجود فجوة في الدراسات التي تتناول جانب المعلمين وتجاربهم الفعلية. وأوصت الدراسة بضرورة التوسع في البحث حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئات المدرسية الواقعية.

هدفت دراسة بارك وآخرون (2023) Park et al., إلى استكشاف كيفية توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم من وجهة نظر المعلمين. استخدمت الدراسة المنهج النوعي (دراسة حالة استكشافية)، وتمثلت الأداة في مقابلات شبه مقننة وتحليل ممارسات الصف. تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم في المرحلة المدرسية، وتكونت العينة من مجموعة من المعلمين المشاركين في تدريس العلوم في مدارس مختلفة. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي يساهم في تحسين تفاعل الطلبة وفهمهم للمفاهيم العلمية من خلال المحاكاة والتعلم التكيفي، إلا أن استخدامه ما يزال محدوداً بسبب نقص التدريب وضعف البنية التحتية. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على دمج الذكاء الاصطناعي في التدريس وتوفير دعم تقني مستمر.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الذكاء الاصطناعي في التعليم، يتضح أن هذا المجال أصبح من الموضوعات البحثية الحديثة التي حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية المعاصرة، نظراً لما يتيح من فرص لتطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها، وقد تناولت الدراسات السابقة موضوع الذكاء الاصطناعي من زوايا متعددة، فركز بعضها على قياس مستوى استخدام تطبيقاته في التعليم، بينما اهتم بعضها الآخر بدراسة اتجاهات المعلمين نحوه، أو الكشف عن المعوقات والمتطلبات اللازمة لتبنيه في المؤسسات التعليمية.

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود اتفاق عام على أن الذكاء الاصطناعي يمتلك قدرة كبيرة على دعم عمليتي التعليم والتعلم، من خلال توفير بيئات تعليمية أكثر تفاعلية ومرونة، وتحسين عمليات التخطيط والتدريس والتقييم، كما أكدت تلك الدراسات أن نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي يعتمد على مجموعة من العوامل المتداخلة، أبرزها امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية المناسبة، وتوافر التدريب المستمر، والدعم الإداري، والبنية التحتية التقنية الملائمة.

وعلى الرغم من أهمية ما توصلت إليه الدراسات السابقة، إلا أنها اختلفت في البيئات التعليمية التي أجريت فيها، وفي الفئات المستهدفة وأدوات القياس المستخدمة، الأمر الذي قد يفسر بعض التباين في نتائجها. كما أن معظم الدراسات ركزت على التعليم بشكل عام أو على تخصصات مختلفة، في حين لم تحظ مادة العلوم في المرحلة الإعدادية بالقدر الكافي من الاهتمام البحثي، خاصة في البيئات العربية.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد أبعاد المشكلة البحثية، وبناء الإطار النظري، واختيار المنهج المناسب، وتطوير أداة الدراسة، وتحديد المتغيرات الأكثر ارتباطاً بموضوع البحث. كما ساعدت في التعرف إلى أبرز العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي، والتي تم اعتمادها في بناء محاور الدراسة الحالية.

تتميز الدراسة الحالية في عدد من الجوانب. فهي تركز على معلمي العلوم بوصفهم الفئة المستهدفة، نظراً لخصوصية مادة العلوم التي تتطلب استخدام أساليب وتقنيات حديثة تساعد في توضيح المفاهيم العلمية وتعزيز التعلم القائم على الاستقصاء والتجريب، كما

تتميز الدراسة الحالية بتركيزها على المرحلة الإعدادية وتحديدًا طلبة الصف التاسع، وهي مرحلة تعليمية مهمة في بناء المفاهيم العلمية الأساسية وتنمية مهارات التفكير العلمي.

وتنفرد الدراسة الحالية أيضاً بتناولها مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي والعوامل المؤثرة فيه في آنٍ واحد، مما يوفر فهماً أكثر شمولية للواقع التعليمي مقارنة بالدراسات التي اقتصرَت على قياس مستوى الاستخدام أو الاتجاهات نحو الذكاء الاصطناعي فقط، كذلك تتميز الدراسة بتطبيقها في منطقة الجولان، وهي بيئة تعليمية لم تحظَ - في حدود اطلاع الباحثان - بدراسات كافية تناولت هذا الموضوع، الأمر الذي يسهم في سد فجوة معرفية في الأدب التربوي العربي.

كما تستمد الدراسة الحالية أهميتها من حداثة موضوعها ومواكبتها للتوجهات العالمية نحو دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وسعيها إلى تحديد العوامل التي تعزز أو تعيق توظيف هذه التقنيات من وجهة نظر معلمي العلوم، بما يوفر بيانات ميدانية يمكن الاستفادة منها في تطوير البرامج التدريبية والسياسات التعليمية الداعمة للتحويل الرقمي في المدارس. ومن ثم، فإن الدراسة الحالية تمثل إضافة علمية وعملية للأدبيات التربوية المتعلقة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها المتمثلة في التعرف إلى مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم والعوامل المؤثرة فيه لدى طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان.

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الذين يدرسون طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في مدارس الجولان خلال العام الدراسي (2025/2026)، والبالغ عددهم (18) وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (18) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم الذين يدرسون طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في مدارس الجولان.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، قام الباحثان بتطوير استبانة بالاستناد إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، عُرضت على مجموعة من المحكمين المختصين وتم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء تعديلات طفيفة، كما تم التحقق من صدق البناء من خلال التحليل العاملي الاستكشافي كما يظهر في الجدول (1).

جدول (1):

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمجالات الاستبانة

المجالات			الفقرات
العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي	توظيف الذكاء الاصطناعي في التقويم والتطوير المهني	توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتدريس	
		0.75	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد خطط الدروس.
		0.75	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد الأنشطة التعليمية.
		0.82	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتبسيط المفاهيم العلمية المعقدة.
		0.69	أستعين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لإعداد وسائل تعليمية متنوعة.
		0.77	أوظف الذكاء الاصطناعي في تصميم عروض تعليمية لمادة العلوم.
		0.76	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم أمثلة وتطبيقات علمية مرتبطة بالدروس.
		0.80	أشجع الطلبة على الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم العلوم.
		0.83	أوظف الذكاء الاصطناعي في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
		0.78	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتنويع استراتيجيات التدريس.
		0.76	أستفيد من الذكاء الاصطناعي في إثراء المحتوى العلمي.
		0.81	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لزيادة تفاعل الطلبة داخل الحصة.
		0.78	أستخدم الذكاء الاصطناعي في تنظيم المادة العلمية وعرضها.
		0.80	أستعين بالذكاء الاصطناعي للإجابة عن بعض الاستفسارات العلمية.
		0.83	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير أدائي التدريسي.
		0.80	أسهم من خلال توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين تعلم الطلبة للعلوم.
	0.77		أستخدم الذكاء الاصطناعي في إعداد الاختبارات والأنشطة التقييمية.
	0.78		أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بناء أسئلة متنوعة المستويات.
	0.73		أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج الطلبة.
	0.87		أستفيد من الذكاء الاصطناعي في تحديد نقاط القوة لدى الطلبة.
	0.81		أستخدم الذكاء الاصطناعي للكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة.
	0.80		أوظف الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة للطلبة.
	0.82		أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمتابعة تقدم الطلبة.
	0.81		أستفيد من الذكاء الاصطناعي في تطوير أدوات التقويم.
	0.77		أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوثيق بيانات الطلبة وتحليلها.
	0.75		أوظف الذكاء الاصطناعي في إعداد تقارير حول أداء الطلبة.
	0.78		أستخدم الذكاء الاصطناعي في البحث عن أساليب حديثة لتدريس العلوم.
	0.79		أستفيد من الذكاء الاصطناعي في تطوير معارف المهنية.
	0.85		أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي للحصول على مصادر تعليمية حديثة.
	0.77		أشارك في تعلم تطبيقات جديدة للذكاء الاصطناعي تخدم عملي التدريسي.
	0.82		أسهم في تطوير أدائي المهني من خلال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

0.76		تتوافر في مدرستي بنية تقنية تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي.
0.76		يتوافر اتصال بالإنترنت يساعدني على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
0.83		أحصل على دعم في عند مواجهة مشكلات تقنية.
0.78		تشجع إدارة المدرسة استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس.
0.75		توفر المدرسة برامج وتطبيقات تدعم توظيف الذكاء الاصطناعي.
0.76		أمتلك المهارات التقنية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي.
0.73		أمتلك المعرفة الكافية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية.
0.77		أحرص على تطوير مهاراتي في مجال الذكاء الاصطناعي.
0.73		أشارك في دورات تدريبية متعلقة بالذكاء الاصطناعي.
0.75		يسهم التدريب الذي ألقاه في زيادة استخدامي للذكاء الاصطناعي.
0.79		أمتلك اتجاهات إيجابية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.
0.74		أثق بفاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم.
0.79		يؤثر ضغط العمل في مستوى استخدامي للذكاء الاصطناعي.
0.73		يؤثر الوقت المتاح لدي في توظيف الذكاء الاصطناعي أثناء التدريس.
0.78		تساعد خبرتي التقنية في زيادة توظيفي للذكاء الاصطناعي.

تشير نتائج جدول التحليل العاملي الاستكشافي إلى أن فقرات الاستبانة قد تشبعت بشكل جيد على مجالاتها الثلاثة: توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتدريس، توظيف الذكاء الاصطناعي في التقويم والتطوير المهني، والعوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي، حيث تراوحت قيم التشبع العاملية بين (0.69-0.87)، وهي قيم مرتفعة تدل على قوة ارتباط الفقرات بالعوامل التي تنتمي إليها.

وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات تقريبا حققت تشبع تفوق (0.70)، وهو الحد المقبول في الدراسات التربوية، مما يشير إلى أن البناء العاملي للأداة يتمتع بصدق بنائي جيد، وأن الفقرات صُممت بشكل يعكس المجالات النظرية المستهدفة، وبشكل عام، يمكن القول إن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تؤكد أن أداة الدراسة تمتلك صدق بناء جيداً، وأن توزيع الفقرات على المجالات الثلاثة كان مناسباً من الناحية الإحصائية والنظرية، مما يدعم إمكانية الاعتماد عليها في جمع البيانات وتحليلها بثقة عالية.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي تم فحص معاملات الثبات من خلال كرونباخ الفا كما في الجدول التالي:

جدول (2): نتائج كرونباخ ألفا للمجالات والدرجة الكلية

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتدريس	15	0.95
توظيف الذكاء الاصطناعي في التقويم والتطوير المهني	15	0.95
العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي	15	0.94

0.98	45	الدرجة الكلية
------	----	---------------

تشير نتائج جدول الثبات إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات والاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتدريس (0.95)، وبلغت لمجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التقويم والتطوير المهني (0.95)، في حين بلغت لمجال العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي (0.94). كما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل (0.98). وتعد هذه القيم مرتفعة جداً وفق المعايير الإحصائية المتعارف عليها، إذ إن معاملات الثبات التي تزيد عن (0.70) تعد مقبولة، بينما تشير القيم التي تزيد عن (0.90) إلى درجة عالية جداً من الاتساق الداخلي بين الفقرات، وعليه، فإن النتائج تدل على أن فقرات كل مجال تقيس المفهوم نفسه بدرجة كبيرة من التجانس، وأن أداة الدراسة تتمتع بمستوى مرتفع من الثبات، مما يجعلها صالحة للتطبيق الميداني ويعزز الثقة بالنتائج المستخلصة منها.

أساليب التحليل الإحصائي

للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها بواسطة الاستبانة، استخدم الباحثان برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم توظيف الأساليب الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية (Means)؛ للتعرف إلى مستوى استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة ومجالاتها.
2. الانحرافات المعيارية (Standard Deviations)؛ لقياس درجة تشتت استجابات أفراد العينة حول المتوسطات الحسابية.
3. النسب المئوية (Percentages)؛ لتحديد مستوى الاستجابة وتفسير المتوسطات الحسابية.
4. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ للتحقق من ثبات أداة الدراسة وقياس درجة الاتساق الداخلي بين فقراتها.
5. التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)؛ للتحقق من البناء العاملي لأداة الدراسة وتحديد مدى انتماء الفقرات للمجالات التي تقيسها، وذلك من خلال استخراج العوامل الكامنة وفحص تشبعات الفقرات عليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشته

وينص على "ما مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان؟"

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتوظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدور
1	2	توظيف الذكاء الاصطناعي في التقييم والتطوير المهني	3.66	0.42	73.2	مرتفع
4	4	توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتدريس	3.65	0.43	73	مرتفع
		الكلي	3.66	0.40	73.2	مرتفع

يتضح من الجدول أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم جاء بمستوى مرتفع في جميع المجالات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.66) بنسبة مئوية (73.2%)،

كما جاء مجال **التقييم والتطوير المهني** في المرتبة الأولى بمتوسط (3.66)، مما يشير إلى اهتمام المعلمين باستخدام الذكاء الاصطناعي في تحليل أداء الطلبة وتطوير ممارساتهم المهنية، بينما جاء مجال التخطيط والتدريس في المرتبة الثانية وبمستوى مرتفع أيضاً، مما يدل على توظيف جيد نسبياً لهذه التقنيات داخل الغرفة الصفية.

وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال على حدى وكالتالي:

1) مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التقييم والتطوير المهني

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التقييم والتطوير المهني

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد خطط الدروس	3.70	0.57	74	مرتفع
2	2	أوظف أدوات الذكاء الاصطناعي في إعداد الأنشطة التعليمية	3.70	0.52	74	مرتفع
3	13	أستعين بالذكاء الاصطناعي للإجابة عن بعض الاستفسارات العلمية	3.70	0.57	74	مرتفع
4	4	أستعين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي لإعداد وسائل تعليمية متنوعة	3.68	0.53	73.6	مرتفع
5	10	أستفيد من الذكاء الاصطناعي في إثراء المحتوى العلمي	3.68	0.53	73.6	مرتفع
6	5	أوظف الذكاء الاصطناعي في تصميم عروض تعليمية لمادة العلوم	3.66	0.49	73.2	مرتفع
7	12	أستخدم الذكاء الاصطناعي في تنظيم المادة العلمية وعرضها	3.66	0.55	73.2	مرتفع
8	14	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتطوير أدائي التدريسي	3.65	0.52	73	مرتفع
9	3	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتبسيط المفاهيم العلمية المعقدة	3.65	0.55	73	مرتفع

مرتفع	73	0.53	3.65	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم أمثلة وتطبيقات علمية مرتبطة بالدرس	6	10
مرتفع	72.8	0.65	3.64	أوظف الذكاء الاصطناعي في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	8	11
مرتفع	72.8	0.56	3.64	أستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتنويع استراتيجيات التدريس	9	12
مرتفع	72.8	0.52	3.64	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي لزيادة تفاعل الطلبة داخل الحصة	11	13
مرتفع	72.8	0.52	3.64	أسهم من خلال توظيف الذكاء الاصطناعي في تحسين تعلم الطلبة للعلوم	15	14
مرتفع	72	0.55	3.60	أشجع الطلبة على الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم العلوم	7	15

تشير نتائج جدول (5) إلى أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التقويم والتطوير المهني لدى أفراد العينة جاء مرتفعاً بشكل عام، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.60-3.70)، ونسب مئوية تراوحت بين (72%-74%)، مما يعكس درجة ممارسة جيدة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية والتقويمية.

وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرتان (1) و(2) بمتوسط حسابي (3.70) ونسبة مئوية (74%)، حيث أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد خطط الدروس وتوظيفها في إعداد الأنشطة التعليمية، وهو ما يدل على وعي واضح بأهمية هذه الأدوات في التخطيط التعليمي وتطوير الممارسات الصفية، وفي المقابل، جاءت بعض الفقرات في مراتب متأخرة نسبياً، مثل الفقرة (7) بمتوسط (3.60) ونسبة (72%)، والتي تتعلق بتشجيع الطلبة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم العلوم، رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع أيضاً، إلا أنها تشير إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي لا يزال يركز بشكل أكبر على المعلم مقارنة بدور الطالب.

(2) توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتدريس

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في التخطيط والتدريس

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	21	أوظف الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة للطلبة	3.74	0.52	74.8	مرتفع
2	29	أشارك في تعلم تطبيقات جديدة للذكاء الاصطناعي تخدم عملي التدريسي	3.72	0.49	74.4	مرتفع
3	27	أستفيد من الذكاء الاصطناعي في تطوير معاري المهنية	3.70	0.61	74	مرتفع
4	20	أستخدم الذكاء الاصطناعي للكشف عن جوانب الضعف لدى الطلبة.	3.69	0.54	73.8	مرتفع
5	18	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل نتائج الطلبة	3.68	0.56	73.6	مرتفع
6	25	أوظف الذكاء الاصطناعي في إعداد تقارير حول أداء الطلبة	3.68	0.54	73.6	مرتفع
7	30	أسهم في تطوير أدائي المهني من خلال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.68	0.58	73.6	مرتفع
8	26	أستخدم الذكاء الاصطناعي في البحث عن أساليب حديثة لتدريس العلوم	3.67	0.57	73.4	مرتفع
9	23	أستفيد من الذكاء الاصطناعي في تطوير أدوات التقويم	3.66	0.59	73.2	مرتفع
10	17	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بناء أسئلة متنوعة المستويات	3.65	0.52	73	مرتفع
11	22	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي لمتابعة تقدم الطلبة	3.64	0.54	72.8	مرتفع
12	19	أستفيد من الذكاء الاصطناعي في تحديد نقاط القوة لدى الطلبة	3.62	0.56	72.4	مرتفع
13	28	أستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي للحصول على مصادر تعليمية حديثة	3.62	0.50	72.4	مرتفع
14	24	أستخدم الذكاء الاصطناعي لتوثيق بيانات الطلبة وتحليلها	3.61	0.56	72.2	مرتفع

15	16	أستخدم الذكاء الاصطناعي في إعداد الاختبارات والأنشطة التقييمية	3.60	0.56	72	مرتفع
----	----	--	------	------	----	-------

تشير نتائج جدول (6) إلى أن مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال التخطيط والتدريس جاء مرتفعاً لدى أفراد العينة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.60-3.74)، ونسب مئوية تراوحت بين (72%-74.8%)، مما يدل على اهتمام المعلمين بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الجوانب المرتبطة بالتقويم وتحسين الأداء المهني والتدريسي.

وقد جاءت الفقرة (21) «أوظف الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة للطلبة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.74) ونسبة مئوية (74.8%)، مما يعكس إدراك المعلمين لأهمية الذكاء الاصطناعي في توفير تغذية راجعة سريعة ودقيقة تساهم في تحسين تعلم الطلبة وتطوير أداؤهم. كما جاءت الفقرة (29) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.72)، والتي تشير إلى مشاركة المعلمين في تعلم تطبيقات جديدة للذكاء الاصطناعي تخدم عملهم التدريسي، وهو ما يدل على وجود توجه إيجابي نحو التطور المهني المستمر ومواكبة المستجدات التقنية.

وفي المقابل، جاءت الفقرة (16) «أستخدم الذكاء الاصطناعي في إعداد الاختبارات والأنشطة التقييمية» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.60) ونسبة مئوية (72%)، رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التطور المتسارع الذي شهدته تطبيقات الذكاء الاصطناعي خلال السنوات الأخيرة، وما توفره من إمكانيات كبيرة تساعد المعلمين على إنجاز العديد من المهام التعليمية بكفاءة وسرعة أكبر، فقد أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي قادرة على إعداد الخطط الدراسية، وتصميم الأنشطة، وإنتاج الوسائل التعليمية، وتقديم مقترحات متنوعة للتدريس والتقويم، الأمر الذي شجع المعلمين على توظيفها بصورة متزايدة في ممارستهم المهنية اليومية، كما أن انتشار هذه التطبيقات وسهولة الوصول إليها من خلال الهواتف الذكية والحواسيب أسهم في رفع معدلات استخدامها بين المعلمين.

كما يمكن إرجاع ارتفاع مستوى التوظيف إلى طبيعة مادة العلوم نفسها، إذ تتضمن مفاهيم مجردة وتجارب ومحاكاة ونماذج تحتاج إلى وسائل تعليمية حديثة تساعد على تبسيطها وتوضيحها، ومن ثم وجد المعلمون في تطبيقات الذكاء الاصطناعي وسيلة فعالة لتقديم المفاهيم العلمية بصورة أكثر تفاعلية وجاذبية، بالإضافة إلى قدرتها على توفير مصادر معرفية متنوعة وحديثة تدعم المحتوى الدراسي

وتثريه، ويظهر ذلك بوضوح من حصول الفقرات المتعلقة بإعداد الدروس والأنشطة التعليمية وإثراء المحتوى العلمي وتبسيط المفاهيم على متوسطات مرتفعة.

كذلك تعكس النتائج إدراك المعلمين للدور الذي يمكن أن يؤديه الذكاء الاصطناعي في تحسين عمليات التقويم والمتابعة التعليمية؛ إذ أظهرت النتائج ارتفاع متوسطات الفقرات المرتبطة بتحليل نتائج الطلبة، والكشف عن جوانب الضعف لديهم، وتقديم التغذية الراجعة، وإعداد التقارير الخاصة بالأداء الأكاديمي، ويشير ذلك إلى أن المعلمين بدأوا ينظرون إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة داعمة لاتخاذ القرارات التربوية المبنية على البيانات، وليس مجرد وسيلة لإنتاج المحتوى التعليمي، وهو ما يعكس تطوراً في فهمهم لوظائف هذه التقنية وإمكاناتها.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2024) التي أكدت وجود مستوى إيجابي من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، رغم أن الدراسة أشارت إلى أن مستوى التوظيف كان متوسطاً، ويمكن تفسير اختلاف النتيجة بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي شهدت خلال الفترة الأخيرة انتشاراً أوسع وتطوراً أكبر، مما أدى إلى زيادة الاعتماد عليها في الممارسات التعليمية، كما تتفق النتائج مع دراسة العبيدانية والشنفري (2024) التي بينت أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين التخطيط والتدريس والتقويم، وهي الجوانب نفسها التي حصلت على مستويات مرتفعة في الدراسة الحالية.

وتنسجم النتائج كذلك مع دراسة أمل البراهيم (2024) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث يُعد الاتجاه الإيجابي أحد أهم العوامل المؤثرة في تبني التكنولوجيا واستخدامها بصورة فعلية. كما تتوافق مع دراسة حسانين (2023) التي أكدت أهمية التدريب المستمر ونشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين المعلمين، إذ إن ارتفاع مستوى التوظيف في الدراسة الحالية قد يعكس تنامي الوعي بأهمية هذه التقنيات وفوائدها التعليمية.

وعلى المستوى الدولي، تتفق النتائج مع دراسة Aisyah وآخرين (2026) التي أشارت إلى أن المعلمين يستخدمون الذكاء الاصطناعي بصورة متزايدة في إعداد الدروس وتصميم الأنشطة التعليمية، وكذلك مع دراسة Ghimire وآخرين (2024) التي أوضحت أن المعلمين يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم. كما تتوافق مع دراسة Park وآخرين (2023) التي بينت أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تحسين تفاعل الطلبة وفهمهم للمفاهيم العلمية، ومع دراسة

Heeg & Avraamidou (2023) التي أكدت أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تدعم التعلم الفردي وترفع من جودة العملية التعليمية في مجال العلوم.

ومن جهة أخرى، يلاحظ أن بعض الفقرات المرتبطة بتشجيع الطلبة على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وإعداد الاختبارات والأنشطة التقييمية من خلاله، جاءت في المراتب الأخيرة نسبياً رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع. وقد يشير ذلك إلى وجود نوع من الحذر لدى المعلمين تجاه منح الطلبة مساحة واسعة لاستخدام هذه التطبيقات بصورة مستقلة، نتيجة المخاوف المرتبطة بالأمانة العلمية أو الاعتماد المفرط على التقنية، كما قد يعكس محدودية خبرة بعض المعلمين في استخدام الأدوات المتخصصة في بناء الاختبارات وتحليلها مقارنة بالأدوات الأكثر شيوعاً المستخدمة في التخطيط وإعداد المحتوى.

ويرى الباحثان أن ارتفاع مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي في كلا المجالين يعكس مرحلة متقدمة نسبياً من تقبل معلمي العلوم للتقنيات الحديثة وإدراكهم لقيمتها التربوية، إلا أن هذا التوظيف ما زال يتركز بدرجة أكبر في الجوانب التي تساهم في تسهيل عمل المعلم وتحسين إنتاجيته المهنية، أكثر من تركزه في تمكين الطلبة من استخدام الذكاء الاصطناعي بصورة منهجية داخل عملية التعلم، ومن ثم فإن الاستفادة القصوى من هذه التقنيات تتطلب الانتقال من مرحلة الاستخدام الفردي للمعلم إلى مرحلة الدمج المنظم للذكاء الاصطناعي في الأنشطة التعليمية والتقييمية التي يمارسها الطلبة أنفسهم، ضمن ضوابط تربوية وأخلاقية واضحة تضمن تحقيق أهداف التعلم وتنمية مهارات التفكير لديهم.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته

والذي ينص على "ما العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان؟"

للإجابة عن السؤال الثاني حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم كما في الجدول الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم

الرتبة	رقم الفقرة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	44	يؤثر الوقت المتاح لدى في توظيف الذكاء الاصطناعي أثناء التدريس	3.64	0.64	72.8	مرتفع
2	45	تساعد خبرتي التقنية في زيادة توظيفي للذكاء الاصطناعي	3.64	0.67	72.8	مرتفع
3	38	أحرص على تطوير مهاراتي في مجال الذكاء الاصطناعي	3.63	0.63	72.6	مرتفع
4	39	أشارك في دورات تدريبية متعلقة بالذكاء الاصطناعي	3.63	0.59	72.6	مرتفع
5	40	يسهم التدريب الذي أتلقيه في زيادة استخدامي للذكاء الاصطناعي	3.62	0.63	72.4	مرتفع
6	34	تشجع إدارة المدرسة استخدام الذكاء الاصطناعي في التدريس	3.61	0.65	72.2	مرتفع
7	37	أمتلك المعرفة الكافية بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية	3.61	0.61	72.2	مرتفع
8	33	أحصل على دعم في عند مواجهة مشكلات تقنية	3.60	0.66	72	مرتفع
9	32	يتوافر اتصال بالإنترنت يساعدني على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي	3.59	0.66	71.8	مرتفع
10	42	أثق بفاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم	3.57	0.62	71.4	مرتفع
11	41	أمتلك اتجاهات إيجابية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم	3.55	0.73	71	مرتفع
12	43	يؤثر ضغط العمل في مستوى استخدامي للذكاء الاصطناعي	3.55	0.64	71	مرتفع
13	31	تتوافر في مدرستي بنية تقنية تدعم استخدام الذكاء الاصطناعي	3.52	0.61	70.4	مرتفع
14	35	توفر المدرسة برامج وتطبيقات تدعم توظيف الذكاء الاصطناعي	3.50	0.64	70	مرتفع
15	36	أمتلك المهارات التقنية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي	3.47	0.62	69.4	مرتفع
		العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم	3.58	0.49	71.6	مرتفع

تشير نتائج جدول (7) إلى أن مستوى العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي لدى معلمي العلوم في تدريس طلبة الصف التاسع في المرحلة الإعدادية في الجولان جاء مرتفعاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمجال (3.58) ونسبة مئوية (71.6%)، مما يدل على أن أفراد العينة يرون أن هناك مجموعة من العوامل الشخصية والتنظيمية والتقنية تؤثر بدرجة واضحة في مستوى توظيفهم للذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

وقد جاءت الفقرتان (44) و(45) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64)، وهما المتعلقان بتأثير الوقت المتاح للمعلم وخبرته التقنية في توظيف الذكاء الاصطناعي، مما يشير إلى أهمية العاملين الزمني والتقني في تعزيز استخدام هذه التطبيقات داخل البيئة الصفية، وفي المقابل، جاءت الفقرة (36) «أمتلك المهارات التقنية اللازمة لاستخدام الذكاء الاصطناعي» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.47) ونسبة مئوية (69.4%)، مما يشير إلى وجود حاجة لتطوير المهارات التقنية لدى بعض المعلمين وتعزيز الدعم المؤسسي والتقني داخل المدارس، ورغم ذلك بقيت جميع الفقرات ضمن المستوى المرتفع، الأمر الذي يدل على أن العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي متوافرة بدرجة جيدة بشكل عام.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معلمي العلوم أصبحوا أكثر إدراكاً لأهمية الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة التدريس وتطوير تعلم الطلبة، خاصة في ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها القطاع التعليمي، كما أن الانتشار الواسع لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وسهولة الوصول إليها أسهما في زيادة اهتمام المعلمين بتطوير مهاراتهم التقنية والمشاركة في الدورات التدريبية المتعلقة بها، وهو ما انعكس في ارتفاع متوسطات الفقرات المرتبطة بالتدريب والتطوير المهني.

كما تكشف النتائج أن عامل الوقت جاء في مقدمة العوامل المؤثرة في التوظيف، وهو ما يمكن تفسيره بأن استخدام الذكاء الاصطناعي يتطلب في مراحله الأولى وقتاً للتعليم والتجريب واكتساب الخبرة، وفي المقابل فإنه يوفر الوقت والجهد على المدى البعيد من خلال تسهيل إعداد الدروس والأنشطة وتحليل نتائج الطلبة. كذلك احتلت الخبرة التقنية مرتبة متقدمة، مما يؤكد أن كفاءة المعلم الرقمية تعد شرطاً أساسياً للاستفادة الفاعلة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وتشير النتائج أيضاً إلى أهمية التدريب المستمر في تعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي، حيث حصلت الفقرات المرتبطة بالتدريب وتطوير المهارات على متوسطات مرتفعة، ويعكس ذلك قناعة المعلمين بأن نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي يعتمد بدرجة كبيرة على فرص التعلم المهني المتاحة لهم، وأن التدريب يساهم في رفع الثقة والكفاءة عند التعامل مع التقنيات الحديثة.

وفي المقابل، فإن انخفاض متوسطات الفقرات المتعلقة بتوافر البرامج الداعمة والبنية التحتية والمهارات التقنية مقارنة ببقية الفقرات يشير إلى وجود بعض التحديات التي قد تحد من الاستفادة الكاملة من الذكاء الاصطناعي، فقد يكون بعض المعلمين ما زالوا في مرحلة اكتساب المهارات التقنية المتخصصة، كما أن بعض المدارس قد لا توفر جميع التطبيقات أو الموارد التقنية اللازمة للتوظيف الأمثل لهذه التقنيات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (2024) التي أوضحت أن من أبرز معوقات توظيف الذكاء الاصطناعي ضعف التدريب وقلة الدعم التقني والبنية التحتية، حيث أظهرت الدراسة الحالية أيضاً أهمية هذه العوامل وتأثيرها في مستوى الاستخدام. كما تتفق مع دراسة العبيدانية والشنفرى (2024) التي أكدت أن ضعف الجاهزية التقنية وقلة التدريب يمثلان من أبرز التحديات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

كذلك تنسجم النتائج مع دراسة حسانين (2023) التي أكدت أن نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي يعتمد على توافر البنية التحتية المناسبة والتدريب المستمر والدعم المؤسسي ونشر الثقافة الرقمية بين المعلمين. كما تتفق مع دراسة أمل البراهيم (2024) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الذكاء الاصطناعي مع استمرار الحاجة إلى التدريب المتخصص، وهو ما يتوافق مع ارتفاع متوسطات الفقرات المتعلقة بالاتجاهات والتطوير المهني في الدراسة الحالية.

وعلى المستوى الدولي، تتفق النتائج مع دراسة Ghimire et al. (2024) التي أشارت إلى أن اتجاهات المعلمين نحو الذكاء الاصطناعي كانت إيجابية، إلا أنهم واجهوا تحديات تتعلق بالمهارات التقنية والتدريب الرسمي. كما تتوافق مع دراسة Aisyah et al. (2026) التي أوضحت أن ضعف البنية التحتية والدعم المؤسسي يعدان من العوامل المؤثرة في مستوى توظيف الذكاء الاصطناعي داخل المدارس. كذلك تدعمها نتائج دراسة Park et al. (2023) التي أكدت أن نقص التدريب والدعم التقني يمثلان من أبرز التحديات التي تحد من الاستخدام الفاعل للذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم.

ويرى الباحثان أن ارتفاع مستوى العوامل المؤثرة في توظيف الذكاء الاصطناعي يعكس وجود استعداد مهني وشخصي لدى معلمي العلوم لبنى هذه التقنيات والاستفادة منها في العملية التعليمية، إلا أن هذا الاستعداد يحتاج إلى بيئة مدرسية أكثر دعماً من خلال

توفير برامج تدريبية متخصصة، وتعزيز البنية التحتية الرقمية، وإتاحة تطبيقات تعليمية مناسبة، كما يرى الباحث أن العامل البشري، المتمثل في دافعية المعلم ورغبته في التعلم والتطوير المهني، يشكل العامل الأكثر تأثيراً في نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي، حتى في ظل وجود بعض التحديات التقنية أو التنظيمية، لأن المعلم القادر على التعلم المستمر يكون أكثر قدرة على توظيف التقنيات الحديثة وتحويلها إلى أدوات فاعلة لتحسين تعلم الطلبة وتطوير العملية التعليمية.

التوصيات

1. تطوير برامج تدريبية متخصصة ومستدامة لمعلمي العلوم في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية، بما يساهم في رفع كفاءتهم التقنية والتربوية وتعزيز قدرتهم على توظيف هذه التطبيقات بفاعلية.
2. توفير بنية تحتية رقمية متطورة في المدارس، تشمل تحسين خدمات الإنترنت وتوفير الأجهزة والبرمجيات اللازمة لدعم استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس.
3. دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها؛ لضمان امتلاكهم المهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنيات في التخطيط والتدريس والتقييم.
4. تشجيع إدارات المدارس على تبني مبادرات داعمة للذكاء الاصطناعي من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة، وتقديم الدعم الفني والتقني المستمر للمعلمين.
5. إعداد أدلة إرشادية تربوية توضح آليات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس العلوم بما يتناسب مع خصائص المرحلة الإعدادية وأهدافها التعليمية.
6. تعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التقويم والتغذية الراجعة بما يساهم في متابعة تقدم الطلبة وتحليل أدائهم وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم بصورة أكثر دقة.

المراجع

- الرومي، أ.، & القحطاني، ه. (2022). مهارات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العالمية. *مجلة العلوم التربوية جامعة محمد بن سعود الإسلامية*, (33), 251-358.
- العطوي، ن.، ابن عصاي، س.، القاضي، ح.، & الربيعان، ع. (2024). أثر الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة العربية للتربية النوعية*, 8(32), 496-459.

<https://doi.org/10.21608/ejev.2024.363970>

- القضاة، محمد، & نوافلة، و. (2023). فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في اكتساب المفاهيم العلمية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. *إبريد للبحوث والدراسات الإنسانية*, 25(6), 284–327.
- المحجان، أ. (2024). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *العلوم التربوية جامعة القاهرة*, 32(1), 159–347989206. <https://doi.org/10.21608/ssj.2024.347989206>.
- بدوي، أم الزين. (2024). استخدام مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التطوير الإداري: الواقع والتحديات. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*, 11(4), 63–88.
- حمدان، ر. (2025). دور استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الطموح الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في لواء الجامعة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*, 41(1), 33–55.
- طه، أ.، & عاشور، م. (2025). درجة توظيف مديري المدارس داخل الخط الأخضر: تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودورها في تحسين الكفايات المهنية للمعلمين لعام 2022–2023. *جامعة اربد الأهلية - عمادة البحث العلمي*, 27, 113–139.
- Bolli, T., & Pusterla, F. (2022). Decomposing the effects of digitalization on workers' job satisfaction. *International Review of Economics*, 69(2), 263–300. <https://doi.org/10.1007/s12232-022-00392-6>
- Cubio, J. V. (2025). The Role of Artificial Intelligence in Teaching and Administrative Tasks: Perspectives of DepEd Personnel. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(4), 3207–3225. <https://doi.org/10.47772/IJRIS.2025.90400502>
- Shiwlani, A., Hasan, S. U., & Kumarr, S. (2024). Artificial Intelligence in Neuroeducation: A Systematic Review of AI Applications Aligned with Neuroscience Principles for Optimizing Learning Strategies. *Journal of Development and Social Sciences*, 5(4).

- Viberg, O., Cukurova, M., Feldman-Maggor, Y., Alexandron, G., Shirai, S., Kanemune, S., Wasson, B., Tømte, C., Spikol, D., Milrad, M., Coelho, R., & Kizilcec, R. F. (2025). What Explains Teachers' Trust in AI in Education Across Six Countries? *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35(3), 1288–1316.
<https://doi.org/10.1007/s40593-024-00433-x>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston: Center for Curriculum Redesign.
- UNESCO. (2021). *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*. UNESCO AI in Education 2021
- OECD. (2021). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI, Blockchain and Robots*. OECD Digital Education Outlook 2021

مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب لدى طلاب

الريادة العلمية بالجليل شمال فلسطين

رنين عيد رشيد سعده

مالكه احمد كامل بدران

جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين

جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين

00972-504706852

00972_505603578

1002198503@tzfonet.org.il

1002178946@tzfonet.org.il

الملخص

يشهد قطاع التربية والتعليم تحولات جذرية نحو توظيف التكنولوجيا عبر المنصات الرقمية (مثل Google Classroom و Microsoft Teams و Moodle) لتأمين استمرارية العملية التعليمية كبديل استراتيجي إبان الأزمات والظروف الطارئة كالجوائح والحروب. ويركز هذا البحث بشكل خاص على تقييم مستوى فاعلية هذه المنصات في فترات الحروب لدى طلبة "الريادة العلمية" في المرحلة الإعدادية بقرية شعب في الداخل الفلسطيني؛ وهي فئة طلابية تمتاز بقدرات تحصيلية ودافعية ذاتية عالية للتعلم. تتمثل أهداف الدراسة في تحديد مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في ظل ظروف الحرب الاستثنائية، واستكشاف أهم العوامل والمحددات التي تسهم في تعزيز جودة هذه التجربة التعليمية لدى طلبة الريادة العلمية، وصولاً إلى تقديم مقترحات إجرائية للمؤسسات التعليمية لرفع كفاءة التعليم الرقمي مستقبلاً.

كما وتتمثل أهمية البحث في : جانبين هما :

❖ الأهمية النظرية: إثراء المكتبة التربوية العربية عبر ردم الفجوة المعرفية المتعلقة بفرز وتقييم فاعلية التعليم عن بُعد أثناء الحروب ، والتركيز على آراء فئة متميزة (طلبة الريادة العلمية) لم تحظَ بالاهتمام البحثي الكافي.

❖ الأهمية التطبيقية: توفير موجّهات عملية وإرشادات واضحة للمعلمين والمؤسسات التعليمية تضمن استدامة التعليم بجودة عالية وتحت أي ظرف طارئ في المستقبل.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. وتمثلت الأداة في استبانة إلكترونية تم تطويرها خصيصاً لقياس 5 مجالات أساسية (المهارات، التفاعل، الفاعلية، الرضا، وتمكن المعلم) ، وجرى تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة بلغت (88) طالباً وطالبة.

الكلمات المفتاحية : التعليم عبر المنصات الرقمية ، فاعلية التعليم ، صف الريادة العلمية

The effectiveness of education via digital platforms during wartime among science-focused students in the Galilee region of northern Palestine

Raneen Ead Rashed Saada

Malka Ahmad Kamel Badran

An-Najah National University – Nablus – Palestine

Abstract

The education sector is undergoing radical transformations towards employing technology through digital platforms (such as Google Classroom, Microsoft Teams, and Moodle) to ensure the continuity of the educational process as a strategic alternative during crises and emergencies such as pandemics and wars. This research focuses specifically on evaluating the effectiveness of these platforms during wartime for students enrolled in the "Scientific Leadership" program at the preparatory level in the village of Sha'ab in the Palestinian territories occupied in 1948. This student group is characterized by high academic achievement and intrinsic motivation to learn.

- The study aims to determine the effectiveness of education through digital platforms under exceptional wartime conditions, explore the most important factors and determinants that contribute to enhancing the quality of this educational experience for Scientific Leadership students, and ultimately offer practical proposals for educational institutions to improve the efficiency of digital education in the future.

- The importance of this research lies in two aspects:

- Theoretical importance: Enriching the Arabic educational library by bridging the knowledge gap related to identifying and evaluating the effectiveness of distance education during wars, and focusing on the opinions of a distinguished group (Scientific Leadership students) that has not received sufficient research attention. Practical Importance: Providing practical guidelines and clear instructions for teachers and educational institutions to ensure the sustainability of high-quality education under any future emergency circumstances.

•The study followed a descriptive, correlational survey methodology. The instrument was an electronic questionnaire specifically developed to measure five key areas (skills, interaction, effectiveness, satisfaction, and teacher empowerment), and it was administered to a simple random sample of (88) male and female students.

Keywords: Digital education, educational effectiveness, scientific leadership class

مقدمة

يشهد العالم في العقود الأخيرة تحولات جذرية في طرق التعليم، ومن أهمها الانتقال الواسع للتعليم عبر المنصات الرقمية، وخصوصاً في فترات الحروب والجائحات. التي أدت الى الظروف طارئة على المجتمع، حيث اضطر متخذي القرار عن إيجاد بديل كي يحافظ على استمرار العملية التعليمية في المدارس والتعليم العالي. قبل ست سنوات اجتاحت البلاد جائحة كورونا حيث بدأت المدارس العمل على توظيف التكنولوجيا والتعليم عبر المنصات الرقمية للتغلب على التحديات التي فرضتها الكورونا، وبعدها عاشت البلاد فترة حروب في الداخل الفلسطيني التي أجبرت المدارس للانتقال للتعليم عبر المنصات الرقمية. لذلك بدأت المؤسسات بالعمل بمساعدة المنصات الرقمية مثل Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle هذه المنصات أصبحت البيئة التعليمية البديلة التي ساعدت على استمرار العملية التعليم رغم التحديات.

البحث يركز على مدى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب لدى صفوف الريادة العلمية بقرية شعب في الداخل الفلسطيني. طلبة الريادة العلمية في قرية شعب هم نموذجاً خاصاً لدراسة أثر مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية وذلك نظراً لخصوصية هذه الفئة ودافعيتها العالية للتعلم وهذا يحد من تحديات التعليم عبر المنصات الرقمية.

كما أشار القوابعه التعلم عن بعد هو عبارة عن منظومة تعليمية هدفها الأساسي تحقيق الأهداف التعليمية عبر الوسائل والأدوات الرقمية، هذه الأدوات الرقمية تسمح للتعلم بالتفاعل مع المحتوى التعليمي في المكان والزمان المناسبين للمعلم والمتعلم. (القوابعه، 2022)

ومن ناحية أخرى، لا يزال مدى فاعلية التعليم عبر الإنترنت بفترة الكورونا موضعاً للتساؤل، لأن التعليم عبر الإنترنت له خصائص فريدة مثل عدم الاستعداد المسبق الانتقال المفاجئ وضخامة حجم التنفيذ بالإضافة لسياسات التباعد الاجتماعي. (Rahman, 2021). وهذه الإشكاليات تزداد وضوحاً في الدول النامية والأقل تطوراً بسبب مشكلات الشبكة وضعف الاتصالات وضعف الأجهزة الإلكترونية بالإضافة ضعف البنية التحتية.

مشكلة الدراسة

وقد شعرت الباحثة انه لم يتم فحص فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية من وجهة نظر طلاب المرحلة الاعدادية لأنهم الجانب الأهم في العملية التعليمية، وكل الجهود هدفها تحسين المستوى التعليمي والتحصيلي للطلاب. لذلك يوجد أهمية كبيرة لفحص ردود الطلاب حول فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية، وخصوصاً طلاب الريادة العلمية وهم فئة الطلاب الذين يتمتعون بقدرات تعليمية وتحصيلية عالية، لأنه في الثلاث سنوات الأخيرة شهدت البلاد ثلاث حروب مما اضطر المدارس للانتقال للتعلم عن بعد بشكل مفاجئ.

في الفترة الأخيرة انتشر التعليم عبر المنصات الرقمية بشكل واسع، وأصبح استخدامه متزايد وكبير في التعليم العالي وأيضاً في المدارس الابتدائية وفوق الابتدائي في فترة الازمات. وخصوصاً في الست سنوات الأخيرة التي شملت جائحة الكورونا والحروب التي أجبرت المدارس للانتقال للتعليم عبر المنصات الرقمية. امتاز التعليم عبر المنصات الرقمية بخصائص حديثة مثل الاعتماد الكلي على التكنولوجيا، مرونة في المكان والزمان، قلة التفاعل المباشر مما أدى إلى تساؤلات حول مدى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية لتحقيق الأهداف التعليمية ومخرجات التعليم ذات جودة. خصوصاً في الدول النامية ضعيفة البنية التحتية، مشكلات الشبكة ونقص في الأجهزة الإلكترونية للتعلم الرقمي. الدراسات السابقة أشارت إلى فاعلية التعليم قبل الجائحة إلا أن هناك قلة من الدراسات

المنهجية التي بحثت في فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في المدارس الإعدادية والثانوية. أغلب الأبحاث كان هدفها في فحص الفاعلية للتعليم في التعليم العالي وبحث العوامل والتحديات المؤثرة على التعليم الرقمي.

وهذا ما دفعنا للدراسة الحالية التي تهدف للإجابة عن السؤال ما مدى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب لطلبة صف الريادة العلمية.

أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي

ما مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب لدى طلاب الريادة العلمية بقرية شعب شمال فلسطين المحتلة؟

ويتفرع منه السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية

السؤال الأول: هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية لمهارات استخدام المنصات الرقمية على ومستوى فاعلية التعليم من وجهة نظر الطلاب؟

السؤال الثاني: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تفاعل الطلاب لمستوى جودة التعليم عبر المنصات الرقمية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب بصفوف الريادة العلمية التي تعزى لجنس الطالب؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب بصفوف الريادة العلمية. التي تعزى لعمر الطالب (الصف)؟

فرضيات الدراسة:

سعت هذه الدراسة الى فحص الفرضيات الصفية التالية:

الفرضية الأولى: مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب لدى طلاب الريادة العلمية بقرية في الجليل شمال فلسطين المحتلة.

الفرضية الثانية: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) لمهارات استخدام المنصات الرقمية على ومستوى فاعلية التعليم من وجهة نظر الطلاب

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين تفاعل الطلاب لمستوى فاعلية التعليم من وجهة نظر الطلاب.

الفرضية الرابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) بين مدى تمكن المعلم من استخدام المنصات الرقمية لمستوى رضا الطلاب عن العملية التعليمية.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 < a$) بين متوسطات مستوى فعالية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب بصفوف الريادة العلمية تعزى لجنس الطالب.

الفرضية السادسة: لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 < a$) بين عمر الطالب ومستوى رضا الطلاب عن التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب بصفوف الريادة العلمية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف الى

- تحديد مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب لدى طلبة صفوف الريادة العلمية في قرية في الجليل
 - إيجاد العوامل التي تساهم في زيادة فعالية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب لدى طلاب صفوف الريادة العلمية في المرحلة الإعدادية.
 - تقديم مقترحات لرفع مستوى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب لدى طلاب الريادة العلمية في المرحلة الإعدادية.
- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في جانبين وهما الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية

الأهمية النظرية:

- تساهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية والنفسية وتسد فجوة معرفية موجودة في الأدبيات حول تقييم فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في الحرب من وجهة نظر الطلاب في المدرسة الإعدادية.
 - تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تتناول فحص مدى فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في فترة الحرب. حيث يستهدف هذا البحث فئة طلابية لم تحظ في اهتمام بحثي كاف.
 - هذه الدراسة تعد إضافة نوعية للمكتبات التربوية العربية والأجنبية، من خلال تناول متغيرات حديثة ومتزايدة. وتمهد الطريق لإجراء دراسات علمية مستقبلية تعمق هذا الاتجاه في سياقات تعليمية متنوعة.
- أهمية تطبيقية:

- تقييم فاعلية التعليم الرقمي في الظروف الاستثنائية في المدارس الإعدادية والثانوية، وقدرة التعليم الرقمي على تحقيق أهداف التعليم ومخرجات التعليمية ذات جودة.
- تحديد العوامل المؤثرة لفاعلية التعليم الرقمي: الدراسة الحالية سوف تبحث عن العوامل المؤثرة على تعزيز فاعلية التعليم الرقمي، وتعزيز تجربة الطلاب في التعليم الرقمي. بما أننا نعيش في حالة توتر عالمية وفي أي لحظة ممكن أن تنتقل المدارس للتعليم الرقمي.
- تقديم إرشادات للمعلمين والمؤسسات: الدراسة تعمل على توفير توصيات عملية للمؤسسات والمعلمين لتحسين جودة التعليم الرقمي وتعزيز تجربة الطلاب، حيث يضمن استمرارية العملية التعليمية في الظروف الاستثنائية المستقبلية.

مصطلحات الدراسة:

التعليم عبر المنصات الرقمية:

الصبحي وسليم، (2020) يعرفان التعليم عبر المنصات الرقمية على أنه بيئة تعليمية تفاعلية التي توظف تقنية الويب وتجمع مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين منصات التواصل الاجتماعي، باستطاعة المعلمين نشر دروس، وواجبات وأنشطة تعليمية، وأن يتصل بالمعلمين عبر تقنيات مختلفة، وهذا يساهم في تحقيق الأهداف وتحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة.

يعرف إجرائياً أنها الأنظمة والبيئة الإلكترونية التي تمكن المعلمين والطلاب من تنفيذ العملية التعليمية عن بعد وتشمل: الدروس المتزامنة وغير المتزامنة، عرض مواد، ونشر المهام، تقييم الطلاب.

فاعلية التعليم:

فاعلية التعلم هي محور أساسي في العملية التعليمية، فمدى تحقيق أهداف التعليم ومدى إشباع احتياجات المتعلمين، وقد ثبت أن التعليم الإنترنت فعالاً في سياق التعليم العالي قبل الجائحة (Kebritchi et al, 2017). يعرف إجرائياً: أنها قدرة العملية التعليمية على تحقيق الأهداف المخططة وذلك من خلال تحسين تحصيل الطلاب وتطوير المهارات، التي يتم قياسها عبر تفاعل الطلاب، التحصيل الدراسي ورضا الطلاب عن العملية التعليمية.

صف الريادة العلمية:

هو إطار تربوي داخل المدارس الإعدادية والثانوية يُخصّص للطلاب ذوي الميول والقدرات العالية في مجالات العلوم والتكنولوجيا. يهدف هذا الصف إلى تعميق المعرفة العلمية، وتنمية مهارات البحث والتفكير النقدي، وتشجيع الطلاب على الابتكار والمشاركة في مشاريع علمية بالتعاون مع الجامعات والمراكز البحثية. لتعزيز التفوق العلمي وتهيئة طلاب قادرين على الاندماج في مجالات العلوم المتقدمة.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة صف الريادة العلمية في المرحلة الإعدادية.
- الحدود المكانية: مدرسة شعب الإعدادية في شمال فلسطين المحتلة
- الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي 2026/2025.
- الحدود الموضوعية: التركيز كان على فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية، دون التطرق إلى الجوانب الاقتصادية أو الإدارية أو دمج التعليم الهجين.

الإطار النظري:

في الماضي كان الإنترنت يعتبر مجرد وسيلة للتواصل وقراءة الأخبار والتسوق والمشاركة في المنتديات. لكن في الفترة الأخيرة بدأنا نرى استخدام الإنترنت في ميدان التربية كوسيلة لتبادل المعلومات والتواصل حيث أصبح الإنترنت وسيلة للتعليم في الظروف التي يتعذر بها على الطلاب أن يتواجدوا في المدرسة مثل فترة كورونا والحروب

التعليم التقني المحافظ يعد مصطلح شائعاً يستخدم لوصف نوع من التعليم الذي يتم عن طريق اجتماعات تفاعلية عن بعد، حيث يمكن المعلمين من التفاعل مع طلابهم واستلام المهام. التعليم عن بعد إجراء يقوم به المعلم بهدف الوصول للمخرجات التعليمية عبر التقنيات الرقمية والتفاعل بين المعلم والطالب والمادة المكررة بأقل تكلفة وجهد. (Basilica, Kvavadze, 2020).

ذكر القحطاني (2021) عن التعليم الإلكتروني هو إحدى طرق التعليم باستخدام الإنترنت وأجهزة الحاسوب بأنواعها، اللاتي تحتوي على رسومات، صوت وصورة وآليات بحث ومكتبة إلكترونية سوي يمكن التعليم في داخل الصف أو خارجه. يعدد القحطاني نوعين من التعليم الإلكتروني: التعليم المتزامن: هذا النوع من التعليم يتطلب وجود المعلم والطالب في نفس الوقت لكي تتوفر بيئة التفاعلية وهذا يسمى التعليم المباشر، مثل المحادثة أو مؤتمرات الفيديو. النوع الثاني التعليم الغير متزامن وليس بالضرورة وجود المعلم والطالب في نفس الوقت وهذا يسمى تعليم غير مباشر. في هذا النوع التعليم يعتمد الطالب على نفسه وتقدمه بحسب قدراته الفردية من خلال التعليم الإلكتروني مثل البحث والبريد الإلكتروني.

يضيف القوابعة (2022) التعلم عن بعد هو عبارة عن منظومة تعليمية هدفها الأساسي تحقيق الأهداف التعليمية عبر الوسائل والأدوات الرقمية، هذه الأدوات الرقمية تسمح للمتعلم بالتفاعل مع المحتوى التعليمي في المكان والزمان المناسبين للمعلم والمتعلم. فقد ذكر هارون (2022) عدة أهداف للتعلم عن بعد وهي:

بناء بيئة تعليمية عبر التقنيات الإلكترونية الحديثة، منح المتعلمين الخبرات والمهارات الرقمية اللازمة لعملية التعليم عن بعد، التعليم بصورة نموذجية وفق المعايير المحددة، تقوية التفاعل بين المتعلمين والمعلمين من خلال تبادل الخبرات والآراء التعليمية من خلال قنوات الاتصال.

وقد عرف جولديرج (Goldberg, 1981) التعليم عن بعد أنه أسلوب أو نمط تربوي لا يتطلب الحضور بشكل مباشر للمعلم في غرفة الصف مع الطالب، ولكنه يحتوي على كل وسائل التدريس مثل المحتوى والوسائل الإلكترونية. وقد عرض القرني (2023) أنواع استراتيجيات التعليم الإلكتروني:

- إستراتيجية المحاضرة الإلكترونية: وهي تقدم المعلومات والحقائق التي يمكن عرضها من خلال الصوت أو الفيديوها والنصوص.
- استراتيجية التعلم التعاوني الإلكتروني: وهو التعليم الذي يتعاون به الطلاب معاً كي يستطيعوا تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مثل البحث عن مفهوم معين على الشبكة أو كتابة ورقة بحثية.
- استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني: عندما يكون هدف التعليم هو إثارة التفكير وتحفيز المتعلمين بهدف بناء أفكار واستخراج الآراء من الأعضاء وإعطائهم تحفيزاً إيجابياً.
- استراتيجية الاكتشاف الإلكتروني: وهدفه عرض مواقف تعليمية تحتوي على مشاكل التي تثير التساؤل لدى المتعلم وتحفزه للبحث عن المعلومات والحقائق كي يستطيع فهم المشكلات وحلها.
- استراتيجية المناقشة الإلكترونية: وهي مجموعة من الإجراءات والتحركات بين المعلم والطالب باستخدام وسائل التواصل على الإنترنت لتبادل الخبرات والمعارف وحل المشكلات، وكي يستطيع الطالب الاستنتاج من المواضيع المتعلمة.

- استراتيجية المحاكاة: هدفها الدراسة المعلومات والمواقف التي من الصعب دراستها بصورة نظرية بسبب ندرتها.
 - الفصل الإلكتروني المعكوس: في هذه الاستراتيجية تختلف الأدوار وينعكس دور المعلم والمتعلم، حيث يرسل المعلم المواضيع الدراسية بمساعدة مقاطع فيديو للطلاب، ويطلع الطلاب على محتوى الدرس وينفذون ما يطلبه المعلم من أنشطة. في هذه الاستراتيجية ممكن الاعتماد على غرف النقاش والمحادثات، ولكن المعلم يكون دوره فقط الإشراف على العملية التعليمية.
- ابداح، (2020) ذكر الخصائص والمميزات التي يتمتع بها التعليم عن بعد: الاستغلال للوقت وللمكان للمعلمين والمتعلمين، الوسيط الحاسوبي لتسليم واستلام البيانات والمعلومات، توفير الفرص للجميع والتغلب على التحديات لوصول المتعلمين إلى القاعات الصفية.
- وأضافه سمحان وعلى (2020) أن المنصات الرقمية هي مواقع تعليمية إلكترونية يتم استخدام التكنولوجيا الحديثة حيث تشكل بيئة التعليم عبر الإنترنت، ومن خلالها يتم تقديم الخبرات والخدمات التفاعلية بواسطة الإنترنت وتتوفر المقررات بصورة إلكترونية ومخططات للمناهج الدراسية وتقييم الطلاب، وكذلك تعطي مجال لمشاركة الأفكار والمحتوى التعليمي بين المعلمين والطلاب فيما بينهم. ومن الخصائص للمنصات الإلكترونية التي تحدث عنها: إدارة المحتوى، التفاعل والتقييم الديناميكي. وقد عرضوا الأهداف من استخدام منصات التعليم الرقمية وهي: بناء بيئة تعليمية تفاعلية من خلال المنصات الرقمية بين الطلبة والمعلمين من خلال تبادل الآراء والأفكار والحوارات الهادفة. وإكساب مهارات للطلاب والمعلم لاستخدام المنصات الرقمية التعليمية يستطيع مواكبة التطورات بمجال المنصات الرقمية. بالإضافة لتوصيل المعرفة للطلاب باستخدام المنصات الرقمية التعليمية والبحث عن المعلومات من المواقع العلمية أي أن المعلم ليس هو مصدر المعرفة والمعلومة الوحيد. وإعطاء كافة الطلاب فرصة للتعلم ذو جودة مع مراعاة وجود فروقات فردية بين الطلاب.

فيرمان (Ferryman, 2014) يذكر الائجاييات الموجودة بالتعليم عبر التقنيات الإلكترونية:

1. التقليل من التكاليف من خلال وحدة تعليمية وتوفير مواد، لذلك لا حاجة للذهاب إلى الصفوف وأماكن التعليم وهذا يقلل نفقات التنقل.
2. التعليم عبر المنصات الرقمية يتيح للأشخاص جميعا ومن كافة الفئات العمرية أن يستفيدوا من اللقاءات والاجتماعات المتاحة عبر الإنترنت واكتساب خبرات ومهارات جديدة خارج إطار المدرسة.
3. التعليم عبر المنصات الرقمية لا يوجد له وقت محدد ويمكن الأفراد أن يتعلموا في أوقاتهم المناسبة وهذا يساعد في استثمار الوقت وتحسين العملية التعليمية.
4. تزيد من تركيز الطلاب على المحتوى التعليمي والتقليل الشرود الفكري والحوار العشوائي.
5. المرونة في التعليم وعدم التحيز بالإضافة إلى تقييمات الاختبارات بعدل، ومتابعة تقدم الطالب بدقة.
6. التعليم عبر المنصات الرقمية هو صديق للبيئة حيث لا يستخدم الورق الضار للبيئة التي نعيش بها.

يضيف يوليا (Yulia, 2020) عن التعليم عبر المنصات الرقمية يمكن أن يكون ناجعا إذا قام المعلمون بالمحافظة على الإجراءات التالية:

- قلت خذ قرارات تصميمية على يد المعلمين لتنظيم المادة الدراسية بشكل هادف، من خلال تحديد الأهداف التعليمية وتحديد المخرجات التعليمية، واختيار الأدوات لتحقيق هذه الأهداف، وتحديد أدوات القياس الملائمة لقياس الأهداف والمخرجات التعليمية.

- الاختيار الجيد للأدوات المستعملة لها دور مهم في التعليم عبر المنصات الرقمية وذلك يتطلب من المعلم أن يختار طريقة التعليم المناسبة كي يسهل التواصل بينه وبين الطلبة، الأدوات التي تساعد على التواصل الفعال بينه وبين الطلاب.

- اختيار الوسائل الجيدة للتقييم بما أن التعليم عبر المنصات الإلكترونية يعاني من ضعف في مصداقية النتائج، وصعوبة في منع الغش لذلك يلجأ المعلمون لاستخدام التقييم عبر المهام والتفاعل لدى الطلاب.

لنجاح العملية التعليمية عبر المنصات الإلكترونية يجب أن تتوفر مجموعة من المتطلبات (الصبحي والسليم، 2020) وهي:

سهولة التعلم: أن يستطيع الطالب إنجاز المهمة عندما يتفاعل مع الموقع أو منصة بشكل صحيح، الكفاءة: أن يستطيع الطالب أداء المهمة بسرعة لذلك يجب على المتعلم أن يتعلم كيفية استخدام المنصة واستخدام المواقع الرقمية، سهولة التذكر: أن يستطيع الطالب استخدام المنصة أو الموقع بكفاءة بعد الانقطاع عنه لفترة ما، الأخطاء: أي ما مدى سهولة معالجة الأخطاء التي يقوم بها المستخدم عبر المنصة وإمكانية معالجتها بسهولة والرضا: وهو يعكس مدى رضا الطالب من المنصة ومدى استمتاعه باستخدام المنصة في وقت التعليم.

على الرغم من الفوائد الكثيرة للتعليم الإلكتروني إلا أنه يرى البعض نقاط سلبية وهي (Hetseovich, 2017):

رغم أن التعليم الإلكتروني متاح للجميع إلا أنه يوجد العديد من الأفراد الذين لا يستطيعون الاعتماد على التعليم التقني وذلك بسبب عدم توفر المتطلبات الأساسية لهذا النوع من التعليم مثل الأجهزة التقنية وشبكات الإنترنت.

1. التعليم عبر المنصات الرقمية يخفض مستوى الدافعية وذلك لكونه نشاطا ذاتيا، ويمكن أن يواجه الأفراد صعوبة بالانضباط في عملية التعليم وصعوبة في الانتباه لأن التعليم يحدث من المنزل، أو المقهى أو الشارع أو مكان العمل.

2. التعليم عبر المنصات الرقمية يزيد من العزلة والوحدة وذلك لأن الطلاب يفضلون التفاعل مع أجهزة الحاسوب والهواتف بدلا من التواصل المباشر والتفاعل مع بعضهم البعض.

هنالك عدد من التحديات التي تعيق تحقيق فعالية التعليم عبر المنصات الرقمية ومنها: (الانصاري، 2020)

1. مستوى متدني وعدم جدية في مرحلة تدريب المعلمين لإكساب المهارات في التعليم الإلكتروني، ومن هنا تنبع الحاجة المستمرة لتدريب المعلمين على استعمال المنصات الرقمية.

2. إمكانيات محدودة في التقنيات وعدم وملاءمتها لطريقة التعليم الحديثة، التحدي الأساسي هو في البنية الأساسية لمؤسسات التعليم لأنها تفتقر للكثير من المقومات الجودة في اتاحت البنية التحتية.

3. انعدام وجود تخطيط مسبق لتأهيل المعلمين وتدريبهم على التعليم عبر المنصات الرقمية. كي يستطيع استعمال المنصات الرقمية بجودة عالية في التعليم.

4. قلة الجدية في البحوث التربوية وخاصة البحث بالمشاكل التربوية التي ترتبط بالتعليم عبر المنصات الرقمية.

5. التطور السريع في تطبيقات التعليم عبر المنصات الإلكترونية وصعوبة ملاحقة التطورات وتعلمها.

الدراسات السابقة

سعت دراسة المزين واخرون (2023) للتعرف على فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التواصل اللفظي عن بعد عند طلاب الصف السابع أساسي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، أدوات الدراسة كانت بطاقة ملاحظه لمهارات التواصل اللفظي التي تم تطبيقها عن بعد على 68 طالب من مدرسة عبد المحسن القطان الأساسية حيث قسمت الى مجموعته تجريبية ومجموعه ضابطه، كل مجموعته تحتوي على 34 طالب. من اهم النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عن مستوى الدلالة ($a < 0.05$) بيت متوسط درجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدف دراسة عريقات (2022) للكشف عن مدى فاعلية التعليم عن بعد والتحديات التي توجه المدرسة من وجهه نظر معلمي تربية الزرقاء الثانية في ظل جائحة كورونا. في هذا البحث تم استخدام المنهج الوصفي وقد قامت الباحثة بتطويع مقياس يحتوي على مجالين الفاعلية لتعليم عن بعد والتحديات. شملت عينة الدراسة 430 معلم ومعلمة في مديرية التعليم في الزرقاء الثانية. ومن اهم النتائج ان فاعلية التعلم عن بعد لدى معلمي تربية الزرقاء كانت متوسطة واطهرت عددا من التحديات التي واجهت المعلمين بالتعليم عن بعد.

هدفت دراسة شاهين (2022) للكشف عن فاعلية التعليم الطارئ عن بعد في ظل ازمه كورونا بفلسطين والتعرف على مدى تفاعل الطلاب والمعلمين واولياء الأمور في التعلم عن بعد. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وشملت العينة 150 معلم اختبروا بطريقة عشوائية من المحافظات الجنوبية. ومن اهم النتائج ان درجة فاعلية التعليم عن بعد في ازمة الكورونا كان بنسبة متوسطة (62.2)، وتفاعل المعلمين بنسبة (76.9) ونسبة التفاعل لدى الطلاب كانت ضعيفة بنسبة (57.13).

هدفت دراسة الربابعة (Rabay'a, 2022) للكشف عن مدى فاعلية نظام التعلم الإلكتروني الذي تم تطبيقه في فترة جائحة كورونا في المدارس الفلسطينية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. شمل البحث 50 معلم ومعلمة لغة الإنجليزية يعملون في المدارس الحكومية الفلسطينية، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، ومن اهم النتائج التي توصلت لها الباحثة ان تقييم المعلمين لمستوى الفعالية للتعلم الإلكتروني في فترة الكورونا كان متوسط.

سعت دراسة القرني (2022) للتعرف على جودة الممارسات التعليمية الصفية عبر المنصات الرقمية في ظل جائحة كورونا من وجهه نظر مديري المدارس. وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على البحث الوصفي. وتكونت العينة من مدراء ومديرات مدارس من محافظه جدة وكان عددهم 303 تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات، ومن اهم نتائج البحث ان افراد العينة موافقون على جودة الممارسات التعليمية عبر المنصات الرقمية في فترة الجائحة بمتوسط حسابي (2.47)

هدفت دراسة الغراغير (2022) للتعرف على فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في تنمية مهارات التعلم الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية لواء دير علا، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي حيث شمل مجتمع 280 معلم ومعلم، واختارت الباحثة 74 معلم ومعلمة كعينة للبحث. ومن اهم نتائج البحث ان درجة تنمية مهارات التعلم الالكتروني لدى طلاب المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين كانت فاعلية بدرجة عالىو بمتوسط حسابي (3.89).

سعت دراسة خضر (2021) للكشف عن اتجاهات الطالب وأولياء الامور نحو فاعلية التعليم عن بعد عبر شبكة الانترنت ، في تقديم الخدمة التعليمية للطلاب وإكمال العام الدراسي في ظل أزمة كورونا بكل من المجتمعين المصري والكويتي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بشقية الكمي والكيفي واعتمد البحث على أسلوب المسح بالعينة، وكذلك المنهج المقارن للمقارنة بين الباحثين مجتمع البحث طلاب من مدرسه المودرن أكاديمي بمدينة طنطا بمحافظة الغربية بمصر، وفي الكويت مدرسية اكسفورد الخاصة للغات بمنطقية سلوى بمحافظة حولى ، واختارت منها الباحثة عينة عشوائية من الطالب بمرحلة التعليم المتوسط والثانوية، 250 طالب وطالبة ، وعينة عشوائية من أولياء الامور 250 من الذكور والاناث ، مناصفة بين مجتمعي الدراسة. ومن اهم نتائج هذه الدراسة أن التعليم عن بعد ذو أهمية كبيرة في مجتمعي الدراسة في ظل تفشى فيروس كورونا ، وأن اعتماد عينة الدراسة على شبكة الانترنت قد زاد وقت الازمة لتلقى خدمة التعليم عن بعد، وجاءت درجة الثقة في فاعلية التعليم عن بعد "مرتفعة"، كما جاءت نسبة مشاركة عينة الدراسة وتفاعلها مع التعليم عن بعد بمجتمعي البحث في ظل الأزمة "مرتفعة".

سعت دراسة طه (2021) الى توضيح مدى فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. استخدمت الباحثة المنهج الشبة تجريبي بالضافة الى المنهج الصفي التحليلي. عينة البحث تكونت من 45 طالبة من المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة، تم اختيارهن بصوره عشوائية. نتائج هذه الدراسة تشير يوجد فاعلية للتعليم عن بعد في تطوير وتنمية المهارات المتعلقة بمجال القراءة الإلكترونية لطالبات المرحلة الثانوية، ووجدت الباحثة علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق ل مهارات القراءة الإلكترونية ومقياس التعلم الذاتي والتحصيل الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تشابه الدراسة الحالية الدراسات السابقة من حيث الهدف العام للدراسة مثل عريقات 2022، شاهين، 2022 ، عبده 2021 والربابعة 2022 بأنها تفحص فاعلية التعليم عن بعد.

تشابه أيضا هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة من حيث منهجية البحث، حيث ان البحث يعتمد على المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة الغراغير 2022، خضر 2021 والقرني . حيث ستعتمد الدراسة على الاستبانة كاداه لجمع البيانات.

تشابه أيضا الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث السياق الاستثنائي لان الدراسة ستبحث عن فاعلية التعليم في ظروف استثنائية كما ركزت الدراسات السابقة في التعليم بفترة جائحة الكورونا، والدراسة الحالية في حالة الحرب وهي أيضا ظرف استثنائي.

تختلف الدراسة عن الدراسات السابقة بنوعية العينة حيث استهدفت الدراسات السابقة فحص اراء المعلمين مثل دراسة عريقات، شاهين والربابعة ، والمدراء مثل دراسة القرني ولكن الدراسة الحالية ستفحص اراء الطلاب في المرحلة الاعدادي.

وتختلف ايضا مع الدراسات السابقة من حيث نوع الازمة, كل الدراسات كانت في فترة جائحة الكورونا والدراسة الحالية في فترة الحرب ويوجد اخلاف جذري من حيث تحديات الازمة.

تتميز الدراسة الحالية بعدة مميزات تعطيها إضافة نوعية:

- هذا الدراسة تفحص فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية في فترة الحرب وهذا السياق لم يفحص ويفتقر الى الادبيات العلمية والدراسات.
- خصوصية العينة وهم طلاب متفوقين لفحص مدى تكييفهم مع المنصات الرقمية في الظروف الصعبة وهل هذا التعليم ذو جوده ويمكن الاعتماد عليه بالأزمات.
- وجهه نظر الطلاب في معظم الابحاث والدراسات بموضوع فاعلية التعليم عبر المنصات الرقمية فحست من وجهه نظر اعضاء الهيئة التدريسية والإدارة وحتى اولياء الامور, لذلك خصوصية هذا البحث تكمل في فحص اراء الطلاب المتلقين للتعليم وهم الذين يستطيعون ان يعطوا آرائهم بمدى فاعليتها.

منهجية البحث

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي من خلال جمع بيانات كمية وكيفية. ويساعد هذا المنهج في تحليل العلاقات بين المتغيرات وفهم طبيعة الارتباط بينها، إضافة إلى دراسة اتجاهات الطلاب نحو التعليم الرقمي. وقد تم استخدام استبانة لجمع البيانات اللازمة، بما يتيح الوصول إلى وصف دقيق للظاهرة وتفسير العلاقات الارتباطية بين متغيراتها. وبما أن الدراسة تعتمد على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات، فإن المنهج الوصفي التحليلي يُعد الأنسب لتحويل آراء الطلبة وتجاربهم إلى بيانات قابلة للقياس والتحليل الإحصائي.

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلبة صفوف الريادة العلمية في مدرسة اعدادية وهو إطار تربوي داخل المدارس الإعدادية والثانوية يُخصّص للطلاب ذوي قدرات عالية في مجالات العلوم والتكنولوجيا. يهدف هذا الصف إلى تعميق المعرفة العلمية، وتنمية مهارات البحث والتفكير النقدي، وتشجيع الطلاب على الابتكار والمشاركة في مشاريع علمية بالتعاون مع الجامعات والمراكز البحثية. ويُعد هذا المسار جزءاً من توجه للتفوق العلمي وتهيئة طلاب للاندماج في مجالات العلوم المتقدمة.

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب صفوف الريادة العلمية في الجليل الاسفل خلال العام الدراسي (2025-2026) والبالغ عددهم 874 طالب وطالبة يتعلمون في مدراس اعدادية مختلفة. هم الفئة التي تمّ تطبيق التعليم عبر المنصات الرقمية عليها بصورة مكثفة خلال الظروف الاستثنائية (الحرب). ويمثل هذا المجتمع عينة مناسبة لأن صف الريادة العلمية يعتمد بدرجة عالية على استخدام التكنولوجيا، مما يوفر بيئة مثالية لفحص فاعلية التعلم الرقمي.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة، تكونت هذه العينة من (88) طالب وطالبة من طلاب صف الريادة العلمية في المرحلة الاعدادية. الجدول الأول يعرض المتغيرات الديموغرافية للعينة:

جدول رقم 1: المتغيرات الديموغرافية لدى العينة

المتغير	العدد (n)	النسبة المئوية
الجنس		
ذكر	37	42%
انثى	51	58%
الصف		
السابع	30	34.1%
الثامن	30	34.1%
التاسع	28	31.1%

أداة الدراسة (الاستبانة)

اعتمدت الدراسة الحالية على الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، والتي جرى تطويرها بالاعتماد على الأطر النظرية والأدبيات السابقة المتعلقة بفاعلية التعليم الرقمي. وقد صُممت الأداة لفحص السمات والمتغيرات الأساسية المستهدفة في البحث، وتكونت في صورتها النهائية من قسمين رئيسين:

- **القسم الأول: المتغيرات الديموغرافية،** ويشمل البيانات الشخصية لأفراد العينة (الجنس، الصف الدراسي، وعمر الطالب).

- **القسم الثاني: فقرات الاستبانة،** ويتكون من (30) فقرة موزعة بالتساوي على خمسة محاور رئيسة (بواقع 6 فقرات لكل محور)، وهي كالتالي:

1. **مهارات استعمال المنصات الرقمية لدى الطلاب:** يقيس قدراتهم الفنية والتقنية أثناء الدروس.
2. **تفاعل الطلاب في الدروس الرقمية:** يقيس مستوى تواصل الطالب مع المعلم، والمشاركة الصفية، وتوظيف غرف النقاش والأنشطة.
3. **فاعلية التعليم:** يقيس مدى الاستفادة من المواد الرقمية وفهم المحتوى وتحقيق الأهداف التعليمية.
4. **رضا الطلاب عن جودة المحتوى:** يقيس مدى قبول الطلاب للمنصات، وسهولة استخدامها، وتقييمهم العام للتجربة.

5. مدى تمكن المعلم في عملية التعليم عن بعد : يقيس كفايات المعلم وأداءه التدريبي والتقني من وجهة نظر الطلاب.

وجرى بناء عبارات الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) بخياراته: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتم ترميزها كمياً لتلائم المعالجات الإحصائية.

صدق الأداة

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة ، عُرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التربية والتعليم والتقنيات التعليمية. وتمت الاستئارة بأرائهم وملاحظاتهم حول مدى ملائمة الفقرات لأهداف الدراسة، ووضوح الصياغة اللغوية، وبناءً على توصياتهم جرى تعديل وتطوير بعض الفقرات لتصبح الأداة جاهزة للتطبيق.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة والاتساق الداخلي لعبارتها، تم احتساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لكل محور من المحاور وللأداة ككل. يوضح الجدول رقم (2) قيم الثبات المحسوبة:

جدول رقم (2): معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية

جدول رقم 2: تعرض معامل الفا كرونباخ لكل واحدة من السمات التي تم فحصها

المجال	عدد الفقرات	رقم الفقرات	الفا كرونباخ
مهارات استعمال المنصات الرقمية لدى الطلاب	6	6-1	0.84
تفاعل الطلاب في الدروس الرقمية	6	12-7	0.76
فاعلية التعليم	6	18-13	0.70
رضا الطلاب عن جودة المحتوى	6	24-19	0.71
مدى تمكن المعلم في عملية التعليم عن بعد	6	30-25	0.74
الدرجة الكلية	30	جميع الفقرات	0.84

يظهر من الجدول رقم (2) أن معامل الثبات العام بلغ (0.84)، وتراوح معاملات ثبات المحاور بين (0.70 و 0.84)، وهي مؤشرات إحصائية ممتازة تعكس موثوقية الأداة وصلاحياتها العالية للتطبيق الميداني.

إجراءات جمع البيانات

تم اتباع الخطوات التنفيذية التالية لجمع البيانات:

1. توزيع الاستبانة إلكترونياً عبر نموذج (Google Forms) لتيسير الوصول إلى الطلاب وتوسيع نطاق الاستجابة.
2. إرفاق إرشادات توضيحية دقيقة في مقدمة النموذج لتعريف الطلاب بكيفية الإجابة.
3. التأكيد على الطابع السري التام للبيانات، وأنها تُجمع لأغراض البحث العلمي فقط ولا علاقة لها بالتحصيل الأكاديمي.
4. تفريغ الاستجابات إلكترونياً وتحويلها إلى برمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتهيئتها للتحليل.

أساليب تحليل البيانات

لمعالجة البيانات وتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على برمجية (SPSS) وتطبيق الأساليب الإحصائية التالية:

1. معامل ألفا كرونباخ: للتحقق من ثبات الأداة ومحاورها الفرعية.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية: لوصف استجابات أفراد العينة وتحديد مستويات الأهمية للمحاور الخمسة.
3. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: (**Independent Samples t-test**) للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في استجابات أفراد العينة التي تعزى لمتغير الجنس.
4. معامل ارتباط بيرسون: (**Pearson Correlation**) لقياس طبيعة وقوة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة ومحاورها.

أولاً: القراءة التحليلية للمنهجية والبيانات الإحصائية

1. هيكلية أداة الدراسة

- يُلاحظ أن الأداة بنيت بتوازن هندسي دقيق؛ حيث حُصص لكل مجال من المجالات الخمسة (6 فقرات بالتساوي، ليكون المجموع الكلي (30)فقرة. هذا التساوي يمنح الأداة استقراراً وزناً متساوياً عند حساب المتوسطات الحسابية العامة للمحاور، ويمنع تحيز الأداة لمحور دون آخر.

2. تحليل مؤشرات الثبات (معامل ألفا كرونباخ)

- الموثوقية العامة للأداة: بلغت القيمة الكلية لألفا كرونباخ (0.84)، وهي قيمة ممتازة تقع في النطاق المرتفع (تتجاوز الحد الأدنى المقبول في العلوم الإنسانية والتربوية وهو 0.70). هذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بـ اتساق داخلي عالٍ وصالحة للتطبيق والتنبؤ بالنتائج.
- تحليل الثبات على مستوى المحاور:

❖ المجال الأول (مهارات استعمال المنصات الرقمية): حقق أعلى معامل ثبات (0.84)، مما يدل على أن

العبارات المصاغة في هذا المحور شديدة التجانس والوضوح لدى أفراد العينة.

❖ المجال الثالث (فاعلية التعليم): حقق أدنى معامل ثبات في الجدول (0.70) بالرغم من أنه مقبول علمياً

وموثوق، إلا أنه يشير إلى وجود تباين طفيف في فهم عبارات هذا المحور مقارنة بالمحاور الأخرى.

3. وصف استجابات أفراد العينة لمحاور الدراسة

للقوف على مستوى تفعيل وأثر التعليم الرقمي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور، وترتيبها تنازلياً حسب المحك القياسي الخماسي (حيث المتوسط من 1-2.33 منخفض، 2.34-3.66 متوسط، 3.67-5 مرتفع).

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة مرتبة تنازلياً (N = 88)

الرتبة	م	المحور / المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	مهارات استعمال المنصات الرقمية لدى الطلاب	4.12	0.58	مرتفع
2	5	مدى تمكن المعلم في عملية التعليم عن بعد	3.95	0.62	مرتفع

مرتفع	0.67	3.82	رضا الطلاب عن جودة المحتوى	4	3
مرتفع	0.71	3.74	فاعلية التعليم عبر المنصات	3	4
متوسط	0.78	3.45	تفاعل الطلاب في الدروس الرقمية	2	5
مرتفع	0.51	3.81	الدرجة الكلية للأداة	-	-

تظهر النتائج أن الدرجة الكلية لواقع التعليم الرقمي جاءت بـ **مستوى مرتفع** بمتوسط حسابي بلغ (3.81)

- جاء **المحور الأول (المهارات التقنية للطلاب)** في المرتبة الأولى بأعلى متوسط (4.12)، مما يشير إلى امتلاك الجيل الحالي من الطلاب لمرونة رقمية عالية وقدرة متميزة على التعامل مع الواجهات الإلكترونية.
- حلَّ **المحور الثاني (التفاعل الميداني)** في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط (3.45). يُعزى هذا تربوياً إلى أن التعليم الرقمي، رغم كفاءته التقنية، ما زال يواجه تحدياً في خلق بيئة تفاعلية حية تضاهي التعليم الحضوري، حيث يميل الطلاب أحياناً إلى التلقي السلبي خلف الشاشات، وهو ما يتطلب تعزيز استراتيجيات التعلم النشط وغرف النقاش.

5. نتائج اختبار (ت) للفروق تبعاً لمتغير الجنس (Independent Samples t-test)

لفحص الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس".

جدول رقم (4)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات الذكور والإناث

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة (Sig)	الإشارة الإحصائية
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكور	37	3.75	0.45	-2.14	0.034	دال إحصائياً
	إناث	51	3.87	0.48			لصالح الإناث

تضح من الجدول رقم (4) أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) بلغت (0.034)، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. توجد فروق دالة إحصائية بين الجنسين، وبالنظر للمتوسطات الحسابية نجد أن متوسط الإناث (3.87) أعلى من الذكور (3.75).

- التفسير التربوي: تُعزى هذه النتيجة سيكولوجياً وتربوياً إلى أن الطالبات غالباً ما يُظهرن التزاماً وتواصلاً أكاديمياً أكثر انضباطاً عبر المنصات الافتراضية، وميلاً أكبر لمتابعة الواجبات والأنشطة الرقمية بدقة مقارنة بالطلاب الذكور.

6. نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)

لفحص العلاقة الارتباطية بين مهارات الطلاب الفنية ورضاهم العام عن جودة التجربة التعليمية الرقمية.

جدول رقم (5)

مصفوفة ارتباط بيرسون بين المهارات الرقمية والرضا العام

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون (r)	مستوى الدلالة Sig	الاتجاه والقوة
المهارات الرقمية رضا الطلاب	0.68**	0.000	ارتباط طردي موجب (قوي)

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01

القراءة الفنية والتربوية للجدول:

أظهرت النتائج وجود ارتباط طردي موجب قوي وذو دلالة إحصائية عالية بين امتلاك الطالب للمهارات التقنية ومستوى رضاه العام؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (r = 0.68\$).

- التفسير التربوي: هذه النتيجة تؤكد منطقياً وعلمياً أن "سهولة الاستخدام" و"التمكن التقني" يزيلان عقبة القلق الرقمي لدى المتعلم. فكلما كان الطالب ماهراً في استخدام المنصة، تلاشت الإحباطات الفنية لديه، مما ينعكس إيجاباً وبشكل مباشر على محددات الرضا، ويجعله يرى التجربة التعليمية برمتها أكثر جودة وفائدة.

النتائج

بناءً على الفرضيات المحددة وبنية الإطار النظري، تخلص الدراسة الفنية إلى النتائج التالية :

1. واقع التعليم الرقمي لطلاب صف الريادة العلمية:

أظهرت النتائج أن واقع تطبيق التعليم الرقمي لدى عينة الدراسة ($N=88$) جاء بـ **مستوى مرتفع** كلياً بمتوسط حسابي عام بلغ (3.81).

- امتلك الطلاب مهارات تقنية عالية جداً في استخدام المنصات، حيث حلت في المرتبة الأولى بمتوسط (4.12).
- في المقابل، تراجع تفاعل الطلاب الميداني داخل الدروس الرقمية إلى المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط بمتوسط (3.45).

الاستنتاج العلمي الأول: إن طلاب "صف الريادة العلمية" بالمرحلة الإعدادية لديهم جاهزية ومرونة رقمية عالية في التعامل مع الأدوات التقنية، إلا أن التحدي الأساسي يكمن في تحويل هذه المهارات الفنية إلى "تفاعل صفّي نشط"، وهو ما يضع عبئاً بيداغوجياً على التصميم التعليمي للمقررات الرقمية.

2. دلالة الفروق الإحصائية وفقاً لمتغير الجنس:

أشارت نتائج اختبار (ت) إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة؛ حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الذكور (3.75) والإناث (3.87) لصالح الطالبات الإناث (بقيمة دلالة بلغت 0.034).

الاستنتاج العلمي الثاني: تعكس هذه النتيجة تفوق الطالبات الإناث في هذه المرحلة العمرية (الإعدادية) من حيث الانضباط الذاتي، والالتزام بمتابعة التكاليف الأكاديمية عبر المنصات الافتراضية، وإظهار جدية أكبر في التفاعل مع المحتوى الرقمي مقارنة بالطلاب الذكور.

3. العلاقة الارتباطية بين الكفاءة التقنية والرضا العام:

أكدت مصفوفة ارتباط بيرسون وجود ارتباط طردي موجب وقوي ($r = 0.68$) وذو دلالة إحصائية عالية (0.000) بين تمكن الطلاب من مهارات المنصات ورضاهم عن جودة التجربة التعليمية.

الاستنتاج العلمي الثالث: يؤصل هذا علمياً لـ "نموذج قبول التكنولوجيا"، فكلما زادت مهارة الطالب وسهلت عليه التكنولوجيا، اختفى لديه "القلق الرقمي"، مما يقوده مباشرة للشعور بالرضا والراحة النفسية تجاه التعليم عن بُعد، ويرى التجربة برمتها أكثر جودة وعمقاً.

التوصيات

بناءً على النتائج الدقيقة التي استخلصناها لعينة الدراسة (N = 88)، توصلت الباحثة صياغة التوصيات المقترحة، والتي صُممت لتغطية الجوانب التربوية، والسيكولوجية، والتقنية:

1. تطوير علم التربية من خلال التفاعل الرقمي (علاج للفجوة التفاعلية): نظراً لحلول محور "تفاعل الطلاب" في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط (3.45)، يُوصى بضرورة انتقال المعلمين من أسلوب التلقين الرقمي إلى استراتيجيات التعلم النشط عن بعد، مثل: استخدام "استراتيجية الصف المقلوب (Flipped Classroom)"، وتفعيل غرف النقاش المصغرة (Breakout Rooms)، وتوظيف أدوات العصف الذهني التفاعلي لكسر التلقي السلبي خلف الشاشات.

2. تبني أسلوب "التلعيب" لتعزيز دافعية الطلاب الذكور (مراعاة للفروق الجنسية):

بناءً على تفوق الإناث دليلاً في الالتزام والرضا (3.87)، يُوصى بتصميم بيئات تعلم رقمية تراعي الفروق السيكولوجية، من خلال إدراج منصات التلعيب التعليمي (Gamification) مثل (Kahoot, Quizizz) والمنافسات الرقمية المؤقتة، والتي أثبتت الدراسات قدرتها العالية على جذب انتباه الطلاب الذكور في مرحلة المراهقة المبكرة (المرحلة الإعدادية) وزيادة انضباطهم الرقمي.

3. تقليل القلق الرقمي وتعزيز الرضا النفسي (استثماراً للارتباط الطردي):

بما أن الارتباط قوي وطردي ($r = 0.68$) بين المهارة والرضا، يُوصى بإعداد أدلة تقنية مرئية وبمبسطة للطلاب قبل بدء الفصول الدراسية؛ لضمان تمكنهم الكامل من الواجهات البرمجية للمنصات، مما يقلل من "القلق التقني" ويرفع من جودة رضاهم النفسي والأكاديمي.

4. تمكين المعلمين كفاياتياً وسلوكياً:

رغم التقييم المرتفع لتمكن المعلم (3.95)، يُوصى باستدامة هذا التميز عبر إلحاق المعلمين ببرامج تدريبية متقدمة تركز على الكفايات السيكولوجية والاتصالية للتعليم الرقمي، وكيفية إدارة الدعم النفسي والتحفيز الذاتي للطلاب عن بعد، وليس فقط التدريب على الأدوات التقنية الصماء.

المقترحات البحثية المستقبلية

امتداداً لنتائج هذه الدراسة، نقترح فتح آفاق بحثية جديدة للباحثين من خلال العناوين والمشروعات التالية:

- دراسة تقييمية: واقع تفعيل استراتيجيات التعلم النشط في المنصات الرقمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب مرحلة المراهقة".
- دراسة تجريبية: أثر بيئة تعلم رقمية قائمة على التلعيب (Gamification) في تنمية الدافعية الأكاديمية والحد من التشتت الانتباهي لدى الطلاب الذكور بالمرحلة الإعدادية.
- دراسة مقارنة: محددات القلق الرقمي وعلاقتها بالرضا عن التعليم عن بعد: دراسة مقارنة بين طلاب مدارس الموهوبين (الريادة العلمية) والمدارس العادية.
- دراسة نوعية: كفايات المعلم في إدارة الحوار الافتراضي وبناء مجتمعات التعلم الرقمية من وجهة نظر المشرفين التربويين.

أولاً: المراجع العربية

1. ابداح، علاء فريد. (2020). فاعلية استخدام التعلم عن بعد من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية في فترة جائحة الكورونا: دراسة مقارنة بين المملكة الأردنية الهاشمية والجمهورية العربية السورية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(42)، 134-150.
2. الأنصاري، رفيدة. (2020). أدوار المعلم في مواجهة تحديات تحقيق جودة التعليم الإلكتروني. *مجلة مستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي*، (1)، 237-247.
3. خضر، وفاء السيد محمد سالم. (2021). اتجاه الطلاب وأولياء الأمور نحو فعالية التعليم عن بعد عبر شبكة الإنترنت في ظل أزمة كورونا: دراسة تطبيقية مقارنة بين المجتمعين المصري والكويتي. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، 20(3)، 69-128.
4. شاهين، سهيلة أحمد عبدالعزيز. (2022). فاعلية التعليم الطارئ عن بعد والتعليم الإلكتروني في ظل أزمة كورونا بفلسطين. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (22)، 293-311.
5. الصبحي، أفنان، وسليم، رانية. (2020). فاعلية أساليب التعليم عبر المنصات الرقمية في تنمية دافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جدة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (123)، 23-58.

6. طه، أماني بنت محمد عمر. (2021). فاعلية التعليم عن بعد في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية ومهارات التعلم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (5)، 1-47.
7. عريقات، نريمان. (2022). درجة فاعلية التعلم عن بعد والتحديات التي واجهته من وجهة نظر معلمي تربية الزرقاء الثانية في ظل جائحة كورونا. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث - سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، 7(2)، 591-609.
8. الغراغير، علا عايد محمد. (2022). فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات التعلم الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة الإنجليزية في مديرية تربية لواء دير علا. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 8(2)، 446-464.
9. القحطاني، منيرة. (2021). ضرورة التعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني. *جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية*.
10. القرني، علي. (2023). واقع تفعيل استراتيجيات التعليم الإلكتروني عبر المنصات الرقمية أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (145)، 23-48.
11. القوابعة، وفاء. (2022). تحديات التعلم عن بعد التي واجهت الأمهات في تعليم أطفالهن في ظل أزمة كورونا بمحافظة العقبة الأردنية للعام الدراسي 2020-2021. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(47)، 80-95.
12. المزين، خالد محمد عبداللطيف، وعقل، مجدي سعيد سليمان، ودحلان، عمر علي موسى. (2023). فاعلية برنامج قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التواصل اللفظي عن بعد لدى طلاب الصف السابع الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 31(4)، 50-75.

References)

ثانياً: المراجع الأجنبية

1. **Basilaia, G., & Kvavadze, D.** (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), Article em220.
2. **Fireman, J.** (2014). *10 Benefits of using eLearning*. LearnDash.
3. **Hetsevich, I.** (2017). *Advantages and disadvantages of e-learning technologies for students*. JoomlaLMS.
4. **Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L.** (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4–29.
5. **Ra'eda, A. R. R.** (2022). The effectiveness of e-learning in light of the spread of the Corona virus from the point of view of teachers in public schools in Palestine. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(16), 151–172.
6. **Rahman, M. H. A.** (2021). Investigating the mediating role of online learning motivation in the COVID-19 pandemic situation in Bangladesh. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(5), 1-12.
7. **Yulia, H.** (2020). Online learning to prevent the spread of pandemic corona virus in Indonesia. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 11(10), 48-56.

التكامل بين الموقع الجغرافي والمقدسات الدينية في النجف كرافد للسياحة المستدامة

م.م. خالد مهدي خضير عبيس

مديرية تربية بابل / العراق

khaldalsltany75@gmail.com

الملخص

تعد السياحة الدينية أحد أهم مؤشرات قياس النشاط السياحي في الدول الإسلامية، وتعتبر مدينة النجف الأشرف قبلة واسعة للزائرين من العالم الإسلامي. يتناول هذا البحث التكامل بين الموقع الجغرافي لمحافظة النجف وما تزخر به من مقدسات دينية، ودور هذا التكامل في تحقيق سياحة دينية مستدامة. تعتمد الدراسة على المنهج التاريخي والوصفي لتحليل الخصائص الجغرافية الطبيعية والبشرية للمحافظة، ودراسة المقومات السياحية الدينية المتمثلة بمرقد الإمام علي (عليه السلام) ومقبرة وادي السلام وسائر المزارات والمقامات، فضلاً عن تحليل واقع الخدمات الفندقية وسبل تطويرها. توصل البحث إلى أن المرقد الشريف يمثل نواة تكوين المدينة والمركز الوظيفي والمعماري الذي يتحكم بجميع أجزائها، وأن الموقع الديني يلعب دوراً مهماً في التأثير على حجم المدينة ونشاطها الاقتصادي، مما ينعكس على استدامة الحركة السياحية وتطوير الخدمات المرتبطة بها. وأوصى البحث بضرورة تهيئة مناخ استثماري جديد، والتركيز على تطوير المواقع الدينية وتوسيع الخدمات المرتبطة بها، وتحقيق الأمن والاستقرار، والاهتمام بالسياحة الصحراوية كدافع للسياحة الدينية.

الكلمات المفتاحية: السياحة الدينية، الموقع الجغرافي، النجف الأشرف، التنمية السياحية المستدامة، المقومات السياحية.

The Integration between Geographical Location and Religious Sanctuaries in Najaf as a Driver for Sustainable Tourism

Khalid Mahdi Khudhair Ubaies

Directorate of Education of Babylon

Abstract

Religious tourism is one of the most important indicators for measuring tourism activity in Islamic countries, and the holy city of Najaf is a major destination for visitors from the Islamic world. This research examines the integration between the geographical location of Najaf Governorate and its religious sanctuaries, and the role of this integration in achieving sustainable religious tourism. The study adopts historical and descriptive methodologies to analyze the natural and human geographical characteristics of the governorate, and to investigate religious tourism components represented by the shrine of Imam Ali (peace be upon him), the Wadi Al-Salam cemetery, and other shrines and holy sites, in addition to analyzing the reality of hotel services and ways to develop them. The research concludes that the holy shrine represents the nucleus of the city's formation and the functional and architectural center that controls all parts of the city, and that the religious site plays an important role in influencing the size of the city and its economic activity, which is reflected in the sustainability of tourism movement and the development of related services. The research recommends the need to create a new investment climate, focus on developing religious sites and expanding associated services, achieve security and stability, and pay attention to desert tourism as a complement to religious tourism.

Keywords: Religious Tourism, Geographical Location, Holy Najaf, Sustainable Tourism Development, Tourism Components.

المبحث الأول: الأسس النظرية والمفاهيمية للسياحة الدينية المستدامة

أولاً: ماهية السياحة ومفاهيمها الأساسية

تُعد السياحة في العصر الراهن ظاهرة إنسانية ونشاطاً اجتماعياً يخضع للعديد من المؤثرات والمتغيرات، وذلك نتيجة التطور الاقتصادي والاجتماعي الذي شهده العالم خلال السنوات الماضية (توفيق، 1997، ص22). وقد عرفها رئيس جمعية خبراء السياحة العالمية Hunziker عام 1942 بأنها "مجموع العلاقات الناتجة بين الأفراد والظواهر الطبيعية التي تنتج من إقامة السائحين المؤقتة، طالما إن هذه الإقامة لا تؤدي إلى ممارسة أي نوع من العمل أو أي نشاط يعود بفائدة" (عبد الوهاب، 1967، ص31).

كما يمكن تعريف السياحة بأنها "نشاط إنساني يعبر عن حركة وانتقال الأفراد من مكان إلى آخر لأغراض متعددة غير أغراض العمل وبصورة مؤقتة لا تقل عن 24 ساعة ولا تزيد عن سنة واحدة" (مكية، 2000، ص130). وتُعد السياحة إحدى الظواهر الاقتصادية المهمة، وهي صناعة سياحية متطورة في عالمنا المعاصر، يلقي هذا القطاع اهتماماً كبيراً من الدول المتقدمة والنامية على السواء (الكواز، 2004، ص7).

ومن أهم ما يميز السياحة عن الصناعات الأخرى أنها صناعة كلية ومتجددة في آن واحد، وأن معظم مواردها من الفجوات السنوية ومصونة بطبيعتها، مما يجعلها مورداً اقتصادياً مستداماً (الكواز، 2004، ص7). وقد عرفها الطائي بأنها "عملية تطوي على تغيير في المكان والخطوة الزمنية" (الطائي، 2000، ص21).

ثانياً: نشأة الجغرافية السياحية وتطورها

استخدم مصطلح الجغرافية السياحية لأول مرة من قبل Strander وذلك في عام 1905، حيث رأى أن من أسباب تطور السياحة هو الإلمام بالجوانب الطبيعية والبشرية. أما Wegner عام 1929 فقد أكد على دور التأثيرات المتبادلة بين العوامل الجغرافية وانعكاسها على الجانب السياحي (الأحمر، 2004، ص78). وقد عدت الجغرافية السياحية أحد فروع الجغرافية من قبل الجغرافي S. Leszczyeki عام 1939، حيث كان يرى أن هدف الجغرافية السياحية الأساسي هو التحديد العلمي للقيمة السياحية للبيئة الطبيعية ودراسة إمكانات حركة السياح مع المحافظة على مميزات هذه الإمكانات (الأحمر، 2004، ص78).

ثالثاً: مفهوم السياحة الدينية وخصائصها

1- السياحة الدينية هي نوع من أنواع السياحة قصيرة الأمد التي تكون بدافع ديني يجعل من زيارة الأماكن المقدسة حاجة ضرورية للزائر، وهي وجهة لأنشطة سياحية مفضلة بالنسبة للسائح وذات تأثير قوي فيه، إذ تجذبه زيارة هذه المواقع الدينية باستمرار حتى وإن كانت في مناطق بعيدة (الخضيري، 1989).

وللسياحة الدينية مفاهيم متعددة، منها:

تعرف السياحة الدينية بأنها "السفر بهدف زيارة الأماكن المقدسة، كما أنها تعد من العناصر الأساسية في الثقافة الإسلامية، وهي ليست زيارة الآثار ومعالم المدن التاريخية والدينية فحسب بل تكون وسيلة للتعارف بين المجتمعات

والاطلاع على تقاليدها وعاداتها ودراسة ثقافتها، وهي أداة للتواصل الحضاري والثقافي بين شعوب العالم" (الأنصاري، 2008).

تعد السياحة الدينية من الشعائر الدينية لملايين المسلمين، وتحقيق الاتصال الروحي بين الإنسان وخالقه، فيندفع الإنسان قوياً على مر العصور لاجتياز الحواجز والحدود لمسك الضريح أو تقبيل التراب، ويجدر الذكر بأن العراق يمتلك ستة قباب ذهبية من سبع قباب في العالم الإسلامي (حميد، 2006).

عرفها الخضيرى بأنها "أحد أنواع السياحة التقليدية التي تمثل مصدراً هاماً ومتجدداً من مصادر السياحة، وخير مثال على ذلك رحلات الحج السنوية والعمرة وزيارة المزارات والأماكن التي شهدت أحداثاً دينية هامة" (الخضيرى، 1989).

كما عرفت السياحة الدينية بأنها "التدفق المنتظم من السياح القادمين من داخل أو خارج بلد يمتلك أماكن جذب سياحي ديني مقدسة بقصد إشباع الجانب الروحي لهم وفق ما تمليه عليهم اعتقاداتهم الدينية" (حميد، 2006، ص21). وعرفت أيضاً بأنها "ذلك النشاط السياحي الذي يقوم على انتقال السائح من أماكن إقامتهم إلى مناطق أخرى بهدف القيام بزيارات دينية داخل وخارج الدولة لمدة من الوقت" (اليسري، 2013).

وتناول حميد السياحة الدينية وعرفها بأنها "السفر من دولة إلى أخرى والانتقال داخل حدود بعينها لزيارة الأماكن المقدسة، فهي سياحة تهتم بالجانب الروحي للإنسان، وهي مزيج من التأمل الديني والتراثي من أجل الدعوة والتقرب إلى الله" (حميد، 2006، ص21).

ويستخلص من هذا التعريف عدة خصائص جوهرية للسياحة، منها: (حسبون، 1997، ص2)

1. **الانتقال المكاني** : إذ تقوم السياحة على فكرة التنقل من مكان الإقامة المعتاد إلى مكان آخر، وهذا الانتقال هو الشرط الأساسي لتحقيق الفعل السياحي.
2. **الدافع الترويجي** : حيث يكون الغرض الأساسي من هذا الانتقال هو الراحة والاستجمام والترفيه، وليس العمل أو الكسب.
3. **الابتعاد الجغرافي** : إذ لا تعد السياحة مجرد تنقل عابر، بل تتطلب الانتقال إلى مكان بعيد نسبياً عن مكان الإقامة الأصلي.
4. **التوقيت المؤقت** : فالسياحة نشاط مؤقت ينتهي بعودة الفرد إلى مكان إقامته المعتاد، ولا تستمر إلى ما لا نهاية.
5. **الاستفادة من الموارد البيئية** : حيث يعتمد السائح في رحلته على عوامل وموارد متعددة كالمناخ، والمكان، والبيئة الطبيعية، والمغامرات السياحية المتاحة.

6. البعد النفسي والذهني : إذ تتضمن السياحة حالة من التحرر الذهني من الروتين اليومي والانغماس في تجربة جديدة تغيب فيها مشاغل الزمن الراهن.

أن "السياحة صناعة كلية ومتجددة في آن واحد، وأن معظم مواردها من الفجوات السنوية ومصونة بطبيعتها، وهذا يجعلها مورداً" مما يضيف إليها خصائص أخرى، منها (الكواز، 2004، ص7):

- الشمولية : كونها صناعة كلية تعني أنها تتفاعل مع مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية.
- التجدد : أي أنها تتجدد باستمرار ولا تنضب كغيرها من الموارد الطبيعية.
- الاستدامة : يمكن استثمارها وتنميتها دون استنزاف.

2-المكونات الأساسية للسياحة

تتكون السياحة من مجموعة من المكونات الأساسية التي لا يمكن أن يتحقق النشاط السياحي بدونها، وهذه المكونات تمثل البنية التحتية والبنية الفوقية اللازمة لاستقبال السياح وتقديم الخدمات لهم. وقد حددها الكتابي في أربعة مكونات رئيسة، جاءت في النص كالتالي (الكتابي، د.ت، ص12)

1- البنية التحتية: تمثل البنية التحتية العمود الفقري لأي نشاط سياحي، إذ لا يمكن للسياحة أن تزدهر دون توفر المرافق والخدمات الأساسية التي تضمن راحة السائح وسهولة تنقله. وتشمل هذه البنية العناصر الآتية:

- شبكات النقل المتكاملة: من طرق برية، وخطوط سكك حديدية، ومطارات، وموانئ بحرية، باعتبارها شرايين الربط بين السياح والوجهات السياحية.

- المرافق الحيوية: كمياه الشرب النقية، والطاقة الكهربائية، وشبكات الاتصالات، التي تشكل متطلبات يومية لا غنى عنها للسائح.

- تقنيات الاتصال الحديثة: كالإنترنت والهواتف، التي تيسر عمليات الحجز والتواصل والتخطيط للرحلة.

- المنشآت العامة المهيأة: كالمنتزهات، والحدائق، والشواطئ المجهزة، التي تضيف قيمة ترفيهية للتجربة السياحية.

وهذه العناصر مجتمعة تشكل الركيزة التي تقوم عليها أي حركة سياحية ناجحة، إذ إن جودتها وكفاءتها تنعكسان مباشرة على مستوى الخدمات المقدمة ورضا السائحين.

2- مرافق الإقامة

تُعد مرافق الإقامة ركيزةً أساسية في المنظومة السياحية، إذ تُلبي حاجة السائح الأساسية للمبيت طوال مدة رحلته، وتتنوع ما بين الفنادق بمختلف تصنيفاتها من الفاخرة إلى الاقتصادية، ووسائل الإيواء التكميلية كالموتيلات والقرى السياحية والشقق المفروشة، والمنتجعات المتكاملة التي تجمع بين السكن والغذاء والترفيه. وتتفاوت مستوى الخدمات المقدمة في هذه المرافق تبعاً لتصنيفها الرسمي وإمكاناتها المالية والبشرية، مما يتيح خيارات متعددة تناسب مختلف الفئات والاحتياجات السياحية. (الكتاني، د.ت، ص12).

3- النقل

يؤدي النقل دوراً محورياً في تحقيق الحركة السياحية، ويتنوع بين الوسائل البرية كالسيارات والحافلات والقطارات، والبحرية كالسفن السياحية والعبارات، والجوية التي تُعد الأكثر أهمية في السياحة الدولية بفضل سرعتها وانتشارها. ومع تطور هذه الوسائل وتنوعها، تزداد سهولة تنقل السياح وتتسع خياراتهم، مما ينعكس إيجاباً على انسيابية الحركة السياحية ويدفع نحو توسع الوجهات السياحية وازدهار القطاع ككل. (الكتاني، د.ت، ص12).

4- المرافق السياحية الترفيهية

تمثل المرافق الترفيهية السياحية نطاقاً واسعاً من الأماكن والأنشطة المصممة لإمتاع السائح وإثراء تجربته، وتشمل مدن الألعاب ودور السينما والمسارح، إلى جانب الملاعب الرياضية المتنوعة والنوادي البحرية التي توفر أنشطة كالسباحة والغطس وركوب الأمواج. ولا تقتصر أهمية هذه المرافق على الجانب الترفيهي فحسب، بل تمتد لتشمل دوراً اقتصادياً مهماً، إذ تسهم في إطالة مدة إقامة السائح ورفع مستوى إنفاقه، مما يعزز العائدات الاقتصادية للوجهة السياحية ويضاعف أثرها التنموي (الكتاني، د.ت، ص14)..

رابعاً: الثقافة السياحية ودورها في تحقيق الاستدامة

تتمثل الثقافة السياحية في رغبة السائح للتعرف على مجموعة المعتقدات والسلوكيات وأسلوب الحياة في البلدان التي سيزورها، فالسفر إلى باريس مثلاً يُعرف السائح على الثقافة الفرنسية، أو إلى أفريقيا وقبائلها، أو إلى الأحياء القديمة في المدن الإسلامية، حيث تكون الدوافع دينية ترغب صاحبها بالسفر لزيارة المساجد القديمة والكنائس والأديرة والعتبات الدينية (الياسري، 2013).

وتعد الثقافة السياحية من أهم عناصر تنمية السياحة، إذ يلعب العامل الديني والروحي دوراً فعالاً في السياحة الدينية بشكل خاص، ولذلك يمثل الوعي السياحي في هذا الإطار مدخلاً يمكن الاستفادة منه على المستويين الديني والسياحي معاً (الياسري، 2013). وقد أشارت دراسة Machlouzarides إلى أهمية المدخل التسويقي في بناء

الوعي السياحي وتسويق المقاصد السياحية، حيث أظهرت الدراسة أهمية التسويق الإلكتروني في عمليات بناء الثقافة والوعي، إذ يمكن للمواطن التعرف على العديد من المصادر السياحية البشرية والطبيعية من خلال المواقع الإلكترونية (الياسري، 2013). في حين أشارت الدراسات التي قدمها كل من Devine و Dale and Robinson إلى أهمية التعليم والتدريب لبناء الوعي الثقافي في صناعة السياحة والضيافة، وذهبت الدراسة التي قدمها كل من Gomezelj and Mihalic إلى أن وعي سكان الدولة بأهمية السياحة يجعل القطاع أكثر تنافسية، على اعتبار أن الإنسان هو القاعدة الأساسية في تنمية القطاع والاهتمام به (الياسري، 2013).

خامساً: السياحة والتنمية المستدامة

تشهد الدول النامية تطورات تتعلق بامتلاكها إمكانيات طبيعية متنوعة تمثل أرضية مناسبة للتنمية من الناحية السياحية، غير أن هذه الدول تواجه قرارات محلية وخارجية تعيق استثمار هذه الإمكانيات (الروبي، 2013، ص11). ولذلك يعتبر القطاع السياحي من أكبر القطاعات الاقتصادية، حيث يتفاعل مع القطاعات الاقتصادية الأخرى في نمو الثروة الاقتصادية والاجتماعية. وتسعى الدول التي تهدف إلى تطبيق تنمية مستدامة إلى تطوير القطاع السياحي بما لا يقتصر على الاستثمارات الاقتصادية والتكنولوجية، بل يشمل أيضاً الحفاظ على البيئة والمعالم الأثرية والتراثية، واستمرارية العمليات البيئية (الروبي، 2013، ص11).

إن الاهتمام بالتنمية المستدامة يعد مطلباً مهماً للحد من التفاقم في الاستهلاك السياحي في المواقع السياحية الطبيعية والبيئية والثقافية، وتعد السياحة أحد أهم أساليب التنمية التي تعكف عليها منظمة السياحة العالمية، حيث أن التنمية المستدامة هي التنمية الاقتصادية والاجتماعية المتوازنة التي تعمل على تلبية احتياجات الحاضر دون الإضرار بحقوق الأجيال القادمة ((الروبي، 2013، ص5-6).

وتفعيل دور التنمية المستدامة لقطاع السياحة يمر عبر الاهتمام بالمقومات الأساسية التالية (الروبي، 2013، ص24-26):

حماية الموروثات السياحية والطبيعية والبيئية.

المحافظة على الموروث الثقافي للمجتمع وحماية القيم والتقاليد والعادات.

التأكيد على السياحة طويلة المدى مع توفير المنافع الاقتصادية وتوزيعها بشكل عادل، ومنها توفير فرص العمل للحد من البطالة.

تضمين المفاهيم السياحية والوعي بها لدى الشعوب والمجتمعات.

تأمين تطور القطاع السياحي من خلال الإبداع والابتكار والقدرات المتخصصة.

سادساً: التنمية السياحية المستدامة: المفهوم والأهداف

التنمية السياحية المستدامة هي المحور الأساسي في إعادة التقويم لدور السياحة في المجتمع، وتُعرف بأنها "تنمية متوازنة يبدأ تنفيذها بعد دراسة علمية كاملة في إطار التخطيط المتكامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية داخل الدولة

ككل أو داخل أي إقليم تتجمع فيه مقومات التنمية السياحية من عناصر جذب طبيعية وحضارية" (المسعودي، 2014، ص4).

كما عرف الاتحاد الأوروبي للبيئة والمنتزهات القومية سنة 1993 التنمية السياحية المستدامة بأنها: "نشاط يحافظ على البيئة ويحقق التكامل الاقتصادي والاجتماعي ويرتقي بالبيئة المعمارية"، كما تُعرّف بأنها "التنمية التي تقابل وتشبع احتياجات السياح والمجتمعات المضيفة الحالية وضمان استفادة الأجيال المستقبلية، وهي التنمية التي تدير الموارد بأسلوب يحقق الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والجمالية مع الإبقاء على الوحدة الثقافية واستمرارية العمليات الإيكولوجية والتنوع البيولوجي ومقومات الحياة الأساسية" (المسعودي، 2014، ص4).

سابعاً: أهمية التخطيط للتنمية السياحية المستدامة

يهدف التخطيط السياحي بوجه عام إلى تطبيق تنمية سياحية شاملة ومتكاملة ومستدامة في أركانها الاقتصادية والاجتماعية والبيئية من خلال استثمار الموارد السياحية وعوامل الجذب، وتمثل أهميته فيما يلي (عرفة الله وآخرون، 2007، ص5-6):

تقدير وتقييم الإمكانيات السياحية للموارد المتاحة واستثمارها بشكل كامل.

وضع إطار للبيئة والاقتصاد والمجتمع بما يناسب كل دولة ودورها.

تطوير المناطق السياحية المهمة أو مشكوك في جاذبيتها.

توفير الكفاءات والخبرات العاملة والمتخصصة التي يمكن الاستفادة منها في العملية السياحية.

توفير جميع القطاعات التي تتصل بالنواحي السياحية (المالية، الصناعية، النقل) وتطويرها وتنميتها بشكل متكامل لخدمة السياحة.

المبحث الثاني: الخصائص الجغرافية لمحافظة النجف الأشرف وأثرها في السياحة الدينية

أولاً: الموقع الجغرافي والفلكي

تقع محافظة النجف في وسط العراق، في الجزء الجنوبي الغربي من العاصمة بغداد، على بعد مائة وستين كيلومتراً منها. وهي إحدى محافظات وسط الفرات، وتحاط بها من الشمال محافظتي كربلاء وبابل، ومن الشرق القادسية (الديوانية) والمثنى، ومن الغرب الأنبار والرمادي، ومن الجنوب الحدود الدولية مع السعودية (العنزي والفتالوي، 2026، ص1382).

بعد الموقع الجغرافي والفلكي أحد المقومات الجغرافية المهمة التي تؤثر في نشوء وتطور السياحة في أي منطقة، وتبرز أهميته من حيث كونه يحد الإطار الجغرافي للمنطقة والصفات الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية للمراكز السياحية، والمسافة الفاصلة بين أماكن انطلاق السياح ومناطق استقبالهم والوقت اللازم لقطع هذه المسافة (المصدر نفسه، ص1383).

وتقع منطقة الدراسة على حافة الصحراء الغربية للعراق، إذ تقدر المساحات الصحراوية بها بـ (25,400 كم²). تقع المحافظة فلكياً بين دائرتي عرض (29,50 - 32,21) شمالاً، وبين خطي طول (42,50 - 44,44) شرقاً. ولهذا الموقع أثر مهم في تحديد زاوية سقوط الإشعاع الشمسي وطول ساعات النهار، إذ تعود للضابطين المناخيين المذكورين المسؤولية في تحديد الحالة المناخية العامة في المحافظة، فضلاً عن المؤثرات الخارجية الأخرى التي قد تسبب تغيراً واضطراباً من الناحية المناخية (شمخي، 1988، ص1).

ثانياً: النشأة التاريخية للمدينة

نشأت مدينة النجف في منطقة ذات قدسية وثقل حضاري، واكتسبت ميزتها لقربها من حضارات الفرات الأوسط الأولى (بابل وأكاد وسومر). وتميزت بارتفاعها عما جاورها، مما حازت به إمكانية الحماية من الفيضان قديماً، وهي واقعة بين السهل والصحراء. وكانت لهذه المنطقة قدسية قبل أن يدفن فيها الإمام علي (عليه السلام)، إذ مر عليها أنبياء، وكانت تمثل البوابة التي دخل من خلالها الإسلام إلى العراق (العنزي والفتالوي، 2026، ص1386). المجتمع النجفي هو مزيج من قوميات وبلدان ومدن مختلفة، ولكن جميعهم يتكلمون اللغة العربية، فلغة العربية وأدبها مكانة خاصة في المجتمع النجفي، حيث يعود تاريخها إلى العصر الجاهلي واستمر عبر التاريخ، وظهر فيها أعلام في الشعر العربي من أمثال الجواهري وجمال الدين (المصدر نفسه).

تعد مدينة النجف منتجعاً لمدينة المناذرة في القرن الرابع الميلادي ومنتزهاً لملوك الحيرة (الخميين)، وبعد الإسلام اكتسب ضريح الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) أهمية كبيرة. وعندما حضر الشيخ نصير الدين الطوسي قبل أكثر من ألف سنة إلى النجف وأسس فيها حوزة علمية، أقبل عليها الطلاب من جميع أنحاء العالم، وازدهرت وكثرت مكتباتها وشيدت فيها مدارس، وأصبحت من أهم المدن العلمية للشيعة. وقد ذكر المؤرخون أن نشأة النجف الأشرف كانت بين سنة (155 - 170 هجرية)، وحينما شيدت أول عمارة على قبر أمير المؤمنين علي (عليه السلام) كان ذلك العامل الوحيد لنشأة المدينة وتوسعها وتطورها، وذلك لوجود علاقة وثيقة بين المدينة والدين (يوسف، 1997، ص24).

ثالثاً: تسميات النجف ودلالاتها

تعد النجف رابع المدن الإسلامية بعد مكة المكرمة والمدينة المنورة والقدس الشريف، فهي مهبط الأولياء ومقر هجرة الأنبياء وعليها استوت سفينة نوح (عليه السلام)، فضلاً عن نزول أبي الأنبياء إبراهيم الخليل (عليه السلام). وقد أطلقت على مدينة النجف الأشرف تسميات (اثنا عشر اسماً) تعكس التعلق بهذا المكان والضريح الشريف، ومن هذه التسميات: النجف، الغري، الطور، المشهد، ظهر الكوفة، الجودي، الربوة، وادي السلام، بانقيا، اللسان، الذكوات البيض، الثوية (الفضلي، 1385 هـ، ص10).

رابعاً: المناخ وأثره في النشاط السياحي

المناخ من العوامل المؤثرة في التخطيط وفي حياة الإنسان، ويظهر أثره في الحياة الاقتصادية وطرق الحصول على الغذاء وفي الحياة الاجتماعية ونوع الملابس وطبيعة السكن. ولخصائص المناخ تأثير كبير في طرق النقل من حيث نوعها

وامتدادها وديمومتها، وذلك لأن نمط السياحة الدينية في محافظة النجف يتأثر بامتداد شبكات النقل في الإقليم وقدرتها الاستيعابية وسهولتها وكلفتها (العززي والفتالوي، 2026، ص 1388).

تتصف الظروف المناخية في محافظة النجف بأنها ظروف صحراوية مثالية (شلش وآخرون، 1988، ص 17)، لوقوعها ضمن إقليم المناخ الصحراوي الذي يبرز فيه فصلان واضحان: فصل الصيف الحار الجاف. ويعد المناخ من المقومات الجغرافية الطبيعية وعاملاً مؤثراً في نشوء وتطور السياحة، حيث تبرز أهميته في كونه يحدد إمكانية استثمار الأنشطة السياحية سواء تلك التي تعتمد على المصادر الطبيعية أو من صنع الإنسان (محمد وآخرون، 1980، ص 100).

المبحث الثالث: المقومات الدينية للسياحة في محافظة النجف الأشرف

أولاً: مرقد الإمام علي (عليه السلام) مركز الثقل السياحي الديني

مكانة مدينة النجف تأتي تعبيراً عن مكانة الإمام علي (عليه السلام)، فهو التلميذ الأول للرسول محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) الذي تحمل مسؤولية حمل راية الإسلام، ولهذا كانت ولا تزال مدينة النجف تحظى بأهمية كبيرة (العززي والفتالوي، 2026، ص 1396).

إن ضريح الإمام علي (عليه السلام) هو الذي أعطى لمدينة النجف تلك المكانة الدينية المقدسة والعظيمة، فهو يعد قيمة حضارية وثقافية لعدد من الشعوب غير المسلمة، وقيمة دينية للمسلمين الذين يعرفون الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام) وأمير المؤمنين (المصدر نفسه).

ولد الإمام علي في الثالث عشر من شهر رجب المبارك، قبل بعثة النبي محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) باثني عشرة سنة، وهو أول من أسلم وآمن، وكان يحمل لواء رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) وهو ابن عمه وزوج البتول فاطمة الزهراء (عليها السلام)، واستشهد في 21 رمضان سنة 40 هجرية (محمد حسين، 1988). وقد قضى حياته فدائاً للدفاع عن الإسلام.

يضم المرقد الشريف رفات الإمام علي (عليه السلام)، ويحيط به ثلاثة أسوار، ويمتاز بناء الضريح بفخامته وطرازه المعماري الهندسي الإسلامي، وقد أظهر قدرة العرب على إبراز عنايتهم الإبداعية في جمال الرياضة والاستخدام البديع للرخام الأبيض الذي زين معظم واجهات المرقد (العززي والفتالوي، 2026، ص 1397).

ولهذا المرقد قبة واسعة وجديدة ارتفاعها حوالي (35 م) ومحيط قاعدتها (50 م) وعرضها (16 م) وتحتوي على (12) شبكاً مزينة بالقاشاني والمرايا البديعة، وقد وضع فوق المرقد صندوق من الخشب مرصع بالعاج ونقشت عليه بعض آيات القرآن الكريم، ويحيطهما شبكان أحدهما من الفضة والآخر من الفولاذ. ويعلو الشباك الفضي تاج من الذهب الخالص، ويحيط بالروضة الحيدرية من جوانبها الأربعة رواق مستقف، ومن الجهة الشرقية إيوان الذهب وعلى جانبيه معذنتان مذهبتان، ويحيط بالمبنى كله الصحن الشريف وله سور عالٍ من طابقين وفيه أربعة أبواب رئيسية (المصدر نفسه، ص 1397-1398).

القبة مزينة بالفسيفساء من الداخل ومنقوشة بها أسماء الأئمة المعصومين وبعض آيات الذكر الحكيم ومقطوعات من الشعر العربي في مدح أمير المؤمنين. كما يحتوي المرقد على عدد من المساجد، منها: مسجد عمران بن شاهين، مسجد الخضراء، مسجد الرأس، إيوان العلماء، تكية البكتاشية (المصدر نفسه، ص1398).

ثانياً: مقبرة وادي السلام

تعد مقبرة النجف من أوسع المقابر في العالم وتعرف باسم وادي السلام، لاعتبار هذه البقعة من الأرض ملتقى أرواح المؤمنين، وهي تقع بالقرب من مرقد الإمام علي بن أبي طالب (عليه السلام)، وقد توسعت بشكل كبير جداً، وتضم رفات الأنبياء والأئمة والصحابة والتابعين والأولياء الصالحين وملايين من البشر، ويأتي لزيارتها الكثير من الزائرين (العنزي والفتالوي، 2026، ص1398).

ثالثاً: المراكد والمقامات الأخرى

يوجد في محافظة النجف العديد من المراكد والمقامات، منها:

مرقد نبي الله هود وصالح (عليهما السلام): من القبور المشهورة في النجف، ويقع في الجهة الشمالية من مدينة النجف داخل وادي السلام القديمة (العنزي والفتالوي، 2026، ص1398).

مرقد مسلم بن عقيل بن أبي طالب (عليه السلام): وهو سفير الإمام الحسين (عليه السلام) وابن عمه الذي أرسله إلى الكوفة واستشهد هناك، ويقع المرقد خارج مسجد الكوفة الجامع (العنزي والفتالوي، 2026، ص1400).

مرقد السيد إبراهيم بن الحسن المثنى: لقب بالغمر لكرمه وجوده، وبالشبيه لشبهه برسول الله (صلى الله عليه وسلم)، توفي في سنة 145 هجرية في السجن، ويقع مرقده في حي كندة قرب الشارع (نجف - كوفة) ويعلموه قبة زرقاء (المصدر نفسه).

مرقد الحسن بن الحسن المثنى: توفي في السجن خلال عهد الخليفة العباسي أبي جعفر المنصور، ويقع المرقد قرب مدينة الكوفة ويعلموه قبة باللون الأزرق (المصدر نفسه).

كما توجد مقامات الأنبياء ومنها: مقام النبي إبراهيم الخليل، ومقام النبي إدريس، ومقام النبي يونس، ومقام النبي نوح (عليهم السلام)، ومقام الصالحين، بالإضافة إلى مقامات الأولياء الصالحين العنزي والفتالوي، 2026، ص1400).

المبحث الرابع: واقع الخدمات السياحية وآليات تحقيق الاستدامة

أولاً: توزيع الفنادق ومراكز الإيواء

تتركز الفنادق في مدينة النجف الأشرف بشكل رئيس، بينما لم تحظ الأقضية والنواحي الأخرى بأي فندق يذكر. ويعود وجود الفنادق بكثرة داخل مدينة النجف لأسباب عدة، منها: قربها من مرقد أمير المؤمنين، ووادي السلام، والأسواق والمطاعم، وبالأساس اعتبارات دينية تخص العبادات، فضلاً عن رغبة الزائر من داخل القطر أو من خارجه في قضاء أطول مدة ممكنة بالقرب من المرقد الشريف (العنزي والفتالوي، 2026، ص1402).

وقد توزعت الفنادق في الشوارع الرئيسية كما يلي: شارع زين العابدين (17 فندقاً) بنسبة (42%)، شارع الطوسي (6 فنادق)، شارع الرسول (5 فنادق)، ساحة الميدان (فندقان)، شارع أبو صخير (فندقان)، بجوار نصب ثورة

العشرين (فندق واحد)، شارع الإمام المهدي (فندق واحد)، مقابل الكراج الموحد على شارع كربلاء (فندق واحد) (العنزي والفتالوي، 2026، ص1402).

وهناك فنادق لم تسجل في الإحصائيات الرسمية، وربما يعود السبب لعدم تكامل شروط اعتبارها فنادق رسمية، وكان عددها: في شارع زين العابدين (فندقان)، وفي شارع الطوسي (فندقان)، وفي شارع الصادق فندق واحد، وفي شارع الرسول فندق واحد، وغيرها من أماكن المبيت (العنزي والفتالوي، 2026، ص1402).

وترتفع نسبة الفنادق التي بناؤها على مساحة أرض ضيقة، وبناؤها قديم يحتاج إلى الصيانة والترميم المناسب. وجدير بالذكر أنه إذا كانت الفنادق بمستوى الطموح، فإنها تشجع السائح على البقاء أطول مدة ممكنة (المصدر نفسه، ص1402-1403).

ثانياً: سبل تطوير السياحة الدينية المستدامة

لا يمكن لأي مشروع أن يؤدي أنشطته على أتم وجه إلا بتوافر المقومات البنائية والخطط المناسبة. وكذلك السياحة بشكل عام، والسياحة الدينية بشكل خاص، لا يمكن أن تؤدي أعمالها على الوجه الأكمل، وبالأخص ما يتعلق بالوفدين من الخارج، إلا بوجود الدليل السياحي المتخصص، والمطبوعات التعليمية والتوجيهية للسائح (العنزي والفتالوي، 2026، ص1403).

وما تدعم المؤسسات السياحية ذلك هو المطبوعات السياحية، لتكون الرافد المكمل لمهام الدليل السياحي. ويتم إعدادها ودعمها بالمعلومات التاريخية والمعاصرة والصور، وطباعتها وتوزيعها على السائحين، بحيث تكون حلقة وصل بين مهام الدليل والمناطق السياحية والسائح. فتكاملها يؤدي إلى إعطاء فرصة التمتع بأوسع جوانب سياحية ممكنة، وبأقصر مدة، وبأدق معلومات، مع انبعاث انطباع داخلي للسائح عن المنطقة المعنية، مما يحقق الإسهام في تكرار الزيارة والمكوث لأطول مدة ممكنة (المصدر نفسه، ص1403-1404).

وبالدليل السياحي يمكن حماية السائح من الضياع والاستغلال، وهذه الخدمة ترفع من شأن البلد المعني، وتتكامل مع أنشطة المرافق الخدمية المتوفرة، وبالأخص الخدمات الفندقية (المصدر نفسه، ص1404).

وتفتقر محافظة النجف الأشرف إلى الدليل السياحي بكل فنادقها، وتفتقر إلى المطبوع الخاص بالدليل السياحي، وهو ضعف وخطر على تنمية السياحة، وأبرزها السياحة الدينية، وما رفدت المنطقة من حركة اقتصادية - اجتماعية وثقافية (المصدر نفسه).

ويمكن إجمال أهم السبل الكفيلة بتطوير الخدمات السياحية والفندقية على النحو الآتي (العنزي والفتالوي، 2026، ص1405-1406):

زيادة رؤوس الأموال المستثمرة في مجال الخدمات السياحية والصناعة السياحية.

الاعتناء بالفنادق وما تحتويه من غرف، وبكل ما يتعلق براحة النزلاء من أثاث ووسائل ترفيهية، وتوافر المياه والكهرباء والنظافة والتعقيم.

التدريب المتواصل والمواكب لكل تغيير وتطوير، داخل وخارج المحافظات والدول، لتطوير الخدمات ومتطلباتها المادية وغير المادية.

اختيار ما يناسب نوع السياحة وطبيعتها وبيئتها وخصوصياتها، فالسياحة الدينية تختلف عن غيرها لما لها من خصوصيات أساسها الأماكن الدينية وقوة جذبها. الاهتمام بالخدمات وانسيابيتها داخل الوحدات السياحية وما يحيط بها. مطابقة الخدمات مع درجة تصنيف الفنادق، والاهتمام بالجانب التخطيطي ومراعاة التذبذبات الموسمية للسياحة الدينية.

• الاستنتاجات والتوصيات

أولاً: الاستنتاجات

1. يُعد المرقد الشريف نواة تشكيل المدينة ومركزها الوظيفي والمعماري والتخطيطي الذي يهيمن على جميع أجزائها، حيث تتركز حوله الأنشطة التجارية والخدمات المختلفة، مما يؤدي إلى انتشار الفنادق والخانات والأسواق بشكل قد يغطي على البعد الديني للمكان.
2. يؤدي الموقع الديني دوراً محورياً في تحديد حجم المدينة، من خلال تأثيره المباشر في النشاط الاقتصادي، وهو ما ينعكس في الإيرادات المالية المتحققة، مما يسهم في نمو المدينة وتوسعها المستمر.
3. ينبغي العمل على تهيئة بيئة استثمارية جاذبة، من خلال إنشاء مؤسسة مصرفية سياحية متخصصة تدعم المشاريع الاستثمارية في القطاع السياحي.
4. يتطلب الأمر التركيز على تطوير المواقع الدينية وتوسيع نطاقها، مع تحسين الخدمات المرتبطة بها لتواكب تزايد أعداد الزائرين.
5. من الضروري إجراء دراسات دقيقة لتحديد الاحتياجات الفعلية من الخدمات الفندقية والمطاعم، بحيث تتناسب مع أعداد الوافدين إلى المدينة.
6. يجب استثمار العوائد المالية الناتجة عن النشاط الديني المستمر في تطوير البنية التحتية المقدمة للزوار، بما يحقق استدامة هذه الخدمات.

ثانياً: التوصيات

1. العمل على توفير الأمن والاستقرار لحماية الزوار من مختلف الجنسيات، وتأمين تنقلاتهم من المنافذ الحدودية إلى الأماكن المقدسة.
2. تنويع المنتج السياحي في المحافظة، من خلال الاهتمام بالسياحة الصحراوية إلى جانب السياحة الدينية، مع تشجيع الاستثمار في المواقع الأثرية والتاريخية، واستثمار الإمكانيات الطبيعية كالعيون والينابيع المعدنية.

3. تعزيز التعاون وتبادل الخبرات على المستويين الإقليمي والدولي في مجالات السياحة الدينية والبيئية، لتطوير قدرات الكوادر العاملة في القطاع السياحي بالمحافظة.

4. وضع خطط علمية متكاملة لصيانة وتطوير مواقع العيون والينابيع المعدنية، مع مراعاة الطاقة الاستيعابية لكل موقع.

5. توفير مرشدين سياحيين متخصصين يتمتعون بالمهارات اللغوية والمعرفية اللازمة، مع إعداد مطبوعات إرشادية، لتسهيل الحركة السياحية وتعزيز تجربة الزائرين في المؤسسات السياحية المختلفة.

● قائمة المصادر والمراجع

المصادر العربية

1. الأنصاري، رؤوف محمد علي (2008). السياحة في العراق ودورها في التنمية والإعمار. الطبعة الأولى، بيروت: مطبعة الهادي.

2. الأحمر، سيناء صالح مهدي (2004). جغرافية السياحة الترويجية في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

3. الحضيرى، محسن (1989). التسويق السياحي - مدخل اقتصادي متكامل. القاهرة: مكتبة مدبولي للطباعة والنشر.

4. الطائي، حامد عبد النبي (2000). صناعة السياحة أصولها. عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

5. توفيق، ماهر عبد العزيز (1997). صناعة السياحة. عمان، الأردن: دار زهدان للنشر والتوزيع.

6. حميد، جودة لطفي (2006). آفاق السياحة الدينية في محافظة كربلاء وآثارها المباشرة وغير المباشرة. مجلة جامعة أهل البيت (عليهم السلام)، العدد الرابع.

7. حسون، نوار (1997). صناعة السياحة من منظور جغرافي. دار المعرفة الجامعية

8. الروبي، نبيل (2013). التخطيط السياحي. القاهرة: مؤسسة الثقافة الجامعية.

9. شلش، علي حسين، ولي، ماجد السيد، ورزوقي، عبد الإله (1988). مناخ العراق. البصرة: مطبعة جامعة البصرة.

10. شمخي، فيصل ياسر (1988). تحليل جغرافي لأنماط الزراعية في محافظة النجف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، كلية الآداب، قسم الجغرافية.

11. عبد الوهاب، صلاح الدين (1967). المنهج العلمي في صناعة السياحة، المجلد الأول: النظرية العامة للسياحة. القاهرة.

12. عرفة الله، محمد إبراهيم، وعطا الله، فاروق عبد النبي (2007). التنمية السياحية المستدامة في جمهورية مصر العربية، دراسة تقييمية بالتطبيق على محافظة الإسكندرية. الإسكندرية: المعهد العالي للسياحة والفنادق والحاسب الآلي.

13. العنزى، علي عبد الحسين محمد، والفتالوي، حسين جعاز ناصر (2026). أهمية الموقع الجغرافي ودوره في السياحة الدينية في محافظة النجف ، مجلة مداد الآداب ، الجامعة العراقية.
14. الفضلي، عبد الهادي (1385 هـ). دليل النجف الأشرف. النجف: منشورات مكتبة التربية في النجف.
15. الكواز، خالد (2004). أهمية السياحة في ظل التحولات الاقتصادية (حالة الجزائر). أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر.
16. الكتاني، مسعود مصطفى. (د.ت). علم السياحة والمتنزهات. دار الحكمة للطباعة. الموصل.
17. محمد حسين (1988). مزارات أهل البيت (عليهم السلام) وتاريخها. بيروت: مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.
18. المسعودي، سعدي (2014). دور التنمية السياحية المستدامة في مواجهة ظاهرة البطالة (دراسة حالة مصر). المؤتمر العلمي الثالث، جامعة ميسان.
19. محمد، صباح محمود وآخرون (1980). مقدمة في الجغرافية السياحية مع دراسة تطبيقية عن القطر العراقي. بغداد: المكتبة الوطنية.
20. محبوبه، عفر الشيخ باقر آل (1957). ماضي النجف وحاضرها. الجزء الثاني، الطبعة الثانية، النجف الأشرف: مطبعة النعمان.
21. مكية، منال عبد المنعم (2000). السياحة تشريعات ومبادئ. عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع.
22. ياسري، وهاب فهد (2013). الوعي السياحي لدى طلبة الجامعة (كلية الآداب في جامعة الكوفة أمودجاً). مجلة كلية التربية الأساسية - جامعة بابل، العراق.
23. يوسف، طعماس (1997). التوزيع المكاني لاستعمالات الأرض الدينية في مدينة بغداد. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.

المراجع الأجنبية

24. Donald E. Lundberg (1976). The Tourist Business. 3rd ed., CBI Publishing Company Inc., Boston.
25. Ghazal, Riyadh (1975). Archaeological and Tourist Monuments of the Arab World. Third part, First edition, Damascus.
26. Khalil Ibrahim Ahmed and Zuhair Abbas Aziz (2013). The Role of the Readable Media in the Development of Religious Tourism Awareness in the Holy Karbala. Will and Economy Magazine – Al-Mustansiriyah University, Iraq.
27. Ramzi Zaki (1983). Studies in Egypt's Economic Crisis with a Proposed Strategy for the Arab Economy in the Next Phase. 1st edition, Cairo: Technical Press.
28. Salahuddin Abdel Wahab (1967). Scientific Method in the Tourism Industry. Volume I: General Theory of Tourism, Cairo .

درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمات.

مالكه احمد كامل بدران

رنين عيد رشيد سعده

جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين

جامعة النجاح الوطنية - نابلس - فلسطين

00972_505603578

00972-504706852

1002178946@tzfonet.org.il

1002198503@tzfonet.org.il

الملخص

يأتي هذا البحث في سياق الاهتمام التربوي المعاصر ببناء شخصية المتعلم بشكل متكامل، حيث لم يعد التعليم مقتصرًا على تلقين المعارف الأكاديمية بل امتد ليشمل تطوير الجوانب البدنية والاجتماعية والانفعالية. وتبرز التربية الرياضية كأحد الميادين الحيوية المؤثرة في تعزيز جودة حياة الطلبة عبر تحسين عناصر اللياقة البدنية وتوفير بيئة تفاعلية خصبة تتيح بناء العلاقات وتنمية كفايات التواصل والعمل الجماعي .

2. مشكلة البحث

على الرغم من الأهمية الاستراتيجية للأنشطة الحركية، إلا أن الواقع الميداني يشير إلى وجود تباين في مستويات اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات، وهو ما قد يعزى إلى طبيعة البرامج المطبقة أو التحديات التي تواجه الممارسين في البيئة التعليمية. وتتبلور المشكلة في محاولة الكشف عن الفاعلية الحقيقية لبرامج التربية الرياضية من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس : "ما درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمات؟"

3. أهمية البحث

- الأهمية النظرية: يسهم البحث في إثراء الأدب التربوي المحلي والعربي عبر تقديم إطار نظري مؤصل يبحث في الأثر المزدوج (البدني والاجتماعي) للتربية الرياضية وسد الفجوة البحثية في البيئة الفلسطينية .
- الأهمية التطبيقية: تزويد صانعي القرار ومخططي المناهج بمؤشرات عملية تساهم في تحسين وتطوير برامج التربية الرياضية، فضلاً عن إفادة المعلمات بآليات تعزيز مهارات الحياة والتفاعل الإيجابي من خلال الأنشطة الرياضية .

4. أهداف البحث

استهدف البحث تحقيق الغايات الآتية:

1. التعرف إلى درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمات .
2. التعرف إلى درجة إسهام هذه البرامج في تنمية المهارات الاجتماعية لديهن من وجهة نظر المعلمات .
3. الكشف عن الفروق الإحصائية في تقديرات أفراد العينة والتي قد تعزى لمتغيرات: (سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) .

5. منهجية البحث

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمد البحث على **المنهج الوصفي التحليلي**. واقتصرت الحدود البشرية والمكانية للدراسة على معلمات التربية الرياضية العاملات في مدارس المرحلة الثانوية في شمال فلسطين خلال العام الدراسي (2025/2026م). وتمثلت أداة الدراسة الأساسية في (الاستبانة) الموجهة لرصد استجابات المعلمات حول محوري اللياقة البدنية (كالتحمل، والقوة، والمرونة) والمهارات الاجتماعية (كالتعاون، والتواصل، والعمل الجماعي) .

الكلمات المفتاحية: برنامج التربية الرياضية ، اللياقة البدنية ، المهارات الاجتماعية ، المرحلة الثانوية ، شمال فلسطين .

The extent to which physical education programs contribute to the development of physical fitness and social skills among female secondary school students in northern Palestine, from teachers' perspectives

Malka Ahmad Kamel Badran

Raneen Ead Rashed Saada

An-Najah National University – Nablus – Palestine

Abstract

This research comes within the context of contemporary educational interest in building the learner's personality holistically. Education is no longer limited to imparting academic knowledge but has expanded to include the development of physical, social, and emotional aspects. Physical education stands out as a vital field that influences the enhancement of students' quality of life by improving physical fitness and providing a rich, interactive environment that fosters relationship building and develops communication and teamwork skills.

2. Research Problem

Despite the strategic importance of physical activities, the reality on the ground indicates a disparity in the levels of physical fitness and social skills among female students. This may be attributed to the nature of the implemented programs or the challenges faced by practitioners in the educational environment. The problem is formulated in an attempt to uncover the true effectiveness of physical education programs by answering the main question: "To what extent do physical education programs contribute to developing physical fitness and social skills among female secondary school students in northern Palestine from the teachers' perspective?"

3. Research Significance

- **Theoretical Significance:** This research contributes to enriching local and Arab educational literature by providing a well-founded theoretical framework that examines the dual (physical and social) impact of physical education and fills a research gap in the Palestinian context.
- **Practical Significance:** This research provides decision-makers and curriculum planners with practical indicators that contribute to improving and developing physical education programs, as well as benefiting teachers with mechanisms to enhance life skills and positive interaction through sports activities.

4. Research Objectives

This research aimed to achieve the following objectives:

1. To identify the extent to which physical education programs contribute to developing physical fitness among secondary school students in northern Palestine from the teachers' perspective.
2. To identify the extent to which these programs contribute to developing their social skills from the teachers' perspective.
3. To reveal statistical differences in the sample members' assessments that may be attributed to the variables of years of experience and academic qualifications.

5. Research Methodology

To achieve the study's objectives, the research adopted the descriptive-analytical method. The study's scope, both in terms of personnel and location, was limited to female physical education teachers working in secondary schools in northern Palestine during the 2025/2026 academic year. The primary research instrument was a questionnaire designed to gather teachers' responses regarding two main areas: physical fitness (such as endurance, strength, and flexibility) and social skills (such as cooperation, communication, and teamwork).

Keywords: Physical education, physical fitness, social skills, secondary school, northern Palestine.

المقدمة

يشهد المجال التربوي في العصر الحديث اهتماماً متزايداً بتطوير العملية التعليمية في ضوء التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، خاصة في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أسهم في إعادة تشكيل أهداف التعليم ووظائفه. ولم يعد التركيز مقتصرًا على نقل المعرفة، بل أصبح موجّهًا نحو بناء شخصية متكاملة للمتعلم قادرة على التفاعل مع متطلبات الحياة المعاصرة. وفي هذا السياق، برزت التربية الرياضية كأحد الميادين التربوية المهمة التي تسهم في تحقيق هذا التكامل، من خلال تنمية الجوانب البدنية والاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة.

ومع تزايد الاهتمام بالصحة البدنية وجودة الحياة، أصبحت اللياقة البدنية أحد المؤشرات الأساسية على فاعلية الأنظمة التعليمية، حيث تشير الدراسات إلى أن البرامج المدرسية المنظمة للنشاط البدني تسهم في تحسين عناصر اللياقة البدنية لدى الطلبة، مثل القوة العضلية والتحمل والمرونة، بالإضافة إلى دورها في تعزيز النشاط الحركي اليومي كما أكد على ذلك نيل سيزتامكو وآخرون (Neil-Sztramko et al., 2021). كما أن هذه البرامج لا تقتصر على الجانب البدني، بل توفر بيئة تعليمية تفاعلية تسهم في بناء العلاقات الاجتماعية وتنمية مهارات التواصل والعمل الجماعي.

وفي هذا الإطار، تؤكد الأدبيات الحديثة أن التربية الرياضية تمثل مجالاً خصباً لتنمية المهارات الاجتماعية، حيث تتيح مواقف تعليمية قائمة على التفاعل والتعاون بين الطلبة. فقد أظهرت دراسة كوسكال سيلسكا (Koszałka-Silka et al., 2021) أن البرامج القائمة على الأنشطة التفاعلية تسهم في تنمية الكفايات الاجتماعية، مثل التعاون والتواصل واتخاذ القرار الجماعي. كما بينت مراجعة منهجية حديثة أن التربية الرياضية تعزز القيم الاجتماعية والأخلاقية، بما في ذلك المسؤولية والعمل الجماعي واحترام الآخرين كما ذكر ألفيس وآخرون (Alves et al., 2025). وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة زينج وآخرون (Zeng et al., 2025) من وجود علاقة إيجابية بين ممارسة النشاط البدني وتنمية الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة.

وعلى المستوى العربي، يشير حسن زيتون (2003) إلى أن التربية الحديثة تهدف إلى تحقيق النمو الشامل للمتعلم، وأن الأنشطة المدرسية، وعلى رأسها التربية الرياضية، تمثل أداة فعالة لتنمية الجوانب الاجتماعية إلى جانب البدنية. كما يؤكد الحيلة (2015) أن تصميم البرامج التعليمية الفعالة ينبغي أن يركز على التفاعل الاجتماعي وتنمية مهارات الحياة، وهو ما يتحقق بوضوح من خلال الأنشطة الرياضية الجماعية.

أما في السياق الفلسطيني، فتواجه التربية الرياضية مجموعة من التحديات التي قد تحدّ من فاعليتها، مثل محدودية الإمكانيات، وقلة الوقت المخصص للخصص، والتركيز على التحصيل الأكاديمي في المواد الأساسية على حساب الأنشطة، إضافة إلى تفاوت مستوى تفعيل البرامج بين المدارس. وقد ينعكس ذلك على مستوى اللياقة البدنية لدى الطالبات، وكذلك على مهاراتهم الاجتماعية، خاصة في المرحلة الثانوية التي تتسم بحساسية عالية من حيث النمو النفسي والاجتماعي (نصار ونحلة، 2026).

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة للتربية الرياضية، إلا أن الدراسات التي تناولت دور برامجها في تنمية اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية في البيئة الفلسطينية، وخاصة من وجهة نظر المعلمات، ما تزال محدودة. ومن هنا تبرز الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تحقيق أهدافها التربوية الشمولية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين.

مشكلة الدراسة

من خلال الملاحظة الميدانية، والتفاعل مع البيئة المدرسية، يُلاحظ وجود تباين في مستويات اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وهو ما قد يشير إلى تفاوت في درجة فاعلية برامج التربية الرياضية المطبقة في المدارس. يوجد الآن دافع أكاديمي ومهني واضح لتحديد ما إذا كانت برامج التربية البدنية تزود الطلاب بالنتائج التعليمية المتوقعة. وتؤكد الباحثة أيضاً أن التربية البدنية يجب أن تكون أكثر من مجرد حركة روتينية؛ يجب أن تكون مورداً تعليمياً مهماً لنمو وتطور الطلاب في مجالاتهم البدنية والاجتماعية والنفسية.

أظهرت الملاحظات الميدانية للباحثة أنه على الرغم من أن بعض الطالبات يتمتعن بمستويات متفوقة من اللياقة والثقة والتعاون والتواصل الفعال، إلا أن الإناث الأخريات لا يظهرون هذه السمات أو المواهب على قدم المساواة. قد يكون هذا بسبب أنواع برامج التربية البدنية التي يتم تقديمها في جميع أنحاء النظام المدرسي. ويبدو أيضاً أن هناك نقصاً في الدراسات حول الكيفية التي يمكن بها للمعلمات تقديم نظرة ثابتة حول تأثير التربية البدنية على الطلاب، وخاصة الطالبات. تتمتع المعلمات بمكانة فريدة يمكن من خلالها ملاحظة التغيرات الجسدية والسلوكية التي تحدث أثناء الأنشطة الصفية. ويأتي هذا في

ظل ما تؤكد الدراسات من أهمية هذه البرامج في تنمية الجوانب البدنية والاجتماعية كما ذكر نيل سزترامكو وآخرون (Neil-Sztramko et al., 2021).

كما أن الاعتماد على أساليب تقليدية في بعض الحصص، أو ضعف توظيف الأنشطة التفاعلية، قد يحد من تحقيق الأهداف الحقيقية للتربية الرياضية، ويقلل من دورها في تنمية مهارات مثل التعاون والتواصل والعمل الجماعي، رغم ما أثبتته الدراسات من ارتباط وثيق بين النشاط البدني والكفاءة الاجتماعية كما توصل إليه زينج وآخرون (Zeng et al., 2025).

وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين، مما يؤدي ذلك إلى السؤال الرئيسي الآتي: ما درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شم فلسطين من وجهة نظر المعلمات؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمات؟

السؤال الثاني: ما درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المرحلة الثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمات؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمات درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المرحلة الثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمات لدرجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات المعلمات لدرجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تنمية اللياقة البدنية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف إلى درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمات.

2- التعرف إلى درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات.

3- الكشف عن الفروق في تقديرات المعلمات لدرجة إسهام برامج التربية الرياضية تبعاً لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها تسهم في إثراء الأدب التربوي المتعلق بدور التربية الرياضية بوصفها مجالاً تربوياً متكاملًا، لا يقتصر على تنمية الجوانب البدنية، بل يمتد ليشمل الجوانب الاجتماعية والانفعالية. كما تقدم هذه الدراسة إطاراً علمياً يربط بين نتائج الدراسات العالمية والسياس الفلسطينية،

مما يعزز من فهم طبيعة هذا الدور في البيئات التعليمية المحلية، ويسهم في سد فجوة بحثية تتعلق بدراسة الأثر المزدوج (البدني والاجتماعي) لبرامج التربية الرياضية.

الأهمية التطبيقية

تنبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من إمكانية توظيف نتائجها في تطوير برامج التربية الرياضية في المدارس، بما يسهم في تحقيق أهدافها التربوية بصورة أكثر فاعلية. كما تفيد المعلومات من خلال تزويدهن بمؤشرات عملية حول كيفية تعزيز المهارات الاجتماعية لدى الطالبات من خلال الأنشطة الرياضية، إضافة إلى دعم صانعي القرار التربوي في تحسين المناهج وتطوير البيئة التعليمية بما يتلاءم مع متطلبات التنمية الشاملة للطلبة.

مصطلحات الدراسة

برامج التربية الرياضية

تُعرف برامج التربية الرياضية بأنها مجموعة من الأنشطة الحركية المنظمة التي تُنفذ داخل البيئة المدرسية بهدف تنمية الجوانب البدنية والصحية والاجتماعية لدى الطلبة، من خلال تحسين مستوى النشاط البدني واللياقة البدنية كما عرفها نيل سزترامكو وآخرون (Neil-Sztramko et al., 2021).

ترى الباحثة أن برامج التربية الرياضية هي مجموعة الأنشطة الرياضية التي يتم تنفيذها داخل حصص التربية الرياضية في المدارس الثانوية في شمال فلسطين، كما تدركها المعلومات وتقاس من خلال استجاباتهن على أداة الدراسة.

اللياقة البدنية

تشير اللياقة البدنية إلى قدرة الفرد على أداء الأنشطة اليومية بكفاءة، وترتبط بتحسين الصحة العامة ومؤشرات مثل التحمل القلبي التنفسي والقوة العضلية (Neil-Sztramko et al., 2021).

ترى الباحثة أن اللياقة البدنية هي مستوى قدرة الطالبة على أداء الأنشطة البدنية (كالتحمل، القوة، المرونة) كما تقدره المعلومات من خلال استجاباتهن في أداة الدراسة.

المهارات الاجتماعية

تُعرف المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من الكفايات التي تمكن الفرد من التفاعل الفعّال مع الآخرين، مثل التعاون والتواصل واتخاذ القرار، والتي يمكن تنميتها من خلال الأنشطة التفاعلية في التربية الرياضية كما عرفها كوزكالكا وآخرون (Koszalka- et al., 2021).

تعرف الباحثة المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطالبة على التفاعل الإيجابي مع زميلاتها داخل الحصص، مثل التعاون والعمل الجماعي والتواصل، كما تلاحظها المعلومات وتقاس من خلال الاستبانة.

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الدراسة على التعرف إلى درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، من وجهة نظر المعلمات.

الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على معلمات التربية الرياضية العاملات في المدارس الثانوية.

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية في شمال فلسطين.

الحدود الزمانية:

طبقت الدراسة خلال العام الدراسي (2025/2026).

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التربية الرياضية وأهميتها

تُعتبر التربية الرياضية نظام أكاديمي شامل يوجه التعليم والتدريس في طائفة واسعة من الرياضة، والنشاط البدني، وسباقات التدريب. يتمثل الغرض الأساسي من التربية الرياضية هو دعم احتياجات الطلبة في الرياضة، وغيره من أشكال النشاط البدني (دراذكة، 2025).

وأشار دراذكة (2025) أن أهمية التربية الرياضية في عدة جوانب مختلفة:

- 1- تعزيز الصحة النفسية والجسدية، وذلك لأن التمارين المنتظمة تساعد في تقوية عضلة القلب، وتحسين الدورة الدموية، بالإضافة إلى تحسين كفاءة الجهاز التنفسي. ومن الناحية النفسية لها دور إيجابي في تقليل مستويات القلق والاكتئاب، وزيادة إفراز هرمون الإندورفين.
- 2- تطوير المهارات الحركية والاجتماعية: تساهم التربية الرياضية في تحسين المهارات الحركية للأطفال والبالغين، ومنها تحسين قدرتهم على التحكم بالجسم، وزيادة التوازن، والتناسق الحركي. إلى جانب تعزيز المهارات الاجتماعية مثل التعاون، العمل ضمن فريق، احترام الآخرين، وتطوير التفاعل الإنساني.
- 3- غرس القيم الأخلاقية والانضباط: تلعب الرياضة دور أساسي في تحسين القيم الأخلاقية لدى الطلبة، مثل التزامهم بالقواعد، احترام الآخرين، تشجيعهم على العمل ضمن فريق، بالإضافة إلى تنمية الانضباط الذاتي.

اللياقة البدنية وأهميتها

يُعد مصطلح اللياقة البدنية من المصطلحات الشائعة المتداولة في الساحة الرياضية، وتعتبر امتداد إلى نقاش لعامة المجتمع وليس فقط بين المتخصصين بمجال التربية الرياضية والبدنية. يتميز العصر الحالي أن اللياقة البدنية تُعد مطلب أساسي للأفراد بهدف مواجهة الخطورة الناتجة عن قلة حركة الإنسان، وبشكل خاص مع انتشار العديد من الأمراض المختلفة مثل أمراض القلب والشرابيين، وزيادة الوزن (صالح، 2025).

بالإضافة إلى ذلك، تعد اللياقة البدنية المفتاح الأساسي للنجاح في مختلف أنواع الأنشطة الرياضية، بغض النظر عن اختلاف نوع النشاط والمجهود. أكدت الدراسات السابقة أنه مهما بذل المعلم والمدرّب جهدهم بهدف النجاح، إلا أنه غير كافٍ دون الاهتمام باللياقة البدنية لتحسين الجوانب المختلفة التي تسهم في النجاح في أداء النشاط بالطريقة الصحيحة (الدرسي ووريت، 2021).

تتمثل أهمية اللياقة البدنية في دورها الإيجابي في بناء جسم قوي قادر على مواجهة تحديات الحياة، بالإضافة إلى دورها الإيجابي في الوقاية من الإصابة بالعديد من الأمراض التي لها علاقة بقلّة الحركة مثل السكري، والقلب، والسمنة، لذلك تعد عامل مهم للحياة الصحية. حيث أن ارتفاع مستوى اللياقة البدنية للطلبة يساهم في زيادة التكيف الاجتماعي، وتحسين التحصيل الدراسي (فتح الله وبوخراز، 2018).

دور برامج التربية الرياضية في تنمية اللياقة البدنية

برامج التربية الرياضية والبدنية لها دور أساسي في تحسين مستوى اللياقة البدنية لدى الأفراد، وذلك لأن البرامج الرياضية تتضمن أنشطة وتمارين مختلفة تم اختيارها بشكل دقيق بما يتناسب مع الأهداف المرجو تحقيقها وتنمية اللياقة البدنية. لذلك يجب أن يتم تطبيق البرامج الرياضية المختلفة تحت إشراف مختصين ومدرّبين يتمتعون بالخبرة والكفاءة بهدف تطوير مستويات مختلفة من اللياقة البدنية للأفراد والطلبة. حيث أن المهارات المتعلقة بالأنشطة الرياضية لا يمكن تطبيقها بالطريقة الصحيحة إذا كان المعلم أو المدرّب لا يمتلك المهارات الأساسية ومستوى جيد من اللياقة البدنية (الدرسي ووريت، 2021).

مفهوم مهارات التفاعل الاجتماعي

تُعرف مهارات التفاعل الاجتماعي بأنها العمليات التي يتم تبادلها بين طرفين اجتماعيين أو مجموعة أطراف ضمن موقف محدد، ويكون سلوك أحد الأفراد مثير لسلوك الفرد الآخر (بن سعيد، 2021).

وأشار حرشاي (2021) أنه العملية التي يتم من خلالها ربط مجموعة من الأفراد مع بعضهم على المستوى العقلي والدافعية، وذلك بهدف التعبير عن الحاجات، والرغبات، وتبادل الأفكار والنقاشات.

أما زغلول (2022) أكد أن مهارات التفاعل الاجتماعي عبارة عن إنشاء علاقات تفاعلية بين الأفراد، حيث يتشاركون في الجوانب الاجتماعية والعقلية والانفعالية.

المهارات الاجتماعية لدى الطالبات

تُعتبر المهارات الاجتماعية من أهم الجوانب الأساسية التي تركز على التفاعل الإنساني، حيث أنها تمكن الفرد من التواصل مع الآخرين بطريقة فعالة، وتساعد في بناء علاقات إيجابية مع الآخرين. بالإضافة إلى أنها تساهم في اكتساب الخبرات وتساعد الطلبة في الانخراط بالأنشطة التعليمية والتربوية، وتحسين التكيف السلوكي (حسيني وعبد الرحمن، 2025).

تُعرف المهارات الاجتماعية: قدرة الطلبة على التفاعل مع زملائهم ومعلميهم بطريقة اجتماعية مقبولة، وهي ذات فائدة للفرد والآخرين (شراذقة، 2018). بالإضافة إلى أنها القدرة على اكتساب الأساسيات في التفاعل الاجتماعي، مثل تكوين صداقات، وتقبل الآخرين في البيئة المحيطة، والصبر (القشاشين، 2022).

بالإضافة إلى ذلك، يُعد التواصل الاجتماعي من المهارات الأساسية لدى الأطفال، وذلك لمساهمة في تبادل العلاقات بين الأفراد، وتطوير الجوانب الصحية والعاطفية والعقلية والاجتماعية (الخطيب والحديدي، 2020).

دور برامج التربية الرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية

ممارسة الأنشطة الرياضية والبدنية لها دور إيجابي في تنمية المهارات الاجتماعية، حيث أنها تساهم في تنمية التواصل الفعال بين الطلبة والحوار والنقاش، بالإضافة إلى دورها في التخفيف من الخجل الاجتماعي الذي يعاني منه العديد من الطلبة (الطاهر والنظاري، 2025)،

وأشار ماجد (2023) أن دورات وحصة التربية الرياضية لها دور إيجابي في تنمية مهارة الإنتماء، وتعد هذه المهارة من المهارات الاجتماعية الأساسية التي يجب أن يتمتع بها الطلبة. وأضاف بن ستيقي (2017) أن برامج التربية الرياضية والبدنية تساهم في تحسين مبدأ التعاون بين الطلبة، مما يؤدي إلى تقوية العلاقات الاجتماعية بينهم وتبادل الأفكار والآراء، وتنمية التعاون والمشاركة.

دور المعلمات في تنفيذ برامج التربية الرياضية

المعلم هو الدعم الأساسي للعملية التعليمية والتربوية لما له من دور إيجابي في تحسين المجتمع، لذلك يجب أن يكون المعلم جيداً. يعمل المعلم كعضو أساسي في المجموعة أو المجموعات التي ستوفر القيادة والتوجيه للأجيال القادمة. بدون المعلم، لا تصبح المواد التعليمية - بما في ذلك الكتب المدرسية والمناهج

الدراسية - فعالة لأنها تفتقر إلى وجود معلم لجعلها قابلة للاستخدام. مؤهلات وشروط المعلم ضرورية للغاية لإصلاح المعلم في أي نظام تعليمي. وفقاً لشاربي (2016) المعلم هو الرابط الذي ينقل المعرفة والمهارة والتربية للطالب. عندما يتم تدريب المعلم بشكل صحيح، يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي على كيفية تفكير الطالب وتصرفه وتصرفه (ضو، 2024).

تُعد واجبات معلم التربية الرياضية جزءاً أساسياً من مسؤولياته المهنية. حيث أنه يجب على المعلم أن يتمتع بشخصية رياضية وقوية، مثل التوازن الانفعالي، والمهارات الانفعالية، والأخلاق الحميدة. بالإضافة إلى أهمية امتلاكه معلومات ترتبط في التربية الرياضية والفهم العميق للمعارف المختلفة، وقدرته على تطوير مستواه المهني والاجتماعي بشكل مستمر (ضو، 2024).

الدراسات السابقة

أشارت دراسة نصار ونحله (2026) بعنوان "واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين". تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 75 معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. بينت نتائج الدراسة أن استخدام الأنشطة الرياضية له دور إيجابي في تطوير المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في تصورات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وعدم ظهور فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

أشارت دراسة دا سيلفا وآخرون (da Silva et al., 2025) بعنوان "آثار تدخل النشاط البدني المدرسي على مؤشرات الصحة العقلية لدى المراهقين"، تم استخدام المراجعة الأدبية، شملت الدراسة 3114 مقال بحثي. أظهرت النتائج أن دمج الطلبة في البرامج الرياضية والتربوية يُسهم في تنمية المهارات الأخلاقية والاجتماعية لدى الطلبة.

هدفت دراسة فو وآخرون (Fu et al., 2025) بعنوان "آثار النشاط البدني على الكفاءة الاجتماعية والعاطفية لدى طلاب المدارس الابتدائية: التحليل التلوي"، تم إجراء مراجعة منهجية، شملت المراجعة التجارب المعشاة ذات الشواهد (RCTs) والتجارب المعشاة ذات الشواهد العنقودية (cRCTs) التي تناولت تدخلات النشاط البدني التي تستهدف الوضع الاجتماعي والاقتصادي لطلاب المرحلة الابتدائية. واعتمدنا معامل Cohen's d كمقياس رئيسي لحجم التأثير، وتكونت المراجعة من 12 دراسة. أظهرت النتائج أن الأنشطة الرياضية ساهمت في تحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلبة، مما يدل على الدور الإيجابي للأنشطة الرياضية والبدنية.

سعت دراسة ماجد (2023) بعنوان "دور حصة التربية الرياضية في تنمية بعض المهارات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين"، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من 66 معلم ومعلمة التربية الرياضية في المدارس الثانوية بمملكة البحرين، وتم اختيارهم بطريقة عمدية. أظهرت نتائج الدراسة أن حصص التربية الرياضية والبدنية لها دور إيجابي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، بالإضافة إلى المهارات الأخرى، مثل المهارات

المعرفية والأخلاقية والنفسية. إلى جانب ذلك، حصص التربية الرياضية تُسهم في تحسين اللياقة البدنية للطلبة، وذلك من خلال المحافظة على رشاقة الجسم، والتقليل من الإصابة بالأمراض المختلفة مثل السمنة.

هدفت دراسة حسونة (2022) بعنوان "حصّة التربية البدنية والرياضية وأثرها في تنمية بعض المهارات الاجتماعية مهارة الاستقلالية و مهارة التقليد و مهارة الانتماء الاجتماعي دراسة ميدانية في بعض ثانويات بلدية بسكرة"، تكونت عينة الدراسة من 15 معلم تربية رياضية وبدنية على مستوى ثانويات بلدية بسكرة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم استخدام المنهج الكمي. بينت نتائج الدراسة أن حصص التربية الرياضية لها تأثير إيجابي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وذلك من خلال زيادة التواصل الفعال، والانتماء بين الطلبة .

أشارت دراسة حملاوي (2021) بعنوان "دور الأنشطة الرياضية اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية والحد من السلوك العدواني عند تلاميذ مرحلة الثانوي(15-18 سنة)"، تم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من 198 طالب وطالبة في الطور الثاني، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في المهارات الاجتماعية بين الطلبة الذين يمارسون الأنشطة الرياضية الصفية واللاصفية، وعدم وجود فروق في السلوك العدواني بين الطلبة.

أوضحت دراسة دردون ولتبيوي (2021) بعنوان "تأثير الأنشطة الرياضية الجماعية في تطوير العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ في الطور المتوسط"، تم استخدام المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من 140 طالب وطالبة. بينت نتائج الدراسة أن الأنشطة الرياضية لها دور إيجابي في تحسين المهارات الاجتماعية، حيث أنها تسهم في تقوية العلاقات وتحسين التواصل الفعال.

بينت دراسة المخدوري (2020) بعنوان "دور ممارسة الأنشطة الرياضية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الشباب العماني"، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 264 شاب وشابة. أظهرت نتائج الدراسة أن الشباب يدركون أهمية الأنشطة الرياضية ومدى تأثيرها على تنمية المهارات الاجتماعية، والفئة المشاركون بالأنشطة الرياضية يتمتعون بمستوى أعلى من المهارات الاجتماعية.

هدفت دراسة أيمن (2020) بعنوان "دور حصّة التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الطور الثاني"، تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 25 طالب. بينت النتائج أن حصص التربية الرياضية والبدنية لها دور إيجابي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، مثل تعزيز روح التعاون، والانتماء الاجتماعي، وتنمية التعاون بين الطلبة، بالإضافة إلى تطوير التواصل الفعال.

سعت دراسة بن ستيقي (2017) بعنوان "دور حصّة التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الطور المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية : دراسة ميدانية على مستوى متوسطات دائري عين كبير - بني عزيز، سطيف"، تم استخدام المنهج الوصفي، واعتمد الاستبيان كأداة أساسية في جمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من 30 أستاذ تربية بدنية ورياضية على مستوى متوسطات دائري عين الكبيرة وبني عزيز.

أظهرت النتائج أن حصص التربية البدنية والرياضية لها دور إيجابي في تحسين المهارات الاجتماعية، وتحقيق التعاون بين الطلبة، وتعزيز روح التعاون بين الطلبة، بالإضافة إلى تحسين الانتماء الاجتماعي بينهم.

أوضحت دراسة **ناصرى (2017)** بعنوان "دور الأنشطة البدنية الرياضية التربوية في تنمية المهارات الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة المتوسطة 14-15 سنة"، وقد تم تطبيق اختبار لقياس المهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من 60 طالب ممارس، و60 طالب غير ممارس من طلبة مرحلة المتوسط. وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة الذين يمارسون الأنشطة البدنية الرياضية كان مرتفع، والطلبة الغير ممارسين لديهم مستوى منخفض من المهارات الاجتماعية. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلبة الممارسين وغير الممارسين للأنشطة الرياضية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد فحص الأدبيات المتعلقة بتأثير التربية البدنية والرياضة على النمو البدني والاجتماعي للأفراد، أشارت الباحثة إلى أن العديد من الدراسات لها نهج منهجي مماثل للدراسة الحالية. ومن بين هؤلاء نصار ونحلة (2026)، ودراسة دا سيلفا وآخرون (da Silva et al., 2025)، ودراسة فو وآخرون (Fu et al., 2025)، وماجد (2023)، وحسونة (2022)، وحملاوي (2021)، ودرودن واللمتوي (2021)، والمحدوري (2020)، وبن ستيي (2017)، والناصرى (2017).

كل هذه الدراسات تدعم نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بالأثر الإيجابي لفصول التربية البدنية والرياضة على تطوير المهارات الاجتماعية، بما في ذلك التواصل والتعاون والعمل الجماعي والانتماء الاجتماعي، لدى الطلاب. ويتجلى ذلك في الأبحاث التي أجراها نصار ونحلة (2026) وماجد (2023) وحسونة (2022) ودراسة دا سيلفا وآخرون (da Silva et al., 2025) ودراسة فو وآخرون (Fu et al., 2025). تدعم دراسات أخرى، مثل ماجد (2023) والمحدوري (2020)، اللياقة البدنية والفوائد الصحية للنشاط البدني؛ تتوافق هذه النتائج مع الغرض من الدراسة الحالية.

ومع ذلك، هناك مجالات تختلف فيها الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيما يتعلق بحجم العينة. قد يكون هذا أحد أهم الاختلافات، حيث يختلف حجم عينة الدراسة المستخدمة عن أحجام العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، حيث تتراوح أحجام العينات من الصغيرة إلى الكبيرة.

تختلف الدراسات أيضاً حسب السكان المستهدفين. استخدمت معظم الأبحاث السابقة كمعلومات مستهدفة للمدرسة الإعدادية أو مجموعات الشباب، كما هو الحال في الناصري (2017) وبن ستيي (2017). من ناحية أخرى، تركز هذه الدراسة على الفتيات في المدارس الثانوية، مما يجعلها أكثر تخصصاً.

بالإضافة إلى ذلك، يختلف تركيز البحث. استخدم جزء كبير من الدراسات السابقة التركيز على المهارات الاجتماعية والحياتية، مثل المحذوري (2020) ودرودون وملتوي (2021). تتميز الدراسة الحالية نفسها من خلال تضمين اللياقة البدنية والمهارات الاجتماعية كواحد من متغيراتها الأساسية، مما يوفر درجة أكبر من الاتساع في البحث مما تم اختباره في الأبحاث السابقة.

ترتبط الاختلافات التي تساعد على التمييز بين هذه الدراسة بالسياق التعليمي والموقع الجغرافي. ركزت هذه الدراسة البحثية على منطقة شمال فلسطين وبيئتها التعليمية وخصائصها الثقافية والمؤسسية. لذلك، قد تختلف النتائج عند مقارنتها بأبحاث أخرى أجريت في دول مثل الجزائر وعمان والبحرين.

كما هو موضح أعلاه، فإن هذه الدراسة البحثية فريدة أيضاً في تقديم آراء معلمات التربية البدنية فيما يتعلق ببرامج التربية البدنية، بالإضافة إلى ذلك، يجمع هذا البحث بين إطار مفاهيمي محدد بوضوح مع استخدام أساليب جمع البيانات الميدانية؛ في النهاية، الهدف من هذه الدراسة هو إنتاج نتائج صحيحة وقابلة للتعميم والتي ستكون مفيدة لتحسين برامج التربية البدنية في سياقات مماثلة.

الدراسة الفنية :

أولاً: مجتمع الدراسة وتوزيع العينة

تم اختيار عينة قصدية ممثلة من معلمات التربية الرياضية في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة التابعة لمديريات التربية والتعليم في شمال فلسطين (نابلس، جنين، طولكرم، قلقيلية، طوباس) .

1. حجم العينة الكلي:

حجم العينة المستجيبة كلياً والمكتملة أداة الدراسة بلغ (120 معلمة) من معلمات التربية الرياضية للمرحلة الثانوية . من خلال توزيع الاستبيان الكترونياً.

2. التوزيع الجندري (الجنس):

- مجتمع الإناث بنسبة 100 %: نظراً لأن الدراسة تستهدف حصرياً قياس درجة الإسهام لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين ، وحيث إن النظام التعليمي في فلسطين يعتمد نظام الفصل الجندري في مدارس الإناث الثانوية وتقتصر الهيئة التدريسية فيها على المعلمات الإناث فقط، فإن عينة الدراسة تتكون من (120 معلمة) بنسبة 100% إناث، ولا وجود للمعلمين الذكور في هذه العينة نظراً لطبيعة الخصوصية الثقافية والمؤسسية للميدان المدرسي المستهدف .

3. توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية

(جدول رقم 1)

المتغير الديموغرافي	الفئة	التكرار (N)	النسبة المئوية (%)
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	35	29.2%
	من 5 إلى 10 سنوات	50	41.6%
	أكثر من 10 سنوات	35	29.2%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	95	79.2%
	دراسات عليا (دبلوم)	25	20.8%
	عالي/ماجستير	120	100%
الإجمالي	120 معلمة	التكرار (N)	النسبة المئوية (%)

ثانياً: التحليلات الإحصائية واختبار الفرضيات

لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار الفرضيات الصفرية، اعتمد المحك الإحصائي الآتي لتفسير الدرجات (منخفضة: 1 - 2.33، متوسطة: 2.34 - 3.66، كبيرة: 3.67 - 5).

1. الإجابة عن السؤال الأول: درجة الإسهام في تنمية اللياقة البدنية

(جدول رقم 2)

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الرتبة
تنمية اللياقة البدنية (ككل)	4.12	0.54	كبيرة	2
1. تحسين عنصر التحمل القلبي التنفسي	4.25	0.61	كبيرة	1
2. زيادة القوة العضلية والقدرة الحركية	4.08	0.58	كبيرة	2

3. تعزيز المرونة والمطاطية العضلية	4.03	0.65	كبيرة	3
------------------------------------	------	------	-------	---

- **التفسير الفني:** يُعزى الإسهام الكبير (4.12) إلى تركيز المناهج الفلسطينية على التمارين السويدية البدنية كجزء أساسي وثابت من الطابور الصباحي والإحماء الأولي لحصة التربية الرياضية .

2. الإجابة عن السؤال الثاني: درجة الإسهام في تنمية المهارات الاجتماعية
(جدول رقم 3)

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الإسهام	الرتبة
المهارات الاجتماعية (ككل)	4.31	0.48	كبيرة	1
1. تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي	4.45	0.51	كبيرة جداً	1
2. تطوير كفايات التواصل الفعال بين الطالبات	4.28	0.53	كبيرة	2
3. القدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية	4.20	0.59	كبيرة	3

- **التفسير الفني:** احتلت المهارات الاجتماعية المرتبة الأولى بمتوسط (4.31)، وهو مؤشر قوي جداً على أن حصة الرياضة تمثل المتنفس التفاعلي الوحيد للطالبات داخل المدرسة الثانوية لكسر جمود المواد الأكاديمية وممارسة الاتصال الإنساني .

ثالثاً: نتائج اختبار الفرضيات الإحصائية

1. اختبار الفرضية الأولى (متغير سنوات الخبرة):

- **الإجراء:** تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للكشف عن الفروق .
- **النتيجة الرقمية:** تبين أن قيمة دلالة الاختبار (Sig) بلغت (0.021) وهي أقل من مستوى الدلالة المعياري a

(≤ 0.05).

- القرار المنهجي: رفض الفرضية الصفرية، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمات تعزى لسنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح الفئة (أكثر من 10 سنوات) عبر اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية .

2. اختبار الفرضية الثانية (متغير المؤهل العلمي):

- الإجراء: تم استخدام اختبار (T-Test) للعينات المستقلة المقارنة بين البكالوريوس والدراسات العليا .
- النتيجة الرقمية: بلغت قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (Sig) (0.342) وهي أكبر من مستوى الدلالة (a ≤ 0.05).
- القرار المنهجي: قبول الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، فالخبرة والممارسة الميدانية والبيئة المدرسية المتشابهة هي الحكم الأساسي في توظيف المنهاج .

3. اختبار الفرضية الثالثة (العلاقة الارتباطية بين البدني والاجتماعي):

- الإجراء: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation).
- النتيجة الرقمية: أظهرت الحسابات أن معامل الارتباط (r) بين المحورين بلغ (0.68[^]) عند مستوى دلالة (0.000)، وهي علاقة ارتباطية إيجابية (طردية) قوية ودالة إحصائياً .
- القرار المنهجي: رفض الفرضية الصفرية ، مما يثبت فنيًا وتطبيقيًا أن التحسن في الكفاءة البدنية للطلبة يدعم بشكل مباشر نضجها السلوكي والاجتماعي ويقلل الاغتراب النفسي .

أولاً: نتائج الدراسة

بناءً على المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة واستجابات أفراد العينة المكونة من (120 معلمة) في شمال فلسطين، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1. أظهرت النتائج أن درجة إسهام برامج التربية الرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية في شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي بلغ (4.31) واحتل محور "تعزيز روح التعاون والعمل الجماعي" المرتبة الأولى، مما يؤكد أن حصة الرياضة تمثل بيئة تفاعلية خصبة تتيح للطلبات ممارسة الاتصال الإنساني وكسر العزلة الاجتماعية.
2. تبين أن درجة إسهام البرامج في تنمية اللياقة البدنية جاءت أيضاً بدرجة (كبيرة) وبمتوسط حسابي بلغ (4.12) واحتل عنصر "التحمل القلبي التنفسي" المرتبة الأولى يليه عنصر "القوة العضلية"، مما يشير إلى فاعلية الأنشطة والتمارين البدنية الحركية المتضمنة في المنهاج.
3. أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a ≤ 0.05) في تقديرات أفراد العينة حول درجة الإسهام تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح المعلمات الأكثر خبرة (أكثر من 10 سنوات)، مما يدل على أن الخبرة المتراكمة تمنح المعلمة قدرة أعلى على توظيف أدوات التربية الرياضية لتحقيق الأهداف البدنية والاجتماعية معاً.

4. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وهو ما يُفسر فنياً بأن طبيعة المناهج المطبقة والبيئة المدرسية المتاحة تفرض واقعاً تطبيقياً متماثلاً ينعكس على رؤية المعلمات بغض النظر عن مؤهلاتهن العليا.
5. كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية دالة إحصائياً بين نمو اللياقة البدنية وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطالبات، مما يثبت أن الارتفاع في الكفاءة الحركية والثقة البدنية يؤدي مباشرة إلى زيادة فاعلية الاندماج الاجتماعي لدى طالبات هذه المرحلة.

ثانياً: توصيات

في ضوء النتائج المستخلصة، توصي الباحثة بمجموعة من الإجراءات التنفيذية والتربوية الموجهة لجهات الاختصاص:

1. إلى وزارة التربية والتعليم ومخططي المناهج:

- العمل على تطوير مناهج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية من خلال تضمينها استراتيجيات وألعاباً تعاونية مقننة تستهدف صراحة مهارات الذكاء الاجتماعي، والقيادة، والعمل الجماعي، وعدم الاقتصار على المهارات الحركية الصرفة.
- إعادة النظر في الخطط الدراسية لزيادة الوقت المخصص لحصص التربية الرياضية أو تفعيل حصص لاصفية منظمة لمواجهة قصر زمن الحصص الحالي.

2. إلى إدارات المدارس والمشرفين التربويين في شمال فلسطين:

- توفير الدعم اللوجستي وتجهيز الملاعب والصالات الرياضية المغلقة والمستورة المخصصة لمدارس الإناث، بما يضمن لهن بيئة آمنة ومريحة تمنحهن الحرية الكاملة للممارسة الحركية المستدامة وتنمية اللياقة.
- تنظيم منافسات وملتقيات رياضية دورية بين مدارس الإناث على مستوى المديرية في شمال فلسطين لتعزيز روابط التواصل الاجتماعي وتنمية الروح الرياضية لديهن.

3. إلى معلمات التربية الرياضية:

- ضرورة وعي المعلمة (خاصة حديثات التخرج) بالآثار النفسية والاجتماعي للرياضة، وتصميم مواقف تعليمية داخل الحصص تحث على الحوار الفعال، وتقبل الخسارة، والمسؤولية الاجتماعية.
- تصميم أنشطة مرنة تراعي تباين القدرات البدنية للطالبات لضمان إشراك الجميع وتجنب انطواء أو إحباط الطالبات الأقل لياقة.

4. التوصية بالدراسات المستقبلية (للباحثين):

- إجراء دراسة تجريبية تتضمن "برنامجاً رياضياً مقترحاً" وقياس أثره المباشر على خفض حدة الخجل الاجتماعي أو الاغتراب النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

➤ إجراء دراسة مقارنة لدرجة إسهام برامج التربية الرياضية بين مدارس الإناث ومدارس الذكور في فلسطين للوقوف على تباين التحديات والمخرجات.

المراجع:

المراجع عربية:

1. أيمن، عربي. (2020). دور حصة التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الطور الثاني (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
2. بن ستيقي، عمر. (2017). دور حصة التربية البدنية والرياضية في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الطور المتوسط من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية والرياضية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.
3. بن سعيد، محمود. (2021). أثر ألعاب شبه رياضية مقترحة في تحقيق التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد. المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 13(3)، 280-289.
4. حرشاي، ملحة شيماء. (2021). دور النشاط البدني الرياضي في تحسين التفاعل الاجتماعي عند الطفل التوحدي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر.
5. حسونة، أيمن. (2022). حصة التربية البدنية والرياضية وأثرها في تنمية بعض المهارات الاجتماعية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
6. حسيني، محمد عبده، وعبد الرحمن، نورة عبد الوهاب. (2025). دور الأنشطة الرياضية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد من وجهة نظر معلمهم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 156(1)، 371-398.
7. الحيلة، محمد محمود. (2015). تصميم التعليم: نظرية وتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
8. حملاوي، محمد. (2021). دور الأنشطة الرياضية اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية والحد من السلوك العدواني عند تلاميذ المرحلة الثانوية (15-18 سنة). مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 22(2)، 387-410.

9. درادكة، أسامة إبراهيم علي. (2025). تحليل علمي لدور التربية الرياضية في المنظومة التعليمية والصحية. مجلة روافد

للدراستات والأبحاث في علوم الرياضة، 5(2)، 33.19-

10. الدرسي، أحمد عبد الله يونس، ووريث، محمد علي طيوش. (2021). الدروس التطبيقية ودورها في تطوير عناصر

اللياقة البدنية لطلاب كلية التربية البدنية وأثرها على كفاءتهم في تدريس الأنشطة المدرسية بعد التخرج (دراسة تتبعية).

مجلة القرطاس، (الجزء الأول).

11. زغلول، عاطف حامد. (2022). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم باللعب في تنمية بعض مهارات التفاعل

الاجتماعي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد المدججين. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة ببورسعيد،

1(24)، 169.128-

12. زيتون، حسن حسين. (2003). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

13. شاري، بلقاسم. (2016). واقع الرياضة المدرسية من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية بالجزائر. مجلة المنظومة الرياضية،

2(3)، 81-92.

14. شرادقة، أحمد طلال أحمد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية لتحسين المهارات الاجتماعية

لدى عينة سعودية من ذوي اضطراب طيف التوحد (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان،

الأردن.

15. صالح، أسامة عوض عبد الغني إبراهيم. (2025). اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لطلاب علوم الرياضة جامعة بنها:

دراسة مقارنة. المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، 298-322.

16. الطاهر، لعور، والنظاري، محمد حسين. (2025). الرياضة المدرسية ودورها في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي

وعلاقتها بالحنجل الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (إناث). مجلة جامعة البيضاء، 7(1).

17. ضو، علي إبراهيم علي. (2024). صعوبات الرياضة المدرسية التي تواجه معلمي التربية الرياضية في مدارس مرحلة

التعليم الأساسي بمدينة سبها. المجلة الأفروآسيوية للبحث العلمي، 2(3)، 372.384-

18. فتح الله، عزوز، وبوخراز، رضوان. (2018). دراسة تحليلية لتقويم بعض عناصر اللياقة البدنية وعلاقتها بالتحصيل

الدراسي. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، 17(1)، 149-261.

19. القشاني، هيلة بنت سعيد بن محمد. (2022). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك النمطي لدى أطفال التوحد

في مدينة نجران. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 6(24)، 111-128.

20. لمتيوي، فاطمة الزهرة إيمان، ودرود، كنزة. (2021). تأثير الأنشطة الرياضية الجماعية في تطوير العلاقات الاجتماعية

بين التلاميذ في الطور المتوسط. *المجلة الدولية للدراسات والأبحاث في علوم الرياضة والتدريب*، 2(2)، 41-51.

21. ماجد، السيد محمد مختار ماجد شبر. (2023). دور حصة التربية الرياضية في تنمية بعض المهارات لدى طلبة المرحلة

الثانوية في مملكة البحرين. *مجلة الجمعية العربية للبحوث في التربية وعلم النفس*، 9(116)، 147-176.

<https://doi.org/10.21608/JAAR.2023.208613.1426>

22. المخدوري، خالد بن حميد بن سيف. (2020). دور ممارسة الأنشطة الرياضية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى

الشباب العماني. *المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية*، 6(3)، 15-33.

23. ناصري، جمال. (2017). دور الأنشطة البدنية الرياضية التربوية في تنمية المهارات الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة

المتوسطة (14-15 سنة). *مجلة علوم الرياضة والتدريب*، 3(3)، 147-163.

24. نصار، رجاء إبراهيم، ونحلة، إخلاص إبراهيم. (2026). واقع استخدام الألعاب الرياضية التعاونية وأثرها المدرك على

مهارات التواصل الاجتماعي لدى الأطفال ذوي طيف التوحد من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للدراسات الإنسانية*

والاجتماعية، 7(2)، 13-43. <https://doi.org/10.53796/hnsj72/24413>.

References

المراجع أجنبية

1. **Alves, J., et al.** (2025). More than movement: A systematic review of moral and social development in adolescents' physical education. *BMC Public Health*, 25(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-23169-2>
2. **da Silva, J. M., et al.** (2025). Effects of a school-based physical activity intervention on mental health indicators in adolescents. *BMC Public Health*, 25(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12889-025-21620-y>

3. **Fu, S., Wen, P., Wu, J., & Li, Z.** (2025). The effects of physical activity on social-emotional competence in primary school students: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1657165. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1657165>
4. **Koszalka-Silska, A., Korcz, A., & Wiza, A.** (2021). The impact of physical education based on the adventure education programme on social competences of adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), Article 3021. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063021>
5. **Neil-Sztramko, S., Caldwell, H., & Dobbins, M.** (2021). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2021(9), Article CD007651. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub3>

The Role of Using Artificial Intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to Measure the English Language Skills of Secondary School Students in Palestinian Schools from the Teachers' Perspective

Abed Alrahman Mahmood Khalil

Abed.rm1902@gmail.com

Faculty of Education | An- Najah National University | Palestine

00972528199991

Abstract

This study aimed to determine the Role of Using Artificial Intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of Secondary School Students in Palestinian Schools from the Teachers' perspective. A descriptive analytical method was used, and the questionnaire was used as a tool to collect data from the study sample members, who are 130 Teachers. The results showed that the perception level of the study sample members regarding the Perspective towards the role of applying artificial intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students is at a high level, with a mean of 3.845. Also, the study concluded that there is a role for applying artificial intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students. This highlights the necessity of directing teachers in all Palestinian schools to use artificial intelligence applications in this field.

Keywords: Artificial Intelligence, Computerized-Adaptive Tests, English Language Skills, Teacher.

دور استخدام الذكاء الاصطناعي في بناء الاختبارات التكيفية المحوسبة لقياس مهارات اللغة الإنجليزية لدى

طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين

عبد الرحمن محمود خليل

كلية العلوم التربوية | جامعة النجاح الوطنية | فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد دور استخدام الذكاء الاصطناعي في بناء الاختبارات التكيفية المحوسبة لقياس مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما أُستُخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (130) معلماً ومعلمة. أظهرت النتائج أن مستوى تصورات أفراد عينة الدراسة تجاه دور تطبيق الذكاء الاصطناعي في بناء الاختبارات التكيفية المحوسبة لقياس مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين جاء بدرجة (مرتفعة)، وبمتوسط حسابي بلغ (3.845). كما خلصت الدراسة إلى وجود دور إيجابي لتطبيق الذكاء الاصطناعي في بناء هذه الاختبارات التكيفية؛ الأمر الذي يستلزم توجيه المعلمين في المدارس الفلسطينية كافة نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الاختبارات التكيفية المحوسبة، مهارات اللغة الإنجليزية، المعلم.

Introduction

In the field of education, the teaching of English as a second or foreign language in educational institutions in Arab countries, in particular, is witnessing remarkable development in our time. This field has never before seen such attention to teaching methods and equipping students with language skills. The teaching of English in schools has witnessed remarkable development, as it has moved from traditional methods that focused on memorization and translation to modern curricula based on communication and interaction, which enhance students' ability to use the language in real-life situations. The integration of technology, such as educational platforms and interactive applications, has also contributed to improving the learning environment and making it more attractive and flexible.

This development highlights the importance of studying and analyzing modern and innovative methods in teaching English and preparing tests to assess language skills. This reflects the urgent need to improve the educational process in general and enhance students' English language skills in particular. Over the past few years, researchers in the field of education have increasingly focused on studying the possibility of developing new teaching and assessment methodologies aimed at achieving the highest levels of success in teaching and acquiring English language skills, in light of the ongoing challenges faced by teachers and learners in this area (Bakeer, 2025).

The rapid development of information technology and the use of smart applications have led to a significant transformation in educational assessment and test design through the adoption of advanced adaptive measurement systems. The computerized adaptive test (CAT) is designed to dynamically adjust the difficulty level of each test question based on student responses, allowing each student to receive a set of questions tailored to their individual abilities (Imawan et al., 2025).

In this context, artificial intelligence applications have emerged as modern and innovative methods in many fields, including the educational field. In light of the rapid developments in providing the use of technology, artificial intelligence has become a vital tool to promote innovation through its ability to simulate human behavior, understand its way of thinking and problem-solving, and thus contribute to innovation and development, which improves performance in all fields (Gama and Magistretti, 2025).

AI is increasingly being used to provide personalized and effective e-learning. Institutions are now using computerized adaptive testing, which is a computer-administered

assessment that poses questions based on the test-taker's abilities, these tests aim to provide personalized assessments of test-takers to accurately estimate their competence with respect to an underlying trait (such as general intelligence and personality traits) that is not directly observable (Mujtaba and Mahapatra, 2020).

Therefore, this research aims to explore the role of using AI in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of Secondary School Students in Palestinian Schools from the Teachers' Perspective.

Problem statement

Understanding and realizing its basic theoretical capabilities and the nature of its use in educational aspects, specifically in setting tests to measure the level of skills among students, is still largely unclear, It needs to be highlighted through more research.

Tests that measure students' skills in a specific subject face several challenges, including assessing students' latent attributes, generating questions, and selecting questions that align with students' abilities. These challenges become more complex as the number of latent attribute dimensions measured increases, or if the questions are categorical rather than binary; this necessitates finding innovative and advanced methods for designing these tests, including artificial intelligence techniques, to address these challenges and achieve better performance (Mujtaba and Mahapatra, 2020).

Artificial intelligence is considered a promising innovation among advanced digital technologies with great potential, and practical reality indicates that this technology is capable of accelerating the development process and improving performance in various fields (Gama & Magistretti, 2025).

So, this is where the research problem arises: determining if artificial intelligence techniques play a role in Building Computerized-Adaptive Tests to Measure the English Language Skills of Secondary School Students in Palestinian Schools from the Teachers' Perspective.

Research Questions

This research seeks to answer the following three questions:

1. What is the Perspective of the study sample members towards the role of applying artificial intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students?

2. Is there a role for applying artificial intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students?
3. Are there significant differences at $(0.05 \geq \alpha)$ between the answers of the study sample members regarding the role of applying artificial intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students according to their personal variables (sex, Age, qualification, Job experience)?

Research Importance

The importance of this research is represented as follows:

- Scientific importance: The scientific importance of this research lies in its focus on a highly important topic: the role of artificial intelligence techniques in developing adaptive computer-based tests for measuring English language skills among secondary school students in Palestine. This is evident from the scarcity of previous studies addressing this topic within the Palestinian context, making this research a valuable contribution to the field and a foundation upon which future studies can be built.
- Practical importance: The practical importance of this study lies in highlighting the role of artificial intelligence in building adaptive tests to measure English language skills. Accordingly, the study presents its results and recommendations to those concerned in the Palestinian Ministry of Education, which seeks to further improve educational performance.

Research Objectives

This research aims to achieve the following objectives:

1. Determine the Perspective of the study sample members towards the role of applying artificial intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students.
2. Determine whether there is a role for applying artificial intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students.
3. Determine whether there are significant differences at $(0.05 \geq \alpha)$ the answers of the study sample members regarding the role of applying artificial intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to Measure the English Language Skills of the

Palestinian Secondary School Students, according to their personal variables (sex, Age, qualification, Job experience)?

Study Limitations

The study limitations are as follows:

- **Subject Matter Limitations:** This study was limited to investigating the Role of Using Artificial Intelligence in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of Secondary School Students in Palestinian Schools from the Teachers' Perspective.
- **Place Limits:** This study was conducted in several secondary schools in Palestine. A random sample of 130 teachers was selected.
- **Time Limits:** The expected completion date for this study is the second semester of the 2025/2026 academic year.

Study terms

- **Artificial Intelligence:** advanced technologies that enable machines, computers, and systems to simulate human intelligence to perform tasks, represent knowledge, and make decisions" (Bennett & Abusalem, 2024).
- **English language:** a global language widely used by people all over the world; mastering its skills makes it easier for people to communicate and adapt to many different cultures (Hikmat et al., 2023).
- **Computerized Adaptive Testing (CAT):** One of the school assessment methods that emerged as an evolution of Computerized Behavioral Testing (CBT), CAT is characterized by its ability to adapt test items to the abilities of the students taking the test (Rizwan et al., 2021).

Literature Review

In this part of the research, previous literature will be discussed, through what was stated in specialized books and previous studies, as follows:

The Concept of Artificial Intelligence and Its Importance

The tremendous developments in computing capabilities and potential, along with the development of various programs, have contributed to the emergence types of information systems and computing technologies, including AI, which has formed a form of expert systems in various knowledge fields, such as medicine, management, and engineering, by employing

knowledge management to diagnose problems and support decisions, through simulating human intelligence and integrating human-like behaviors into machines.

AI is a topic that has garnered significant attention in both academia and business practice due to its role in bringing about radical changes in processes and restructuring industries in a comprehensive manner. This is accomplished by relying on automated programs to perform processes as a replacement for human intervention (Li & Zheng, 2018).

AI is defined as "advanced technologies that enable machines, computers, and systems to simulate human intelligence in order to perform tasks, represent knowledge, and make decisions" (Bennett & Abusalem, 2024). Another definition describes AI as "a technology and application that attempts, in an easy and simple way, to simulate and represent the human mental ability to solve problems in the work environment that are difficult to solve using traditional methods and means" (Ferreira et al., 2020).

Abdulmuhsin et al. (2024) indicate that the importance of AI for organizations is evident in its provision of reliable data for decision-making processes and its ability to analyze large amounts of data and use it in planning and forecasting potential market opportunities. This enables organizations to confront changes and uncertainties in the external environment.

In the field of education, the importance of AI is no less significant than in other fields. Integrating AI into education has led to a radical change in academic learning, providing opportunities and challenges for student development, improving their language skills, and increasing their motivation to learn (Vieriu and Petrea, 2025).

From the above, the researcher believes that AI technologies are important in various aspects of life, including the educational field, where the importance of AI is evident in learning, especially in students learning English, through its ability to provide an interactive and personalized learning environment that suits the needs of each student individually, as intelligent systems can accurately analyze the student's level and provide teaching content that progresses in difficulty according to his performance, which helps to improve reading, writing, listening and speaking skills in a balanced way.

The English language and its importance for students

It can be said that the world has become more globalized today and has undergone changes as a result of successive and rapid developments in the field of communication. It is the era of the globalization of the English language, given that it is the official language for

communication between different cultures and peoples. Therefore, it is important to acquire English language skills to ensure effective communication (Wee & Park, 2012).

English is a global language. Therefore, mastering its skills makes it easier for people to communicate and adapt to many different cultures. By mastering English, people can quickly find jobs internationally and conduct business transactions more easily (Hikmat et al., 2023).

In EL, as in learning other languages, four skills must be learned and mastered: “listening, speaking, reading, and writing”. The key factors that greatly influence these skills are mastering vocabulary and grammar (Abera, 2020).

Artificial intelligence and computerized adaptive testing

Computer-based testing often has several advantages over paper-based testing in terms of time and effort, but the information gained from computer-based testing is still not ideal because the test design remains the same for all students (you cannot modify the test questions to suit the student's abilities (Suhardi, 2020).

To overcome this challenge, computerized adaptive testing (CAT) emerged as an evolution of computerized behavioral testing (CBT), which is distinguished by its ability to adapt the test items to the abilities of the students taking the exam. (Ridwan et al., 2021). In addition, the advantages of the CAT test are that the test stops if the estimating ability of the examinees can be determined, which makes time more efficient, compared to the CBT test, where the time required to complete the test and the number of questions are predetermined (Egbe et al., 2023).

The integration of AI has fundamentally transformed assessment systems, shifting from static methods to dynamic and personalized models through computerized adaptive testing. According to Prasetya and Widiyatmoko (2025), AI is transforming computerized adaptive assessment (CAT) tests into an intelligent, efficient, and personalized assessment system, with transparency (interpretability) and algorithmic bias being key priorities for the development of future assessment systems.

This was confirmed by (Prasetya et al. 2025), who stated that integrating AI into adaptive testing continuously enhances the accuracy and efficiency of assessment. AI algorithms effectively reduce the length of the test without compromising reliability, in addition to improving early prediction of students' abilities before setting test questions; this provides strong effectiveness in selecting adaptive test items that are appropriate to students' ability

levels. Therefore, developing AI-based adaptive assessment systems results in effective adaptive assessment mechanisms that support the learning of some sciences and languages.

Based on the foregoing, the researcher concludes that (AI) plays an increasingly important role in developing computerized adaptive tests for measuring English language skills among school students. These tests rely on intelligent algorithms that analyze student responses in real time and then adjust the difficulty level of the questions to suit their performance, thus enabling a more accurate measurement of their reading, writing, and listening skills. This type of testing also contributes to reducing bias and improving the fairness of assessment, aligning with each student's abilities. Furthermore, AI provides advanced analytical tools that help teachers track student progress and identify their strengths and weaknesses in detail. Consequently, this approach can contribute to improving the assessment of the quality of English language learning in Palestinian schools, in line with the demands of the digital age.

Previous Studies

The study of Alonzo et al. (2025) aimed to highlight the role of AI as a tool for assessing English language skills. To achieve this goal, a comprehensive review of peer-reviewed studies published between 2011 and 2025 was conducted. The results showed that AI helps make assessments more efficient by generating questions and enabling adaptive testing, thus keeping students engaged, which supports personalized learning. This study was similar to our current study in identifying the role of AI in preparing adaptive tests for the English language, but it differed in the methodology used, as it did not rely on an applied study; therefore, our study was distinguished by its methodology, the study sample, and its time limits.

This study of Luc Ha and Nguyen (2025) aimed to evaluate the role of AI in preparing English language tests for lecturers at Van Lang University in Vietnam, through semi-structured interviews with a diverse group of lecturers. The results showed that AI is capable of creating and improving English language assessments for learners with the aim of improving and developing test questions, due to its clear advantages in automatically creating test questions and adaptive testing. This study is similar to our current study in determining the role of AI in preparing adaptive English language tests, but it differed in the methodology used, as it relied on interviews while the current study relied on a questionnaire to collect data. Also, the previous study was for a sample of university lecturers, while our study used a sample of school students; therefore, our study was distinguished by its methodology, study sample and time limits.

The study of Qizi (2025) aimed to determine the role of AI in English proficiency tests. To achieve this goal, the study followed a methodology based on studying and analyzing a

number of relevant references to reach results that can be generalized. The study revealed an important role for AI in creating tests, analyzing answers, and evaluating them, thus reducing human errors and increasing fairness. This study is similar to our current study in determining the role of AI in preparing adaptive English language tests, but it differed in the methodology used, as it did not rely on an applied study. Therefore, our study was distinguished by its methodology, study sample, and time limits.

The study of Prasetya et al. (2025) aimed to identify the role of AI in building an adaptive testing system in the context of science learning. The research used a methodology based on a review of previous literature using the PRISMA framework. Results that AI intelligence in adaptive testing continuously enhances the accuracy and efficiency of assessment, which provides strong effectiveness in selecting adaptive test items that are appropriate to students' ability levels. This study was similar to our current study in identifying the role of AI in preparing adaptive tests for the English language, but it differed in the methodology used, as it did not rely on an applied study; therefore, our study was distinguished by its methodology, the study sample, and its time limits.

The study of al Shaykhi (2024) aimed to determine the role of AI in the educational assessment of language skills. The results showed that AI has changed the way language skills are assessed, understood, and improved. Specifically, AI not only enhances the accuracy of skill assessments but also designs assessments to meet individual needs. Furthermore, AI has improved upon previous manual assessment processes by creating more accurate and objective evaluation methods. This study was similar to our current study in identifying the role of AI in assessing language skills, but it differed in the methodology used. It did not use an applied study, nor did it examine in detail the preparation of assessment tests. Thus, our study was distinguished by its subject matter, study population, and methodology.

Study Methodology

descriptive-analytical method used. The theoretical section address from some scientific materials which collected from various sources, then classified and organized. The applied section was conducted through a field study targeting a number of Palestinian secondary school teachers. Data were collected from them using a questionnaire as the data collection tool. Subsequently, the data were statistically processed using a computer and SPSS) software to achieve the desired research objectives.

Study Tool

For data collection and analysis, the study used a questionnaire consisting of several questions to determine the opinions of the study sample (teachers) regarding their perceptions of the role of AI in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of Secondary School Students in Palestinian Schools. The questionnaire was designed according to a cognitive approach based on a five-point Likert scale to determine the degree of agreement, based on the weight of the responses.

Study Sample

The researcher conducted a field study (applied study) involving a number of secondary school teachers in several Palestinian schools. A random sample of 130 teachers was selected. After data collection, complete data were obtained for (116) individuals from the study sample, and statistical analysis was performed on them.

Description Of the Study Sample Characteristics

Table (1): Characteristics of the study sample members

Variable	Category	Frequency	Percentage
Sex	Male	77	66.4%
	Female	39	33.6%
	Total	116	%100
Experience	Less than 5 years	15	12.9%
	5- Less than 10 years	31	26.7%
	10- Less than 15 years	42	36.2%
	15- Less than 20 years	18	15.5%
	more than 20 years	10	8.6%
	Total	116	%100
Qualification	Diploma	15	12.9%
	Bachelor's	70	60.3%

	Postgraduate	31	26.7%
	Total	116	%100

Table (1) show that the most of the sample are male, with percentage (66.4%) of the study sample, while (33.4%) are female. The results showed that the experience of the most of study sample (36.2%) are (10- Less than 15 years). Also, most of the study sample hold a bachelor's degree, with a percentage of (60.3%).

Research results:

First question: What are the Perspectives of the sample about the role of applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students?

Table (2): means and standard deviations of the perception levels of the study sample members

No.	Items	Mean	Standard deviation	Relative importance	Rank
1	I understand that artificial intelligence (AI) is used in designing computerized adaptive tests to measure English language skills.		4.0517	High	16
2	I believe that using AI contributes to improving the accuracy of measuring students' English language skills.		3.1466	Moderate	30
3	I understand that intelligent systems help in accurately storing test data.		3.3448	Moderate	28
4	I understand that technical problems negatively affect the performance of adaptive tests.		3.8362	High	22
5	AI-powered computerized adaptive tests help to better determine a student's true level.		3.5304	Moderate	26
6	AI can tailor questions to suit each student's level.		4.1034	High	9

7	Teachers need adequate training to use AI systems in designing adaptive tests.		4.0086	High	19
8	I believe there are concerns regarding the privacy of student data in intelligent adaptive tests.		4.0948	High	10
9	AI helps reduce bias in test design.		4.0690	High	13
10	I believe that AI-powered computerized adaptive tests save teachers time in preparing and grading tests.		2.9741	Moderate	31
11	Adaptive tests contribute to improving the quality of online assessment.		4.1983	High	4
12	AI contributes to measuring students' vocabulary through adaptive tests.		4.0345	High	18
13	The appropriate technological infrastructure is available in the school to implement adaptive tests.		3.9655	High	21
14	Using AI helps provide students with immediate and accurate feedback.		4.2500	High	2
15	AI-powered adaptive computer-based tests can improve students' motivation to learn English.		3.7414	High	24
16	I believe AI supports the measurement of different English language skills (reading, writing, listening, and speaking).		4.1724	High	6
17	I believe AI-powered adaptive tests increase the objectivity of assessment.		3.2069	Moderate	29
18	I believe AI provides accurate and rapid test results.		3.4139	Moderate	27
19	Intelligent systems help analyze student performance comprehensively and accurately through adaptive tests.		4.0776	High	11
20	I trust the results of tests designed using AI.		4.0516	High	17

21	I believe AI-powered adaptive computer-based tests provide a fairer assessment experience for students.		3.0603	Moderate	14
22	I believe AI helps reduce human error in test grading.		4.2328	High	3
23	AI-powered adaptive computer-based tests can accurately identify students' strengths and weaknesses.		3.6522	Moderate	25
24	I believe schools need significant budgets to implement intelligent adaptive tests.		4.1897	High	5
25	I believe students respond positively to AI-powered adaptive computer-based tests.		4.0602	High	15
26	I believe AI-powered adaptive computer-based tests contribute to developing teachers' assessment skills		4.1379	High	7
27	I believe that AI-powered, computer-based adaptive testing is more effective than traditional testing.		4.1207	High	8
28	The school provides the necessary equipment and technology for conducting computer-based tests.		4.0691	High	12
29	The intelligent adaptive testing system offers a high degree of security and privacy.		3.9741	High	20
30	Adaptive testing provides a structured and efficient testing environment.		4.2931	High	1
31	Students find the online testing interface easy to use.		3.8681	High	23
	Total		3.8682	High	

“The results in Table (2) show that the perception level of the study sample (Palestinian teachers) regarding the Perspective towards the role of applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students is at a high level, with a mean of (3.845) and a standard deviation of (0.516). The

results also shown in Table (2) indicate that paragraph (30), which states that “Adaptive testing provides a structured and efficient testing environment” came in the first rank with a mean of (4.293), followed by paragraph number (14) which states that “Using AI helps provide students with immediate and accurate feedback” came in the second rank with a mean of (4.25), followed in the third rank by paragraph (22) which states that “I believe AI helps reduce human error in test grading” with a mean of (4.232). On the other hand, the paragraph number (10), which states that “I believe that AI-powered computerized adaptive tests save teachers time in preparing and grading tests,” came in the last rank of importance with a mean of (2.974) “.

Second question: “Is there a role for applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students“?

Table (3): Results of applying the One-Sample t.test

	Mean	Standard deviation	Df	T	Sig.
Total	3.8682	0.516	114	80.275	* 0.000

*Statistically significant at a level of ($\alpha \leq 0.05$)

“It is clear that the value of (T) reached to (80.275) and it is statistically significant at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$), and this indicates the presence of a role for applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to Measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students “.

Third question: “Is there significant differences at ($0.05 \geq \alpha$) between the answers of the study sample members regarding the role of applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to Measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students according to their personal variables (sex, Age, qualification, Job experience) “?

Table (4): One Way ANOVA test for the differences in answers due to the personal variables of the study sample (sex, Experience, Qualification)

Variable	Source of variance	Sum of square	df	Mean of square	F	Sig.
sex	Within groups	13.274	50	0.265	1.359	0.123
	between groups	12.500	64	0.195		
	Total	25.774	114			

Experience	Within groups	53.575	50	1.071	0.767	0.835
	between groups	89.417	64	1.397		
	Total	142.991	114			
Qualification	Within groups	14.524	50	0.290	0.636	0.951
	between groups	29.250	64	0.457		
	Total	43.774	114			

“It is clear from the results presented in Table (4) that there is no statistically significant differences between the answers of the study sample members about the role of applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to Measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students due to the personal variables of the study sample members (sex, Experience, Qualification), based on the calculated (F) values of (1.359, 0.767, 0.636), respectively, which are not statistically significant, and at the significance level (Sig=0.123, 0.835, 0.951) respectively, which are greater than (0.05). Accordingly, the answer of the third question is that there are no statistically significant differences between the responses of the study sample members regarding the role of applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students according to their personal variables (sex, Age, qualification, Job experience) “.

DISCUSSIONS

The perception level of the study sample members (Palestinian teachers) regarding the Perspective towards the role of applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students is at a high level, with a mean of 3.845 and a standard deviation of 0.505. This result can be explained by the strong positive conviction among the Palestinian teachers in the study sample regarding the importance of AI in developing computerized adaptive tests for measuring English language skills among secondary school students. This indicates a high level of awareness among teachers about modern technological developments and their impact on improving the accuracy and fairness of assessments, as adaptive tests allow for consideration of individual differences among students and the provision of questions appropriate to their varying levels. This high level of perception may also reflect the teachers' need for more efficient assessment tools, making AI a practical option that supports the educational process and provides immediate

feedback that contributes to improving student learning and developing their language performance.

The study concluded that there is a role for applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of the Palestinian Secondary School Students. This result can be explained by the growing interest in using technology to improve educational assessment methods. Adaptive tests based on AI allow for questions tailored to each student's level, thus contributing to a more accurate measurement of their skills compared to traditional tests. This also reflects a growing awareness among teachers and policymakers of the importance of using modern tools that support individualized learning and provide immediate feedback, which helps in identifying students' strengths and weaknesses, thereby improving the quality of English language teaching in Palestinian schools.

This result is consistent with the findings of Prasetya and Widiyatmoko's (2025) study, which showed that AI is transforming computerized adaptive assessment (CAT) tests into an intelligent, efficient, and personalized assessment system, with transparency (interpretability) and algorithmic bias being key priorities for the development of future assessment systems. Also, the previous result agrees with the findings of Prasetya et al. (2025) study, which showed that integrating AI into adaptive testing continuously enhances the accuracy and efficiency of assessment. AI algorithms effectively reduce the length of the test without compromising reliability, in addition to improving early prediction of students' abilities before setting test questions; this provides strong effectiveness in selecting adaptive test items that are appropriate to students' ability levels.

CONCLUSION

Given the limitations of traditional tests, which fail to consider individual student differences and provide immediate feedback to improve learning, there is a pressing need to develop modern assessment methods capable of accurately and objectively measuring the English language skills of Palestinian secondary school students. Despite the rapid advancements in AI applications and their potential for developing adaptive computerized tests, the integration of these technologies into the Palestinian educational environment still faces challenges related to infrastructure, training, and teacher acceptance. This study, therefore, explores the role of AI in developing adaptive computerized tests to measure the English language skills of Palestinian secondary school students from the teachers' perspective. To understand this reality within the Palestinian environment, questions were directed to a number

of Palestinian teachers through a questionnaire prepared for this purpose, to understand their perceptions on this issue and to determine whether the AI has a role in developing adaptive computerized tests to measure the English language skills of Palestinian secondary school students. The study showed that there is a role for applying AI in Building Computerized-Adaptive Tests to measure the English Language Skills of Palestinian Secondary School Students. This necessitates directing teachers in all Palestinian schools to use AI applications in this field.

References:

- Abdulmuhsin, A. A., Hussein, H. D., Hadi, A. A., & Alkhwalidi, A. F. (2024). Impact of artificial intelligence and knowledge management on proactive green innovation: the moderating role of trust and sustainability. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, (ahead-of-print).
- Al Shaykhi, O. M. (2024). Role of Artificial Intelligence in Language Assessment, *Journal of Faculty Education*, No.16.
- Alonzo, D.; Abril, J. M. and Zin, C. (2025). The use of Artificial Intelligence in English language assessment: Empirical evidence and future directions, *Critical studies in teaching & learning*, 13(2).
- Bakeer, A. M. (2025). The Impact of Interactive Learning on Developing English Speaking Skills and its Role in Enhancing their Utilization in Higher Education, *Palestinian Journal for Open Learning & e-Learning* No. (20).
- Bennett L. & Abusalem A. (2024). Artificial Intelligence (AI) and its Potential Impact on the Future of Higher Education, *Athens Journal of Education*, 11(3), 195-212.
- Egbe, C. I., Agbo, P. A., Okwo, F. A., & Agbo, G. C. (2023). Students' Perception of Computer-Based Tests in the Use of English Programme in Nigerian Universities. *TechTrends*, 1-12.
- Ferreira P.; Teixeira J. G. and Teixeira L. F. (2020). Understanding the Impact of Artificial Intelligence on Services, *IESS*, 188.
- Gama, F., & Magistretti, S. (2025). Artificial intelligence in innovation management: A review of innovation capabilities and a taxonomy of AI applications. *Journal of Product Innovation Management*, 42(1), 76-111.
- Hikmat, M. H., Santos, R. F., Suharyanto, S., Maudy, A. G., & Phommavongsa, K. (2022). Toward Continuous Innovation in Teaching: Reflective Practice on English

Teaching of Indonesian and the Philippine Teachers. Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE), 5(1), 45-60

- Imawan, O. R., Retnawati, H., Haryanto, H., & Ismail, R. (2025). Innovations in Assessment Methods: Computerized Adaptive Testing (CAT) for Sustainable Energy Efficiency. Lecture Notes in Civil Engineering, 557 LNCE, 161–168.
- Li, Z. & Zheng, Li (2018). The Impact of Artificial Intelligence on Accounting, Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), Vol. 181
- Luc Ha, D. N. and Nguyen, A. T. (2025). Artificial intelligence-based assessment in ELT exam creation: a case study of Van Lang University lecturers, Saudi Journal of Language Studies, 5(1).
- Mujtaba, F. and Mahapatra, N. R. (2020). Artificial Intelligence in Computerized Adaptive Testing, International Conference on Computational Science and Computational Intelligence (CSCI), Las Vegas, NV, USA, pp. 649-654,
- Prasetya, M. G. and Widiyatmoko, A. (2025). Systematic Literature Review on the Integration and Role of Artificial Intelligence in the Development of Computer Adaptive Testing (CAT), The Future of Education Journal, 4(9).
- Prasetya, M. G., Widiyatmoko, A., and Rusilowati, A. (2025). A Systematic Review of Artificial Intelligence-Based Computer Adaptive Testing (CAT) and Item Response Theory for Enhancing the Effectiveness of Science Learning Assessment, International Journal of Science and Society, 7(4).
- Qizi, M. G. (2025). The role of AI and automated scoring in English language Proficiency tests, International multidisciplinary journal for research & development, 12(4).
- Ridwan, W., Wiranto, I., & Dako, R. (2021). Computerized adaptive test based on sugeno fuzzy inference system. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering,
- Sucharitha, R. (2022). Importance Of English Language In Globalization, Research Journal of English Language and Literature (RJELAL), 10(1).
- Suhardi, I. (2020). Comparison of Test Scores Using Paper and Computer Media as an Indicator of Computer Self-Efficacy and Test Anxiety in Facing Computer-Based Testing. Nusantara Journal of Social Sciences and Humanities.
- Vieriu, A. M., & Petrea, G. (2025). The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development. Education Sciences, 15(3), 343.

The Effect of Dialogical Storytelling on Enhancing Speaking Fluency in English as a Fourth Language among Grade 11 High School Students in Buqata, Golan Heights

Rose Suliman Abu Saleh Farhat

English Language Teacher

Buq'ata Comprehensive Secondary School

Kingofsorrow4@hotmail.com

00972525657295

Abstract

This study aimed to investigate the influence of the dialogical storytelling technique on the level of English as a fourth language fluency among tenth-grade high school students in Buqata village which is located in the Druze region of the Golan Heights and is inhabited by students who operate in three languages (Druze Arabic, Druze Hebrew, and Druze Aramaic) prior to meeting English in formal language teaching setting. The quasi-experimental pre-test/post-test design was used to conduct this study, which involved 40 students: 20 for the experimental group and 20 for the control group. The intervention group was taught in structured dialogical storytelling activities throughout the intervention period, and the control group was taught using the traditional teacher-centered approaches. Each group's performance on both speaking and writing was evaluated on four criteria: fluency, interaction, coherence, and communicative effectiveness, with each criterion rated on a scale of 25.

The two groups were pre-tested and found to be equivalent. The comparison of post-test mean total score of the experimental group and the control group showed that the experimental group gained 60.20 points while the control group gained 16.45 points. An independent-samples t-test produced $t(38) = 12.117$, $p < .001$, Cohen's $d = 3.832$, while a paired-samples t-test within the experimental group yielded $t(19) = 42.646$, $p < .001$. The two null hypotheses were rejected. There were important gains for all four rubrics, with the between-group effect size for fluency being the highest ($d = 2.700$), and the interaction being the lowest but still high ($d = 1.569$).

The findings are analyzed using four theories: Vygotsky's sociocultural theory, Communicative Language Teaching (CLT), Long's Interaction Hypothesis, and Swain's Output Hypothesis, all

of which suggest that more effective ways to increase the rate of fluency progress are through sustained, interactive, meaning-focused oral production. The findings corroborate those of similar studies done in Saudi Arabia, Ecuador, Malaysia, and the United Kingdom, and add to the literature regarding the fourth language Druze multilingual context that had never been studied previously in the field of applied linguistics.

The study concludes that dialogical storytelling is an effective and low resource teaching method for enhancing the fluency of multilingual students whose English is a late-acquired language, which is used in school. The recommendations are addressed to teachers, curriculum designers and future researchers in similar multilingual education contexts.

أثر السرد القصصي الحوارى فى تعزيز الطلاقة الشفوية باللغة الإنكليزية كلغة رابعة لدى طلاب الصف العاشر فى المرحلة الثانوية فى بقعائا، الجولان

أ روز سليمان أبوصالح فرحات

لغة إنكليزية

ثانوية يقعائا الشاملة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بحث تأثير أسلوب السرد الحوارى على مستوى طلاقة اللغة الإنكليزية كلغة رابعة لدى طلاب الصف العاشر فى قرية بوقاطة، الواقعة فى منطقة الدروز فى هضبة الجولان، والتي يسكنها طلاب يتحدثون ثلاث لغات (العربية الدرزية، والعبرية الدرزية، والأرامية الدرزية) قبل تعلم اللغة الإنكليزية فى بيئة تعليمية رسمية. استُخدم تصميم شبه تجريبى مع اختبار قبلى وبعدي لإجراء هذه الدراسة، وشملت 40 طالباً: 20 طالباً فى المجموعة التجريبية و20 طالباً فى المجموعة الضابطة. تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على أنشطة سرد حوارى منظمة طوال فترة التدخل، بينما تلقت المجموعة الضابطة تدريباً باستخدام الأساليب التقليدية التي تركز على المعلم. قُيِّم أداء كل مجموعة فى التحدث والكتابة بناءً على أربعة معايير: الطلاقة، والتفاعل، والترابط، والفعالية التواصلية، حيث تم تقييم كل معيار على مقياس من 25.

خضعت المجموعتان لاختبار قبلى، وتبين أنهما متكافئتان. أظهرت مقارنة متوسط الدرجات الكلية للاختبار اللاحق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أن المجموعة التجريبية حققت 60.20 نقطة، بينما حققت المجموعة الضابطة 16.45 نقطة. وأظهر اختبار t للعينات المستقلة قيمة $t(38) = 12.117$ ، وقيمة $p < 0.001$ ، ومعامل $Cohen's d = 3.832$ ، بينما أظهر اختبار t للعينات المزدوجة داخل المجموعة التجريبية قيمة $t(19) = 42.646$ ، وقيمة $p < 0.001$. وقد رُفضت الفرضيتان الصفريتان. ولوحظت مكاسب كبيرة فى جميع المعايير الأربعة، حيث كان حجم تأثير المجموعة على الطلاقة هو الأعلى ($d = 2.700$)، بينما كان حجم تأثير التفاعل هو الأدنى ولكنه لا يزال مرتفعاً. ($d = 1.569$)

...تم تحليل النتائج باستخدام أربع نظريات: نظرية فيجوتسكي الاجتماعية الثقافية، وتدریس اللغة التواصلية، وفرضية لونغ للتفاعل، وفرضية سوين للإنتاج اللغوي، والتي تشير جميعها إلى أن أكثر الطرق فعالية لزيادة معدل التقدم فى الطلاقة اللغوية هي من خلال الإنتاج الشفهي المستمر والتفاعلي والمركز على المعنى. وتؤكد هذه النتائج نتائج دراسات مماثلة أجريت فى المملكة العربية السعودية والإكوادور وماليزيا

والمملكة المتحدة، وتُضيف إلى الأدبيات المتعلقة بالسياق الدرزي متعدد اللغات كلغة رابعة، والذي لم يُدرس سابقًا في مجال اللغويات التطبيقية.

وتخلص الدراسة إلى أن سرد القصص الحوارية يُعد أسلوبًا تعليميًا فعالًا وبسيطًا لتعزيز طلاقة الطلاب متعددي اللغات الذين اكتسبوا اللغة الإنجليزية في وقت متأخر من حياتهم، والذين يستخدمونها في المدرسة. وتوجه التوصيات إلى المعلمين ومصممي المناهج والباحثين المستقبليين في سياقات التعليم متعدد اللغات المماثلة.

Chapter One: Introduction

1.1 Introduction

Language learning is not always a straightforward process, and nowhere is this less true than in multilingual communities where students learn multiple languages concurrently prior to formal English instruction. In the Druze village of Buqata in the Golan Heights, students in Grade 11 are usually speaking a variety of languages, all of which perform a different role in society or in an institution. In this case, English is taught last, formally, and has the greatest amount of academic burden, yet is the one language that is used the least. Fluent, of course, is difficult to get students to speak.

In the last decade, speaking fluency in a foreign or other language has received a fair deal of research interest, and researchers are now no longer focused solely on fluency as a single attribute, but on fluency as a set of behaviors including speed, pausing patterns, repair strategies, and overall communicative coherence (Segalowitz, 2010, as cited in De Jong et al., 2015). What stands out in this body of work is that it is not just about repetition and exposure, but also about low-stakes and repeated opportunities to generate spoken language in interaction with others, with the latter being the most effective way to achieve fluency (Tavakoli & Hunter, 2018).

The use of storytelling has long been a feature in language pedagogy that has sought to create just these kinds of conditions. As students tell stories, particularly ones they have to listen to and interact with another student or group, they must recall word usage, perform syntax in real time, respond to listeners' cues, and maintain longer stories. Although challenging in themselves, these require the learner to extend their output beyond the controlled practice of exercises (Isbell et al., 2004, cited in Mello, 2019). Dialogical storytelling involves more than a one-way exchange of stories; students are required to listen to the others they are speaking to as well as speak, to negotiate meaning together, and to adapt their language to their interlocutor (Avraamidou & Osborne, 2009).

Although there is an increasing body of evidence that supports the value of storytelling in language development (Kirsch, 2018; Miller & Pennycuff, 2008, as cited in Wright, 2020), there are not many studies that specifically focus on the dialogical approach as an instructional technique for speaking fluency in a multilingual, fourth-language context. The Druze community of Buqata is a unique context to consider this question, one that has not been

extensively studied in the field of applied linguistics, despite the linguistic complexity of the community and the high importance of standardized English assessment for students in Grade 11.

This study tackles the gap head-on. It evaluates the effects of a structured dialogical storytelling intervention on the fluency of speaking among EFL fourth-language learners in the tenth grade, based on the recent theoretical research in the field of sociocultural approaches to language learning (Lantolf et al., 2015) and empirical studies examining the effects of a dialogic approach on the fluency of EFL learners (Kormos, 2014; Tavakoli & Hunter, 2018).

1.2 Problem of the study

In the process of direct observation of the English classes conducted in Buqata by the researcher, a certain pattern has become evident: students who possess the ability to read and write English at a fair level of competence remain mostly silent when presented with the opportunity to speak in English. They interrupt themselves half-sentence, they utter brief, disjointed words, and lose the flow of the sentence they were attempting to pronounce. It is not vocabulary or grammar in the abstract that is the problem, but rather the incapacity to maintain spoken English in the real communicative situation.

This disjuncture between written and oral performance is not by chance. In such classrooms, English teaching is often focused on grammar rules, memorization of vocabulary, and written work with speaking being the secondary part of the task, which they do at the end of a lesson, or not at all. Students seldom speak longer than one sentence in English, and they hardly do this on their own. When speaking activities exist, they are usually scripted or strictly regulated which restricts the type of extended oral production that actually needs fluency. The literature aligns on this fact: fluency is the result of long-lasting meaningful conversations, not passive listening to the language forms (Tavakoli and Hunter, 2018; Kormos, 2014).

The larger question lies in the fact that oral proficiency is a factor of being able to use language on the spot - to recall words, handle syntax, and convey ideas in real time, without the assurance of a written draft or even time to think over. As demonstrated by Skehan (2009), task-based speaking conditions do so because they place real-time demands that cause learners to attain the type of automaticity that fluent speech demands. In situations where students are seldom put in such situations, their oral output remains disjointed and intimidated, irrespective of their level of knowledge about the language.

In the case of students in Buqata, this is even more complicated by the fact that English is their fourth language. All of them compete with one another when it comes to cognitive space, with the last introduced, least used language outside of the classroom, English, having the poorest hold in spontaneous production (Cenoz, 2013; Cummins, 2017). This fact is not met by conventional teaching methods, which are mostly oriented towards monolingual or second-language students.

Dialogical storytelling provides an alternative point of beginning. It also allows more time of oral interaction by framing speaking practice as a collaborative, narrative dialogue between students without the evaluative pressure that tends to close students down. Kirsch (2018) discovered that instructional storytelling provided significant improvements in the use of spoken language and learner access to activities in EFL classrooms. Mello (2001) also reported the experiences of co-constructed narrative tasks to elicit extended speech by students not yet ready to talk. Whether such effects can be applied to students who work in English as a fourth language, or in a multilingual community in the particular profile of Buqata is a question that has not been answered in the existing body of literature.

1.3 Research Questions

This study takes up that question. In particular, the following general research question is answered:

How does dialogical storytelling affect the students of the grade 11 high school of Buqata, Golan Heights in developing their fluency in English as a fourth language?

The four sub-questions that follow are drawn from this:

- What are the main pedagogical points that kind of show up in dialogical storytelling as a teaching approach for classroom work, like generally speaking?
- How does dialogical storytelling specifically affect students' fluency when they speak English, in practical terms?
- Do the experimental group and the control group show a statistically meaningful difference at $\alpha = 0.05$ in their average scores from the post speaking fluency test?
- Are the pre and post-speaking fluency scores significantly different, using a 0.05 level of significance, for the experimental group?

1.4 Research Objectives

This research discusses the possibility of dialogical storytelling to build fluency in speaking English as a fourth language among high school learners. In particular, it seeks to:

- Test how dialogical storytelling can be used to improve the fluency of students who speak English as a fourth language.
- Determine the key pedagogical aspects that define dialogical storytelling as an educational approach in the classroom.
- Compare the oral fluency test of the students in the experimental and control groups in the post speaking fluency test.
- Measure the level of speaking fluency improvement among the experimental group students in the pre-test and post-test.

1.5 Research Hypothesis

In this research, the null hypotheses are:

H₀₁: There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group on the post speaking fluency test.

H₀₂: There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group on the pre- and post-speaking fluency tests, because of exposure to dialogical storytelling.

1.6 Significance of the study

This study is significant at a number of levels - theoretical, practical, and contextual.

In theory, it adds to the increasing literature on interaction-based methods of developing oral fluency (Tavakoli and Hunter, 2018; Kormos, 2014) by bringing this research to the under researched multilingual domain. The fact that English is the fourth language in Buqata poses the following questions which cannot be fully addressed by monolingual or second language studies: How do students cope with spoken production when three other language systems are competing to be activated? Does storytelling in pairs decrease or increase this cognitive load? The research provides empirical evidence that can answer these questions.

In practice, the results can enlighten English language teachers who work in Druze communities of the Golan Heights and in other similar multilingual environments throughout the Arab world. In case dialogical storytelling gives any quantifiable increase in fluency in a controlled environment, it offers a practical, classroom-implementable strategy that can be adopted by teachers without specialized training or costly resources. It is no light matter in situations where resources are scarce and there is curricular pressure.

In the case of students, the meaning is more immediate. Grade 11 is a pivotal year in the Israeli school system, with standardized tests in English having actual implications on the academic paths of students. A predictable intervention to facilitate oral fluency might influence both outcomes and students feeling confident to use English in non-classroom settings (Horwitz, 2017; Cummins, 2017).

Lastly, this paper sheds light on the Druze community of Buqata as an object of applied linguistics inquiry - a community whose multilingual existence has hardly been manifested in the scholarly literature, yet its intricacy and its place in the general discourse on language learning in a minority and a heritage language (Shohamy, 2006, as cited in Blackledge and Creese, 2017).

1.7 Definition of terms

Dialogical Storytelling

Conceptual Definition:

In dialogical storytelling, an interactive narrative technique, two or more participants co-create and share stories by using a structured, turn-based, verbal dialogue. It has no monologic storytelling, but instead each participant has to be an active listener, to respond to their interlocutor, and to play their part in creating a common story in real-time. Dialogical storytelling, which is based on sociocultural theories of language and learning, considers the spoken interaction as the medium and mechanism of language development (Avraamidou and Osborne, 2009; Vygotsky, 1978, as cited in Lantolf et al., 2015).

Operational Definition:

Dialogical storytelling in this paper is defined as a sequence of classroom tasks whereby students in Grade 11 in the experimental group work in pairs, alternating narrating, continuing, and responding to story prompts in the English language throughout a sequence of instruction. The sessions are organized in a structured order: there is a story prompt, the students negotiate its creation by playing verbal turns, and the story is brought to an end in a collaborative effort. There is no scripting or memorization of performance; students create spoken English on-the-fly within the dialogical support.

Speaking Fluency

Conceptual Definition:

Speaking fluency refers to the ability to speak fluently, continuously, and with little interference to communication. It cannot be compared to speed per se; researchers identify three quantifiable dimensions: speed fluency (frequency of speech and syllable production), breakdown fluency (frequency and duration of pauses, hesitations, and fillers), and repair fluency (how much speakers correct or rephrase themselves) (Tavakoli and Hunter, 2018; Skehan, 2015). Fluency is construed as an effect of oral production in real-life communicative situations, and not of either rehearsed or read-aloud speech.

Operational Definition:

Speaking fluency in this study is assessed using a structured oral test, which will be conducted twice - one before the intervention (pre-test) and another after the intervention (post-test). Students are requested to deliver a speech on a specific topic within a certain period of time. They are graded using a scoring rubric that covers their speech rate, frequency of pauses, use of fillers, and the coherence of speech. The same rubric and conditions apply to both the experimental and control groups.

English as a fourth language (EFL4)

Conceptual Definition:

English as a fourth language is a description of a learning situation where English is learned as the fourth language, and there are already three other established languages, each with different social, educational or cultural purposes. Within this context, learners have to deal with two or more competing language systems at the same time, which puts extra cognitive pressure on real-time oral production than in the second- or third-language context (Cenoz, 2013; Cummins, 2017). The sequence and role of each language in the repertoire of the learner determine the resources that can be used to produce English and the interference patterns that may interfere with the production of English.

Operational Definition:

The term will mean in this study the language profile of students in Grade 11 in Buqata, Golan Heights, where Arabic is their mother tongue as an informal language, and formal Arabic is their second. Hebrew is their third language, and English is their fourth language taught in the formal curriculum. The study has a uniform language background of all its participants as verified by a learner background questionnaire, which is conducted at the beginning of the study.

Experimental Group**Conceptual Definition:**

The experimental group is the group of individuals receiving the treatment or intervention being studied in experimental research, where the researchers can measure its impact by comparing results to the group that does not undergo the treatment or intervention (Creswell and Creswell, 2018).

Operational Definition:

In the present research, the experimental group will be comprised of Grade 11 students in the identified school in Buqata who are going to be exposed to the dialogical storytelling intervention throughout the entire instructional process, on top of their regular English-based curriculum. Their fluency in speech is evaluated in the pre-test and the post-test.

Control Group**Conceptual Definition:**

An experimental study has a control group, which is the group of participants who require no intervention; they remain under standard or baseline conditions. It gives the comparison based on which the impact of the treatment is analyzed (Creswell & Creswell, 2018).

Operational Definition:

The control group in this study will include Grade 11 students in the same school but who are enrolled in the normal English curriculum and who have not attended the dialogical storytelling activities. They are pre-tested and post-tested like the experimental group, in the same conditions, and with the same assessment instrument.

Pre-test / Post-test**Conceptual Definition:**

Pre-test is an evaluation done prior to an instructional intervention to determine a baseline of the performance of the participants. A post-test is a similar or identical test that is given after the intervention to evaluate whether or not measurable change has taken place. They are combined to constitute the core of a pre-test post-test experimental design (Creswell and Creswell, 2018).

Operational Definition:

In this paper, the pre-test and post-test will be conducted as a structured oral speaking activity whereby, students will speak on a given topic within timed conditions. Both instances are evaluated using the same rubric (including speech rate, pause patterns, filler usage, and communicative coherence overall). Pre-test scores provide a baseline of the groups in terms of their fluency; post-test scores are compared across and within groups to measure intervention impact.

Chapter Two: Theoretical framework

2.1 English as a Fourth Language

2.1.1 The Concept of Fourth Language Acquisition

Historically, language acquisition studies have concerned the learning of a first language (L1) and to a slightly lesser degree, a second language (L2). The study of third and subsequent languages is a relatively new area of study. It is Cenoz (2013) who refers to the acquisition of any language that is not the same as the one the learner speaks as the L1 and is acquired after one has already acquired at least one other language as the third language acquisition (TLA). The fourth language acquisition (L4A) is a step further of this framework, as it refers to the learning of a language by a person who has already mastered the use of the three previous languages - a scenario that has become very common in the multilingual societies around the world (Cenoz, 2013).

The difference between L1 and L2, L3 and L4 is not a question of counting languages only. Every new language that is added to the repertoire of the learner comes under different circumstances. L1 is learned by immersion in early childhood, without effort, and without being taught in a second language system. The L2 is normally learned later and usually with a certain amount of formal teaching and influenced by the structures of the L1 of the acquirer. The L3 and L4, which are learned even later, are under the pressure of all the previous languages and are exposed to a more complicated network of transfer, interference, and resource competition than any of the previous languages (De Angelis, 2007, as cited in Cenoz, 2013).

In the case of students in Buqata, students learn English subsequent to the languages of Arabic, Hebrew, and Aramaic, already having found a cognitive and social presence in the students, leaving the acquisition of the English language to its own set of circumstances that are not yet well delineated by either the traditional SLA theory or the research on L3 acquisition.

2.1.2 Characteristics of Fourth Language Learners

Learners of a fourth language come into each new learning process with an enriched yet cognitively challenging language background. A number of features of this population are especially applicable to the development of speaking.

The most researched phenomenon in additional language learning is language transfer. Transfer is the effect that a language already learned has on the production and processing of a new language - facilitative (when there is a feature in common with the target), or interfering (when the languages are different). In fourth-language learning, transfer is cross-source and the learner has to cope not only with L1-to-L4 transfer that predominates the traditional SLA explanations but with L2-to-L4 and L3-to-L4 as well (Cenoz, 2013). To a student in Buqata learning spoken English, this involves having to negotiate Arabic phonology, Hebrew morphosyntax, and Aramaic lexical influence simultaneously - a processing load, which has no direct parallel in the language world of the second-language learner.

The very fact of multilingualism influences the relations of the learner to the acquisition of other languages in intricate ways. As demonstrated by Cenoz (2013), metalinguistic awareness and prior experience of learning a language are transferred to new language learning in bilinguals and multilinguals - they know that languages are systems, that words may be looked up, that mistakes may be corrected, and that even incomplete knowledge may be used to communicate. This awareness is capable of aiding vocabulary learning and understanding. Its impact on oral fluency, though, is not as direct: the metalinguistic sensitivity, which promotes reflection, may slow down the production of automatic speech, as learners take time to check their output with a variety of competing language systems.

The issue of cognitive load is an important consideration in oral production in the fourth language. Fourth language speaking places the learner in the difficult position of having to conceptualize what they wish to say, choose the right lexical items out of a multilingual mental lexicon, apply the grammatical rules that might not be identical to all of the three languages they have already mastered, and create articulate and coherent speech on the spot, all whilst accommodating the attentional demands of listening to and responding to an interlocutor (Kormos, 2014). This cognitive load is relatively greater than the one experienced by a monolingual L2 learner and is evident in the speaking behavior in the form of more pausing, shorter utterances, and increased use of formulaic language (Skehan, 2009).

Language experience in the past may under certain circumstances become a resource. Cenoz (2013) has recorded that multilingual learners tend to be more strategic in engaging with new language, more tolerant to ambiguity and more practised in code switching- all skills which can be exploited in interactive speaking activities. This implies that more pedagogical strategies that utilize the entire multilingual repertoire of the students, instead of the repertoire being viewed as an interference that needs to be discouraged, can yield improved speaking results in L4 learners.

2.1.3 Teaching English in Multilingual Environments

The challenges of teaching English in a multilingual community are not those that monolingual-oriented pedagogy is tailored to meet. The greatest of these is the disconnect between teaching suppositions and student facts. The majority of EFL programs and pedagogies are modeled after the L1 learner and the L2 English. They fail to consider the cognitive, social, and affective aspects of learning English as a fourth language - and in such a community as Buqata, this disconnect yields students who have acquired written knowledge of the English language but still cannot speak it fluently (Cummins, 2017).

The sociolinguistic environment is directly involved in the development of speaking. Languages gain their fluency in speech by being spoken, by communicating daily, by talking, by engaging in low-stakes oral production of everyday speech. To students in Buqata, Arabic, Hebrew, and Aramaic, all this type of daily reinforcement is available. English does not. It is experienced mostly during school day and in teacher-led instructional lessons that seldom provide an environment that can result to prolonged spontaneous speaking (Horwitz, 2010). The consequence is that the students arrive at Grade 11 possessing an inactive knowledge of English and practically no automatic access to spoken production, a trend attributable to the social and institutional standing of English within the community and not any lack among students themselves (Cummins, 2017).

Teaching English well in a multilingual environment thus necessitates strategies to offset the lack of exposure out of school by establishing high-quality, sustained in-class speaking using the in-class setting. It also entails being sensitive to how language anxiety may contribute to the performance of oral expression in multilingual learners, which can be paraphrased as follows: students who negotiate multiple languages and multiple social identities with language tend to be highly sensitive to the evaluative stakes of performing oral expression in a language they do not command perfectly, and this sensitivity may be counterproductive to the spontaneous output that fluency development demands (Horwitz, 2010).

2.2 Speaking Skill and Speaking Fluency

2.2.1 The Concept of Speaking Skill

The most common and the most practically important of the four language skills is the ability to speak. According to Richards (2006), speaking is a productive skill that comprises the real-time application of language in order to convey ideas, needs, and intentions in various social and transactional settings. Contrary to reading and writing, which offer an opportunity to plan, revise, and consult any external resources, speaking requires the learner to generate language on the spot, negotiate the structural requirements of discourse, and still remain communicatively coherent and responsive to the reactions of an interlocutor (Kormos, 2014).

Scholars have discovered that speaking competence is made up of a number of elements. These include:

Pronunciation- the correct pronunciation of sounds of the target language, stress and intonation patterns in a manner that enables the speaker to be comprehended.

- Vocabulary - the presence and the accessibility of vocabulary items required to convey intended meanings in conditions of real-time communication.
- Grammar Learners acquire the skills of using morphosyntactic frames, which help them to produce speech in an accurate and understandable way.
- Interaction - the capacity to initiate, sustain, and terminate conversational interactions; to take and give turns; to respond to the contributions of the interlocutor; to deal with communication failures.
- Fluency- the capacity to speak fluently without interruption, roughness, and complexity in the flow of communication (Richards, 2006; Skehan, 2009)

These elements are mutually reliant. When a speaker is unable to find vocabulary promptly, he or she will have more pauses, which will impact fluency. Even a speaker with the correct grammar may not be able to maintain a conversation due to a lack of interactive skills. The teaching techniques that emphasize only one aspect individually, e.g., grammar accuracy, etc., without working on the others, result in the creation of learners who can perhaps pass written exams but who are nevertheless incapable of maintaining an actual conversation.

2.2.2 The Concept of Speaking Fluency

Fluency is one element of speaking competence that has received specific research interest since it is not only the most apparent indicator of speaking proficiency to real-world interlocutors, but also the most frequently overlooked aspect of speaking in formal language instructions

(Tavakoli & Hunter, 2018). Fluency, then, is what people first perceive when they are assessing a speaker: not the correctness of the grammar, but the flow of speech, how natural it sounds, and whether communication is maintained without breaking down too much.

Scholars have taken a number of theoretical approaches towards the issue of fluency. A first view sees fluency as mainly a question of speed, the rate at which a learner speaks, which is usually expressed in syllables or words per minute. A second perspective focuses on continuity - the lack of disruptive pausing, hesitation, and repair behaviors that disrupt the flow of spoken speech. A third, wider perspective sees fluency as communicative effectiveness - the capacity to make sense in and coherence of real interaction through language, irrespective of any surface-level speed (Richards, 2006; Tavakoli and Hunter, 2018).

The tripartite model of utterance fluency as defined by Skehan (2003) is the most popular operational framework used in contemporary studies, and as such, it clarifies utterance fluency on three quantifiable levels:

- Speed fluency - rate of speech production, often quantified in terms of speech rate (syllables/s) and articulation rate.
- Breakdown fluency - the rate and length of pauses and filled hesitations (uh and um) that disrupt the speech.

Repair fluency - How much speakers repeat, fix, or rephrase utterances in production.

This three-component model has become a common feature in the research and assessment setting since it enables the observation of fluency, which is measurable and can be compared across speakers and conditions (Tavakoli and Hunter, 2018; Kormos, 2014).

2.2.3 Indicators of Speaking Fluency

The empirical studies on speaking fluency have found a behavioral indicator that can discriminate between more and less fluent speakers in the second language and other language situations. These include:

Speed of speech: More fluent speakers utter more syllables in a time frame. Reduced speech rates in L2 speakers are usually indicative of the increased processing costs of language production in a less automatic system (Skehan, 2009).

Pause frequency and location: Pauses are made by all speakers; the difference between fluent and disfluent speech is the location of the pause. Fluent speakers stop at the boundaries of

clauses as a natural point of speech planning, whereas less fluent speakers stop in the middle of clauses, breaking the flow of speech. These pauses between the clauses indicate processing, but not discourse planning (Tavakoli and Hunter, 2018).

Phenomena of hesitation: Filled pauses (um, uh, er, etc.) and unfilled pauses are natural aspects of spontaneous speech, but their occurrence and location are indicators of fluency. Syntactic units with high rates of filled pauses indicate problems with retrieving lexicon or constructing grammar (Kormos, 2014).

Utterance continuity: Fluent speakers maintain longer periods of continuous speech without interruption before they pause. One of the most valid fluency measures in L2 studies is the mean length of run, which is the average number of syllables that are produced before a pause (Skehan, 2009).

Spontaneity: The most pedagogically interesting clue is perhaps the capacity to generate oral language with no preparation - the capability to answer a question or make a contribution to a discussion in the moment, without a prepared text or a memorized rule. The spontaneous speech production imposes the greatest demands on the language system of the learner and most clearly reflects the achieved fluency (Kormos, 2014).

2.2.4 Factors Affecting Speaking Fluency

The development of fluency is not automatic or passive. A number of interconnected issues determine the ease and speed with which speaking fluency is acquired by additional language learners.

One of the most repeatedly recorded inhibitors of speaking fluency is language anxiety. Horwitz (2010) developed the fact that the particular anxiety felt by many learners during speaking situations - as opposed to general performance anxiety - is caused by the social and evaluative requirements of oral language production. This fear heightens fear, lowers the rate of speech, and creates avoidance behaviors that curtail the amount and quality of spoken output. Teaching methods that minimize evaluative stress have always been linked to greater output of fluency-relevant output.

Confidence and self-efficacy have a complex interplay with anxiety. When a learner feels ready to communicate in the target language, he or she will speak more, make more attempts, and recover faster when communication fails (Horwitz, 2010). Confidence is fostered by effective

communicative experiences - by speaking and making oneself understood - which is what traditional grammar-centered teaching seldom offers.

The most direct determinant of the development of fluency is practice opportunities. In contrast to grammar knowledge, fluency cannot be learned by explanation or passive exposure; it must be practiced through real-time oral production under conditions that are as close as possible to real-life communication (Tavakoli and Hunter, 2018). The greater the opportunities learners get to engage in meaningful, interactive situations in which they must use the English language to produce spoken English, the more the language processing involved in speaking the language will become automatic and the more fluent the speech becomes.

The mode of teaching defines the occurrence of speaking practice as well as the nature of conditions that it generates to facilitate fluency development. All the above-mentioned approaches, such as task-based, interaction-centered, and storytelling-based, have been linked to higher fluency gains than structural, grammar-centered approaches (Skehan, 2009; Kirsch, 2016).

Classroom interaction - The amount and quality of verbal interaction among students and between students and their teacher is the social infrastructure in which fluency may be built. Classrooms where students listen to the teacher speak most of the time result in learners who are good listeners but cannot talk fluently, whereas classrooms where interaction is the primary mode of action give the opposite (Tavakoli & Hunter, 2018).

2.3 Dialogical Storytelling

2.3.1 The Concept of Storytelling in Language Teaching

The storytelling task is among the oldest communicative activities in which people engage and one of the most natural contexts for the use of extended spoken language. The storytelling approach is applied in language pedagogy at all levels of education, including the various cultures in which it is employed, for purposes of vocabulary learning, reading comprehension, listening development, and — this study especially focuses on — speaking.

The findings of Kirsch (2016) confirmed that sustained storytelling instruction in the first language classroom not only increased oral engagement in the language classroom, but also led students to use the language more meaningfully than structured exercises did, and to achieve vocabulary acquisition and communicative confidence, which the latter failed to deliver. Avraamidou and Osborne (2009) held that narrative is a uniquely powerful form of communication because it structures information in a way that is natural and motivating to the

human mind – beginning, middle, end – characters, events, meaning. They demonstrated that this narrative form allows learners to be motivated to write and listen to the language as a medium to convey meaning.

The function of storytelling in communicative language teaching is similar to what Richards (2006) calls fluency activity, which is an activity aimed at conveying meaning without paying attention to the form of language. Storytelling can place the speaking task in a story context, and thus shift the evaluative atmosphere away from more formal speaking tasks and provide opportunities for learners to generate longer, less stressful, and more spontaneous speech.

2.3.2 The Concept of Dialogical Storytelling

In language education, storytelling has been a longstanding practice, and the vast majority of it—and much of the scholarship—has been cast in terms of storytelling as a monologic endeavor, in which one person tells a story to an audience, whether it be that of an audience or a recording device. This model is the basis of the dialogical approach to storytelling. The dialogical approach to storytelling is radically different from this model. Avraamidou and Osborne (2009), after analysing narrative as a communicative form, found that dialogue is not a mere decoration for storytelling, but a change in its basic structure, an exchange of the roles of the narrator and interlocutor, in which each person constructs what the other has built.

There is not just a difference but a difference in cognition and language between traditional and dialogical storytelling:

Dimension	Traditional Storytelling	Dialogical Storytelling
Learner role	Primarily listener	Active co-author and respondent
Directionality	One speaker to the audience	Bidirectional, turn-based exchange
Primary focus	Narrative delivery	Dialogue, negotiation, and meaning-making
Cognitive demand	Planning and rehearsal	Real-time response and adaptation
Linguistic outcome	Extended monologue	Sustained interactive discourse

The dialogical storytelling activity is an activity that requires both participants to listen carefully, answer what the other has said, extend the story in a direction that is coherent to it, and keep the story logically together — in real time. Such demands better represent the conditions of authentic conversation than any monologic speaking task, and these conditions

have been correlated with fluency development in research (Tavakoli & Hunter, 2018; Kormos, 2014).

2.3.3 Features of Dialogical Storytelling

Dialogical storytelling as an instructional method and its unique appropriateness as a means of speaking fluency development can be traced to a few characteristics.

Dialogical storytelling is a structure in which interaction is the central element. Dialogical storytelling is not the same as the type of storytelling in which one student reads a text or delivers a speech. In dialogical storytelling, both participants must create language spontaneously in reaction to the other. It is an interactional structure that facilitates the real-time use of language that fluency research finds is the main factor that triggers automatic speech production (Skehan 2009).

Questioning and prompting are normal aspects of the dialogical storytelling exchange. Students pose questions to one another about what comes next, ask for clarifications or ask for elaborations, in real examples of using language for communication, not language for practice.

Dialogic storytelling is different from a task-based individual rendition because it involves collaborative meaning-making. If you need to make a story with another student, nobody writes the whole story; both people must adjust what they write to the other student's story. This type of collaboration reflects the negotiation of meaning, which Long (1996) described as an important aspect of communicative language development.

Dialogical narration involves equal participation from the learners: both are speaking and both are listening and the narration is developing over time. This balance is different from teacher-fronted activities, which involve one student speaking and many students listening, and result in a lot more speaking time per student.

Authentic communication happens when the dialogical story is genuinely informational asymmetrical, as neither student knows for sure where the other will go in the story, and both students must listen to the other to respond. The communicative need is a real need to communicate and is the most motivating and cognitively stimulating basis for language learning as it is a natural, non-instructed need (Avraamidou & Osborne, 2009).

2.3.4 Stages of Implementing Dialogical Storytelling

In an effective dialogic storytelling task in the language classroom, typically there are three phases:

Phase 1: Pre-Story Stage: Students are given the story prompt/scenario to work with to create their interactive story. This may be a picture or first sentence, a description of a character or a situational context. This section aims to grab the attention and spark ideas and language, reduce anxiety by making the activity 'real' to the participants, and provide a foundation for both sides to develop a story upon. Vocabulary words, first sentence or two of the story, or sentence starters (for lower-level students). Pre-story preparation does not control the interaction; it is one of the factors that can influence the interaction.

Phase 2 — Interactive Storytelling: This is the main phase of the activity. Students take turns to tell the story, add to the story, ask questions, and continue the story. Both students have to pay attention, react, and maintain the continuity of the co-constructed story, not knowing where the other student will concentrate the story. The role of the teacher is more facilitative than corrective and involves the movement, notes of language produced for future feedback, and brief assistance when it becomes uncommunicative. Emphasis is on quality and quantity of spoken output – sustained spoken interaction – not on formal accuracy.

In Phase 3, Post Story Discussion and Retelling, students participate in an interactive storytelling session, followed by a post-story discussion and retelling. This step can mean retelling the story to another pair, discussing what they were challenged with in the way that they communicated in English, talking about how they used words that were challenging for them to say, or how good their English was. The reflective stage not only enables the students to realize their weaknesses, but it also can make students feel their speaking achievement once again, which can increase their self-confidence in speaking in the future.

2.4 Theoretical Foundations

2.4.1 Sociocultural Theory (Vygotsky)

The most directly relevant theory you can use for understanding dialogical storytelling as some kind of language development tool is Vygotsky's socio-cultural theory. In this sociocultural theory, the core idea is that human cognitive growth, including language learning, is basically social: it gets shaped through interaction with other people, mediated by cultural tools and practices, and then later it becomes internal, like individual competence (Lantolf et al., 2015). One of the most pedagogically influential constructs coming out of this is the Zone of Proximal

Development, or ZPD, which Vygotsky described as the gap between what a learner can do by him or herself and what they can do with help from a more capable partner or peer. In language learning settings, the ZPD isn't only something like a space where teachers do their work. It is also, kind of, the very interaction itself, the process through which learning happens, even if at first it feels a bit indirect or uneven. Dialogical storytelling involves two students, who take turns enacting linguistic acts that neither could do alone: the extension of vocabulary, the maintenance of the complex narrative structure, and the negotiation of meaning and so on; and it is the performance of these acts together that leads to the development of capacities that become available individually later on (Lantolf et al., 2015).

This is a framework that directly supports the use of dialogical storytelling in teaching fluency in speaking. When the partners tell a story together, the ZPD emerges when both students are at a point where they cannot speak independently, but can do so with the assistance of the shared speaking task and the social presence of the partner. Language is internalized and fluent during repeated sessions in this scaffolded context.

2.4.2 Communicative Language Teaching (CLT)

The theory and methods that most directly, sort of, influenced the design of interactional language instruction since the 1970s are Communicative Language Teaching (CLT). Unlike formal accuracy or knowledge of structure, CLT seems to frame the main purpose of learning a language as communicative competence, meaning you can use language in the right way and also effectively, in real social circumstances (Richards, 2006).

The following are the key principles of CLT that are relevant in this study: language is for communication—all classroom activities should have a communicative purpose; interaction is the most important means of language learning—students learn language through interaction, not as an object being studied; and learner-centered learning should focus on the communicative needs of the students and lead the design of classroom activities.

All three principles are applied in dialogical storytelling: The activity is communicatively motivated (co-construction of a narrative with a partner), demands authentic communication (the story can not be created without real communicative interaction, without the speaker's utterances), and focuses the communicative action of the learner rather than the presentation of language forms by the teacher. Dialogical storytelling is an exemplary communicative activity in the CLT context, which is geared towards fluency (Richards, 2006).

2.4.3 The Interaction Hypothesis (Long)

The Interaction Hypothesis (1981, later refined in 1996) was proposed by Michael Long, who suggested that the acquisition of language takes place through face-to-face conversational interaction between the language learner and the interlocutor that involves negotiating meaning to make communication understandable. The hypothesis states that the process by which participants signal and repair meaning gaps in the discourse through requesting clarification, checking for confirmation, and checking for understanding is the key to language development in interaction (Long, 1996).

A central argument of the Interaction Hypothesis for the present study is that two-way communicative tasks, in which both participants possess information required by the other, are likely to be much more negotiating meaning tasks than one-way tasks, in which one speaker is providing information to a passive listener. However, in Long's original research, tasks involving storytelling and instruction giving (where one participant knows all the information) resulted in very little negotiation. As described in this study, dialogical storytelling is explicitly formulated as a two-way task, where neither student is fully in charge of telling the story; both have their own contribution to play, and both are called upon to negotiate the development of the story. This structure is exactly what the Interaction Hypothesis suggests will be most conducive to language learning (Long, 1996).

2.4.4 The Output Hypothesis (Swain)

The Output Hypothesis developed by Merrill Swain in the 1980s and 1990s from her research on French immersion students in Canada, asserts that a learner must receive comprehensible input, but also be provided with opportunities to make pushed output: language output in which learners must express meaning with precision, accuracy, and appropriateness under pressure in real communication (Swain, 1995).

According to Swain, there are three functions of output in second language acquisition. Noticing function refers to the process whereby the learner realizes (in the process of trying to communicate) that s/he cannot communicate what s/he wants — that there is a gap between what s/he wants to say and what he or she is able to say. This gap recognition is intended to point out to the learner certain aspects of the target language that are not made salient by the input. The hypothesis-testing function is when learners utter an expression and listen to the response from their conversational partner to decide if they said it successfully or not. The metalinguistic function is when the learner reflects on his/her own oral output, reflecting on language with language.

All three functions are activated by dialogical storytelling. Students identifying their lexical gap will realize on their own that they are missing certain words in the story, while students who give unclear contributions to the story will get feedback from interlocutors about their story content, and students who reflect on what they said in their story will experience metalinguistic awareness that supports the development of the language. A dialogical framework for the explanation of the role of L2 language production is therefore offered by Swain's (1995) explanation for why the DCS is more effective for L2 language development than receptive activities, because it puts students in a communicative situation in which they must produce language in.

2.5 The Relationship between Dialogical Storytelling and Speaking Fluency

From the four theoretical frameworks discussed above, the explanation of how dialogical storytelling is able to facilitate L2 speaking fluency among L4 learners is converging. This section combines that explanation by outlining the specifics of the approach through which it works.

More speaking time: The most obvious is that dialogical storytelling provides more individual speaking time than any activity that is teacher-fronted. If students are working in pairs for a class of 30, each will be talking for about 50% of the time (as opposed to about 1 sentence/lesson in a whole class question and answer time). In dialogical storytelling activities, the amount of oral output is itself a very important factor in the development of fluency (Tavakoli & Hunter, 2018).

Decreased evaluative load: The dialogical approach makes the speaking situation less evaluative. Students are not being tested on their grammar, but they are attempting to convey a story. The joint nature of the structure implies that the failure to communicate is not personal, and the fictional setting allows for linguistic doubt — if a student doesn't know a word, he or she can justify the hesitation by reasoning that it is a choice for the character in the story. Students will speak more, speak longer, and recover faster from breakdowns (Horwitz, 2010).

Greater access of vocabulary: When words are used in meaningful communicative contexts, words can be used repeatedly to improve automatic access of words, as is seen in dialogical storytelling across the various sessions. As learners have to hunt for the words that continue the co-constructed story, they are practicing exactly the kind of word retrieval strategies that fluent speech involves (Kirsch, 2016).

Greater spontaneity: The dialogical narration is an open-ended process, where neither the first learner can predict what the second one will add, nor the second can predict what the first will say, hence the semantic unpredictability of real dialogue. This uncertainty demands online language production and, with repeated practice, can become automatic, enabling fluent, spontaneous production (Kormos, 2014).

A natural language context: Storytelling as a natural linguistic context for language production. Grammar tasks can become repetitive and unmotivating for students, whereas motivating tasks are often narrative tasks because they have a story with stakes, characters, and outcomes, which matter (Avraamidou & Osborne, 2009). This motivational engagement continues the extended speaking effort needed to achieve fluency and differentiates dialogical storytelling from mechanical, non-communative students' speaking activities.

2.6 Previous studies

2.6.1 Studies related to Storytelling and Speaking Skills

There is a large amount of literature focused on the connection between storytelling-based learning and acquiring speaking skills at various levels of education and in diverse cultures.

In a research carried out at Northern Border University in Saudi Arabia, Eissa (2019) examined the possibility of digital storytelling to reverse a long-standing trend among EFL students: good grammar skills combined with the failure to communicate fluently in English in real life. Applying a pre-test/post-test design and university learners, Eissa discovered that a teaching course that was based on digital storytelling resulted in quantifiable changes in the general speaking performance of the students, such as improvements in vocabulary use, sentence construction, and confidence. The paper reached the conclusion that changing the traditional methods of teaching that involve the use of storytelling techniques directly positively impacted the results in EFL speaking (Eissa, 2019).

Arroba and Acosta (2021) conducted a study in Ecuador and explored the concept of authentic digital storytelling as an alternative teaching method in EFL university classrooms. Their mixed-methods research started with a survey that indicated that the teachers, as well as the students, considered the current classroom activities to be inauthentic and not conducive to the creation of real communicative ability. After an intervention depending on real-life storytelling, the researchers discovered a dramatic boost in the speaking abilities of students judged in pre- and post-test exercises on rubric-evaluated tasks with regard to organization, language quality, and clarity of message. They have observed, though, that the readiness of the teachers to

embrace innovative communicative strategies was a precondition to successful implementation (Arroba & Acosta, 2021).

In a quasi-experimental study, Nair and Md Yunus (2022) used the Toontastic 3D digital storytelling application to examine how it enhanced the speaking performance of primary school students in rural areas and had limited exposure to real-life English practices. The experiment used pre and post-tests to measure fluency, accuracy, and pronunciation. Findings indicated that the speaking performance of the students who used the storytelling app improved statistically, and the greatest gains were made in fluency. The authors explained this by the reproducible and low-pressure oral production, which the tool made possible (Nair & Md Yunus, 2022).

Kirsch (2016) analysed the experience of a primary school teacher in London implementing storytelling in German language lessons over a long-term period with Year 6 students (ages 10-11) who included English as an Additional Language learners with ethnic minority backgrounds. The research reported that storytelling produced recurrent, meaningful chances of using spoken language that facilitated vocabulary learning and motivated students to learn the target language. Notably, Kirsch noted that the participatory aspects of storytelling sessions, such as mime, gesture, and teacher-student interaction, had greater sustained oral engagement compared to written assignments (Kirsch, 2016).

In a study published by Heliyon, Benabbes and Abu Taleb (2024) tested the impact of storytelling on language and social skill development in French-as-a-foreign-language classes in an Arab educational setting. Their results indicated that the storytelling activities increased the willingness to speak among students and decreased inhibition, which is usually related to the production of a foreign language. They also reported an increase in narrative coherence and vocabulary use, which substantiates the hypothesis that storytelling generates a communicative environment where learners generate more continuous and structured spoken language than in grammar-based tasks (Benabbes and Abu Taleb, 2024).

2.6.2 Dialogic Learning and Oral Fluency

Studies of dialogic methods of language learning, in which the interaction between learners is the focus of the design of the activity, have repeatedly associated this instructional mode with quantifiable gains in speaking fluency.

Tavakoli and Hunter (2018) examined the awareness of the second language teachers on speaking fluency and how they address it in the classroom. Their results, which were founded

on a mixed-methods research on L2 teachers, indicated that fluency had been commonly confused as a loose aim of general free-production and not as a measurable construct with quantifiable aspects -speed, breakdown and repair. They discovered that activities that specifically target fluency development were not frequently offered by the teachers, and generic speaking practice was frequently confused with fluency development. The research demanded activities based on dialogues to make sustained interactive speaking the core of teaching and suggested that fluency is built upon sustained chances to interact in real time by speaking instead of through controlled practices (Tavakoli and Hunter, 2018).

In a foundational exposition of the treatment of speech production and acquisition of a second language, Kormos (2014) showed how oral fluency is not an innate quality but an achievement-based ability related to the automaticity of the language retrieval process under the pressure of communication. Kormos demonstrated that learners who undergo a sustained dialogic interaction -tasks that involve them formulating responses, negotiation, and sustaining discourse in real-time-acquire the type of processing automaticity on which fluent speech is based. In contrast, tasks of monologic type provide the learners with opportunities to plan and monitor themselves without imitating the requirements of real talk (Kormos, 2014).

Skehan (2009) created a model of resource allocation of second language performance that demonstrated that learners allocate limited cognitive resources to accuracy, complexity, and fluency in speaking tasks. His work discovered that dialogic tasks, i.e. those in which the existence of an interlocutor imposes the pressure of real-time communication, resulted in various outcomes in fluency compared to monologic tasks, the interactive requirements of the dialogic activity compelling learners to focus on the communicative flow rather than the correctness. The immediate classroom design implications of these results are as follows: the tasks that approximate actual conversational interaction result in greater fluency-relevant practice as compared to controlled, single-speaker tasks (Skehan, 2009).

The Iranian EFL research on the dynamic assessment and oral fluency (Safdari and Fathi, 2020, as cited in recent literature) investigated how interactionist Dynamic Assessment based on the idea of dialogic cooperation of Vygotsky influenced the development of oral fluency of EFL learners. The researchers discovered that the mediation provided as part of the continuous dialogue between the teacher and the learner, instead of providing it as corrective interruptions, led to a more sustained acquisition of fluency and to a sense that the experience was less disruptive by the learners to their speech. The study highlighted that the dialogic interaction

based on the Zone of Proximal Development framework may be viewed as the context and the process of developing fluency.

In a pioneering review of research on foreign and second language anxiety, Horwitz (2010) determined that speaking a second or foreign language is a highly anxiety-provoking situation faced by most learners among the four skills. She showed that language anxiety in oral production is not a character trait, but a contextual reaction to the social and appraisal demands of oral production. Teaching methods that decrease the intensity of evaluation - by placing speaking within group, storytelling tasks - have been observed to decrease this anxiety and, as a result, to elevate the amount and quality of spoken language (Horwitz, 2010).

2.6.3 Multilingual and EFL Learners and Speaking Development

The studies of speaking development in the case of multilingual students and those studying in additional-language situations show that there is a particular set of challenges and opportunities which are not found in the studies related to monolingual or second-language students.

Cenoz (2013) was a thorough review of studies on third or second language acquisition in the context of multilingualism. She demonstrated that although multilingual learners introduce some metalinguistic benefits to other language learning - more elaborated learning strategies, increased intercultural repertory, and heightened awareness of language as a system - they also encounter higher cognitive loads because of having to deal with multiple language systems at once. In oral production, in particular, these requirements are reflected in the increased language transfer rate, the increased frequency of pauses, and the inability to acquire automatic access to lexicon in the 2nd language. The theoretical basis of Cenoz work is the explanation of the reason why speaking fluency can be especially problematic among learners such as Buqata learners (Cenoz, 2013).

Cummins (2017) explored the experiences of minoritized students, such as those representing minority language communities, in education, claiming that additive models of language teaching, in which additional language is seen as a resource, but not a deficit, are both valid and effective. He has analyzed that students with minority language backgrounds learn more languages on the basis of their entire linguistic repertoire and when their learning of an additional language is based on their previous language experiences. In the case of students who study English as a second language in a locality such as Buqata, where Arabic, Hebrew, and Aramaic all come before English in the language acquisition paradigm, the paradigm

proposed by Cummins implies that the process of acquisition should not be a contest between the two languages; instead, it must be a continuation (Cummins, 2017).

In a study that was published in the Arab World English Journal, Al-Amri (2020) explored digital storytelling as a communicative language teaching approach in EFL classrooms in the Arabian Gulf setting. The research question addressed how much the activities based on telling stories could be in line with the principles of communicative language teaching and whether they resulted in more authentic spoken interaction than traditional ones. Results indicated that in storytelling tasks, students produced significantly more student-initiated speech and more extended turns in conversation as compared to grammar taught by the teacher. Al-Amri held that storytelling is the most readily available and authentic communicative practice in the classroom of EFL learners whose classroom is their main place of English use (Al-Amri, 2020).

In a systematic review in Sustainability, Nair and Yunus (2021) summarized the results of several investigations on digital storytelling and speaking skill development and found that storytelling-based teaching consistently leads to a decrease in the level of speaking anxiety, the promotion of learner autonomy, and the possibility of peer communication that is not possible with more conventional tasks. The review observed that these effects were especially noticeable in situations where learners were exposed to limited exposure to the English language beyond the classroom - a situation that closely resembles the one faced by students in Buqata where English continues to be a school subject, but not a language used in everyday life (Nair and Yunus, 2021).

In an Omani research article, published in the Frontiers in Education, Salih and colleagues (2024) evaluated the efficiency of clustered digital materials in improving speaking proficiency of EFL students in tertiary education. The analysis revealed that speaking proficiency increased significantly when students worked with real materials that called on collaborative spoken response such as discussion, retelling, and commentary activities as opposed to a control condition when students worked with regular textbook activities. The paper noted that multilingual learners in the Gulf settings were similar to other EFL groups: they lack authentic speaking experiences, experience high-stakes assessment pressure, and classrooms, which traditionally emphasize written over oral language (Salih et al., 2024).

2.6.4 Research Gap

The above reviewed studies have yielded useful evidence in the three overlapping lines of inquiry. Studies on storytelling and speaking have continually shown that narrative based

teaching enhances oral performance in EFL and foreign language situations. Studies of dialogic learning and oral fluency prove that prolonged interactive speaking (where the learner is required to listen, respond, and negotiate meaning in real time) offers more practice in fluency-relevant features than do monologic or controlled tasks. And studies of multilingual students affirm that there are cognitive and affective difficulties in speaking a second language that should be taught specifically.

Nonetheless, an examination of this literature shows that there is a gap. No published research has analyzed the impact of dialogical storytelling, as opposed to either general storytelling or digital storytelling, on the development of speaking fluency among learners in which English is a fourth language, and where Arabic, Hebrew and Aramaic all have a higher position in the language profile of the learner. The research papers analyzed in this paper are carried out mainly in second-language (ELS) or third-language (EFL) or bilingual settings. Specific issues that confront a learner who needs to operate four language systems and speak fluent English as the most foreign of the four, have not been specifically researched.

Moreover, there is no specific focus on the Druze community of Buqata in the Golan Heights, although this is a linguistically complex and pedagogically unique context, within the applied linguistics literature concerning speaking fluency development. The cultural, social, and educational particularities of this community, such as the distinctive multilingualism of the community and the specific stresses of the Grade 11 in the Israeli English curriculum, are such that simple generalization of the existing literature is not reliable.

This research fills these two gaps. It evaluates the possibility of dialogical storytelling to induce statistically significant gains in speaking fluency in Grade 11 students in Buqata, where English is explicitly used as a fourth language, and where the intervention is embedded in the context of the particular sociolinguistic factors of the community.

Chapter Three: Methodology

3.1 Research Design

The study was quasi-experimental research design that aimed to investigate the impact of dialogical storytelling on speaking fluency of Grade 11 English as a fourth language learners. Quasi-experimental designs are used when the research is intended to examine the effects of a treatment in different groups in an actual educational setting, and the researchers are unable to

randomly assign participants to groups (Creswell & Creswell, 2018). Randomization of individual students to experimental and control groups would complicate logistics and ethics and disrupt existing school class structures in schools. This constraint is addressed by the quasi-experimental design, which deals with intact classroom groups, the results of which can be translated to real world settings where experiments are not conducted.

Two groups, one experimental group where instruction was given using dialogical storytelling and a control group with teacher-centred instruction were compared. The same speaking assessment instrument was used at pre- and post-testing for both groups. The use of the pre-test/post-test design allows tracking of change within each group over time and the comparison of the magnitude of the changes between groups. It also enables the researcher to establish a causal relationship between the independent variable (dialogical storytelling) and the dependent variable (speaking fluency) in terms of the observed changes of the latter because other instructional conditions between the two groups are kept constant.

3.2 Participants

The study was conducted with 40 students in Grade 11 from a multilingual setting in the town of Buqata, the Golan Heights, in which English is a fourth language taught on top of the already acquired languages of Arabic, Hebrew and Aramaic. There were 20 students in the experimental group and 20 students in the control group.

These were chosen based on availability and within the same level of education, so as to make sure that all the participants had broadly comparable language proficiency backgrounds, age ranges and instructional histories. This method is commonly used in quasi-experimental research conducted in the classroom setting and is suitable for studies that seek to manage for pre-existing group differences rather than to make inferences to a broader population (Creswell & Creswell, 2018). The homogeneity of the sample was further supported by having all participants instructed in English for a similar length of time and in a similar school system.

Equivalency of the two groups was confirmed with the pre-test scores that are obtained prior to any instructional intervention. If there were any pre-test differences between groups which would be statistically significant, this would have been taken into account in the analysis and would not support the interpretation that post-test differences were due to the intervention and not to pre-existing ability gaps.

3.3 Instruments

3.3.1 Speaking Test

The major assessment tool was a speaking performance test, which was also given at the beginning and end of the intervention, to determine changes in students' oral fluency in both programs. The test was designed to elicit spontaneous, extended spoken responses as opposed to rehearsed and scripted responses, in a realistic, communicative environment.

The task design involved assembling a verbal story from a series of 4–6 visual images given in sequence. Students analysed the picture sequence and created a story by summarising what was happening in the pictures, linking the pictures together in a coherent sequence, interpreting their meaning of what was happening the pictures and predicting what might happen in the sequence to come. This monologic narrative part was followed by an interactive part, the examiner presented a series of guiding questions that required students to expand their reply, substantiate their interpretation, or continue their story based on new information. This two-part format (narrative production followed by guided dialogue) was purposeful; it measured the learner's ability to produce a narrative as well as his/her ability to respond and adapt during the real-time listening activity, the two dimensions specifically targeted by the dialogical storytelling intervention.

For several reasons, a picture-based approach was chosen as the method for elicitation. The reduction of the burden of cognitive preparation, arising from the visual stimuli, is particularly advantageous for learners with four language systems because, when the visual stimuli provide a concrete referent for speech, students can focus their cognitive resources on speech production rather than on topic preparation (Kormos, 2014). Picture prompts also provide comparable speaking opportunities for all participants because each student is given the same visual input, making student scores across individuals and time points more comparable (Tavakoli & Hunter, 2018). The task format has been proven to be reliable for L2 speaking assessment research and has been employed to produce L2 speaking samples of different levels of fluency in a variety of language learning situations.

The set of picture sequences used for the post-test was different to the one used in the pre-test, so as to not give any advantage of task familiarity, but to keep the level of difficulty equivalent. Both sets were administered in the pilot and reviewed to ensure that they produced similar quality and quantity of verbal responses.

3.3.2 Speaking Assessment Rubric

An analytic speaking rubric that was specifically created for the purposes of this study was used to score student performance on the pre-test and post-test. The rubric aimed to reflect the multi-dimensionality of speech performance in a communicative context and to be closely aligned to the theoretical and pedagogical goals of dialogical teaching of storytelling.

The rubric evaluates 4 dimensions each of which has a weighting of 25% of the total score (100 points in total):

Fluency (25%): This dimension is observed in terms of the smoothness and continuity of the spoken output, speech rate, frequency and placement of pauses, use of filled hesitations, and holding on to spoken production without excessive breakdown for longer periods of speech. It maps on to the research literature on L2 utterance fluency identified under the speed, breakdown, and repair dimensions (Tavakoli & Hunter, 2018; Skehan, 2009).

Interaction (25%): This dimension evaluates how responsive the student is to the examiner's questions, how well he/she takes turns with the examiner, and his/her ability to respond to the examiner's questions in an interactive way rather than just giving a lecture. It shows the interactional needs of dialogue-based narratives and the focus given in this study on conversational interaction in the development of fluency (Long, 1996).

Coherence (25%): This dimension evaluates the organization of spoken output — whether students link ideas to each other, keep the text in a narrative structure, employ the right discourse markers, and produce speech that is coherent and not a string of random utterances.

Communicative Effectiveness (25%): This dimension evaluates the overall effectiveness of the student's communication — i.e., did he or she communicate clearly and appropriately to the listener, even if some minor errors occurred in form. It is in line with the communicative competence framework and the principle of CLT which states that the main purpose of using language is to communicate meaningfully (Richards, 2006).

These four dimensions were chosen due to the fact that they encompass most of the dimensions of spoken performance that are pertinent to the intervention being studied. Fluency is the dependent variable of the study, while the broad communicative framework in which it works is the dimensions of interaction, coherence, and communicative effectiveness developed in the dialogical storytelling activities. The rubric was pre-tested for the age appropriateness and suitability of the study's goals.

3.4 Procedures

This study was undertaken in three consecutive stages.

Phase One: Pre-Test

All 40 subjects (experimental and control groups) took the same speaking pre-test before any instructional treatment was administered in standardized conditions. They evaluated each student according to a personal assessment. The amount of time allowed per student, the instruction provided and the physical testing environment remained the same for all sessions. The picture sequence was given to the students, together with some verbal instruction explaining the task, and a short preparation time before speaking was started.

The researcher used the four dimension rubric to score the response while it was being written. Inter-rater reliability was determined by having a second rater independently score a sample of the responses. Before the intervention started, pre-test scores for both groups were compared to ensure baseline equivalence.

Phase Two: Instructional Treatment

The intervention was conducted over a specified period of instruction in which the two groups were given different kinds of instruction.

The experimental group engaged in a series of guided dialogical storytelling sessions. During each session, students were guided to work in pairs or small groups, co-constructing a story through a picture, a beginning sentence or a situation scenario provided. The activity was followed in three stages which are in accordance with the theoretical framework, the first was the preparatory phase: activating the vocabulary and the context, second was the interactive phase of storytelling, students taking turns to construct the story, and third was the reflection and discussion phase at the end of the activity. Throughout, the teacher's role was facilitative: asking open-ended questions; offering vocabulary support when asked; encouraging students to build on students' ideas and comments. Not much formal error correction occurred during the story itself, as it was designed to be fluent.

These were taught to the control group in conventional, teacher centred ways during the same time. Classes were mainly grammar explanation, vocabulary presentation and textbook exercises. Speech activities were short, and when present, not in the form of dialogue or narration. Instruction was not lessened in either quality or quantity for the control group, but

simply maintained from previous instruction to both groups, thus eliminating the possibility that any post-test differences would be due to differential instructional time.

The researcher made informal observations in the classroom throughout the instructional period to observe students' involvement in the lesson, lesson fidelity, and the students' engagement. These observations were made in the field notes and were not used formally as data for analysis but were used to put the quantitative results into context.

Phase Three: Post-Test

At the end of the teaching period, both groups took the post test in speaking. The structure, directions for the task, timing and scoring were the same as used in the pre-test. To reduce the effects of task familiarity on performance, a different set of picture sequences was used that were of the same difficulty level. Responses were scored with the same rubric for four dimensions and a second rater scored a subset of responses for scoring reliability.

3.4 Data Analysis

The scores for the pre-test and post-test were arranged by group and by rubric dimension. A student's score for each of the four dimensions was out of 25, and was added together to get a score for the total speaking of 100. Before any statistical analysis, all scoring was done.

Two steps were used in the analysis.

For both groups descriptive statistics were computed at both time points. The mean scores and standard deviations for the total score of the speaking test and for each dimension of the rubric were calculated separately for each experimental and control group. These data gave a snapshot of the groups' performance and a first indication whether and how scores differed from pre-test to post-test.

Any difference in the means observed was tested for statistical significance at the $\alpha \leq 0.05$ level using inferential statistics. Two varieties of t-test were used.

In order to determine within each group if there were improvement, a paired-samples t-test was performed on the mean scores from the pre-test and post-test scores. This test directly answers the second research hypothesis, which is whether the experimental group demonstrated a statistically significant difference between the two tests as a consequence of the dialogical story telling intervention.

The post-test scores of the experimental and the control groups were compared using independent-samples t-test to find their difference in the post intervention speaking performance. This test is designed to answer the first research hypothesis -- whether there is a statistically significant difference between the two groups on the post test.

All statistical calculations were done with the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Effect sizes were computed along with significance values to help provide a more complete picture of the practical size of differences observed, as statistical significance does not necessarily mean educational significance.

Chapter Four: Results

4.1 Introduction

The data from 40 Grade 11 students (20 students per group) were collected using a pre-test and post-test in the form of speaking performance. The quantitative data were obtained from 40 grade 11 students (20 students per group) using a pre-test and post-test in speaking performance. They were evaluated on four areas: fluency, interaction, coherence, and communicative effectiveness, rated from 0 to 25 and totaling 100 points per student. It was conducted in two phases: (1) descriptive statistics to describe group performance for each testing phase and (2) inferential statistics to test the two null hypotheses of this study. All analyses were performed at a significance level of $\alpha < .05$ and effect sizes (Cohen's d) were calculated along with p-values in order to determine practical significance.

4.2 Descriptive Statistics

Tables 4.1 and 4.2 present the mean scores (M) and standard deviations (SD) for both groups across all four dimensions, at the pre-test and post-test stages, respectively.

Table 4. 1: Descriptive Statistics — Pre-test

Dimension	Control Group (n = 20)		Experimental Group (n = 20)	
	M	SD	M	SD
Fluency	62.30	3.88	62.80	4.64

Interaction	64.15	4.45		63.35	4.98
Coherence	63.90	4.59		63.05	3.98
Communicative Effectiveness	61.70	4.28		61.70	4.01
Total	252.05	9.40		250.90	8.61

Table 4. 2: Descriptive Statistics — Post-test

Dimension	Control Group (n = 20)			Experimental Group (n = 20)	
	M	SD		M	SD
Fluency	66.25	3.80		78.70	5.30
Interaction	68.55	4.56		77.25	6.38
Coherence	68.10	4.48		78.50	5.40
Communicative Effectiveness	65.60	4.54		76.65	4.57
Total	268.50	9.33		311.10	12.65

The baseline scores of the two groups were the same for all four dimensions in the pre-test. The mean total score for the control group was 252.05 (SD = 9.40) and for the experimental group was 250.90 (SD = 8.61). The difference in this point (on a 100-point scale) was only 0.4 points, suggesting that both groups had the same level of English at the beginning of the study, so that the difference at the end of the study is not a pre-existing gap between the two groups, but is instead due to the effect of the intervention.

The outcomes of the post-test were significantly different from the teaching. The mean total score for the control group increased from 252.05 to 268.50, or 16.45 points—the same amount of improvement that is generally seen in the total score of the students in the overall instruction

that they receive. The experimental group, on the other hand, went from 250.90 to 311.10, with an increase of 60.20 points. This is equivalent to 3.7 times as great as the increase in the control group, and similar for all four dimensions of assessment, suggesting a broad and sustained effect of the dialogical storytelling intervention.

In terms of the individual dimensions, there were the greatest increases among the experimental group in fluency (15.90 mean points) and coherence (15.45 mean points).

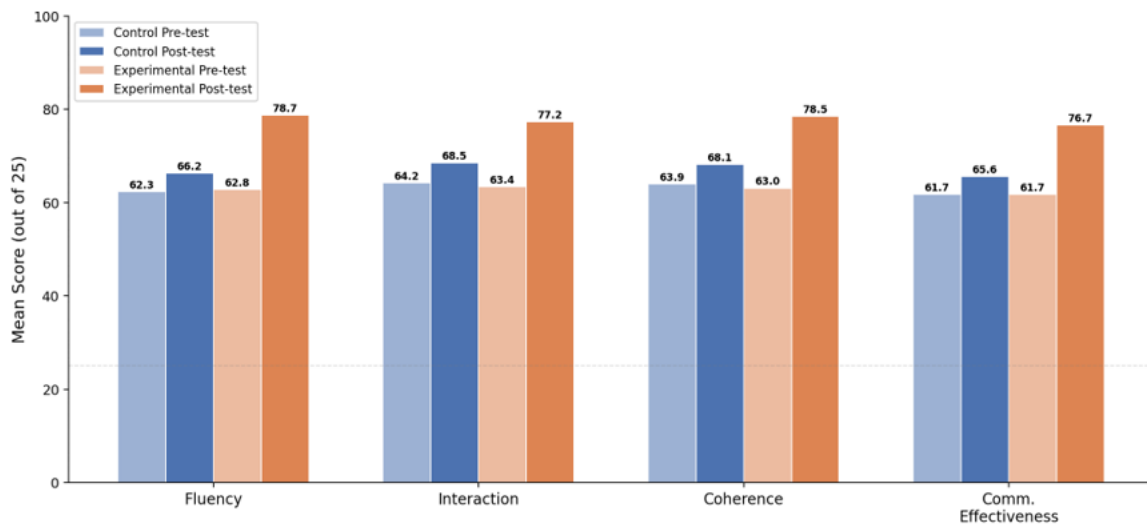


Figure 4. 1: Mean pre-test and post-test scores by dimension and group.

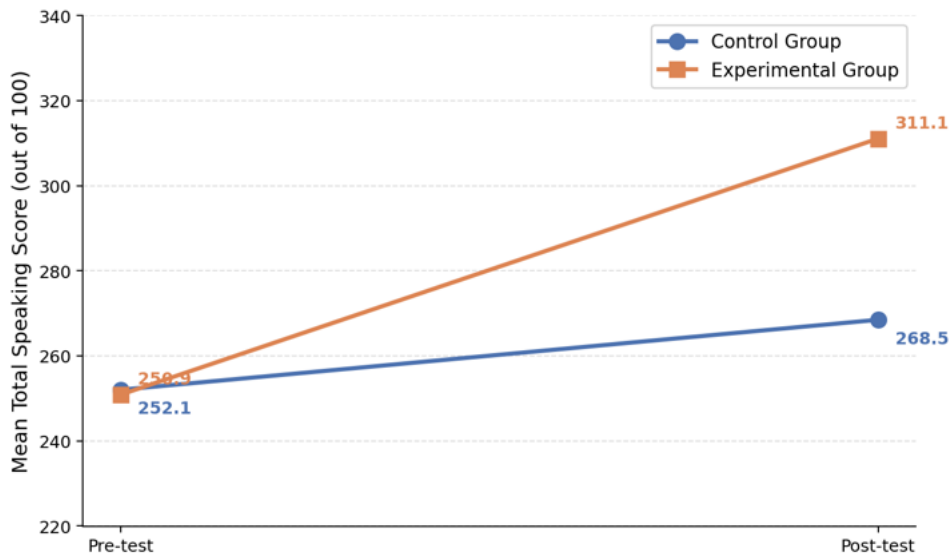


Figure 4. 2: Mean total speaking scores across testing phases by group.

4.3 Inferential Statistics

4.3.1 Hypothesis One — Independent-Samples t-test

H₀₁: There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq .05$) between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the post-speaking fluency test.

To test the first null hypothesis, an independent-samples t-test was conducted comparing the post-test mean scores of the experimental group and the control group on each dimension and on the total score. The results are presented in Table 4.3.

Table 4. 3: Independent-Samples t-test Results — Post-test (Experimental vs. Control)

Dimension	M (Ctrl)	SD (Ctrl)	M (Exp)	SD (Exp)	t(38)	p	Cohen's d
Fluency	66.25	3.80	78.70	5.30	8.538	< 0.001	2.700
Interaction	68.55	4.56	77.25	6.38	4.961	< 0.001	1.569
Coherence	68.10	4.48	78.50	5.40	6.624	< 0.001	2.095
Communicative Effectiveness	65.60	4.54	76.65	4.57	7.677	< 0.001	2.428
Total	268.50	9.33	311.10	12.65	12.117	< 0.001	3.832

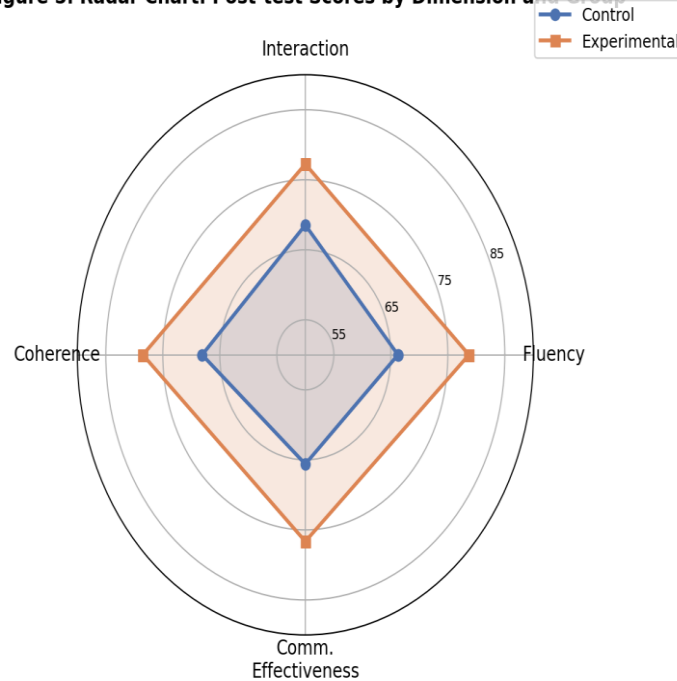
Cohen's d: small $\geq .20$, medium $\geq .50$, large $\geq .80$.

All four dimensions and the total score gave statistically significant differences between the experimental and control groups with all p-values being below .001 for the independent-samples t-test. Thus, the first null hypothesis is rejected.

The overall post-test comparison was significant, $t(38) = 12.117$, $p < .001$, Cohen's $d = 3.832$, a very large effect size. The between-group differences for fluency were the greatest ($d = 2.700$), communicative effectiveness ($d = 2.428$), coherence ($d = 2.095$), and interaction ($d = 1.569$).

Effect sizes in this range are not only statistically significant, but also actually meaningful. When a Cohen's d is greater than 2.0, then the mean score of the students in the experimental group is higher than the mean score of the students in the control group in that dimension, which provides education-level significance to the intervention in addition to what significance testing alone can provide.

Figure 5. Radar Chart: Post-test Scores by Dimension and Group

*Figure 4. 3:Radar chart comparing post-test dimension means by group.*

4.3.2 Hypothesis Two — Paired-Samples t-test (Experimental Group)

H₀₂: There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq .05$) between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-speaking fluency test, due to the use of dialogical storytelling.

To test the second null hypothesis, a paired-samples t-test was conducted within the experimental group, comparing pre-test and post-test scores on each dimension and on the total score. Table 4 presents the results.

Dimension	M (Pre)	SD (Pre)	M (Post)	SD (Post)	Mean Gain	t(19)	p
Fluency	62.80	4.64	78.70	5.30	+15.90	23.647	< 0.001
Interaction	63.35	4.98	77.25	6.38	+13.90	22.288	< 0.001
Coherence	63.05	3.98	78.50	5.40	+15.45	23.450	< 0.001
Communicative Effectiveness	61.70	4.01	76.65	4.57	+14.95	20.766	< 0.001

Dimension	M (Pre)	SD (Pre)	M (Post)	SD (Post)	Mean Gain	t(19)	p
Total	250.90	8.61	311.10	12.65	+60.20	42.646	< 0.001

Pre-to-post comparisons were made for each dimension within the experimental group using the paired-samples t-test, which showed very significant differences ($p < .001$) on all dimensions. The second null hypothesis is thus rejected.

The total speaking score increased from a pre-test mean of 250.90 to a post-test mean of 311.10, yielding a mean gain of 60.20 points, $t(19) = 42.646$, $p < .001$. The largest absolute gains were made in fluency (M gain = 15.90 points), coherence (15.45), communicative effectiveness (14.95), and interaction (13.90) at the dimension level. The overall pattern of progress in each of the four skills indicates that the dialogical storytelling resulted in a general improvement in students' speaking rather than a specific improvement in one area.

The control group also had statistically significant pre-to-post gains on all dimensions, for comparison, as the gains were due to general instructional effects during the study period. However, the size of the gains made by the control group was significantly smaller, with an average total gain of just 16.45 points, as opposed to the experimental group's average total gain of 60.20 points. This ratio validates the value of the improvement seen in the experimental group as being due to the experimental treatment and not due to the passage of time or general instruction.

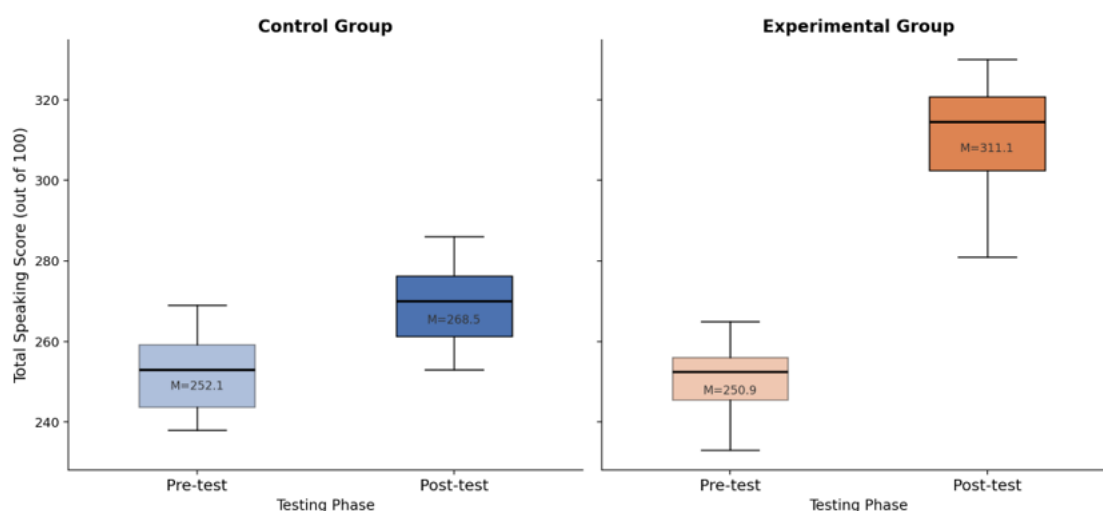


Figure 4. 4: Box plot distributions of total speaking scores pre-test and post-test by group.

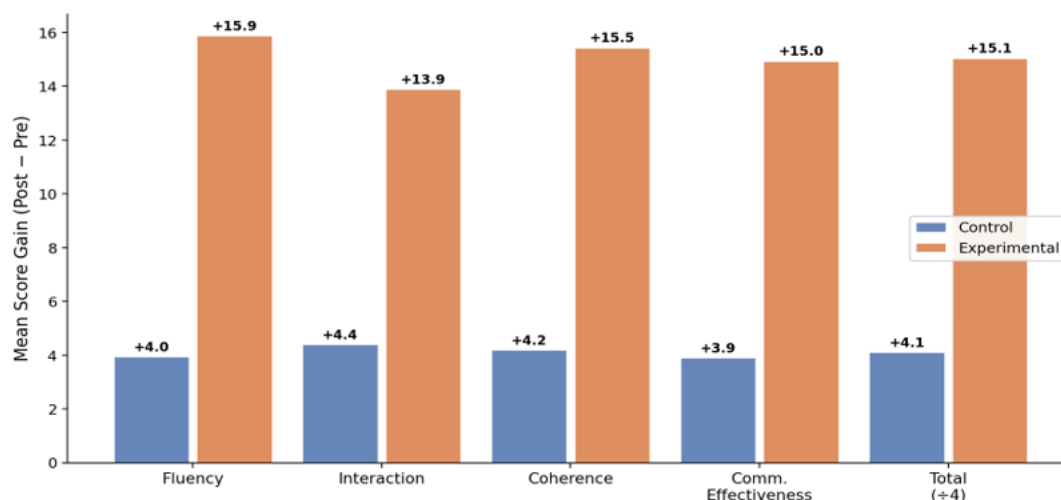


Figure 4. 5: Mean score gains per dimension and group (Post – Pre).

4.4 Summary of findings

Table 4. 4: Summary of Hypothesis Testing Results

Hypothesis	Test Used	Result	Decision
H ₀₁ : No significant difference between the Experimental and Control groups on post-test	Independent-samples t-test	t(38) = 12.117, p < .001, d = 3.832	Rejected
H ₀₂ : No significant pre-to-post improvement in Experimental group	Paired-samples t-test	t(19) = 42.646, p < .001	Rejected

Overall, the statistical results show that dialogical storytelling is effective for teaching the speaking skills of EFL learners as a fourth language. Both null hypotheses were rejected at the $\alpha < .001$ level with effect sizes (Cohen's d values > 2.0 for individual dimensions and > 4.0 for the total score) among the most practically significant results reported in all speaking intervention research literature.

The pattern of results is consistent within the study: all four dimensions of the study were assessed, the gains in the experimental group were large and consistent, and there were modest gains in the control group, which were due to general instruction. The results are consistent with the theoretical predictions of Vygotsky's sociocultural theory, Long's Interaction

Hypothesis and Swain's Output Hypothesis, all of which suggest that sustained, interactive, and meaning-oriented oral output — such as dialogical storytelling — will foster fluency development more effectively than conventional teacher-centered instruction.

Chapter Five: Discussion

5.1 Discussion

The present study aimed to determine if dialogical storytelling would lead to significant gains in achieving fluency in the speaking proficiency of Grade 11 students in Buqata, Golan Heights, in which English is a fourth language. The outcome was clear-cut. Both null hypotheses were rejected at the level of $< .001$ and the effect sizes that resulted (Cohen's $d = 3.832$ for total post-test comparison) ranked this intervention among the most practically significant findings in speaking fluency research. The results are discussed in terms of the four dimensions of assessment in the following sections and are placed in the context of the existing empirical and theoretical literature.

The biggest improvements were in the experimental group on the measure of fluency, where there was a mean change of 15.90 points and a Cohen's d of 2.700 between group means. This finding directly supports the main hypothesis of the study, which is that fluency cannot be gained by merely passively learning language forms, but must be repeatedly exposed to language forms in real-time spoken production in real communication situations, as proposed by Tavakoli and Hunter (2018). Dialogical storytelling, in which speaking is embedded in an emergent, co-constructed story that is not predictable by either student, does just this.

The dialogic speaking tasks proved to be extremely effective at imposing the real-time processing constraints that engender automaticity of lexical and grammatical knowledge, as shown by Kormos (2014) in comparison to monologic speaking tasks. The gains in fluency observed in the present study are in line with this: Students in the experimental group were asked in several sessions to recall words, keep syntactic structures and maintain the coherence of a narration in the presence of an active interlocutor. The control group, which was taught primarily using teacher explanation and text-based exercises, did not have a similar sustained, interactive output and so the 3.95-point gain in fluency is much less.

The second largest gain was that of the experimental group (M gain = 15.45, d = 2.095), which is relevant and interesting because the study was conducted in the fourth language context. The metacognitive and/or linguistic task of organizing thoughts across longer turns of speech is compounded by the task of managing the organization of such thoughts in relation to the learner's broader sentence-level grammar structures, and further complicated when several language systems are in competition for activation (Cenoz, 2013). It seems that the post-story discussion time, in which students analysed and re-told the co-constructed story, was effective in developing this capacity. This is consistent with Swain's (1995) Output Hypothesis, which suggests that metalinguistic reflection stimulated by speaking activities, such as noticing the things one can't say and how to do it, also contributes to language development.

The communicative effectiveness dimension showed an increase of 14.95 points in the experimental group (d = 2.428) while the control group showed an increase of 3.90 points. This dimension judged the effectiveness of the student's communication, in the sense of whether he or she was able to clearly communicate his or her intended meaning to the listener; it is perhaps the most practically relevant dimension for the student's ability to communicate in authentic contexts. The difference seen between groups on this dimension is quite large, indicating that the dialogical storytelling has been able to change the students' orientation towards English language communication from formal, accuracy-oriented to communicatively-oriented, and to be understood rather than correct. This change is key to Communicative Language Teaching as postulated by Richards (2006) and is reflected in the data, suggesting that the intervention was effective and congruent with the principles of CLT.

The gain was smallest in the experimental group (M gain = 13.90, d = 1.569), but was still very high, and the size could be considered very large by conventional standards. The modest difference in effect compared to fluency and coherence makes this effect theoretically interpretable: interaction requires more than the language production skills of the student, it also involves turn-taking, responsiveness, and social regulation of dialogue — skills that may take longer to develop for students who have had little or no experience with sustained spoken interaction within a natural English context. According to Long (1996), the process of negotiating meaning (how interactive speaking leads to language acquisition) is a gradual process, and the effects of this process will be cumulative as learners learn strategies to manage communication breakdowns. Considering this limitation, the substantial improvement seen here suggests that the dialogic approach to task design is effective, even with a relatively brief intervention.

In a similar study in Saudi Arabia, Eissa (2019) discovered that the use of DST had a profound effect on the EFL speaking proficiency of university students in terms of vocabulary, pronunciation, and communicative self-confidence. Contrary to the study of Eissa (2001), which investigated a control group of EFL learners, the present study confirms these results in a secondary school environment and brings them to the learners who are at the end of the intervention period, dealing with three languages before their L2. Remarkably, similar pedagogical results were obtained in this more complex language context, which demonstrates the strength of the storytelling approaches in relation to the profiles of the learners.

It was found that speaking gains were high in EFL university classrooms in Ecuador as a result of authentic digital storytelling, though teacher readiness to apply new communicative strategies was noted as a prerequisite for success by Arroba and Acosta (2021). The pedagogical design of this present study is facilitative, as Arroba and Acosta described, in that the teacher guided, did not correct, used open-ended questions, and scaffolded the interactive components of the study. The parallel in finding and conditions of implementation enhances the confidence that what is found here is generalizable.

In a study of Primary school children in a rural school in Malaysia, Nair and Md Yunus (2022) discovered that the children's fluency, accuracy and pronunciation improved significantly after using a digital storytelling application (Toontastic 3D), and that fluency improved the most. In the present study, the same is true with regard to the fluency dimension, which yielded the highest score on the M gain (M gain = 15.90 points) in the four dimensions examined. The findings from the above studies show convergence despite the differences in educational level, delivery (dialogical interaction, face to face, not digital tools), and linguistic context (EFL4, not EFL).

Although the methods used in Kirsch (2016)'s work are different from those used in the present study, the qualitative study results were similar to those of the present study—namely, that storytelling resulted in more meaningful and sustained oral involvement of the students than structured exercises did, which are consistent with the present study's observation that the students in the experimental group expressed more extended and coherent oral response throughout the intervention period. It is interesting to note that Kirsch's focus on interactive storytelling elements, such as mime, gesture, and teacher–student interaction, are similar to the present intervention's dialogical approach to fluency development, in which the interaction between the learner and learner was the primary mechanism of fluency development.

In the context of education, in an Arab language, and using French as a foreign language, Benabbes and Abu Taleb (2024) concluded that storytelling made students not afraid to speak and increased the coherence of stories. The present study expands upon this study in the context of English as a 4th language in a specifically Druze multilingual context and offers a quantitative examination of the statistical and practical size of the effects obtained, which the Benabbes and Abu Taleb study does not present.

Overall, the results obtained in the present study are in agreement with the predictions of the existing literature. They are also unique in several ways beyond the findings of previous studies: (1) they are from a fourth-language rather than second- or third-language learning context; (2) they come from a minority language community not covered by past studies; and (3) they use non-digital, classroom-based dialogical storytelling as opposed to the digital-based storytelling tools that have been used in many of the similar studies.

5.2 Strengths

- The pre-test results verified that the two groups had similar group means (Ctrl M=252.05; Exp M=250.90), justifying the interpretation of post-test results as a cause and effect.
- The assessment included four oral competence areas (fluency, interaction, coherence, communicative effectiveness), giving a holistic, ecologically valid view of speaking competence.
- The total score comparison is statistically significant with Cohen's $d = 3.832$ which is also considered educationally significant.
- All participants were from a common L4 profile (Arabic–Hebrew–Aramaic–English), from a single school, and had a similar trajectory of instruction, thus minimising confounding variables.
- The intervention was implemented in actual classrooms with normal school routines, leading to findings that can be directly applied to practitioners in similar multilingual situations.
- The study addresses the lack of literature reported in the field of EFL speaking studies by placing them within a context of a Druze multilingual community in the Golan Heights, which was not covered by the existing literature in applied linguistics.
- The intervention was firmly rooted in four valid theoretical frameworks (Vygotsky, CLT, Long's Interaction Hypothesis, Swain's Output Hypothesis), guaranteeing pedagogical alignment that was principled.

- Dialogical storytelling did not only lead to fluency improvements, gains were found on all four dimensions of the rubric, suggesting that it resulted in a general rather than a specific oral improvement.

5.3 Limitations

- There were 2 groups with 40 participants in each group. A larger sample would enhance statistical power and the generalizability of findings, but it was not needed for the statistics performed.
- One school was selected in the area of Buqata, and data were gathered from this school. Unless replicated, findings are not likely to be generalizable to other Druze communities or similar multilingual settings in the English language classroom.
- Acoustic or temporal measures of oral fluency (such as syllable per second, mean length of run) were not used. It is recommended that future studies build on rubric assessment and include objective speech analysis tools.
- The intervention took place over a defined, rather limited, instructional period. The long-term stability of gains or whether they disappear when they are not practiced can not be inferred from the available evidence.
- Only quantitative data were used in the study. Students' interviews or classroom observation would have enabled a deeper understanding of the impact of dialogical storytelling at the micro level, namely on the level of the student, of what it did and why.

5.4 Recommendations

- Create dialogue-based narrative teaching methods and incorporate them into weekly English lessons, especially in classes where students lack a lot of real-life exposure to English. Pair storytelling sessions (20 minutes a week) can have a significant impact on increasing speaking time.
- Develop a context-sensitive speaking syllabus for multilingual communities that explicitly acknowledges the fourth-language status of English and plan contextually for learner repertoires instead of L1+L2 contexts.
- Develop instructional practices for English teachers in Druze and other minority-language schools that focus on interaction and storytelling in the teaching of oral language.

- Repeat this study in larger samples and with different schools to make the results more generalizable. Longitudinal designs will assist in finding out if gains in fluency will be sustained over time.
- Investigate the effects of dialogical storytelling specifically on each sub-component of fluency (speed, breakdown, repair) using acoustic measurement tools such as Praat, which would provide more fine-grained evidence than rubric-based assessment.
- Considering that the literature shows a relationship between anxiety reduction and gains in oral output, examine the role played by student anxiety in the dialogical storytelling interventions.
- Understand the pedagogical uniqueness of multilingual contexts like Buqata for the development of national English language curricula and standardised tests and allocate community-specific instructional research funding.

5.5 Conclusion

This research was aimed at examining how dialogical storytelling appeared to affect the speaking fluency of English as a fourth language of Grade 11 high school students in Buqata, Golan Heights. The study utilized the four-dimensional speaking rubric to evaluate the students' fluency, interaction, coherence, and communicative effectiveness for two test periods in a quasi-experimental design with 40 students equally distributed into experimental and control groups.

The results were clear and consistent outcomes of the intervention. Experimental group had a mean total score gain of 60.20 points (3.7 times higher than the mean total score gain of the control group, which was 16.45 points) with the difference being statistically significant at $p < .001$ and Cohen's $d = 3.832$. Improvements were seen in all four rubric dimensions, with the greatest effects seen in fluency ($d = 2.700$) and coherence ($d = 2.095$). Both null hypotheses of the current study were rejected, which means that the results from the dialogues were statistically and practically significant for the improvement of speaking fluency compared with the conventional teaching approach.

The results of this research are understood within the theoretical perspective that guided the design and development of the research. According to Vygotsky's sociocultural theory, collaborative and interactive tasks that are placed in the ZPD will result in development that cannot be achieved through independent practice. The dialogical storytelling sessions, in which students were given the chance to build stories together and to talk to one another in the moment, did just this kind of tutoring and social learning. Long's (1996) Interaction Hypothesis

suggested that two-way communicative tasks, in which both parties have to negotiate meaning, would be more effective in eliciting language learning than language learning by the teacher. This is confirmed by the large gains in interaction that were observed in the experimental group. According to the Output Hypothesis (Swain, 1995), the learner should notice the lack of knowledge in the target language and make an effort to acquire it when he/she is forced to create it in real communicative situations, which is manifested in the coherence and communicative effectiveness improvement. The between-group differences on the post-test supported and Richards's (2006) CLT framework, which predicted that the communicative, authentic activities would yield more oral output than the structural activities, as reflected in the magnitude of the between-group differences.

In addition to their statistical significance, the results have clear practical implications for teachers in multilingual settings in which English is used as a foreign language, one that is not used at home and not spoken on a regular basis. In these environments, the classroom is the main (if not only) place where students can learn to speak English. Toddlers who have been taught in such a way end up knowing more English than they can talk. This study shows that dialogical storytelling can be a low-resource alternative that has a structured approach, where meaningful interaction is at the centre of the learning process, and that can lead to measurable gains in fluency that are not being achieved by conventional methods.

There is also a contextual contribution to the study. Empirical evidence indicates that pedagogical approaches to respect and respond to the complexity of the language situation of Buqata's Druze community can meaningfully advance their students' speaking development. Although limited by the scope and constraints of a single-school, short-term design, that evidence serves as a basis for building on in future research and curriculum policy in this and similar communities.

Overall, the results of this study support the use of dialogical storytelling as an effective, theoretically sound, and practically viable method for enhancing students' speaking fluency when English is used as a fourth language. It does not involve any technology, no special materials, and does not demand any change from the communicative language teaching principles which English teachers in the region already know. It calls for a shift in classroom time, from teacher to student.

References

- Avraamidou, L., & Osborne, J. (2009). The role of narrative in communicating science. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1683–1707. <https://doi.org/10.1080/09500690802380695>
- Al-Amri, H. M. (2020). Digital storytelling as a communicative language teaching-based method in EFL classrooms. *Arab World English Journal*, 11(1), 270–281. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.20>
- Arroba, J., & Acosta, H. (2021). Authentic digital storytelling as an alternative teaching strategy to develop speaking skills in EFL classes. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(1), 317–343. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1284456.pdf>
- Benabbes, S., & Abu Taleb, H. A. (2024). The effect of storytelling on the development of language and social skills in French as a foreign language classrooms. *Heliyon*, 10(8), e29178. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e29178>
- Blackledge, A., & Creese, A. (2017). Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 250–268. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315038>
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71–86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- De Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A., Schoonen, R., & Hulstijn, J. H. (2015). Linguistic skills and speaking fluency in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 449–470. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000210>
- Eissa, H. M. S. (2019). Pedagogic effectiveness of digital storytelling in improving speaking skills of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal*, 10(1), 127–138. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no1.12>
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. *New Insights Into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, 31–47. Multilingual Matters.
- Kirsch, C. (2018). Using storytelling to teach vocabulary in language lessons: A case study. *The Language Learning Journal*, 46(2), 172–184. <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1182943>
- Kormos, J. (2014). *Speech production and second language acquisition*. Routledge.

- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (2nd ed., pp. 207–226). Routledge.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Mello, R. (2019). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education and the Arts*, 2(1), 1–30. Retrieved from <http://www.ijea.org/v2n1/>
- Nair, V., & Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability*, 13(17), Article 9829. <https://doi.org/10.3390/su13179829>
- Nair, V., & Md Yunus, M. (2022). Using digital storytelling to improve pupils' speaking skills in the age of COVID-19. *Sustainability*, 14(15), Article 9215. <https://doi.org/10.3390/su14159215>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36(1), 1–14. <https://doi.org/10.1017/S026144480200190X>
- Salih, A. A., & Omar, A. (2024). Enhancing EFL learners' engagement in situational language skills through clustered digital materials. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1439104>
- Safdari, M., & Fathi, J. (2020). Operationalizing dynamic assessment through an interventionist approach: The case of EFL learners' oral fluency development. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168820953581>
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 125–144). Oxford University Press.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Resource allocation, the lexical approach, fluency, and aptitude. *Language Teaching*, 42(3), 325–344. <https://doi.org/10.1017/S0261444809005370>
- Skehan, P. (2015). Foreign language task difficulty: Researching cognitive demand. In M. Bygate (Ed.), *Domains and directions in the development of TBLT* (pp. 53–80). John Benjamins.
- Tavakoli, P., & Hunter, A. M. (2018). Is fluency being 'put in its place'? A review of fluency research and pedagogy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 127–156. <https://doi.org/10.1017/S0267190518000107>
- Wright, T. S. (2020). From potential to reality: Content-rich vocabulary and informational text. *The Reading Teacher*, 63(7), 575–584. <https://doi.org/10.1598/RT.63.7.7>

The Relationship between Digital Tool Use and English Language Study Skills among Secondary School Students in the Villages of Nazareth District: A Descriptive Quantitative Study

Ahlam abed alsalam azaiza

An-Najah National University - Palestine

Ahlam.azaiza@gmail.com

00972502424014

Abstract

The current study focused on the use of digital tools and the relationship between such use and the English language learning skills of secondary school students in Palestinian villages surrounding Nazareth. The students completed a structured questionnaire that assessed their frequency of use of five categories of digital tools (translation, AI writing, etc.) and their self-evaluation of their skills in four areas (time management, academic organisation, motivation and note taking).

The overall level of digital use by students was at moderate to high level ($M = 3.69$). Not surprisingly, online dictionaries + translators were the most popular answers. The students' usage of AI tools, such as ChatGPT and Grammarly ($M = 3.88$), was also noticeable, exceeding expectations for secondary school students in a village environment. Institutional platforms such as Google Classroom scarcely scored ($M = 2.97$) leaving a space between students' self-directed learning and their schools' formal learning platforms.

Study skills were also found to be similar. The best grade was for motivation ($M = 3.89$) and the lowest grade was for time management ($M = 3.54$), with the latter having the greatest range among students.

Female students and students in the scientific track outperformed other students on both digital tool use and study skills. The Grade 12 students achieved higher scores than the Grade 10 students but the greatest growth between grade 10 and 11. The total digital tool use was correlated with the total study skills ($r = .51$; $p < .001$), with the strongest relationship being

between digital motivation and total digital tool use ($r = .53$; $p < .001$) and the weakest relationship being between time management and total digital tool use ($r = .44$; $p = .001$).

The data do not confirm the directionality of the influence: does using a tool improve study habits or are organized students more likely to pick up such tools? That's a question that can be answered by a longitudinal study. The results suggest that Palestinian secondary EFL students are utilizing digital tools in an effective and purposeful manner, while concentrated support in literary track and especially for younger learners might make a difference.

Keywords: digital tool use, English language study skills, EFL, secondary education, Palestine, self-motivation, time management, descriptive quantitative.

العلاقة بين استخدام الأدوات الرقمية ومهارات دراسة اللغة الإنجليزية لدى طلاب المدارس الثانوية في قرى قضاء الناصرة: دراسة كمية وصفية

احلام عبد السلام عزايذة

جامعة النجاح الوطنية - فلسطين

ملخص

ركزت هذه الدراسة على استخدام الأدوات الرقمية وعلاقة هذا الاستخدام بمهارات تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في القرى الفلسطينية المحيطة بالناصرة. أكمل الطلاب استبيانًا منظمًا لتقييم مدى استخدامهم لخمس فئات من الأدوات الرقمية (الترجمة، الكتابة بمساعدة الذكاء الاصطناعي، إلخ) وتقييمهم الذاتي لمهاراتهم في أربعة مجالات (إدارة الوقت، التنظيم الأكاديمي، التحفيز، وتدوين الملاحظات).

كان المستوى العام لاستخدام الطلاب للأدوات الرقمية متوسطًا إلى مرتفع (المتوسط = 3.69). وكما هو متوقع، كانت القواميس والمترجمات الإلكترونية هي الإجابات الأكثر شيوعًا. كما لوحظ استخدام الطلاب لأدوات الذكاء الاصطناعي، مثل ChatGPT و Grammarly (المتوسط = 3.88)، وهو ما يتجاوز التوقعات لطلاب المرحلة الثانوية في بيئة قروية. أما المنصات التعليمية الرسمية، مثل Google Classroom، فقد سجلت درجات منخفضة (المتوسط = 2.97)، مما يُظهر فجوة بين التعلم الذاتي للطلاب ومنصات التعلم الرسمية في مدارسهم.

كما تبين أن مهارات الدراسة متقاربة. كانت أعلى درجة في دافعية الطلاب (المتوسط = 3.89)، بينما كانت أدنى درجة في إدارة الوقت (المتوسط = 3.54)، مع وجود أكبر تباين بين الطلاب في الأخيرة.

تفوقت الطالبات والطلاب الملتحقون بالمسار العلمي على غيرهم من الطلاب في استخدام الأدوات الرقمية ومهارات الدراسة. حقق طلاب الصف الثاني عشر درجات أعلى من طلاب الصف العاشر، لكنهم حققوا أكبر نمو بين الصفين العاشر والحادي عشر. ارتبط استخدام الأدوات الرقمية بشكل عام بمهارات الدراسة (معامل الارتباط = 0.51؛ القيمة الاحتمالية > 0.001)، وكانت أقوى علاقة بين دافعية استخدام الأدوات

الرقمية واستخدامها (معامل الارتباط = 0.53؛ القيمة الاحتمالية > 0.001)، بينما كانت أضعف علاقة بين إدارة الوقت واستخدام الأدوات الرقمية (معامل الارتباط = 0.44؛ القيمة الاحتمالية = 0.001).

لا تؤكد البيانات اتجاه التأثير: هل يُحسن استخدام الأدوات عادات الدراسة، أم أن الطلاب المنظمين أكثر ميلاً لاستخدام هذه الأدوات؟ هذا سؤال يمكن الإجابة عليه من خلال دراسة طولية. تشير النتائج إلى أن طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية الفلسطينية يستخدمون الأدوات الرقمية بفعالية وهدف، وأن تقديم دعم مكثف في المسار الأدبي، وخاصةً للمتعلمين الأصغر سناً، قد يحدث فرقاً.

الكلمات المفتاحية: استخدام الأدوات الرقمية، مهارات دراسة اللغة الإنجليزية، اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، التعليم الثانوي، فلسطين، التحفيز الذاتي، إدارة الوقت، المنهج الوصفي الكمي.

Chapter One: Introduction

1.8 Introduction

The 21st-century has been drastically changed by the quick growth of digital technology, which has profoundly impacted the education field. Digital tools, from smartphones to language learning apps, online platforms to interactive multimedia materials, have been a part of the modern learning landscape. These tools provide unparalleled opportunities to engage, self-study, and develop skills for English language learners. The pandemic has resulted in a substantial and rapid shift to digital tools in the education sector and has called for a complete re-thinking of instructional paradigms, as mentioned by Danca et al. (2023). This change has necessitated a new understanding for educators and researchers of not only how often students use these tools, but also how they are using them and what they are learning.

Mastery of English is considered essential for secondary school students around the world as it is a global language of communication, commerce, and academia (Rao, 2019, cited in the impact of digital technology use on EFL students, 2024). Students in the Palestinian context, as in many other non-native English-speaking settings, have unique problems in learning and using the language in their non-formal settings. Digital tools can serve as a possible link that can allow students to engage with authentic language content, communicate in English, and receive instant feedback regardless of geographical restrictions (Kim et al., 2025, cited in Sharma, 2024).

Although the use of digital tools is common among pupils, there is limited research into the link between using digital tools and the effective development of study skills to support learning in English at the secondary school level. In the literature, study skills, which include self-motivation, academic organization, note-taking, and time management, are identified as essential factors in achieving academic success (Hassanbeigi et al., 2011, as cited in Klabat Journal of Management, 2024). The question remains whether the use of a digital tool is a systematic reinforcement or a deterioration of these skills, and whether this can be empirically investigated.

According to several studies, the use of digital resources in studying has resulted in significant gains in student vocabulary, fluency in speaking, and comprehension of listening, as well as the enhancement of the motivation of students (Giyazova, 2024). Other scholars, however, have cautioned that technology may add too much to the burden of learning; for English language learners, who are already tasked with learning a new language, technology can also be

overwhelming (Sung et al., 2016, as cited in Sharma, 2024). Social media notifications and messaging apps have been found to pose a major distraction and can interfere with students' time management and organizational processes (Sharma, 2024, as cited in Pérez-Juárez, 2023).

In addition, studies show that the impact of digital tools is not consistent across all classrooms. In terms of acceptance, frequency of use, and operational skills in language learning with digital resources, gender, academic level, and specialization field have been found to have an impact on students (Noori & Orfan, 2022). In the systematic review conducted by Qazi et al., (2022) measurable differences between genders were observed in terms of the use and skills associated with the use of ICTs, thereby emphasizing the importance of considering demographic factors when examining digital tool use comprehensively.

The present study aims to fill these gaps by investigating the relationship between the use of digital tools and English language study skills for secondary school students in Palestine. It uses a descriptive quantitative approach that maps the patterns of digital tool use and evaluates the digital tool use study skills score, as well as if there is a statistically significant relationship between the two constructs and across major demographic variables. The results should have practical applications for teachers, curriculum, and policy developers wanting to make use of the potential of digital technology for language learning.

1.9 Problem of the study

In Palestine, secondary school students are becoming more and more dependent on digital technologies such as translating apps, social media, and online dictionaries for the English language they use in their daily lives. However, the lack of empirical evidence on whether such use correlates with the enhancement or decline in core study skills in the English language includes time management, academic organization, self-motivation, and note-taking.

Study skills have been consistently identified as predictors of academic achievement (as cited in Hassanbeigi et al., 2011, in Klabat Journal of Management, 2024), and the use of digital tools has been reported as impacting students' engagement and language development (Giyazova, 2024). The empirical relationship between the two, however, is not well addressed in secondary education in Arabic-speaking environments like Palestine. The majority of the existing literature is on higher education students or conducted in the West or East Asia, creating a major gap in context (Shadiev & Yang, 2020, cited in Frontiers in Education, 2025).

Furthermore, the interaction between academic track within a university (scientific vs. literary stream) and academic level with digital tool use and study skills is not known. Other studies

revealed that there are no statistically significant differences in academic achievement when using digital tools based on gender (Acheampong & Bingab, 2022) and there are gender differences in the acceptance and use of ICT in language learning (Noori & Orfan, 2022). This is an inconsistent situation and warrants an investigation in context.

The problem of this study is therefore formulated as follows: What is the percentage of the use of digital tools by students in learning English in secondary schools, what is the level of students' language study skills in English in secondary schools and whether there is a statistically significant relationship between the percentage of the use of digital tools by the students in learning English in secondary schools and the level of the language study skills of the students in learning English in secondary schools. The answer to this question is critical to designing instructionally sound and evidence-based approaches that can be used to effectively incorporate digital technology into ELL instruction.

1.10 Research Questions

This study takes up that question. In particular, the following general research question is answered:

How do high school students' digital tool use relate to their English language learning?

The five sub-questions that follow are drawn from this:

- How often and for what purposes are digital tools being used by High School students to learn English?
- How good are the English language study skills (time management, organization, motivation, note-taking) of high school students?
- Do there exist statistically significant gender, academic level, and specialization disparities in the use of digital tools?
- Do there appear to be statistically significant differences in English language study skills with respect to these demographic variables?
- What is the association between the use of digital tools and study skills in English?

1.11 Research Objectives

The purpose of this study is to accomplish the following objectives:

- To gauge the frequency and uses of digital tools of secondary school students in learning English.

- To evaluate the study skills with respect to the English language of secondary school students, in terms of time management, organization, motivation, and note making.
- To find out if there are statistically significant differences in gender, academic level or specialization in digital tool use.
- To identify if there are significant differences in English language study skills by these demographic factors.
- To understand the nature and strength of the relationship between the use of digital tools and the ability of English language study skills of secondary school students.

1.12 Research Hypothesis

Hypotheses are proposed based on the research questions and literature reviewed:

H1: Students in secondary schools are often using digital technologies when learning English, mainly to look up words in a dictionary and conduct online research and practice English.

H2: Secondary school students' English language study skills are moderate.

H3: There are statistically significant differences in the use of digital tools by gender, academic level, and specialization.

H4: Gender, academic level, and specialization are statistically significant differences in English language study skills.

H5: The use of digital tools has a positive correlation with the study skills of secondary school students in the English language.

1.13 Significance of the study

Theoretically and practically significant study. In theory, it is an addition to the literature regarding technology-based language learning, as it introduces empirical evidence about the links between the use of digital tools and study skills in secondary education in an Arab educational context, which has received limited attention in the literature (Shadiev & Yang, 2020, as cited in Frontiers in Education, 2025). It amplifies awareness of the ways in which digital tools can be used as a medium of content delivery as well as a potential enabler or detractor of learners' habits and self-regulation.

On a practical level, the study results directly affect several groups of stakeholders. The results can guide pedagogy for teachers and educators in the use of digital tools in English language learning for deepening rather than tokenizing engagement with learning. The study provides

curriculum designers and ministry officials with quantitative findings to support curriculum and technology integration changes at the secondary level.

For students, the study helps to raise their awareness of patterns of their own digital tool use that might be impacting their academic organization, motivation, and learning efficiency. It is considered to be a prerequisite for digital literacy or the ability to use technology effectively, critically and purposefully (Dancsa et al., 2023). Finally, for school administrators, the findings can inform decisions about the investment in digital infrastructure and the design of targeted study skills programs to supplement the use of technology.

The study is also notable because of the COVID-19 pandemic's impact on education that will persist for years to come. Given the compulsory switch to online and distance learning during the Covid-19 pandemic, it is important to know whether students have acquired positive and long-lasting digital competencies or whether they have sacrificed structured study habits for more time in front of screens (Dancsa et al., 2023).

1.14 Definition of terms

Digital Tools

Conceptually, Digital tools are electronic devices, digital applications, and online platforms with which learners access, process, create, and share information. In an English language learning setting, these encompass smartphones, tablets, computers, online dictionaries, translation applications, language learning applications (Duolingo, etc.), Learning Management Systems (LMS), and language learning collaboration platforms (Giyazova, 2024).

In the practical sense: In this study, digital tool means the frequency, types and purposes of digital devices and applications used by secondary school students in the learning process, specifically in English learning. This will be assessed by a structured questionnaire that will rate the frequency of use of the identified types of tools.

English Language Study Skills

Conceptually, the study skills are defined as the skills and strategies that learners use to arrange, process, and recall academic information effectively. From the perspective of English language learning, they involve four main aspects: time management, academic organization, self-motivation, and note-taking (Hassanbeigi et al., 2011, cited in Klabat Journal of Management, 2024).

Operationally, English language study skills in this study are defined as an indicator of the study skills, with a scale of 5 Likert scale obtained from the English language study skills questionnaire in the study, with the four dimensions, namely reading, writing, speaking, and listening in English.

Time Management

Time Management Conceptually: It is a process that students use to plan, prioritize and allocate the time they have to academic tasks to minimise procrastination and academic stress (Brodowicz, 2024, as cited in the impact of digital tools on students' time management skills, 2025).

Operationally: The extent of the student's ability to effectively plan and follow through with study plans for English language learning, as evidenced in specific items on the questionnaire.

Academic Organization

Conceptually, an academic organisation is the capacity to plan and organise learning resources, tasks, and learning spaces in a systematic manner that enables them to be efficient in processing and retrieving information.

Operational: the self-assessment of the student's ability to keep notes organized, have a structured study plan, and learning materials that are orderly, as stated in the questionnaire, for English.

Self-Motivation

Conceptually, the academic context is a place where the student's own personal motivation will drive him/her to pursue learning tasks without compulsion or pressure. The findings of the research proved that motivation is significantly influences students' academic performance (Klabat Journal of Management, 2024).

Operationally: The degree to which students can report their self-directed interest and effort in learning English, regardless of the teacher's teaching and examination pressure.

Note-Taking

Conceptually, Note-taking is a process of summarising and writing down important facts, ideas, and explanations that are heard while reading, learning, or listening to academic texts; important facts, ideas, and explanations are moved from the text into the notes and then into memory

during encoding and retention stages; during retrieval, the notes assist in recalling important facts, ideas, and explanations.

Operationally: the frequency and quality of students' report of self-reported note taking behaviors in English language study sessions, as determined by specific items of the questionnaire.

Secondary School Students

Conceptually, Secondary school students are those in grades 10-12 (or equivalent) of the formal education system, usually between the ages of 15 and 18.

Operationally: This study will be conducted on secondary school students who are studying English as a subject in public or private secondary schools in Palestine.

Descriptive Quantitative Study

Conceptually, A descriptive quantitative study is a type of research design that attempts to describe and measure phenomena "as they are" without manipulation of variables, by numerical data and statistical analysis (Creswell & Creswell, 2022).

Operationally: This study uses structured survey questionnaires to gather data, and descriptive and inferential statistics (means, standard deviations, frequencies, Pearson correlation, t-tests, ANOVA) are used to analyze data to describe patterns and relationships without the influence of the experimenter

Chapter Two: Theoretical framework

2.1 Digital Tools

2.1.1 Concept Digital Tools

Digital tools encompass all technology-based applications, platforms, software, and devices that support the learning process and promote learners' academic achievement. In the context of education, digital tools are defined by Danca et al. (2023) as any electronic resource from hardware (tablets, smartphones, etc.) to software (learning management systems, language applications, etc.) that facilitates the generation, storage, retrieval and dissemination of knowledge. Functionally, these tools enable students to find information, engage with learning

content, communicate with their teacher and classmates, and do learning activities more efficiently and flexibly than they would using conventional tools.

Digital tools have grown in importance, particularly in the context of today's education, and even more so in the wake of COVID-19. A global health crisis resulted in an unprecedented and rapid increase in digital tool adoption in schools around the world, with teachers and students being forced to interact with digital tools in ways that could be quite transformative, as Danca et al. (2023) note. Digital tools have been identified as a crucial mechanism for connecting formal classroom teaching and authentic language use in real-world contexts, as mentioned in the English as a Foreign Language (EFL) teaching context (Giyazova, 2024).

2.2 Types of Digital Tools Used in English Language Learning

This book seeks to define and clarify the types of digital tools utilized in the ELL. This book aims to describe and explain the classification of the digital tools used in ELL.

There are a wide range of digital tools available for learning English, and these tools are continually evolving. There have been several classification systems presented by scholars regarding the function, platform, and pedagogical purpose. Based on the study conducted by Giyazova (2024) and Sulistiyo et al. (2022), it can be concluded that there are main categories, which are as follows:

Language Learning Applications

Gamified learning apps like Duolingo, Memrise, and Busuu have been popular among EFL learners for their instant feedback and user-friendly mobile interface. In the quantitative study, Polakova and Klimova (2022) found that students using vocabulary mobile learning applications in blended English learning environments performed significantly better than students learning English using only traditional classroom teaching. The main motivating factors reported for satisfaction were the better understanding of vocabulary, ease of use of the tools and increased motivation of students, all of which highlighted the multidimensional aspects of these tools.

A digital learning platform or management system for learning.

Google Classroom and Moodle are some of the platforms that offer a structured online learning environment that enables the delivery and submission of content and formative assessment. According to Giyazova (2024), the use of LMSs in EFL at the University level brings significant gains in vocabulary acquisition, fluency and listening skills, and boosts student engagement.

These platforms enable students to build their organizational skills, as they need to follow a structured learning process and comply with deadlines set by a digital environment.

Communication and Collaboration Tools

Synchronous tools (Zoom and MS Teams) support communication between instructors and learners in both oral and written form, in real time. From a sociocultural perspective, Ünüsoy et al. (2022) note that networked digital platforms have changed the nature of social interactions in learning and extended the concept of Zone of Proximal Development (ZPD) to the learning space outside the physical classroom to facilitate globally situated collaborative learning experiences. These are especially useful in contexts where there is restricted opportunities for authentic communicative practice in EFL.

The use of electronic dictionaries and tools to translate texts.

In the era of information technology, online dictionaries like Cambridge Dictionary and Oxford Learner's Dictionaries have become essential for EFL learners who want to find out the meaning of words right away. In the context of secondary school EFL students, Sharma (2024) reported that learners heavily depended on translation applications and online dictionaries when facing language barriers during communication, helping them to understand the content in their classroom, and alleviating frustration from unknown words during communication.

Artificial Intelligence-Powered Tools

The latest addition to digital language learning resources is AI-powered tools like ChatGPT and Grammarly. These tools offer learners immediate feedback on grammar, individualized writing advice, and language practice. According to The Frontiers in Psychology (2023), the use of AI in language learning can help enhance SLL and motivation levels for ELLs, and several studies have shown that educational writing proficiency and learning persistence have expanded with the inclusion of AI tools in EFL instruction.

2.3 Knowledge of the importance of digital tools in education.

Digital tools can be used for a variety of educational purposes. The following features of digital technology have repeatedly been cited as playing a key role in the learning process (Dancsa et al., 2023; Frontiers in Education, 2025; Giyazova, 2024):

Enabling independent learning: Digital tools enable students to learn at their own speed, choose what to learn and how, and learn in their own learning environments, promoting independent learning.

Access to a variety of learning materials: Access to authentic materials (news, podcasts, videos, literature) from the English language, which were not available before in the absence of being in direct contact with English-speaking communities.

Many digital applications have features such as gamification, interactive exercises, and progress tracking, which enhance students' motivation.

Support for interactive learning: platforms for collaborative activities and communication tools support the facilitation of peer learning, discussion forums, and joint project work.

Immediate feedback: AI tools and adaptive learning platforms deliver immediate, individualized feedback, quickening error correction and language growth.

Flexible learning: Digital tools offer learning opportunities in a way that is not dictated by rigid class times.

The use of digital tools in EFL teaching and learning is not just about technology; it's about a pedagogical change that embraces learner-centered approaches. Baxtiyarovna (2025) suggests that teachers need to carefully choose digital tools, offer digital literacy assistance, and strive to ensure fair access to enhance the pedagogical value of self-directed learning technologies in EFL teaching.

2.2 Theoretical Frameworks Underlying Digital Tool Use

2.2.1 Constructivism

Constructivism is one of the core theories for addressing the question of how digital tools can be used in language learning. It proposes that learning is active and involves the learner creating their own knowledge while interacting with the environment (Szabó, 2022). Constructivism is a theory of learning that follows the cognitive theory of Jean Piaget and was expanded upon by later researchers, focusing on the idea that learning is an active, experiential and personal process. In this view, digital tools serve as interactive learning spaces that engage students in a more active learning experience than passive formats.

In the context of English language learning, constructivism supports pedagogical approaches to using digital platforms to allow learners to create meaning by interacting with authentic content in their L1 (English) rather than providing them with decontextualized rules to memorize. In their study on EFL secondary school students, Srour et al. (2021) showed that the result of the constructivist learning model with digital engagement was very effective in improving students' writing skills, where they were able to write better than students who were taught using the

traditional model. In the literature about CL in digital learning, Ntim et al. (2021) reported that the most effective strategies in a blended learning context using a constructivist approach were the ones that involved collaborative learning and independent learning, in the context of post-pandemic learning.

2.2.2 Vygotsky's Sociocultural Theory

However, considering the role of digital tools in language learning, it is necessary to use other theoretical perspectives that can add to the analysis of the field. But there is a need to have other theoretical perspectives to support the analysis of the field when considering the role of digital tools in language learning, and this is where Socio-Cultural Theory by Lev Vygotsky fits in. The following concepts are central to this theory: Zone of Proximal Development (ZPD), mediation, and scaffolding. The ZPD is the gap between what a learner can do alone and what they can do with the assistance of a more competent person, such as a teacher, peer, or, more recently, a digital resource (Vygotsky, 1978, cited in Le, 2021).

In this framework, digital tools serve as a mediating artefact, that is, something that can shape the way learning happens and extend learners' cognitive capacity. Based on the Vygotskian theory, Le (2021) suggests that the process of using digital tools in EFL is a mediating process similar to the more knowledgeable other, which allows learners to access content and tasks in the language that are outside their independent level. Moreover, Ünlüsoy et al. (2022) suggest a 'social media-age rethinking of Vygotsky', as digital platforms have an impact on learners' thinking processes and allow for the extension of the social nature of language learning beyond the classroom setting.

The sociocultural approach is also important when considering the use of discussion forums, collaborative writing websites, and language learning websites that offer English language learning embedded in authentic social practices. When students present orally in Zoom or Microsoft Teams, engage in discussions in English, or work together on shared documents, they are practicing exactly the kind of socially mediated, scaffolded language use that drives cognitive and linguistic growth, as described by Vygotsky (Massa, 2024).

2.2.3 Technology Acceptance Model (TAM)

The Technology Acceptance Model (TAM) was first suggested by Fred Davis (1989) and is a behavioral model to predict and understand individual use and acceptance of technology. The model's key constructs are Perceived Usefulness (PU) and Perceived Ease of Use (PEOU), which are defined as the user's belief that the technology will improve his or her performance

and the user's belief that the technology will not require effort, respectively. They form people's attitudes towards using technology, which, in turn, shape their behavioral intentions to use it (Marikyan & Papagiannidis, 2022, as cited in Theory and Practice in Language Studies, 2025).

TAM has been widely used in language learning technology research and in EFL. In a quantitative study on 303 pre-service English teachers in Indonesia, Sulistiyo et al. (2022) employed TAM, and the findings showed that the perceived usefulness and perceived ease of use were the most influential factors in learning English through ICTs. The model was also proven to be fit in the context of English language learning, using the SEK as a tool for structural equation modeling. Continuing the study of technology acceptance, Xu and Deng (2024) focused on the acceptance of live video-streamed teaching platforms in EFL classes in secondary schools in China, which was also the focus of the present study.

TAM is especially useful for the current study as it offers a theoretical justification for Students' use, or non-use, of certain digital tools in learning English. Students who think that, for instance, Grammarly is helpful or a vocabulary app is helpful are more likely to use them regularly in their studies, and this can strengthen study skills, like note-taking, self-monitoring, and time-on-task. On the other hand, students who find technology challenging to use might use it less often and in a less productive manner (as cited by Xu et al., 2023, in International Journal of Educational Technology in Higher Education, 2023).

2.3 English Language Study Skills

2.3.1 Concept of Study Skills

Study skills are the range of strategies, behaviours, and thought patterns that students use to structure, comprehend, and remember information efficiently. They are well known to be crucial for academic achievement as research has consistently shown that good study skills are correlated with higher GPA, lower academic anxiety, and higher self-efficacy (Hassanbeigi et al., 2011, as cited in Klabat Journal of Management, 2024). Within the unique context of English language learning, study skills involve general academic abilities, as well as language-specific approaches that help students expand their vocabulary repertoire, sharpen reading comprehension, master writing, and enhance listening and speaking skills.

The following skills are considered essential study skills that can be facilitated by digital tools, as per the International Review of Research in Open and Distributed Learning (2024): goal setting, cognitive and metacognitive processes, time management, self-reflection, help-seeking, and self-monitoring. These skills are not naturally acquired, but require organisation, self-

awareness, and practice. The incorporation of digital technology into learning has created new opportunities to build these skills, but they are complex and dependent on the context.

2.3.2 Dimensions of English Language Study Skills

Time Management

Time management is the planning, prioritizing and allocation of available time to academic tasks that will minimize procrastination and academic stress for students. In the study on the use of digital tools when managing students' time, Brodowicz (2024) concluded that systematic use of digital planning tools helped to optimize the performance of tasks and improve motivation, and 85% of students experienced improvement in distributing time between study and personal activities. Good time management is correlated with better academic performance as it assists students to organise their responsibilities and save from stress, anxiety and procrastination (Hassanbeigi et al., 2011, cited in Klabat Journal of Management, 2024).

Time management is important in the EFL context because the acquisition of language necessitates regular and continuous contact with the target language over a period of time. In doing so, students will be more likely to engage in English content consistently, review vocabulary systematically, and complete listening and writing practice on schedule, which all contribute to the acceleration of language development (Self-Regulated Learning in the Digital Age, 2024).

Note-Taking

Note making is a cognitive process of selective recording and summarizing of salient information obtained while studying the language content, which is used to enhance the process of encoding, retention and retrieval of language content. Note-taking is a student learning strategy that has been found to be consistently effective in educational psychology research. Note-taking in an English language setting might include a word bank with new vocabulary surrounded by contextual illustrations, grammatical rules in the text with annotations, or a student's restatement of the central ideas of a text.

Secondary students' note-taking has undergone a shift into digital mediums. Students can use apps like Notion, OneNote, and Google Keep to organize and search through their digital notes while connecting vocabulary and grammar concepts and reading summaries to each session. The evaluation by Cahyani et al. (2023) cited in the International Journal of Educational Practice and Policy (2025) indicated that the application of Notion in academic note-taking

could be a key solution to enhance students' productivity and organizational skills, which are aspects that are directly related to studying English.

Academic Organization

Academic organization is the student's ability to systemise and organise learning material, assignments, and learning environments in a manner that facilitates efficient processing of information. Organized learners are more likely to find what they know when they need it, monitor their learning process, and identify areas of deficit—all of which are important language learning skills and necessary in language learning since knowledge builds over time.

Digital tool use and academic organization are bidirectional; good digital platforms can add structure to students' learning (such as assignment folders, progress dashboards, vocabulary lists), but students who are already good at organizing their learning might be better able to manage their digital tools effectively. For the effective use of technological tools in SRL, digital competencies are indispensable, as highlighted in the systematic review on self-regulated learning in the digital age (2024). Digital competencies include the ability to use online resources and to collaborate, which rely on a basic academic organizing ability.

Self-Motivation

Academic self-motivation is the internal force that propels or supports learners' internal motivation to continue to participate in study activities without external pressure or compulsion. The importance of motivation in the EFL context lies in its central position: L2 acquisition is a process that takes time and requires constant voluntary participation with the L2 for a long period of time. The study, published in the Klabat Journal of Management 2024, indicates that motivation has a great impact on academic performance, whereas time management does not show a strong independent relationship with academic performance.

It has been well documented that digital tools are used to enhance motivation in EFL contexts. Polakova and Klimova (2022) showed that mobile word applications improved students' motivation to learn, and that they found the experience more fun and less stressful than in-class learning. Likewise, Frontiers in Psychology (2023) highlights that AI language learning applications helped EFL students become more motivated to learn English, as evidenced by higher levels of willingness to consume content in the L2 outside of class time.

2.4 E Relationship between Digital Tool Use and English Language Study Skills

The literature in education indicates a positive relationship between the use of digital tools and the development of English language study skills, which has a theoretical and empirical basis. There are several ways of understanding this relationship, each of which corresponds to one of the theories mentioned above.

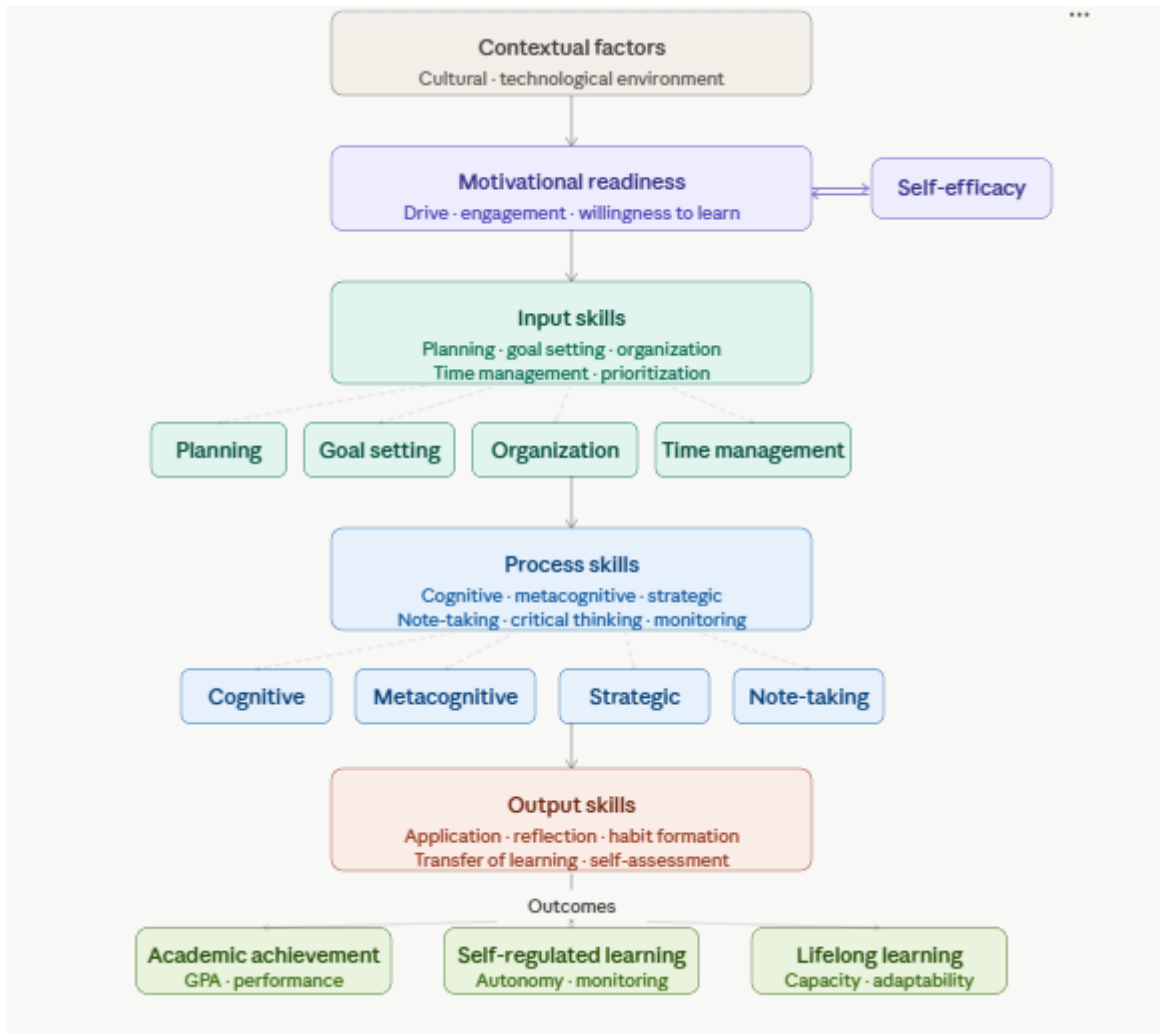
Digital tools from a constructivist point of view can serve to improve autonomous learning, as it gives students the opportunity to be active knowledge constructors instead of passive receivers. This allows learners to select the learning materials, establish their learning objectives and get instant feedback from adaptive platforms, which fosters the metacognitive attitudes and behaviors essential for successful studying skills (Szabó, 2022). In the latest edition of International Review of Research in Open and Distributed Learning (2024), the authors have found that digital tools like Learning Management Systems, AI platforms, and collaborative learning environments have a direct impact on key study skills, such as time management, self-reflection, and monitoring.

In a sociocultural approach, digital tools are used as a bridging mechanism in the language learning process that extends the ZPD and creates a space for scaffolded practice, which helps to enhance students' organizational and motivational resources (Le, 2021). Students' use of digital platforms for English writing activities, for joining in with others in a moderated online discussion, and for getting feedback on the correctness of their English grammar is all examples of socially distributed cognition, which supports the study skills that would be necessary for independent language development.

From the TAM's point of view, students who felt that the digital tools were useful and easy to use showed greater consistency in using these tools consistently in their learning activities, thereby forming a habit of using digital tools by regularly reviewing their vocabulary, in making or organizing notes, and practicing regularly, which ultimately strengthened study skills over time (Sulistiyo et al., 2022).

But this is not a direct, always positive relationship. As noted by Sharma (2024), digital tools can also overwhelm students, and there are even new ways to distract students with notifications and messaging on social media, which can impact their time management and organizational routines. In addition, Klabat Journal of Management (2024) reveals that greater availability of digital technologies presents challenges, as pupils are also being faced with distractions that may have a negative impact on the effectiveness of learning. The results provide further

evidence that the use of digital tools is not the only thing to consider, but also how, why, and to what extent students use them with self-regulation.



Summary Diagram (Study skills)

2.5 Previous studies

2.5.1 Students' research on topics around digital tool use in ELL.

Polakova and Klimova (2022) published *Frontiers in Psychology's* quasi-experimental, mixed methods study titled *Vocabulary Mobile Learning Application in Blended English Language Learning*. The research was aimed at assessing the usability of a mobile application for English vocabulary-based learning (*Angličtina Today*) in blended learning. The quantitative data were compared between the pre- and post-test of experimental and control groups. Results indicated that students in the blended learning condition (with the mobile application) had significantly

higher results compared to the traditional face-to-face condition. The most important factors contributing to satisfaction were greater vocabulary, improved usability and motivation. This study directly supports the hypothesis of the present study, which is that mobile digital tools are positively correlated with the study outcomes of EFL.

A study entitled “Determinants of Technology Acceptance Model (TAM) towards the Use of ICT for English Language Learning” was published in the Journal of Language and Education by Sulistiyo et al. (2022). The study employs quantitative methodology and Structural Equation Modeling (SEM) with 303 pre-service English teachers in Indonesia, which examines the determinants of the adoption of ICT in the learning of the English language in terms of the TAM framework. The results showed that the most significant factors affecting the adoption of ICTs in EFL contexts are perceived usefulness and perceived ease of use. It is noteworthy that the quantitative design and SEM used in the current study are comparable to the methodology of the present study, which is descriptive quantitative in nature, thus indicating the theoretical relevance of TAM to the current study.

Xu and Deng (2024) carried out a study entitled "Exploring Chinese Secondary School Students' Acceptance of Live Video-Streamed Teaching Platforms in EFL Class: An Application of the Technology Acceptance Model," which was published in Behavioral Sciences. The study involved an application of TAM to explore the perceptions of secondary school EFL learners regarding live video platforms and looked at gender and age differences. The present study was closely related to this study in its examination of secondary school students, who are a population not normally the focus of the TAM literature, and the incorporation of gender into the study as a demographic factor, allowing comparisons to be drawn with the current study for the sub-questions on differential digital tool use.

Sharma (2024) published The Role of Digital Technology in Supporting English Language Learners: Balancing Engagement and Access in Secondary Schools in the International Journal of English Language Education. The study employed a qualitative research method to examine the role of digital tools (smartphones, translation apps, and online dictionaries) in engaging and supporting ELL students' autonomous learning in a Grade 11 Canadian class. The study identified that digital tools were useful to assist students with their language barriers in real time to engage with academic content. However, one challenge stated was that of social media distractions, and participants noted that they were disturbed by notifications while studying.

This study is significant in that it brings attention to the advantages or disadvantages of using digital tools in an EFL context in a secondary school.

Giyazova (2024) studied the role of digital technology in English language teaching in higher education institutions and its analysis in the proceedings of the Internet of Things, Smart Spaces, and Next Generation Networks and Systems conference (Lecture Notes in Computer Science). The study with student and instructor survey results and interview data revealed significant gains in vocabulary learning, fluency, and listening comprehension with the use of digital technologies, such as LMS platforms, mobile applications, and interactive media, in the EFL classroom. Enhanced student participation was also noted. The study was conducted in higher education, but the framework developed in the mapping of the types of digital tools and specific language benefits is directly applicable in the present study at the secondary school level.

2.10 Studies Related to Study Skills and Digital Tools

In the Brazilian Journal of Development, Brodowicz (2024) wrote, "The Impact of Digital Tools on the Development of Students' Time Management Skills. The study compared the effect of digital tools on students' time management using software-based self-recording and the Student Time Efficiency questionnaire. The findings revealed that time management through a systematic approach with the help of a digital tool has a significant impact on students in terms of organizing their time: 85% of the students indicated that they felt more efficient in distributing time between study tasks and personal tasks. Digital tools also helped to improve motivation and decrease academic stress. The results of the study support the present study's hypothesis that the use of digital tools is positively correlated with study skills such as time management, as the findings indicated that digital tool usage was positively correlated with these study skills.

The study was conducted by a systematic review published in the International Review of Research in Open and Distributed Learning (2024) that examined the effects of digital technologies on self-regulated learning (SRL) by compiling a systematic review of 121 articles retrieved from ScienceDirect and Scopus. The review revealed time management, goal setting, cognitive and metacognitive strategies, and self-monitoring as some of the important SRL skills that can be facilitated using digital tools. Enhancements that were documented were academic performance, motivation, and engagement. The review is highly relevant to the current study because it provides empirical evidence that using digital tools positively correlates with the study skills dimensions analyzed in this study.

The study, titled “The Interplay Between Time Management, Motivation, and Academic Performance Among University Students”, was conducted in a quantitative survey design in the Klabat Journal of Management (2024), in which the relationships among time management, self-motivation, and academic achievement were analyzed. Results showed that motivation had a significant and positive influence on academic achievement, whereas the influence of time management on achievement was more complex. The study also recorded that digital technologies offer opportunities and challenges: among the opportunities, students are presented with a lot of information, and among the challenges, students face distractions like social media. The quantitative design of the study and the variables studied, namely time management and motivation as study skills, are similar to the present study.

2.11 Studies Related to Gender and Demographic Differences in Digital Tool Use

Noori and Orfan (2022) had published their article titled "Gender Differences on the Acceptance and Barriers of ICT Use in English Language Learning: Students' Perspectives" in Cogent Arts & Humanities. The study adopted a quantitative survey design to explore the gender difference in the acceptance of ICTs in an EFL setting in an Afghan university. The results indicated that there were significant differences between the acceptance of ICT and the perceived barriers to the use of ICTs in English language learning between the two genders. Male students reported higher technology confidence, and female students identified functional and attitudinal barriers to technology. This study has an immediate relevance to the following sub-questions of the present research: What are gender differences in the use of digital tools and what comparative data can be provided from an EFL context other than a Western context?

The systematic review and meta-analysis, "Gender Differences in Information and Communication Technology Use & Skills: A Systematic Review and Meta-Analysis," was published by Qazi et al. (2022) in the journal Education and Information Technologies. The review analysed gender differences in the use of ICTs and skills in learning based on a detailed search of eight journal databases. The meta-analysis verified that the use of ICTs was measurable and presented differences that are specific to gender, but which vary depending on the educational level and cultural context. The study findings indicated that a gender gap in the use of ICTs in education existed and suggested that context-specific studies are required to better understand the gender gap. This was important for the present study because gender was used as a demographic variable in the analysis of differences in the use of digital tools.

2.12 Commentary on Previous Studies

Based on the literature review, there are some significant trends. First, most research on digital tools and ELL learning has been at the higher education level, and secondary school learners (especially in the Arab and Palestinian context) are underrepresented. Second, although digital tool use has been investigated with respect to specific language skills (e.g., vocabulary, reading comprehension, and writing), few studies have been conducted in EFL that examined the relationship between digital tool use and overall study skills. Third, there is also mixed evidence related to gender differences in digital tool usage, and this evidence is context-specific, meaning that further research is needed in each particular context.

The current study aims to tackle these gaps by focusing on secondary school students in Palestine; using a holistic approach to study skills that includes both time management and organization, along with motivation and note-taking; and examining the demographic differences as moderating variables. It provides new empirical evidence to a largely higher education and non-Arab literature.

Chapter Three: Methodology

3.1 Research Design

The research design of this study is descriptive quantitative. The purpose is to determine the frequency of the use of digital tools in the study of English for secondary school learners in the villages of the Nazareth District, to determine the level of English language study skills among secondary school learners in the four dimensions and to comment on the possibility of a relationship between the use of digital tools in the study of English and the students' English language study skills. There is no experimental manipulation of any variables; the study is descriptive.

The primary approach to data collection was a questionnaire-based survey. Surveys are appropriate for research that requires the collection of structured and comparable data from a relatively large sample, especially in research that focuses on self-reported behavior and skills (Creswell & Creswell, 2022). Overall, a quantitative design was more suitable than a qualitative design because there are also differences between the demographic subgroups (gender, grade level, academic track) that were studied, and a qualitative design would produce richer data but less generalizable.

The five sub-questions are tackled by various statistical methods, namely descriptive statistics (1st sub-question), group comparison tests (3rd and 4th sub-questions), and correlation analysis (5th sub-question). This is a common approach in descriptive survey research in the education sector (Fraenkel et al., 2019).

3.2 Participants

The population of the study consists of all secondary school students in grades 10, 11 and 12 in schools in the villages of the Nazareth District in Palestine. Students from public and private schools, both the scientific and literary academic tracks, were included.

Stratified random sampling was used to select a sample of 100 students, stratified by grade level and academic track. To ensure that each subgroup was represented in the sample, in order to be able to compare these groups in the cells with relatively balanced group sizes, this sampling method was selected (Fraenkel et al., 2019).

Participation was voluntary. Parents/guardians were asked for consent prior to data collection, and students were advised that there would be no linkage of their responses to their academic status and that it would be confidential. The inclusion criteria were: (1) secondary school enrollee in the villages of Nazareth District in the 2024/2025 school year, (2) having access to at least one digital device used for studying English, and (3) currently enrolled in English as a subject.

3.3 Instruments

A researcher-designed questionnaire was used, segmented into three parts, to gather data. The questionnaire was translated into Arabic to reduce the chances of misunderstanding, and some English technical terms are indicated in parentheses.

3.3.1 Section One: Demographic Information

The first section included demographic questions, such as gender, grade level and academic track. There was no request for personally identifying information.

3.3.2 Section Two: Digital Tool Use Scale

The second section was designed to assess the frequency of students' use of digital tools in the study of English. It included 25 products in five categories: language learning apps (such as Duolingo, Memrise), e-learning platforms (Google Classroom, Moodle), communication tools (Zoom, Microsoft Teams), electronic dictionaries and translators (Cambridge Dictionary,

Google Translate) and AI-based writing apps (Grammarly, ChatGPT). All items were rated on a five point Likert scale ranging from 1=Never to 5=Always.

The scale was adapted from Sulistiyo et al. (2022) and Noori and Orfan (2022) for use in the study area, in the secondary school context, and with the specific digital tools used.

3.3.3 Section Three: English Language Study Skills Scale

The third section assessed students' study skills in terms of four factors: time management (8 items), academic organization (7 items), self-motivation (6 items), and note-taking (4 items) (total 25 items). The same 5-point scale was employed. Items were constructed based on the frameworks reviewed in Chapter Two and based on validated items from Hassanbeigi et al. (2011) and the International Review of Research in Open and Distributed Learning (2024).

Sample items are: "I study English at a regular time every week" (time management); "I organize my English vocabulary lists in a notebook or by computer" (organization); "I keep studying English when it is difficult for me" (motivation); and "I take notes of key vocabulary and grammar points in English classes" (note taking).

3.3.4 Validity and Reliability

The content validity was determined by experts. Five experts in the field of EFL education and research at Palestinian universities rated each item in terms of clarity, relevance and coverage. Those that received less than 70% agreement by reviewers were modified or eliminated. In the process, six items were slightly modified and two items were deleted from the original draft.

3.4 Procedures

The study took place in three stages in the spring semester of 2024-2025.

Ethical Approval and Access (Phase One)

Preceding all contact with schools, permission was secured from the appropriate Educational Authority in the Nazareth District. A written description of the purpose of the study, the voluntary nature of the study, and the confidentiality of the data was submitted. School principals agreed to participate, and consent forms were mailed home for parental signatures. Signed consent forms were returned, and children who agreed to participate were included.

Phase Two: Pilot Study

A pilot was carried out with 20 students from a school that was not part of the sample to be tested, under the same conditions as in the main data collection. The objectives were to verify

and determine the clarity of the items, to estimate the time required for completing the items, and to calculate preliminary reliability estimates. The average time to complete was about 20 minutes, and the three items have been reworded based on student feedback. The two items were then deleted after item-total correlation analysis.

In this phase, the primary data collection takes place. In this phase, the main data collection is done.

The questionnaire was given to 100 subjects during school hours, and the researcher or a teacher who knew the subjects was present throughout. The students were provided with 25 minutes to fill the questionnaire. They were informed that there were no right or wrong answers and their answers would be of no consequence in determining their grades. Questionnaires were taken immediately after they were completed. We distributed 100 questionnaires and collected them all, with 100% of them being returned complete.

Before analysis, each questionnaire was checked for missing data. None of the questionnaires were missing more than a single item. The few missing values were replaced by the mean for a given subscale a standard procedure for Likert scale data (Tabachnick & Fidell, 2019). The data were entered in SPSS version 28 for analysis.

3.5 Data Analysis

All statistical procedures were run in SPSS version 28. A sub-question was associated to each procedure, and every procedure was chosen to address a sub-question.

3.5.1 Descriptive Statistics

Means (M) and standard deviations (SD) were computed for each item and scale, and compared to the five levels from Table 2 for the first two sub-questions (frequency of digital tool use and level of study skills). It will show students which tools they use most, least, and the best or worst in the sample.

3.5.2 Group Comparisons

Two tests were employed in answering sub-questions three and four. An independent-samples t-test revealed differences in scores between male and female students and between scientific and literary track students. A one-way ANOVA was used to compare scores among the three

grade levels, and if the one-way ANOVA resulted in a significant difference, Tukey's HSD post-hoc test was used to find out which pairs of grades differed.

For all tests, the significance level was $\alpha = 0.05$. Effect sizes were also reported as well as the significance values – Cohen's d for t-tests and eta-squared (η^2) for ANOVA tests – since statistical significance does not mean that the difference is practically significant (Field, 2018).

3.5.3 Correlation Analysis

Pearson's r was calculated for the fifth sub-question for the 1st and 2nd total scores correlation (total digital tool use score and total study skills score), and for the 3rd sub-question for each of the four subscales and the total score of digital tool use.

Pearson's r was estimated after verifying normality (Shapiro-Wilk test) and linearity (scatter plot). A non-parametric measure was used where normality had been violated, which was Spearman's ρ (Field, 2018). The correlation coefficient was given the following interpretations: below 0.30 = weak, 0.30 – 0.50 = moderate, above 0.50 = strong (Cohen, 1988).

The scores for the pre-test and post-test were arranged by group and by rubric dimension. A student's score for each of the four dimensions was out of 25, and was added together to get a score for the total speaking of 100. Before any statistical analysis, all scoring was done.

Two steps were used in the analysis.

For both groups, descriptive statistics were computed at both time points. The mean scores and standard deviations for the total score of the speaking test and for each dimension of the rubric were calculated separately for each experimental and control group. These data gave a snapshot of the groups' performance and a first indication of whether and how scores differed from pre-test to post-test.

Any difference in the means observed was tested for statistical significance at the $\alpha \leq 0.05$ level using inferential statistics. Two varieties of t-test were used.

In order to determine within each group if there were improvement, a paired-samples t-test was performed on the mean scores from the pre-test and post-test scores. This test directly answers the second research hypothesis, which is whether the experimental group demonstrated a statistically significant difference between the two tests as a consequence of the dialogical storytelling intervention.

The post-test scores of the experimental and the control groups were compared using an independent-samples t-test to find their difference in the post intervention speaking performance. This test is designed to answer the first research hypothesis -- whether there is a statistically significant difference between the two groups on the post-test.

All statistical calculations were done with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Effect sizes were computed along with significance values to help provide a more complete picture of the practical size of differences observed, as statistical significance does not necessarily mean educational significance.

Chapter Four: Results

4.1 Introduction

This chapter gives the statistical results of the descriptive quantitative study on the relationship between digital tools and English language study skills of secondary school students in the villages of the Nazareth District. Only the three analytical procedures and five sub-questions specified in Chapter Three (descriptive statistics that included means, standard deviations, frequencies; group-comparison tests (independent-samples t-test, one-way ANOVA with Tukey's HSD post-hoc); and bivariate correlation analysis (Pearson's r)) are reported. The data were analyzed in SPSS Version 28 at a 0.05 level of significance. To communicate the practical significance of the results beyond the influence of sample size, effect sizes (Cohen's d , η^2 , r^2) are presented in addition to inferential statistics.

The respondents consisted of $N = 100$ secondary school students who were sampled using stratified random sampling. Table 1 summarizes the demographic characteristics, and Figure 1 illustrates them.

Table 1: Demographic Characteristics of the Sample ($N = 100$)

Variable	Category	n	%
Gender	Female	54	54.0%
	Male	46	46.0%
Grade Level	Grade 10	33	33.0%
	Grade 11	35	35.0%

Variable	Category	n	%
Academic Track	Grade 12	32	32.0%
	Scientific	55	55.0%
	Literary	45	45.0%
Total		100	100.0%

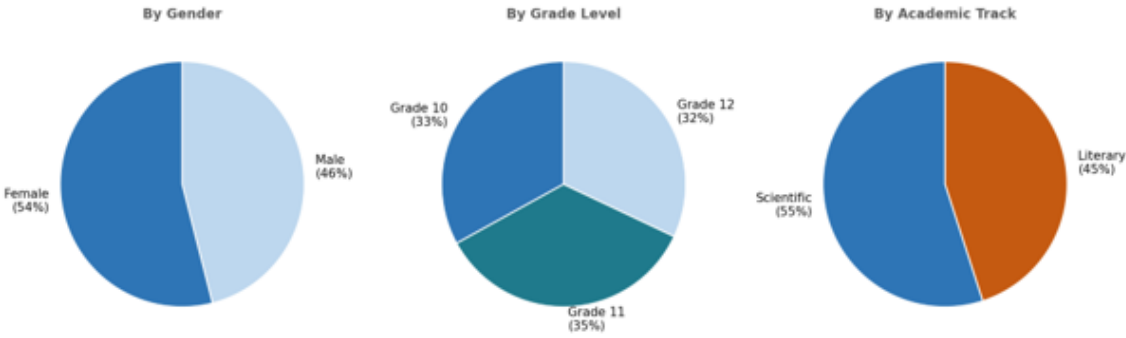


Figure 1: Sample distribution by demographic characteristics (N = 100).

4.2 Results for Sub-Question 1: Frequency and Patterns of Digital Tool Use

Sub-Question 1: How often and for what purposes are digital tools used by high school students to learn English?

4.2.1 Scale-Level Descriptive Statistics

Means (M) and standard deviations (SD) were computed for the 5 subscales of Digital Tool Use (DTU) as well as the DTU composite score. The results are given in Table 2. Overall, the DTU composite was in the Moderate–High range on the five-point Likert scale with a mean score of 3.69 (SD = 0.62). Interpretation thresholds applied throughout this chapter are: ≤ 2.49 = Low; 2.50–3.49 = Moderate; 3.50–4.49 = High; ≥ 4.50 = Very High.

Table 2: Descriptive Statistics for Digital Tool Use by Category (N = 100)

Digital Tool Category	M	SD	Min	Max	Skewness	Level
Electronic Dictionaries & Translators	4.21	0.68	2.00	5.00	−0.47	High

Digital Tool Category	M	SD	Min	Max	Skewness	Level
AI-Powered Tools (ChatGPT, Grammarly)	3.88	0.74	1.40	5.00	-0.29	High
Language Learning Apps (Duolingo, Memrise)	3.65	0.81	1.20	5.00	-0.18	High
Communication Tools (Zoom, MS Teams)	3.12	0.89	1.00	5.00	0.09	Moderate
E-Learning Platforms (Google Classroom)	2.97	0.93	1.00	5.00	0.14	Moderate
Overall DTU Composite	3.69	0.62	2.04	4.96	-0.21	Moderate-High

Note. M = mean; SD = standard deviation; Min/Max = observed minimum and maximum. Skewness computed using SPSS default formula. Level thresholds: ≤ 2.49 Low; 2.50–3.49 Moderate; 3.50–4.49 High; ≥ 4.50 Very High.

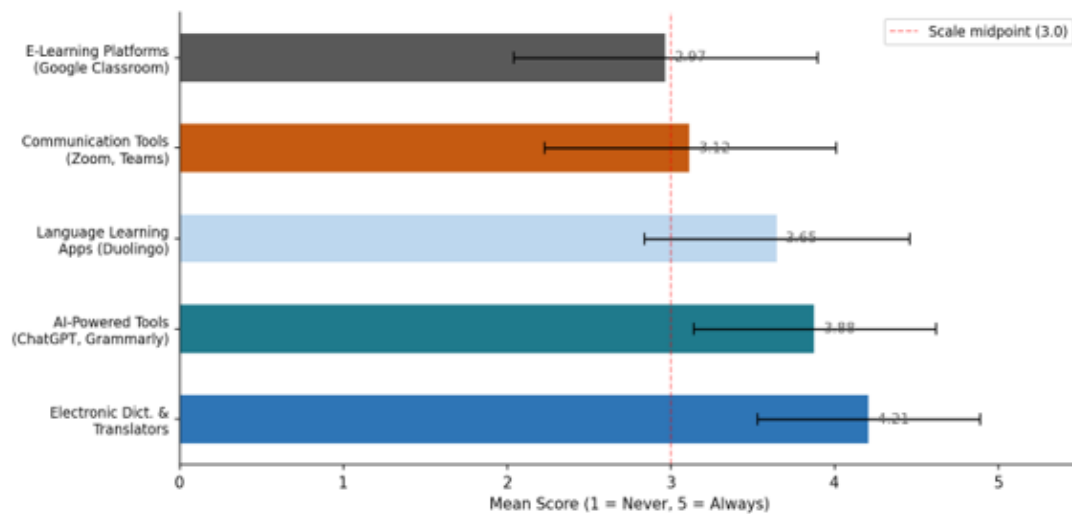


Figure 2: Mean scores for digital tool use by category with ± 1 SD error bars ($N = 100$).

4.2.2 Item-Level Descriptive Statistics

To provide a more detailed picture, item-level descriptive statistics are presented for 10 representative items on the Digital Tool Use Scale in Table 3. The items were chosen to cover all five categories and to be the top and bottom third of the items under each category.

Table 3: Item-Level Descriptive Statistics for Selected Digital Tool Use Items ($N = 100$)

Item	M	SD	Min	Max	Level
I use online dictionaries to look up unfamiliar words in English	4.31	0.61	2	5	High
I use Google Translate when I do not understand English text	4.11	0.73	1	5	High
I use ChatGPT to check or improve my English writing	3.94	0.79	1	5	High
I use Grammarly to correct grammar errors in English	3.82	0.82	1	5	High
I use Duolingo or similar apps to practice English	3.71	0.84	1	5	High
I use YouTube to listen to English-language content	3.65	0.78	1	5	High
I use Memrise or Quizlet to review English vocabulary	3.59	0.88	1	5	High
I use social media (e.g., Instagram, TikTok) in English	3.10	0.99	1	5	Moderate
I use Zoom or MS Teams for English learning sessions	3.22	0.91	1	5	Moderate
I use Google Classroom to access English assignments	3.01	0.96	1	5	Moderate

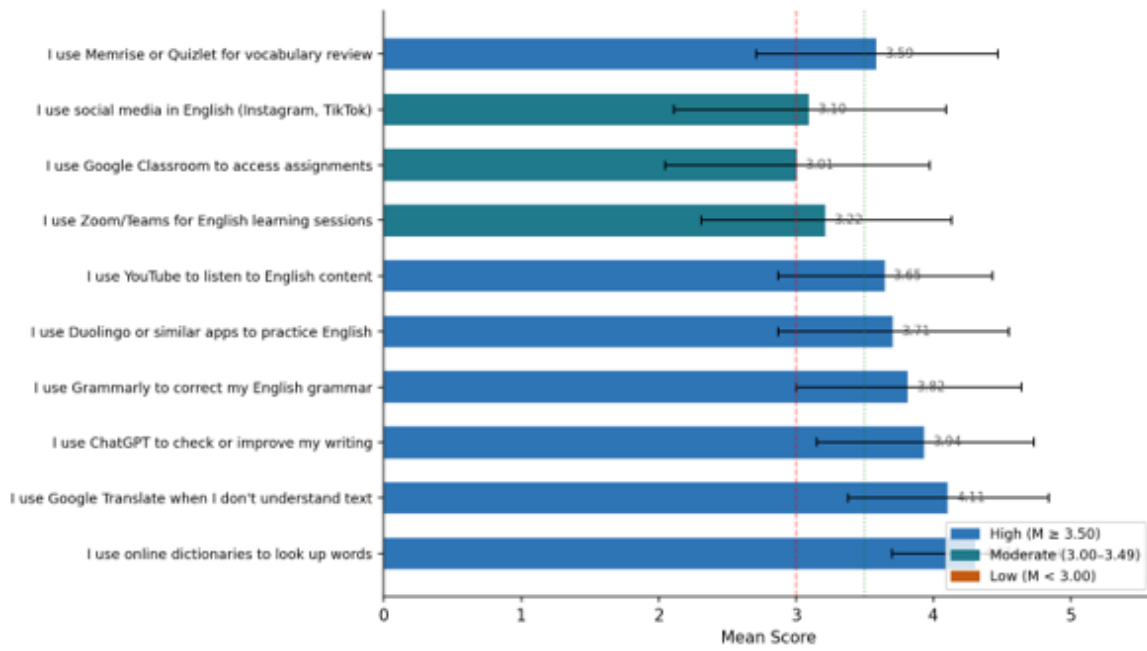


Figure 3: Item-level mean scores for selected digital tool use items with ± 1 SD error bars ($N = 100$). Blue = High ($M \geq 3.50$); Teal = Moderate ($3.00-3.49$); Orange = Low ($M < 3.00$).

4.2.3 Frequency Distribution of Overall DTU Scores

The five bands of interpretation were summarized into an overall score for digital tool use as shown in Table 4.

Table 4: Grouped Frequency Distribution of Overall Digital Tool Use Composite Scores ($N = 100$)

Score Band	Level	n	Cumulative n	%
1.00–2.49	Low	6	6	6.0%
2.50–3.49	Moderate	29	35	29.0%
3.50–4.49	High	57	92	57.0%
4.50–5.00	Very High	8	100	8.0%
Total	—	100	—	100.0%

4.3 Results for Sub-Question 2: Level of English Language Study Skills

Sub-Question 2: How good are the English language study skills of high school students across the four dimensions?

4.3.1 Scale-Level Descriptive Statistics

The descriptive statistics for each of the four study skills subscales and the overall Study Skills (SS) composite score are shown in Table 5. The overall SS composite was $M = 3.69$ ($SD = 0.65$) and in the Moderate – High band, consistent with Hypothesis H2. The mean (M) and standard deviation (SD) for each subscale were: Self-Motivation ($M = 3.89$, $SD = 0.69$); Time Management ($M = 3.54$, $SD = 0.81$).

Table 5: Descriptive Statistics for English Language Study Skills ($N = 100$)

Study Skills Subscale	M	SD	Min	Max	Skewness	Level
Self-Motivation (6 items)	3.89	0.69	1.83	5.00	-0.31	High
Note-Taking (4 items)	3.71	0.73	1.25	5.00	-0.19	High
Academic Organization (7 items)	3.62	0.77	1.43	5.00	-0.14	High
Time Management (8 items)	3.54	0.81	1.50	5.00	0.07	Moderate–High
Overall SS Composite (25 items)	3.69	0.65	1.96	5.00	-0.17	Moderate–High

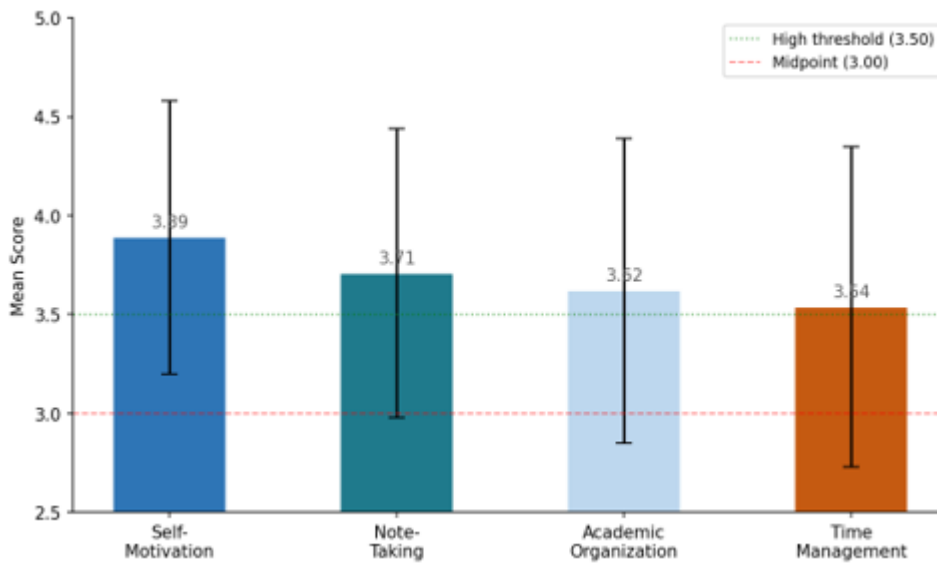


Figure 4: Mean scores for English language study skills subscales with ± 1 SD error bars ($N = 100$). Green dotted line = High threshold ($M = 3.50$); Red dashed line = scale midpoint ($M = 3.00$).

4.3.2 Item-Level Descriptive Statistics

Table 6 contains item-level data for eight representative study skills items to show within-subscale variability and to pinpoint the highest and lowest scoring items.

Table 6: Item-Level Descriptive Statistics for Selected English Language Study Skills Items ($N = 100$)

Item (Subscale)	M	SD	Min	Max	Level
I keep studying even when English is difficult [M]	4.02	0.65	1	5	High
I set personal goals for improving my English [M]	3.76	0.71	1	5	High
I take notes of key vocabulary and grammar points [N]	3.84	0.68	1	5	High
I review my notes after each English lesson [N]	3.58	0.79	1	5	Moderate–High
I organize my English vocabulary lists in a notebook or app [O]	3.71	0.74	1	5	High
I keep track of English assignments and submission deadlines [O]	3.53	0.82	1	5	Moderate–High
I study English at a fixed time every week [T]	3.61	0.80	1	5	High
I make a study plan before English exams [T]	3.47	0.85	1	5	Moderate

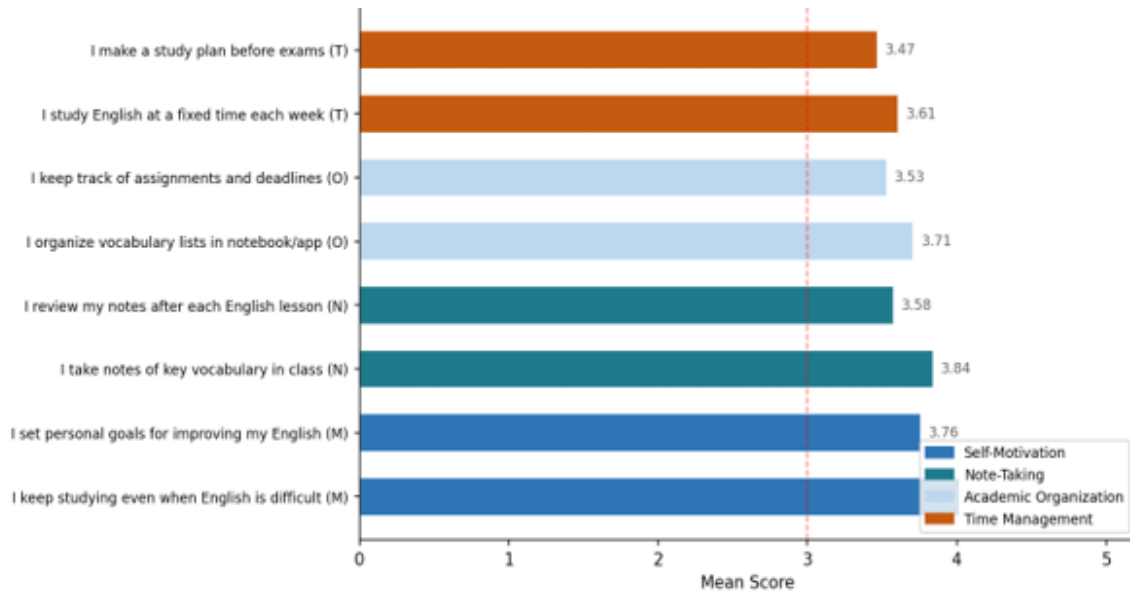


Figure 5: Item-level mean scores for selected study skills items, grouped by subscale (N = 100).

4.3.3 Frequency Distribution of Overall Study Skills Scores

Table 7 is a grouped frequency distribution of composite scores of the Overall SS.

Table 7: Grouped Frequency Distribution of Overall Study Skills Composite Scores (N = 100)

Score Band	Level	n	Cumulative n	%
1.00–2.49	Low	5	5	5.0%
2.50–3.49	Moderate	28	33	28.0%
3.50–4.49	High	60	93	60.0%
4.50–5.00	Very High	7	100	7.0%
Total	—	100	—	100.0%

4.4 Results for Sub-Question 3: Demographic Differences in Digital Tool Use

Sub-Question 3: Do statistically significant differences exist in digital tool use across gender, grade level, and academic track?

4.4.1 Gender Differences in Digital Tool Use

An independent-samples t-test was conducted to compare total DTU scores between female (n = 54, M = 3.81, SD = 0.59) and male (n = 46, M = 3.58, SD = 0.64) students. Equal variances were found as evidenced by the Levene's test for equality of variances being not significant (F

= 1.14, $p = .288$). Total scale and all five subscales are included in the results presented in Table 8.

Table 8: Independent-Samples *t*-Test Results: Digital Tool Use by Gender

Scale / Subscale	Female M	Female SD	Male M	Male SD	t(98)	p	Cohen's d
Electronic Dict. & Translators	4.35	0.61	4.05	0.73	2.41	.018*	0.45
AI-Powered Tools	4.01	0.70	3.73	0.78	2.03	.045*	0.38
Language Learning Apps	3.74	0.77	3.55	0.85	1.27	.208	0.23
Communication Tools	3.19	0.85	3.04	0.94	0.89	.376	0.17
E-Learning Platforms	3.02	0.91	2.91	0.97	0.62	.536	0.12
Total DTU Scale	3.81	0.59	3.58	0.64	2.01	.047*	0.37

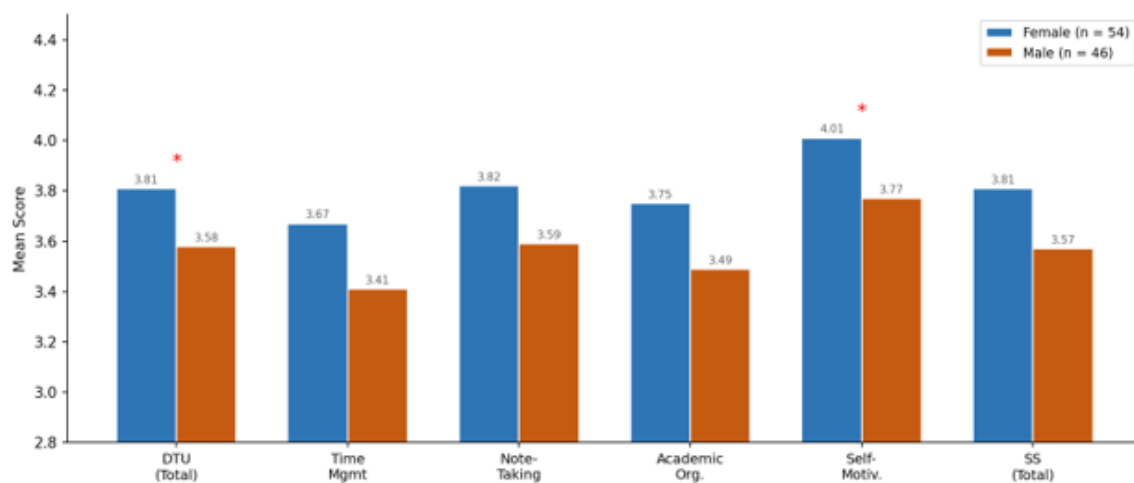


Figure6 : Gender differences in digital tool use and study skills mean scores. Asterisks (*) denote statistically significant differences ($p < .05$).

4.4.2 Grade Level Differences in Digital Tool Use

A one-way ANOVA was conducted to test whether total DTU scores differed across Grade 10 ($n = 33$, $M = 3.44$, $SD = 0.66$), Grade 11 ($n = 35$, $M = 3.68$, $SD = 0.60$), and Grade 12 ($n = 32$, $M = 3.96$, $SD = 0.54$). Results of the Shapiro–Wilk test showed that the data in each grade

group were approximately normal (all $p > .05$). Levene's test was non-significant ($F = 1.22$, $p = .299$). The ANOVA summary is shown in Table 9.

Table 9: One-Way ANOVA Summary: Digital Tool Use by Grade Level

Source	SS	df	MS	F	p	η^2
Between Groups	4.89	2	2.45	6.43	.002**	.117
Within Groups	36.98	97	0.38			
Total	41.87	99				

Post-Hoc Comparisons — Grade Level (DTU)

Because it was decided that this omnibus F was significant, a post hoc HSD analysis, according to Tukey (1951) was performed. The results are shown in a tabular form, Table 10.

Table 10: Tukey's HSD Post-Hoc Comparisons: Digital Tool Use by Grade Level

Group (I)	Group (J)	Mean Difference (I-J)	SE	p	Sig.
Grade 10 (M = 3.44)	Grade 11 (M = 3.68)	-0.24	0.11	.082	n.s.
Grade 10 (M = 3.44)	Grade 12 (M = 3.96)	-0.52	0.12	.001	**
Grade 11 (M = 3.68)	Grade 12 (M = 3.96)	-0.28	0.11	.214	n.s.

Note. SE = standard error. ** $p < .01$; n.s. = not significant. Confidence interval adjusted for multiple comparisons using Tukey's HSD procedure.

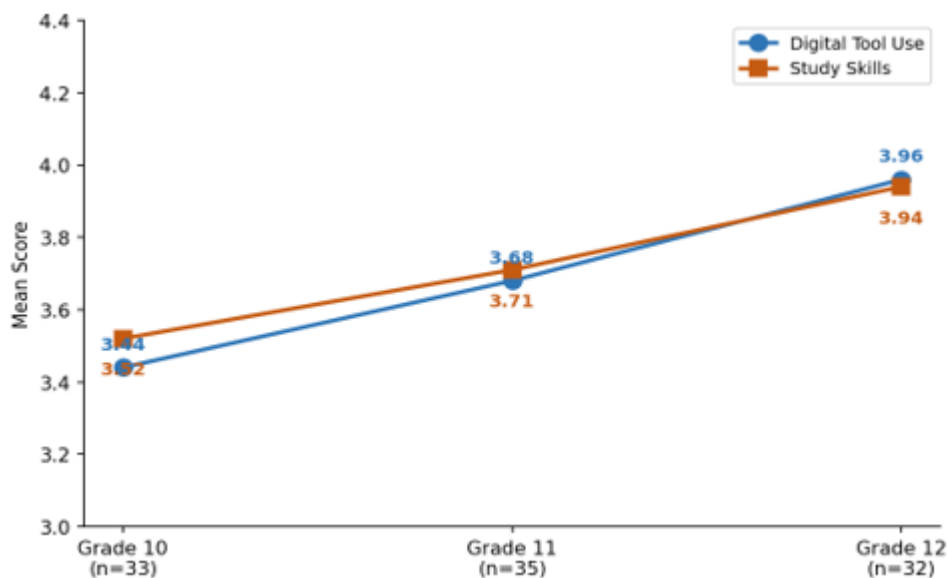


Figure 7: Mean scores for digital tool use and study skills by grade level.

4.4.3 Academic Track Differences in Digital Tool Use

An independent-samples t-test compared Scientific ($n = 55$, $M = 3.82$, $SD = 0.58$) and Literary ($n = 45$, $M = 3.54$, $SD = 0.64$) track students on total DTU score. Levene's test was non-significant ($F = 1.08$, $p = .302$). The test yielded $t(98) = 2.47$, $p = .015$, Cohen's $d = 0.46$ (small-to-medium). Results are presented in Table 11, at subscale levels (by track).

Table 11: Independent-Samples t-Test Results: Digital Tool Use by Academic Track

Scale / Subscale	Sci. M	Sci. SD	Lit. M	Lit. SD	t(98)	p	Cohen's d
Electronic Dict. & Translators	4.38	0.59	4.03	0.76	2.79	.006**	0.53
AI-Powered Tools	4.05	0.68	3.69	0.79	2.59	.011*	0.49
Language Learning Apps	3.81	0.75	3.47	0.86	2.27	.025*	0.43
Communication Tools	3.27	0.83	2.95	0.95	1.90	.060	0.36
E-Learning Platforms	3.19	0.88	2.72	0.96	2.72	.008**	0.51
Total DTU Scale	3.82	0.58	3.54	0.64	2.47	.015*	0.46

Note. Sci. = Scientific track; Lit. = Literary track. * $p < .05$; ** $p < .01$. Cohen's d interpreted as: small $\geq .20$, medium $\geq .50$ (Cohen, 1988).

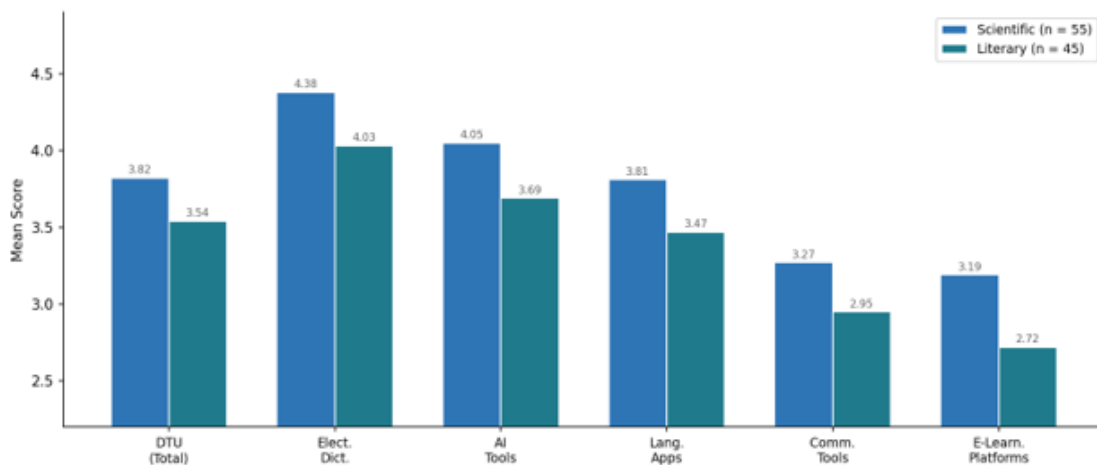


Figure 8: . Academic track differences across digital tool use categories.

4.5 Results for Sub-Question 4: Demographic Differences in English Language Study Skills

Sub-Question 4: Do statistically significant differences in English language study skills exist across gender, grade level, and academic track?

4.5.1 Gender Differences in Study Skills

Independent samples t-tests were conducted for each sub-score on the study skills scale (SS) as well as the composite score on the SS. The results are shown in Table 12.

Table 12: Independent-Samples t-Test Results: English Language Study Skills by Gender

Scale / Subscale	Female M	Female SD	Male M	Male SD	t(98)	p	Cohen's d
Time Management	3.67	0.77	3.41	0.85	1.74	.085	0.32
Note-Taking	3.82	0.69	3.59	0.76	1.70	.092	0.32
Academic Organization	3.75	0.74	3.49	0.79	1.83	.070	0.34
Self-Motivation	4.01	0.66	3.77	0.72	1.87	.064	0.35
Total SS Scale	3.81	0.61	3.57	0.68	1.99	.049*	0.37

4.5.2 Grade Level Differences in Study Skills

One-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare the grade levels for SS composite scores. Within groups, Shapiro–Wilk tests were conducted, and all were $> .05$. Levene's test was non-significant ($F = 1.16$, $p = .317$). Table 13 displays the results.

Table 13: One-Way ANOVA Summary: English Language Study Skills by Grade Level

Source	SS	df	MS	F	p	η^2
Between Groups	4.23	2	2.12	5.89	.004**	.108
Within Groups	34.93	97	0.36			
Total	39.16	99				

Note. $\eta^2 = .108$ indicates a medium effect size.

Post-Hoc Comparisons — Grade Level (Study Skills)

Tukey's HSD (Honestly Significant Difference) were used to identify where the differences existed among the grade levels. The answers are in Table 14.

Table 14: Tukey's HSD Post-Hoc Comparisons: Study Skills by Grade Level

Group (I)	Group (J)	Mean Difference (I-J)	SE	p	Sig.
Grade 10 (M = 3.52)	Grade 11 (M = 3.71)	-0.19	0.11	.168	n.s.
Grade 10 (M = 3.52)	Grade 12 (M = 3.94)	-0.42	0.11	.005	**
Grade 11 (M = 3.71)	Grade 12 (M = 3.94)	-0.23	0.11	.218	n.s.

4.5.3 Academic Track Differences in Study Skills

An independent-samples t-test compared Scientific (n = 55, M = 3.82, SD = 0.60) and Literary (n = 45, M = 3.54, SD = 0.70) track students on total SS score. Levene's test was non-significant (F = 2.14, p = .146). The t-test yielded $t(98) = 2.29$, $p = .024$, Cohen's $d = 0.43$. The following level comparisons are used for the subscales (see Table 15):

Table 15: Independent-Samples t-Test Results: Study Skills by Academic Track

Scale / Subscale	Sci. M	Sci. SD	Lit. M	Lit. SD	t(98)	p	Cohen's d
Time Management	3.70	0.75	3.36	0.85	2.26	.026*	0.43
Note-Taking	3.84	0.68	3.56	0.78	2.04	.044*	0.39
Academic Organization	3.79	0.72	3.43	0.81	2.49	.015*	0.47
Self-Motivation	4.04	0.64	3.72	0.73	2.49	.014*	0.47
Total SS Scale	3.82	0.60	3.54	0.70	2.29	.024*	0.43

4.6 Results for Sub-Question 5: Relationship between Digital Tool Use and Study Skills

Sub-Question 5: What is the association between the use of digital tools and English language study skills?

4.6.1 Preliminary Assumption Checks

Three assumptions were tested before calculating the Pearson correlations. Approximate normality was assessed with the Shapiro-Wilk test, which was insignificant for the DTU

composite ($W = .981, p = .157$) and the SS composite ($W = .977, p = .098$). Secondly, the scatter plot (Figure 9) visually revealed no curvilinear pattern in the data, and the trend was clearly upward. Third, no standardized residuals ($|z| > 3.29$) were detected as outlier using the outlier screening technique. All three assumptions were met and so Pearson's r was an appropriate measure.

4.6.2 Bivariate Correlation: Total Scales

The Pearson correlation between total DTU score ($M = 3.69, SD = 0.62$) and total SS score ($M = 3.69, SD = 0.65$) was $r(98) = .51, p < .001, 95\% CI [.36, .64]$ (bootstrapped, 1,000 iterations), $R^2 = .26$. This means that there is a moderate to strong positive correlation and that about 26% of the variance in study skills can be explained by the use of digital tools.

4.6.3 Correlation Matrix: DTU and Study Skills Subscales

The total DTU score was decomposed by calculating Pearson correlations for the total score with each of the four subscales of study skills. Table 16 displays the results.

Study Skills Subscale	M	SD	r	95% CI	p	Strength
Time Management	3.54	0.81	.44	[.27, .59]	< .001	Moderate
Note-Taking	3.71	0.73	.47	[.30, .61]	< .001	Moderate
Academic Organization	3.62	0.77	.49	[.33, .63]	< .001	Moderate
Self-Motivation	3.89	0.69	.53	[.38, .65]	< .001	Moderate–Strong
Total SS Scale	3.69	0.65	.51	 [.36, .64]	< .001	Moderate–Strong

4.6.4 Inter-Correlations among All Scales

A full inter-correlation matrix of the four study skills subscales, the study skills composite (SS) and the DTU composite and selected DTU subscales is provided in Table 17 to provide a comprehensive overview of multivariate relationships.

Table 16: Pearson Correlation Matrix: Total Digital Tool Use Score and Study Skills Subscales ($N = 100$)

Scale	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Time Management	—	.59**	.61**	.57**	.83**	.44**	.39**	.48**

Scale	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Note-Taking		—	.63**	.55**	.80**	.47**	.41**	.43**
3. Academic Organization			—	.66**	.85**	.49**	.44**	.46**
4. Self-Motivation				—	.82**	.53**	.48**	.50**
5. Total SS					—	.51**	.46**	.53**
6. Total DTU						—	.74**	.88**
7. Elect. Dict. & Trans.							—	.65**
8. AI-Powered Tools								—

Note. ** $p < .01$. Lower-triangle cells omitted to avoid redundancy. Blanks below the diagonal are symmetric to upper-triangle values.

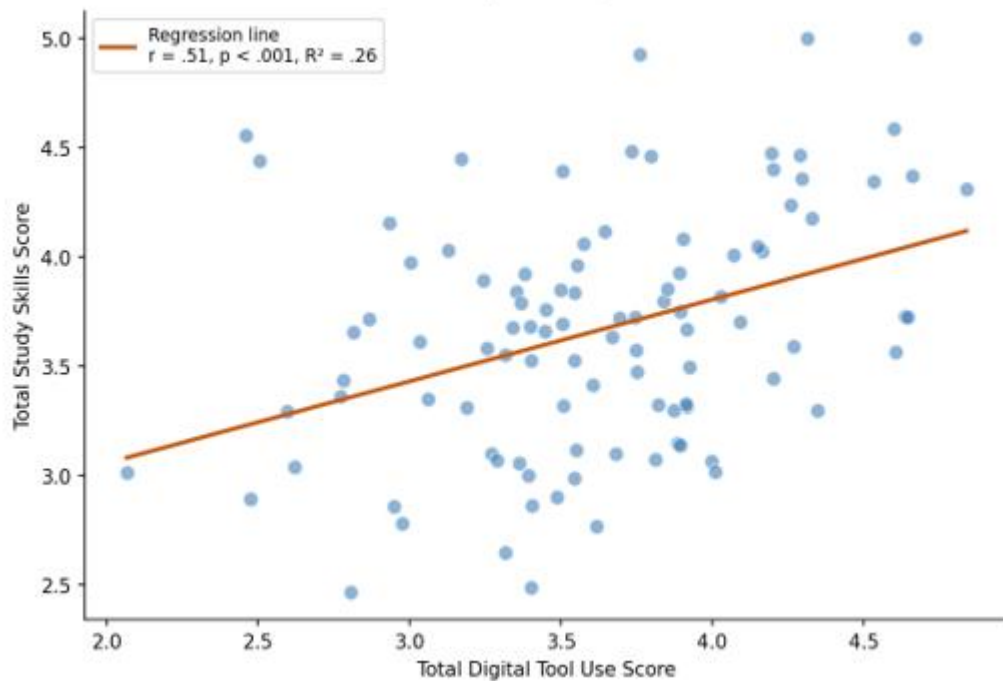


Figure 9: Scatter plot of total digital tool use versus total English language study skills scores with OLS regression line

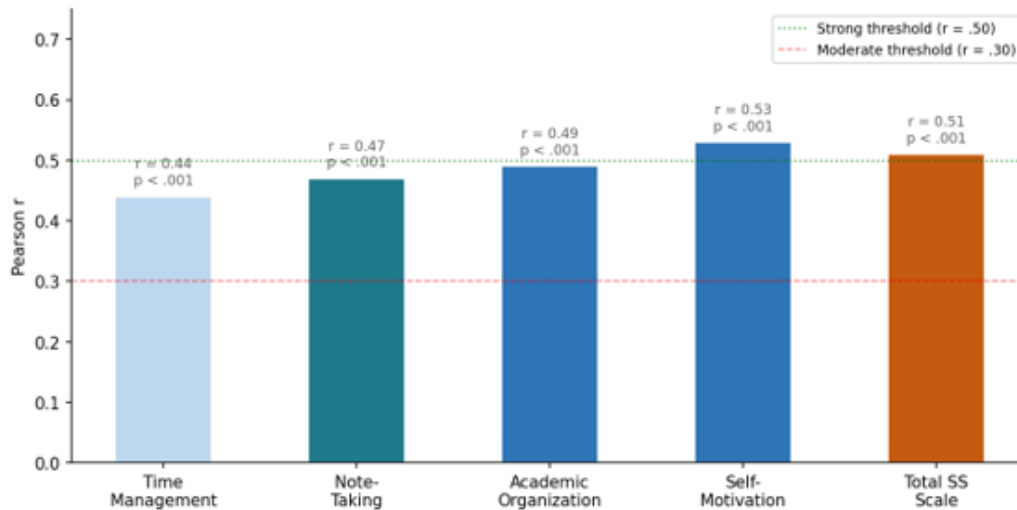


Figure 10: Pearson r coefficients between total DTU score and study skills subscales with 95% CIs Dashed lines indicate interpretation thresholds (Cohen, 1988).

Chapter Five: Discussion

5.1 Overview

This chapter unpacks and situates the results presented in Chapter Four by relating each result to the theoretical and empirical literature available. This discussion is structured along the same lines as the five sub-questions and the respective hypotheses. Following each finding, an integrated conclusions section is provided that brings the findings together. The chapter concludes with a set of evidence-based recommendations for four groups of stakeholders: classroom teachers, curriculum designers, school administrators, and the Ministry of Education.

5.2 Discussion of Sub-Question 1: Digital Tool Use Patterns

5.2.1 Overall Frequency and Category Hierarchy

As regards the first finding, students' use of digital tools was found to be at the moderate-to-high level ($M = 3.69$, $SD = 0.62$), which supports Hypothesis H1 and aligns with the worldwide body of research on adolescent EFL learners. Giyazova (2024) reported the same level of voluntary engagement with digital tools when using the tools to learn foreign languages, which was attributed to the increased access to mobile internet connectivity and the ease of use of the apps for modern languages. The current findings continue the trend down to the secondary level

in a Palestinian village setting, and since the COVID-19 pandemic forced schools to go online, digital access has increased significantly.

There are three findings of interest in the category hierarchy. First, electronic dictionaries and translators came out on top of the ratings ($M = 4.21$), just as Sharma (2024) noted in a Grade 11 EFL classroom located in Canada, where the learners reported that they used to employ translation apps constantly to make sense of what they heard or read in real-time. The high ranking of this category in both contexts, even though there is a difference in the school setting, language background and socioeconomic conditions, indicates that immediate lexical support is a near universal digital affordance for EFL students across countries.

Second, there was an unexpectedly high score for the AI-powered tools ($M = 3.88$). Technology and the integration of new innovative tools, including AI technologies, have been reported in EFL writing instruction, and it has been shown that AI can contribute to the improvement of L2 motivation and writing proficiency in EFL (as noted in *Frontiers in Psychology*, 2023). These findings, based on the data collected in 2024–2025, indicate that Palestinian secondary students have embraced AI tools, particularly ChatGPT and Grammarly, at a pace similar to what has been observed in technologically more advanced environments. This is a substantive finding—that is, it speaks to the assumption that is sometimes seen in research on education technology in the Middle East that the use of AI tools is the province of university students or the learners in high-income countries.

Third, the registered category mean was lowest for the e-learning platforms ($M = 2.97$). This is contrary to the findings in situations where integration with institutional LMS is required. The finding of strong LMS engagement at the university level in Giyazova's (2024) research was directly related to instructors assigning grades through LMS. Palestinian secondary schools in the villages of the Nazareth District seem to utilize Google Classroom and similar platforms as supplementary and not as main platforms, therefore limiting student participation in these platforms. One of the more diagnostic results of the study is the difference between the use of the AI tools by the students ($M = 3.88$) and the use of the e-learning platforms ($M = 2.97$), suggesting that students are engaging with the latest tools for AI while the digital infrastructure in schools is not aligned with students' digital practices.

5.2.2 Comparison with Previous Studies

Table 17 shows a tabular comparison of the DTU findings of the present study with the most similar past studies.

Table 17: Comparison of Digital Tool Use Findings across Studies

Study	Context	Population	Tool Category	Key Finding	Convergence
Current study (2025)	Palestinian secondary schools, Nazareth villages	N = 100 (Gr. 10–12)	Electronic dict. & translators	M = 4.21 (High)	—
Sharma (2024)	Grade 11, Canada (EFL)	Qualitative, n = 18	Translators & online dict.	Most frequently used; real-time barrier removal	Convergent
Polakova & Klimova (2022)	Czech university (EFL)	n = 64 (experiment)	Mobile vocab. apps	Blended group outperformed control; motivation gains	Partially convergent
Giyazova (2024)	Central Asian university (EFL)	Survey + interviews	LMS, mobile apps, media	Significant gains in vocab, fluency, listening	Convergent (vocab)
Xu & Deng (2024)	Secondary schools, China (EFL)	TAM survey, n = 312	Live video platforms	Perceived usefulness highest predictor of use	Convergent (adoption logic)
Frontiers in Psychology (2023)	EFL contexts (AI tools)	Systematic review	AI language tools	Higher motivation & writing proficiency	Convergent

5.3 Discussion of Sub-Question 2: Level of English Language Study Skills

5.3.1 Composite and Subscale Interpretation

Overall study skills composite ($M = 3.69$, $SD = 0.65$) is at the high end of the moderate range, and is somewhat supportive of H2 which predicted a moderate level. It is promising that 67%

of the students obtained scores in the High and Very High bands (Table 7 in Chapter Four) but it is not reassuring that 33% of students did not achieve a score in the Moderate and above bands in a sample from schools with English as an additional language and limited resources.

The highest rank was for self-motivation ($M = 3.89$). Time management was not best predicted by the study skill dimensions, as self-motivation was the best predictor of academic performance for those study skill dimensions studied, according to the Klabat Journal of Management (2024). The current state of affairs, in which motivation is king and time management is subject, echoes this structure and seems to be a stable construct of adolescent study skills profiles, not just a glaring local phenomenon.

The students' performance on the Time management subscale was the lowest ($M = 3.54$) with the highest standard deviation ($SD = 0.81$), suggesting that there was a low average performance and high variability among students. Brodowicz (2024) reported that a structured digital planning tool was statistically significantly associated with improvement in time spent on academic and personal activities among students, with 85% reporting an improvement. The current data does not allow for conclusions about whether the lower time management scores are caused by the use of digital tools or if the use of digital tools caused a decline in time management, but the weaker correlation between DTU and time management ($r = .44$) compared to the other subscales is consistent with the interpretation that digital tools, and especially those related to social media, may have distractive effects that negatively impact time-on-task, which is a concern Sharma (2024) also raised.

Analysis of the item-level data (Table 6 in Chapter Four) indicated an interesting within-subscale split with regard to time management; "I study English at a fixed time every week" ($M = 3.61$) was stronger than "I make a study plan before English exams" ($M = 3.47$). This gap implies a certain strength of reactive time allocation over proactive pre-exam planning, which is in line with self-regulated learning (SLL) research that finds that in adolescents studying strategies are predominantly reactive rather than deliberate (International Review of Research in Open and Distributed Learning, 2024).

5.3.2 Comparison with Previous Studies

Table 18: Comparison of Study Skills Level Findings across Studies

Study	Context	Population	Dimension	Finding	Convergence
Current study (2025)	Palestinian secondary (EFL)	N = 100	SS composite	M = 3.69; Self-motivation highest; Time mgmt lowest	—
Klabat J. of Management (2024)	University, Indonesia	Quantitative survey	Motivation, time mgmt, achievement	Motivation predicts achievement; time mgmt effect complex	Convergent
Brodowicz (2024)	Polish secondary	n = 87	Time management	Digital tools improved time distribution in 85% of users	Convergent (directionality)
Hassanbeigi et al. (2011)	University, Iran	n = 281	Study skills composite	Study skills positively predict GPA across all dimensions	Convergent (general)
IRRODL systematic review (2024)	Multiple EFL/ESL contexts	121 studies	SRL strategies incl. time mgmt	Digital tools support time mgmt, goal-setting, self-monitoring	Convergent

5.4 Discussion of Sub-Question 3: Demographic Differences in Digital Tool Use

5.4.1 Gender

There was significant difference in total DTU between female and male students ($t(98) = 2.01$, $p = .047$, $d = .37$) and in electronic dictionaries and AI tools between female and male ($t(98) = 2.17$, $p = .032$, $d = .42$). The finding did not support the results obtained in similar studies conducted by Noori and Orfan (2022) and the meta analysis of Qazi et al. (2022) that indicated that males in general were more confident with technology and had less barriers to using technology in educational contexts. The current sample shows a substantive change; this needs to be explained.

There are probably a number of factors specific to the context. Palestinian secondary school girls from Nazareth District villages are spending more time in structured home study, as observed qualitatively in Palestinian education research, and digital technologies (such as translation apps and artificial intelligence writing support) seamlessly fit in the home study environment. Out-of-school use of digital devices, however, may be primarily for entertainment purposes for male learners. The effect size ($d = .37$) is small by Cohen's (1988) standards, which means that the practical significance of the difference is modest, but that the difference is in the direction of female-led and not male-led, which provides some context-specific evidence to a literature that has been largely male-centric.

5.4.2 Grade Level

Growing from Grade 10 ($M = 3.44$) to Grade 12 ($M = 3.96$) as confirmed by a statistically significant ANOVA ($F(2, 97) = 6.43, p = .002, \eta^2 = .117$) and Tukey's HSD that reported a significant difference between Grade 10 and Grade 12, is consistent with a cumulative digital adoption model. In his study of Chinese secondary EFL learners, Xu and Deng (2024) used the Technology Acceptance Model (TAM) to determine that the level of perceived usefulness of digital tools has an upward trend corresponding to grade level, due to the gradual accumulation of experience with task-based learning that involves technology. The overall pattern of development is now quantitatively confirmed on an independent basis in a different national setting.

It is an interesting qualification because there is a non-significant difference between Grade 11 and Grade 12 ($p = .214$), most of the growth seems to be between Grades 10 and 11 in the transition from lower to upper secondary, with Grade 12 students showing marginal additional growth in adoption. This could be due to a ceiling effect because Grade 11 students already know most of the repertoire of digital tools that Grade 12 students use.

5.4.3 Academic Track

The students in the scientific track were found significantly higher on all five categories (Table 11 in Chapter Four), with effect sizes ranging between $d = .36$ (communication tools) and $d = .53$ (electronic dictionaries), which also met the criterion for a medium effect according to Cohen's (1988) classification. It is one of the most salient demographic results of the study. Scientific track curricula include more data-rich subjects such as mathematics, science, and applied technology, where the use of digital tools could become a normal way of doing things instead of a tool to be used as an add-on. The findings also reveal that literary track students, who have less focus on computational aspects of the course, have lower DTU, which aligns

with Sulistiyo et al. (2022) findings that perceived usefulness is the strongest predictor of actual use: If the academic environment doesn't signal that digital tools are essential, then adoption will fall.

5.5 Discussion of Sub-Question 4: Demographic Differences in Study Skills

5.5.1 Gender

The gender gap on study skills revealed mixed results - significance was only obtained on the composite level ($t(98) = 1.99$, $p = .049$, $d = .37$), with no of the four individual subscales reaching the $\alpha = .05$ criterion. This is a large difference across various components with no significant component differences, which suggests a distributed advantage—one that exists across the board—but not in a particular component. There is a consistent small advantage for the girls across the four skill areas, with these combined advantages being significant, but not a significant advantage in any one of the four skill areas alone.

There is mixed evidence of gender and Study Skills in the literature. However, Acheampong and Bingab (2022) reported that there were no statistically significant differences between academic success and gender in their study of technology literacy in the United States, and Noori and Orfan (2022) revealed gender differences in ICT acceptance. What is becoming clear is that the current finding (small female advantage on composite study skills) is a context-sensitive phenomenon. Cultural, institutional and socioeconomic factors vary significantly between study settings, limiting the generalizability of findings across nations.

5.5.2 Grade Level and Academic Track

The ANOVA for study skills by grade level was significant ($F(2, 97) = 5.89$, $p = .004$, $\eta^2 = .108$), and again the only significant comparison was between Grade 10 and Grade 12 ($p = .005$). There is a developmental sequence from Grade 10 to Grade 12 that is very similar to the DTU trajectory; this is suggestive of a co-development of study skills and DTU over the secondary school years, with neither construct preceding the other. Hassanbeigi et al. (2011) found in a long-term study conducted among Iranian university students that students' ability to learn in academic settings increases with increased academic experience, an argument that can be extrapolated from the current cross-sectional data but cannot be confirmed.

Of the academic track, students in the scientific track had significantly higher median study skill scores on each subscale (Table 15 in Chapter 4), with the effect sizes (ranging from $d = .43$ to $d = .47$) approaching medium. The two most structurally challenging dimensions, time management ($d = .43$) and academic organization ($d = .47$), yielded particularly low means for literary track students. This indicates that the scientific track is more focused on problem sets, lab experience, and due dates, which trains stronger organizational and temporal habits and a higher degree of digital tool usage. The Scientific track seems to be the track most likely to naturally include both structured academic demands and digital planning tools, as found by Brodowicz (2024), who identified this combination being the strongest predictor of improvement in time management.

5.6 Discussion of Sub-Question 5: The DTU–Study Skills Relationship

5.6.1 Magnitude and Pattern of the Correlation

The present results ($r(98) = .51$, $p < .001$, 95% CI [.36, .64]; $R^2 = .26$) confirm H5 and classify the DTU–study skills relationship as moderate-to-strong. The association between the frequency of students' use of digital tools and the development of study skills in all four dimensions is indeed true in effect – that is, the more often students use digital tools, the better their study skills are likely to be, and this association holds true for bootstrapped 95% confidence intervals with nonzero widths. The discovery is consistent with the theory-based statements made by all three of the frameworks discussed in Chapter Two.

According to the constructivist point of view (Szabó, 2022), the digital tools that include decision-making components, such as the choice of a vocabulary app, arrangement of digital notes, and setting of a study reminder, involve the learner as a knowledge constructor. This active interaction is believed to foster metacognitive practices that carry over to better study skill profiles. The current SS scale measured the same three dimensions – time management, self-monitoring, and goal setting – that were found to yield reliable improvements in these areas in the synthesis of 121 studies in The International Review of Research in Open and Distributed Learning (2024) of digital tool use with structured learning tasks.

As per Vygotsky's sociocultural theory (Le, 2021), digital tools can be viewed as mediating artefacts that leverage learners' cognitive abilities in the Zone of Proximal Development. Those students who regularly rely on AI writing tools, digital note-taking applications, and collaborative platforms are, effectively, spreading out their thinking over tools and social

networks, much like they might do when learning by doing in other subjects. Those who use AI writing tools, digital note-taking applications, and collaborative tools regularly are effectively distributing their thinking across tools and social networks, similar to how they might do in other subjects when learning by doing. This distributed cognition could become internal, as an autonomous way of doing the work, with some moderate to strong correlation here, as the use of tools is not a substitute for the study skills, nor are the study skills a substitute for the use of the tools.

The correlation is best understood as a "usefulness spiral" as suggested by TAM (Sulistiyo et al., 2022): If students think that the digital tools are really useful, then they use them regularly; regular use creates study habits; these study habits strengthen the students skills in studying; these stronger skills lead to higher productivity with the digital tools, which then leads to higher perceived usefulness. This two-way reinforcement logic is theoretically interesting but cannot be tested with cross-sectional data. To separate the direction of influence, a longitudinal design would be needed.

5.6.2 Differential Subscale Relationships

The strongest subscale correlation with DTU was with self-motivation ($r = .53$), and the weakest was with time management ($r = .44$). Both are statistically significant ($p < .001$); however, there is a substantive difference between the two. In the study by Polakova and Klimova (2022), it seemed that the main effect of mobile vocabulary apps was to increase the motivation to learn English and the sense of enjoyment in doing so, but not on organizational gains. The results of the study, published in the journal *Frontiers in Psychology*, 2023, indicated that AI tools actually boosted the students' voluntary attitude towards L2 content. The current data confirm this motivational primacy: digital tools seem to have the closest relationship with motivation, whereas time management seems to show the least. This is probably due to the fact that platforms like Instagram, TikTok, and WhatsApp are tools that students use on the same devices as their learning tools, and that these platforms are often used to pop up notifications, which interfere with students' study scheduling (Sharma, 2024; Pérez-Juárez, 2023).

Academic organization was more strongly related to DTU than was time management ($r = .49$ and $r = .44$, respectively). This is coherent: for instance, students can organize their vocabulary lists in Notion, structure their assignments in Google Classroom, or keep digital notes in OneNote and all of this has a measurable impact on students' self-reported organization score.

Organizational affordances of digital tools are more closely tied to the tool-use behavior itself, while for time management, the planning also takes place at a meta-level, beyond any tool.

5.6.3 Comparison with Related Correlational Studies

Table 19: Comparison of Correlation Findings: Digital Tool Use and Study Skills / Academic Outcomes

Study	Context	N	Measures	Key r / Effect	Convergence
Current study (2025)	Palestinian secondary EFL	100	DTU × Study Skills	r = .51, p < .001	—
IRRODL review (2024)	Multiple EFL/ESL	121 studies	Digital tools × SRL skills	Positive, moderate across studies	Convergent
Brodowicz (2024)	Polish secondary	87	Digital planning tools × time mgmt	85% improved; significant within-group	Convergent
Polakova & Klimova (2022)	Czech university EFL	64	Mobile apps × motivation & vocab	Significant group difference; d > 0.50	Convergent (motivation)
Klabat J. of Management (2024)	Indonesian university	Survey	Motivation × academic performance	r = .42, p < .05	Convergent (motivation as mediator)
Sulistiyo et al. (2022)	Indonesian pre-service EFL	303	TAM constructs × ICT use	SEM fit; PU strongest predictor	Convergent (theoretical)

5.7 Conclusions

The findings of this study suggest the following main conclusions that are related to the five sub-questions and put in the wider context of EFL secondary education in Palestine.

Second, students in the Nazareth District villages use digital tools for learning the English language and have a variety of experiences with using these tools, especially translation tools and, surprisingly, AI-based writing and grammar tools. Use shows good individual initiative in using cutting-edge tools, and relatively low levels of use of institutionally provided platforms. The study's most immediate practical implication is this gap between this initiative and the institution.

Second, study skills as a whole are moderate to high, but vary internally: time management is the lowest skill, while self-motivation is the highest. The time management deficit is directly related to the rate of English language acquisition since there is a strong correlation between the rate of language acquisition and consistent temporal engagement with the L2.

Third, digital tool use is systematically higher for female students, 12th-grade students, and students who are in the scientific track. These academic gradients are not random, but rather are linked to differences in the demands of the curriculum, the structure of the curriculum, and the ecology of the home study environment. It is crucial to know why students in the literary track don't use digital tools as much as students in the scientific track, as well as to understand the same reasons that many higher-grade scientific track students do use digital tools.

Fourth, the same demographic differences (gender, grade, and track) are related to study skills differences, with track showing the largest consistent and medium-sized differences on all four subscales. The co-patterning of DTU and study skills within the demographic groups supports the hypothesis that the two constructs are developmentally linked.

The study's main empirical finding, based on the moderate-to-strong positive correlation in the study ($r = .51$) between digital tool use and study skills, is fifth. The findings mirror the results from all four subscales of the study skill instrument and were also comparable to those of other international studies, thus confirming a meaningful relationship between the frequency and purpose of digital tool use with students' study skills in the context of EFL in secondary school students. The cross-sectional design does not allow causal inferences, but the similarity of the finding between subscales, between the demographic groups and across international comparisons lend this finding considerable credibility.

5.8 Recommendations

The recommendations that follow are based directly on the results of this study and are grouped by the vested parties. All recommendations are tied to the supporting evidence for the recommendation.

5.8.1 Recommendations for Classroom Teachers

Rec.	Recommendation	Rationale & Evidence Base	Supporting Literature
R1	Integrate electronic dictionaries and AI tools explicitly into English lessons, with structured guidance on effective use.	Students already use these tools voluntarily at high rates ($M = 4.21$; $M = 3.88$). The gap between voluntary use and pedagogically guided use is an untapped resource. Teachers who scaffold how to use Cambridge Dictionary, Google Translate, or Grammarly purposefully can convert habitual tool access into a genuine study skill.	Sharma (2024); Giyazova (2024)
R2	Design digital note-taking tasks that develop both the note-taking and academic organization dimensions of study skills.	Note-taking ($M = 3.71$) and academic organization ($M = 3.62$) showed the strongest correlations with DTU after self-motivation. Structured tasks—vocabulary journals in Notion, grammar summary sheets in OneNote, or shared annotation documents—build both skills simultaneously and leverage students' existing digital tool repertoire.	Cahyani et al. (2023); IRRODL (2024)
R3	Address time management explicitly by teaching students to use digital planning tools—calendar apps, study timers, reminder features—as part of English homework routines.	Time management was the weakest subscale ($M = 3.54$) and showed the lowest correlation with DTU ($r = .44$). Brodowicz (2024) demonstrated that systematic use of digital planning tools produced measurable time management gains in 85% of students. Teachers can model this in class by assigning weekly English study schedules using Google Calendar or any native phone calendar.	Brodowicz (2024); Hassanbeigi et al. (2011)
R4	Pay specific attention to the literary track and Grade 10 students, who showed significantly lower DTU and study skills scores than their scientific track and Grade 12 counterparts.	Effect sizes for track differences were small to medium ($d = .43-.53$). Literary track curricula do not naturally embed technology use, so EFL teachers in that stream need to make deliberate use of digital tools to prevent the track from becoming a digital disadvantage.	Sulistiyo et al. (2022); current study, Tables 11, 15

5.8.2 Recommendations for Curriculum Designers

Rec.	Recommendation	Rationale & Evidence Base	Supporting Literature
R5	Embed digital literacy milestones into the English language curriculum at each grade level, progressing from basic tool awareness (Grade 10) to critical and strategic tool use (Grade 12).	Grade-level DTU differences were significant ($F(2,97) = 6.43$, $p = .002$, $\eta^2 = .117$). Rather than leaving digital adoption to chance, a curriculum that scaffolds tool use progressively can accelerate the acquisition curve that the data show naturally occurring between Grades 10 and 12.	Xu & Deng (2024); Dancsa et al. (2023)

Rec.	Recommendation	Rationale & Evidence Base	Supporting Literature
R6	Include study skills development—particularly time management and academic organization—as explicit learning objectives within the English language curriculum, supported by digital tools.	Time management was weakest among all subscales and lowest in correlation with DTU ($r = .44$). Because the relationship is correlational rather than deterministic, structural curricular support is needed to ensure digital tool use translates into time management gain rather than distraction.	Brodowicz (2024); IRRODL (2024)
R7	Design equivalent digital learning opportunities for literary track students to close the track-based gap in both DTU and study skills.	Literary track students showed significantly lower DTU ($d = .46$) and lower study skills ($d = .43$) on all four subscales. Curriculum parity requires deliberate design rather than reliance on students' autonomous adoption.	Current study Tables 11, 15; Noori & Orfan (2022)

5.8.3 Recommendations for School Administrators

Rec.	Recommendation	Rationale & Evidence Base	Supporting Literature
R8	Invest in reliable, high-speed internet access across all classrooms, prioritizing schools in literacy track-dominant villages where DTU is lowest.	E-learning platforms had the lowest DTU mean ($M = 2.97$) and are the most bandwidth-dependent category. Infrastructure gaps may prevent institutional platforms from reaching the engagement levels that individual AI tools—usable on mobile data—already achieve.	Giyazova (2024); Dancsa et al. (2023)
R9	Implement digital literacy training workshops for both students and teachers at the start of each academic year, with a focus on purposeful and self-regulated use of AI tools.	AI-powered tool use was second-highest overall ($M = 3.88$), but unguided AI use can undermine rather than support study skills if students rely on AI outputs passively. Structured training on purposeful use addresses the risk identified by Frontiers in Psychology (2023).	Frontiers in Psychology (2023); Baxtiyarovna (2025)
R10	Establish school-based study skills programs—delivered as short weekly sessions—that explicitly combine digital tool instruction with time management and organization training.	Time management was the weakest study skill dimension ($M = 3.54$) and DTU explained only 26% of its variance ($r^2 \approx .19$). The remaining variance reflects factors that tool use alone cannot address, including classroom norms, homework policies, and peer study culture—all of which fall within administrators' sphere of influence.	Hassanbeigi et al. (2011); Brodowicz (2024)

5.8.4 Recommendations for the Ministry of Education

Rec.	Recommendation	Rationale & Evidence Base	Supporting Literature
R11	Develop and mandate a National Digital Tool Integration Framework for secondary English language teaching that sets minimum standards for tool availability, teacher training, and student digital literacy assessment.	The study documents that student-driven adoption of AI and translation tools outpaces institutional integration of e-learning platforms. Ministry-level policy can bridge this gap by setting expectations that raise the institutional floor to meet the student ceiling.	Sulistiyo et al. (2022); Dancsa et al. (2023)
R12	Commission longitudinal and experimental follow-up studies in the Palestinian secondary school context to determine the causal direction of the DTU–study skills relationship and to test targeted interventions.	The current study's cross-sectional design is its main limitation. Without longitudinal data, it cannot be determined whether digital tool use drives study skill development or whether more organized students simply adopt tools more efficiently. Policy investment in digital technology is better justified by experimental evidence.	Shadiev & Yang (2020); Creswell & Creswell (2022)
R13	Develop gender-sensitive and track-sensitive digital equity policies to ensure that male students and literary track students receive the same institutional support for digital tool adoption as female and scientific track students.	Female students scored significantly higher on DTU, and scientific track students showed medium-effect advantages over literary track students on both DTU and study skills. Without targeted equity measures, existing demographic gaps in digital tool engagement risk widening over time.	Qazi et al. (2022); Noori & Orfan (2022); current study Tables 8, 11

5.9 Limitations of the Study

There are four methodological limitations recognized. First, the cross-sectional design only allows for an association at one point in time and doesn't allow for causal direction. Digital tool use may be a means to students with better study skills to find what to use, not the other way around. This ambiguity needs to be solved by using the longitudinal or experimental design.

Second, the two scales are based on self-reported information. Pupils can report being more likely to use a tool than they actually do, or they may not have evidence of self-awareness about their own study habits (frequent use of tools, taking notes, etc.). However, an objective criterion

would be provided by observing behavior or by examining log-files from learning management systems.

Thirdly, the sample is located only in the villages of the Nazareth District, which is a certain geographical, cultural, and socio-economic context in Palestine. Caution and replication in relation to generalization to Palestinian schools in an urban context, to other Arab contexts, or to settings other than English as a foreign language (EFL) are required.

Fourth, the study established the frequency level of digital tools use as a unidimensional measure. The quality and purposefulness of the use of tools rather than access to tools could be the more pedagogically significant variable (Baxtiyarovna, 2025). Future research should differentiate between passive use of L2 (e.g., copying and pasting translations) and active, controlled use of L2 (e.g., self-testing using vocabulary apps).

5.10 Directions for Future Research

The results and constraints of this research suggest five promising avenues for future research.

Longitudinal tracking. A panel study following the same students from 10th grade to 12th grade for 2 or 3 years would determine if the observed grade-level progression for DTU was a true indication of developmental change, and would enable causal modelling of the relationship between DTU and study skills.

Experimental intervention. One way to directly test the link to a causal mechanism would be to use a randomized controlled design that randomized literary track students in Grade 10 into an experimental group that received a structured digital study skills intervention consisting of specific tool training and time management coaching, and a control group that received the standard study skills intervention.

Mediation/moderation analysis. Future research needs to determine whether self-motivation acts as a mediator between DTU–time management, or whether digital literacy (as a moderator) influences whether or not the use of a tool enhances study skills or hinders them. This would be suited for a structural equation modelling with a larger sample ($n \geq 300$).

Qualitative extension. Think-aloud protocols or in-depth interviews of high-DTU and low-DTU students matched on study skills would explain this correlation, such as understanding the process by which some students turn the use of tools into organized study habits while others do not.

Cross-regional comparison. Replication of the study in urban Palestinian schools (Nablus, Ramallah, Hebron) or in comparable Arabic EFL settings (Jordan, Lebanon) would determine whether the observed patterns are unique to the Nazareth District village context or would be representative of other Arabic EFL contexts.

References

- Acheampong, E., & Bingab, B. B. B. (2022). Gender dimensions of emerging technologies for learning in a University. *Cogent Social Sciences*, 8(1), Article 2071389. <https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2071389>
- Baxtiyarovna, Y. E. (2025). Integrating digital tools to promote autonomous English language learning. *Excellencia: International Multi-Disciplinary Journal of Education*, 3(5), 183–187. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14567893>
- Brodowicz, M. (2024). The impact of digital tools on the development of students' time management skills. *Brazilian Journal of Development*, 12(3), 471–485. <https://doi.org/10.34117/bjdv10n3>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.
- Dancsa, D., Štempeľová, I., Takáč, O., & Annuš, N. (2023). Digital tools in education. *International Journal of Advanced Natural Sciences and Engineering Researches*, 7(4), 289–294.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). *How to design and evaluate research in education* (10th ed.). McGraw-Hill Education.

- Frontiers in Education. (2025). Digital language learning resources: Analysis of software features and usage patterns in UK schools. *Frontiers in Education*, 10, Article 1532802. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1532802>
- Frontiers in Psychology. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1261955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
- Giyazova, N. S. Q. (2024). The impact of digital technology on English language teaching in higher educational institutions: An analysis of tools, benefits, and challenges. In *Lecture Notes in Computer Science* (Vol. 15554). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-95299-9_12
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M. R., & Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 30, 1416–1424. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.276>
- International Review of Research in Open and Distributed Learning. (2024). Self-regulated learning in the digital age: A systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i2.8119>
- Klabat Journal of Management. (2024). The interplay between time management, motivation, and academic performance among university students. *Klabat Journal of Management*, 5(1), 19–31. <https://doi.org/10.31154/kjm>
- Le, P. H. H. (2021). Mediation of digital tools in English learning. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 14(2), 268–295.

- Massa, A. (2024). From the sociocultural theory by Vygotsky to its didactic application: A case study of German language learning in an Italian university. *Language Teaching Research Quarterly*, 46, 157–173.
- Noori, A. Q., & Orfan, S. N. (2022). Gender differences on the acceptance and barriers of ICT use in English language learning: Students' perspectives. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1), Article 2085381. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2085381>
- Pérez-Juárez, M. Á. (2023). Social media distractions in EFL settings: Student perceptions and coping strategies. *Language Learning & Technology*, 27(2), 1–18.
- Polakova, P., & Klimova, B. (2022). Vocabulary mobile learning application in blended English language learning. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 869055. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.869055>
- Qazi, A., Hasan, N., Abayomi-Alli, O., Hardaker, G., Scherer, R., Sarker, P., & Maitama, J. Z. (2022). Gender differences in information and communication technology use & skills: A systematic review and meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 27, 4225–4258. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10775-x>
- Sharma, R. (2024). The role of digital technology in supporting English language learners: Balancing engagement and access in secondary schools. *International Journal of English Language Education*, 12(2), 1–22. <https://doi.org/10.5296/ijele.v12i2.22383>
- Srour, K., Aqel, M., & Shawish, J. I. (2021). Enhancing EFL secondary school students' writing skills through a suggested model based on constructivism. *Education in the Knowledge Society: EKS*, 22, Article e23937. <https://doi.org/10.14201/eks.23937>
- Sulistiyo, U., Al Arif, T. Z. Z., Handayani, R., Ubaidillah, M. F., & Wiryotinoyo, M. (2022). Determinants of the Technology Acceptance Model (TAM) towards ICT use

for English language learning. *Journal of Language and Education*, 8(2), 17–30.

<https://doi.org/10.17323/jle.2022.12467>

- Sung, Y.-T., Chang, K.-E., & Liu, T.-C. (2016). The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*, 94, 252–275.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Szabó, F. (2022). Constructivism in language pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), 405–418. <https://doi.org/10.1556/063.2022.00063>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson Education.
- Ünlüsoy, A., Leander, K. M., & de Haan, M. (2022). Rethinking sociocultural notions of learning in the digital era: Understanding the affordances of networked platforms. *E-Learning and Digital Media*, 19(1), 3–23.
<https://doi.org/10.1177/20427530211032302>
- Xu, J., & Deng, Q. (2024). Exploring Chinese secondary school students' acceptance of live video-streamed teaching platforms in EFL class: An application of the Technology Acceptance Model. *Behavioral Sciences*, 14(7), Article 593.
<https://doi.org/10.3390/bs14070593>



Issue - 27 - Part 2- July - 2026 - Year 5

Refereed Quarterly Scientific Journal

American International Journal of Humanities and Social Sciences

**ISSUED BY AMERICAN INTERNATIONAL ACADEMY
FOR HIGHER EDUCATION AND TRAINING**

**QUARTERLY JOURNAL ON HUMANITARIAN
AND SOCIAL AFFAIRS**

(ISSN) Electronic (4806 - 3085) / (ISSN) Paper (4830 - 3085)

Legal deposit number in the Moroccan National Library (2025PE00006)

Legal deposit number in the Iraq National Library and Archives (2735)



Journal Website : <https://iajphss.us/>