جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين

إعداد
زاهرة خالد سليمان عامر

إشراف
د. علياء يحيى العسالي

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم،
من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس – فلسطين.

2025

أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين

إِعداد

زاهرة خالد سليمان عامر

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2025/04/17م، وأجيزت:

د. علياء العسالي	
المشرف الرئيسي	**التوقيع**
د. أشرف بربخ	
الممتحن الخارجي	**التوقيع**
د. رجاء سويدان	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**
د. عبد الكريم أيوب	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**

جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين–فلسطين

إعداد
زاهرة خالد سليمان عامر

إشراف
د. علياء يحيى العسالي

بناء على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجاح فقد تم نشر البحث المستل التالي من الأطروحة:

عامر، زاهرة؛ العسالي، علياء (2025). العلاقة بين توظيف استراتيجية الدراما التعليمية واتجاهات طلبة الصفوف من (5–9) ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات في المدارس الحكومية بمحافظة جنين / فلسطين. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*.

الإهداء

إلى روح والديَّ العزيزين، اللذين غرسَا في قلبي حب العلم والسعي لتحقيق الطموح، وعلّماني أن الإصرار والعمل الجاد طريق النجاح.

إلى روح زوجي الغالي، الذي كان سنداً وداعماً لي في حياتي، والذي أستحضر ذكراه بكل فخر وامتنان وهو يشاركني هذا الإنجاز.

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء، شركاء الفرح والداعمين الدائمين، الذين كان حبهم وتشجيعهم وقوداً لمسيرتي.

إلى زميلاتي العزيزات في العمل، اللواتي كنّ مصدر دعم وتحفيز، وشهدن معي لحظات الجد والاجتهاد.

إلى أرواح شهداء الوطن، الذين رووا أرضنا بدمائهم الطاهرة ليمنحونا حياة مليئة بالعزة والكرامة.

إلى الطاقم التعليمي في جامعة النجاح الوطنية، الذين أشعلوا في قلبي شغف العلم والمعرفة وكانوا قدوة لي في كل خطوة.

إلى مشرفتي الفاضلة الدكتورة علياء عسالي، التي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها السديدة ودعمها المتواصل، فكانت نبراساً في رحلتي العلمية.

إلى المشرف الداخلي والمشرف الخارجي، الذين أثرت ملاحظاتهم القيّمة عملي وساهمت في تحقيق هذا الإنجاز.

إلى كل من ساندني ولو بكلمة طيبة، أهدي هذا العمل المتواضع، الذي يحمل بين طياته جهد السنين وآمال المستقبل.

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وفقني وأعانني لإتمام هذا العمل، والذي لولا فضله وعنايته لما بلغت هذا الإنجاز.

أتقدم بخالص الشكر والامتنان لمشرفتي الفاضلة، الدكتورة علياء عسالي، التي كانت مثالاً يُحتذى به في التوجيه والإرشاد، والتي منحتني من وقتها وجهدها الكثير. إن نصائحها السديدة ودعمها الدائم شكّلا حجر الأساس في بناء هذه الأطروحة.

كما أتوجه بجزيل الشكر والتقدير للممتحن الداخلي الأول: الدكتور عبد الكريم محمدعبد أيوب، والممتحن الداخلي الثاني: الدكتورة رجاء روحي سويدان، والممتحن الخارجي: الدكتور أشرف عمر بربخ، على ملاحظاتهم القيّمة التي أسهمت في تحسين جودة الدراسة، وعلى تعاونهم البناء ودعمهم العلمي.

وأسجل شكري أيضاً للأخوة أعضاء لجنة التحكيم، على تفضلهم بقراءة مقاييس الدراسة وإبداء ملاحظاتهم وتوجيهاتهم القيّمة، التي كان لها أثر كبير في تطوير هذا العمل.

الباحثة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل عنوان:

أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: زاهرة خالد سليمان عامر

التوقيع: زاهرة خالد سليمان عامر

التاريخ: 17-4-2025

فهرس المحتويات

الإهداء ..... د

الشكر والتقدير ..... ه

الإقرار ..... و

فهرس المحتويات ..... ز

فهرس الجداول ..... ل

فهرس الأشكال ..... م

فهرس الملاحق ..... ن

الملخّص ..... س

الفصل الأول: سياق الدراسة والإطار النظري 1

1.1 مقدمة الدراسة 1

1.2 الإطار النظري 6

1.2.1 نظريات الدراما التعليمية التي استندت اليها هذه الدراسة 8

1.2.1.1 النظرية البنائية الاجتماعية Social constructivism theory 9

1.2.1.2 نظرية الذكاء الثلاثي Triarchic Intelligence Theory 10

1.2.1.3 نظرية التعلم بالاكتشاف Discovery learning theory 11

1.2.2 الدراما Drama 11

1.2.3 عناصر الدراما بشكل عام 12

1.2.4 أنواع الدراما 12

1.2.4.1 الدراما النفسية (السيكو دراما) Psychodrama 12

1.2.4.2 الدراما الاجتماعية (السوسيودراما) Sociodrama 13

1.2.4.3 الدراما الإبداعية Creative drama 13

1.2.4.4 الدراما التعليمية Educational drama.....14
1.2.5 الدراما التعليمية وتعلم الرياضيات 16
1.2.5.1 مزايا الدراما التعليمية.....18
1.2.5.2 استراتيجيات الدراما التعليمية 19
1.2.5.3 أهداف استخدام استراتيجيات الدراما التعليمية 27
1.2.6 الدافعية للتعلمMotivation to learn.....27
1.2.6.1 مفهوم الدافعية وتعريفها.....27
1.2.6.2 مميزات الدافعية 29
1.2.6.3 وظائف الدافعية.....29
1.2.6.4 أهمية الدافعية في التعلم والتعليم.....30
1.2.6.5 أنواع الدوافع 30
1.2.6.6 أنواع استراتيجيات الدافعية التي بإمكان المعلم استخدامها.....31
1.2.6.7 طرق قياس الدوافع 34
1.2.6.8 أبعاد الدافعية للإنجاز 34
1.2.6.9 العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعّلم.....35
1.2.6.10 نظريات تفسير الدافعية.....36
1.2.7 الكفاءة الذاتية المدركة.....39
1.2.7.1 مفهوم الكفاءة الذاتية 39
1.2.7.2 نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا 41
1.2.7.3 أبعاد الكفاءة الذاتية: Dimensions of self-efficacy 41
1.2.7.4 مصادر للكفاءة الذاتية المدركة 42
1.2.7.5 خصائص مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية.....43

1.2.7.6 أنواع الكفاءة الذاتية المدركة 44
1.2.7.7 توقعات الكفاءة الذاتية 45
1.2.7.8 افتراضات نظرية الكفاءة الذاتية 46
1.2.7.9 تأثير الكفاءة الذاتية الأكاديمية على السلوك 46
1.2.8 الاتجاهات Attitudes 47
1.2.8.1 مكونات الاتجاهات 48
1.2.8.2 أهداف الاتجاهات النفسية والاجتماعية 49
1.2.8.3 مراحل تكوين الاتجاهات 50
1.2.8.4 الوظائف الرئيسية للاتجاهات النفسية والاجتماعية 50
1.2.8.5 خصائص الاتجاهات 51
1.2.8.6 نظريات تفسير السلوك أو الاتجاه 52
1.2.8.7 أنواع الاتجاهات 53
1.2.8.8 تغيير الاتجاهات 53
1.2.8.9 مظاهر الاتجاه والعوامل المؤثرة على تغيير الاتجاه 54
1.2.9 العلاقات بين متغيرات الدراسة 54
1.3 الدراسات السابقة 56
1.3.1 الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر استراتيجيات الدراما في تعلم الرياضيات 57
1.3.2 دراسات الدراما والدافعية والرياضيات 70
1.3.3 الكفاءة الذاتية والدراما 73
1.3.4 الدراما والاتجاهات نحو تعليم الرياضيات 74
1.4 تعقيب عام على الدراسات السابقة 78
1.5 مصطلحات الدراسة 85

1.6 مشكلة الدراسة..... 88
1.7 أسئلة الدراسة..... 89
1.8 أهداف الدراسة 90
1.9 أهمية الدراسة 91
1.10 حدود الدراسة..... 92
الفصل الثّاني: منهجية الدّراسة..... 93
2.1 منهجية الدراسة..... 93
2.2 مجتمع الدّراسة 93
2.3 عينة الدراسة الأساسية..... 94
2.4 مقاييس الدراسة..... 95
2.5 خطوات إعداد مقاييس الدراسة..... 97
2.6 صدق المقاييس 100
2.7 ثبات مقاييس الدراسة 101
2.8 تصميم الدراسة ومتغيراتها..... 102
2.9 إجراءات الدراسة..... 102
2.10 المعالجات الإحصائية 103
الفصل الثّالث: نتائج الدّراسة..... 104
3.1 تمهيد 104
3.2 الإحصاء الوصفي وتحليل الارتباط 105
3.3 تقييم نموذج القياس: Measurement model evaluation 107
الفصل الرابع: مناقشة النّتائج والتوصيات..... 122
4.1 مناقشة النّتائج..... 122

4.2 التوصيات 134
4.3 المقترحات..... 134
المراجع العلمية 136
الملاحق 152
Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع العيّنة تبعاً لمتغيّرات الدّراسة الديموغرافية (ن= 332) 95

جدول (2): تشبعات الفقرات في التّحليل العاملي الاستكشافي لمقاييس الدراسة الثلاثة..... 99

جدول (3): الصدق والثبات 101

جدول (4): الإحصائيات الوصفية: Descriptive..... 105

جدول (5): مقاييس ملاءمة نموذج المعادلات البنائية مع البيانات، ملائمة النموذج البنائي (Model fit)..... 109

جدول (6): التحقق من صدق التمييز باستخدام معيار فورنل– لاركر ونسبة الصفات الغير متجانسة إلى الصفات الأحادية Fornell-Larcker criterion & HTMT: 111

جدول (7): حجم الأثر المباشر ($f2$)..... 112

جدول (8): معاملات المسار (العلاقات المباشرة): Path coefficients..... 113

جدول (9): تحليل الوساطة (تأثيرات غير مباشرة محددة) Specific indirect effects 119

جدول (10): التأثيرات بين متغيرات الدراسة (الأثر الكلي، الأثر غير المباشر، الأثر المباشر).... 121

فهرس الأشكال

شكل (1): النموذج المقترح للدراسة 92

شكل (2): نموذج البنائي نموذج مسار PLS 118

فهرس الملاحق

ملحق (أ): المقاييس بصورتها الأولية 152

ملحق (ب): محكمي المقاييس..... 158

ملحق (ج): المقاييس بصورتها النهائية 159

ملحق (د): كتب تسهيل مهمة الطالبة..... 163

ملحق (هـــ): معايير ملائمة النموذج..... 165

ملحق (و): معايير الصلاحية والموثوقية والتوازي الخطي 166

ملحق (ز): المبادئ التوجيهية لمقاييس: PLS SEM 167

ملحق (ح): مؤشر التضخم VIF Inflation Factor Variance..... 169

ملحق (ط): خطاب قبول البحث المستل من الأطروحة..... 170

أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين

إعداد

زاهرة خالد سليمان عامر

إشراف

د. علياء يحيى العسالي

الملخّص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام الدراما التعليمية في تعزيز العلاقة بين الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات والكفاءة الذاتية المدركة، مع استكشاف دور الدافعية كمتغير وسيط لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين – فلسطين، ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، حيث تكونت عينة الدراسة من (332) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (9 – 15سنة) ينتمون إلى الصفوف من الخامس إلى التاسع، وتم اختيارهم عن طريق العينة المتاحة وتسمى أيضا بعينة الاستجابة الطوعية (Voluntary Response Sample)، استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس لقياس أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، بالإضافة إلى دور الدافعية كمتغير وسيط في هذه العلاقة، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج Smart PLS 4، وبتحليل البيانات أظهرت النتائج أن الدافعية شكلت وساطة جزئية في تأثير الاتجاهات الإيجابية على الكفاءة الذاتية المدركة للطلبة نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية، كما تبين وجود أثر مباشر إيجابي للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة، وتبين وجود أثر إيجابي مباشر للاتجاهات على الدافعية نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية، كما تبين وجود أثر إيجابي مباشر دال إحصائياً للدافعية على الكفاءة الذاتية المدركة نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية، واتضح وجود أثر غير مباشر سلبي وضعيف للنوع الاجتماعي

حيث يؤثر فقط على العلاقة التفاعلية بين الاتجاهات والدافعية نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية، وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، كان أبرزها: تعزيز الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة من خلال اعتماد استراتيجيات تعليمية متنوعة، مثل الدراما التعليمية، والتركيز على تفعيل الكفاءات المعرفية والاجتماعية، إلى جانب بقية الكفاءات الضرورية للمتعلمين في هذه المرحلة العمرية.

الكلمات المفتاحية: الدراما التعليمية، الرياضيات، الكفاءة الذاتية المدركة، المتغير الوسيط، الدافعية، الاتجاهات، المرحلة الأساسية العليا، محافظة جنين، فلسطين.

الفصل الأول

سياق الدراسة والإطار النظري

1.1 مقدمة الدراسة

تواجه العملية التعليمية تحديات متعددة في عصرنا الحديث، الأمر الذي يتطلب منا إعادة النظر في الاستراتيجيات الاعتيادية للتدريس والبحث عن استراتيجيات جديدة تناسب احتياجات الطلبة وفروقاتهم الفردية وتحفزهم على التعلم. من بين هذه الاستراتيجيات، تبرز الدراما التعليمية كاستراتيجية فعّالة لتعزيز التعلم النشط وبناء العلاقات الإيجابية بين الطلبة والمادة الدراسية، خاصة في مادة الرياضيات التي ينظر إليها الطلبة على أنها مادة صعبة ومعقدة، فهي استراتيجية تعليمية تعتمد على التعلُّم التجريبي التفاعلي تدعمها نظريات التعلم البنائية، وهي ليست مجرد وسيلة للترفيه أو التسلية حيث أن الدراما التعليمية تثير دافعية الطلبة للفهم وبناء معارف جديدة من خلال التجربة والتفاعل والتأمل وتقمص الأدوار التي يؤدونها، وهي تمكن الطلبة من استكشاف المفاهيم التعليمية في سياقات معنوية، مما ينقل التعلم من مادة غير محسوسة إلى مادة أكثر صلة بحياتهم اليومية.

واستنادا إلى فلسفة "بياجيه" التربوية، يُعد إنشاء بيئات تعليمية تزود الطالب بخبرات تتيح له ممارسة عمليات معرفية محددة وتطوير بنيته المعرفية أمراً جوهرياً. حيث لا تنمو البنى المعرفية إلا بمشاركة الطالب الفعالة في خبراته التعليمية، مما يستلزم بيئة تعليمية تتناسب مع هذه البنى وتكون غنية بالمثيرات الحسية، حيث يلعب التمثيل الحركي دوراً أساسياً، وهنا يأتي دور المعلم في تنظيم الأنشطة التعليمية التي تساعد الطالب على اكتشاف ذاته وتطوير معرفته (حسام الدين وآخرون، 2022).

ومن خلال ما سبق يُعتبر تنوع أستراتيجيات التدريس ضرورياً، فاستخدام نفس الأستراتيجية في تدريس جميع المواضيع ولجميع الطلبة قد يؤدي إلى الملل لدى المعلم والطالب على حد سواء، ومن هنا، تبرز استراتيجية الدراما التعليمية كوسيلة فعّالة يمكن اعتمادها في التدريس، إذ تعتمد هذه الاستراتيجية على

استخدام المواقف الحياتية والخيالية الملهمة، مما يساعد على تعميق وعي الطالب وتنمية قدراته في التعبير ، ويعزز ثقته بنفسه وقدرته على اتخاذ القرارات، يُشجع الطالب في هذا السياق على الاستفادة من حواسه وطاقاته بالكامل، ليكتشف المعرفة بنفسه أو بمساعدة زملائه، دون الاعتماد الكلي على الحفظ والتلقين، وعليه تحظى استراتيجية الدراما التعليمية بشعبية متزايدة في الآونة الأخيرة، نظراً لقدرتها على تلبية احتياجات الطلبة ومساعدتهم في اكتشاف ذواتهم والعالم من حولهم، والتجارب الدرامية يمكن أن تسهم في تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة، وتعزز الرغبة في المشاركة بثقة، وتثير الاستكشاف والتحدي (لحلوح، 2022).

تُعد استراتيجية الدراما التعليمية وسيلة فعّالة لتقديم المحتوى التعليمي بشكل مبتكر، حيث تعيد تنظيم المادة في سياقات عملية تعزز الفهم، من خلال تمثيل الأدوار بإشراف المعلم، ويشارك الطلبة في التعبير عن الأفكار والمشاعر ليس فقط بالكلمات، بل أيضاً بالتعبيرات الجسدية، وتساهم الدراما في تنمية العقل وتحفيز الأفكار، وتبسيط المفاهيم وجعلها أكثر وضوحاً، بفضل قدرتها على جذب اهتمام الطلبة وإثارة رغبتهم في المشاركة، كما وتساعد في تحسين المهارات اللغوية وإتقان التعبير (زلط، 2021).

فالدراما التعليمية هي الاستراتيجية التي يتم فيها تحويل المادة التعليمية إلى نصوص درامية، ومشاهد حوارية، تساعد الطلبة على تمثيل هذه النصوص الدرامية، ويتبع هذا العرض مناقشة، وطرح أسئلة تقويمية للمادة التعليمية، ثم الإجابة عنها من قبل الطلبة (أحمد ا.، 2023).

ولتحقيق النتائج المرجوة من الدراما التعليمية، على المعلم توفير بيئة تعليمية مناسبة، ويتطلب ذلك خلق جو خالٍ من السخرية أو التنمر، حيث يتم احترام أداء الطلبة ومساهماتهم. يجب أن يكون المعلم متفهماً عندما يحتاج الطلبة لاستخدام مواد غير اعتيادية، وأن يكون داعماً وقائداً يشجع على المشاركة الفعّالة،

فالهدف الأساسي من الدراما التعليمية هو تعزيز النمو الشخصي للمتعلمين، وبناء الثقة بالنفس، وتطوير المهارات النفسية، والسلوكية، والعاطفية، والمعرفية (محمد وآخرون، 2023).

وأكدت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على أهمية الدراما التعليمية والمسرح المدرسي كاستراتيجيات تعكس الحياة وتلامس القضايا الإنسانية المتنوعة، وبيّنت الوزارة دورهما في تعزيز القيم وترسيخ الفضائل، مشيرةً إلى تأثيرهما الإيجابي في تحفيز التعلم وتحسين تقديم الموضوعات الدراسية، خاصة في العلوم الإنسانية، بطريقة تجعلهما أكثر تأثيراً واستدامة في أذهان الطلبة (وزارة التربية والتعليم العالي، 2010).

ويرى Wongsa & Son (2022) في إحدى من دراساته أن الأنشطة المستندة إلى الدراما التعليمية كان لها تأثيرات إيجابية على مهارات الحديث لدى الطلبة وزادت من دوافعهم ومواقفهم الإيجابية تجاه التعلم، كما قدمت للمتعلمين بيئة تعليمية تفاعلية ومرنة حيث تمكنهم التواصل والتعاون بنشاط مع معلميهم وزملائهم.

ومما زاد من أهمية الدافعية اهتمام العاملين في التربية والتعليم بدافعية الطلبة للتعلم، باعتبارها حالة داخلية تحفز سلوك الطلبة وتوجههم نحو أهداف محددة؛ فهي تزيد من الجهود المبذولة لتحقيق الأهداف وتحدد مدى حماس الطلبة لمتابعة دراستهم، كما تدفعهم للمثابرة، مما يؤثر بشكل كبير على أدائهم، حيث يحقق الطلبة ذوي الدافعية العالية تحصيلاً أفضل، فالدافعية منبع للطاقة الداخلية التي توجه سلوك الطلبة، وهذا السلوك يتسم بالاستمرارية والنشاط والمثابرة من أجل تحقيق الأهدف المرصودة (النصيرات، 2023).

وفي استراتيجية الدراما التعليمية تبرز أهمية الدافعية في فهم السلوك الإنساني والمجهود الذي يبذله الطلبة، حيث تسهم في بناء المفاهيم العلمية واكتساب المهارات، وتعزز إحساس الطلبة بالنجاح. كما تؤثر على العمليات العقلية مثل الانتباه، الإدراك، التفكير، والذاكرة، وتزيد من قدرة الطلبة على حل

المشكلات والإبداع، والدافعية تجعل الطلبة يؤدون المهام الأكاديمية من أجل المتعة الذاتية، وليس للحصول على مكافآت خارجية، مما يجعلها عاملاً أساسياً في النجاح التعليمي وتحقيق الأهداف بشكل أفضل (حسنين، 2019).

كما وتُسهم الدراما التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية الهامة، مثل تعزيز الثقة بالنفس، وتنمية القدرة على حل المشكلات، وتطوير المهارات النفسية والسلوكية لدى الطلبة، وهذه الأهداف تُعد من المكونات الجوهرية لمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة، الذي يشكل محوراً رئيساً في النظريتين المعرفية والإنسانية، فالكفاءة الذاتية تعكس اعتقاد الطالب بقدرته على تنظيم سلوكه وأدائه والتحكم فيهما استناداً إلى معتقداته الشخصية، ويسهم استخدام الدراما التعليمية في تعزيز هذا التصور الذاتي الإيجابي، مما ينعكس على مستوى الجهد الذي يبذله الطالب، ومثابرته في مواجهة التحديات الأكاديمية والحياتية لدى الطلبة (محمد ح.، 2023).

ومن اسهامات استراتيجية الدراما التعليمية زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة وهي اعتقاد بفعالية قدراته الشخصية، والتي تشمل الجوانب العقلية والمعرفية والاجتماعية والانفعالية، في مواجهة التحديات وتحقيق الأهداف التعليمية في ظل الظروف البيئية المحيطة، وتتألف من ثلاثة أبعاد رئيسة: الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي تعكس ثقة الطالب في قدرته على إتمام المهام الأكاديمية بنجاح، الكفاءة الذاتية الاجتماعية التي تعبر عن اعتقاد الطالب بقدرته على التفاعل وبناء علاقات اجتماعية جديدة، والكفاءة الذاتية الانفعالية التي تتعلق بقدرة الطالب على التحكم بانفعالاته ومعالجتها بشكل فعّال (الفنيخ و فياض، 2024).

وتؤثر الكفاءة الذاتية في اختيار الطالب للأنشطة والمواقف البيئية، فإذا اعتقد الطالب بأن النشاط أو الموقف يتجاوز قدرته على مواجهة الصعاب فإنه يتجنب ذلك النشاط، في حين يُقبل وبثقة على المواقف التي تكون أحكامه فيها على نفسه بقدرته على السيطرة عليها، وتحدد الكفاءة الذاتية كذلك مقدار ما

سيبذله من جهد، ومثابرته في مواجهة الصعاب أو الخبرات المنفردة، فالكفاءة الذاتية المدركة هي أحد مفاهيم أبعاد شخصية الطالب، إذ يرتبط مع الجوانب الإيجابية من الأداء البشري، كما توفر معتقدات الكفاءة الذاتية الأساس لتحفيز الصحة النفسية والإنجازات الشخصية، وتعد هذه المعتقدات أفضل متنبئ في كيفية تصرف الطالب في كثير من الأحيان، فهي تساعد في تحديد ما يستطيع الطالب فعله بهذه المعرفة من المهارات والمهن (أبو سارة و مهيدات، 2019).

فالكفاءة الذاتية المدركة هي معرفة الطالب بمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات معرفية، وانفعالية، وحسية فسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف والمهمات أو المشكلات أو الأهداف التعليمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيئية القائمة (الفراهيد والرفوع، 2021).

وللكفاءة الذاتية تأثيرات إيجابية على التفاعلات الاجتماعية، فهي تجعل الطلبة أكثر إفادة ونفعاً للآخرين، وأكثر دوراً في المسؤولية الاجتماعية، وأقل عُرضةً للصراعات مع الآخرين، وكل ذلك يؤثر بشكل إيجابي على ثقة الطالب في ذاته وتفاؤله، وذلك على عكس الطلبة الأقل تعاونية، فللكفاءة الذاتية تأثيراً في السلوك من حيث توقعات النجاح والفشل، فكلما كان الطالب مدركاً لما يملك من قدرات أثر ذلك في سلوكه بشكل جيد، وعلى توقعه بالنجاح في الأعمال التي يقوم بها، وزادت ثقته بنفسه (اللحام و العدوان، 2022).

وتلعب الدراما التعليمية دوراً محورياً في تعزيز التفاعل الإيجابي بين الكفاءة الذاتية والدافعية بالإضافة إلى اتجاهات الطلبة؛ لأن الطلبة الذين يشاركون في تجارب درامية تفاعلية يشعرون بالدافعية لتحقيق النجاح، مما يعزز من كفاءتهم الذاتية، كما أنهم يطورون اتجاهات إيجابية نحو التعلم، ما يؤدي إلى تحسين أداءهم الأكاديمي واستعدادهم لمواجهة التحديات، ووفقاً لنظرية الحتمية التبادلية لِباندورا، السلوك يتشكل من خلال التفاعل بين العوامل الذاتية (الكفاءة الذاتية)، العوامل الاجتماعية (الدراما التعليمية)، والعوامل السلوكية (المشاركة النشطة في التعلم) (صديق، 2012).

أما الاتجاهات فهي تؤدي دوراً مهماً في استدلال سلوك الفرد، حيث تُمكننا من توقع سلوكياته أو ردود أفعاله عند مواجهته موقفاً مرتبطاً بموضوع الاتجاه. فالطالب الذي يحمل اتجاهاً إيجابياً نحو موضوع معين غالباً ما سيقبل أي فكرة تدعم هذا الموضوع برضا وسيتصرف بسلوك إيجابي نحوه، بينما ستكون ردود أفعاله سلبية ومعارضة للموضوع الذي يحمل نحوه اتجاهات سلبية (عبد الهادي، 2019).

وترى الباحثة أن الدراما التعليمية تُعد من الاستراتيجيات التربوية الحديثة التي تستحق اهتماماً خاصاً، لما لها من أثر ملموس في تحسين اتجاهات الطلبة نحو تعلّم الرياضيات، وهي مادة كثيراً ما تُرتبط في أذهان الطلبة بالتجريد والصعوبة، فالدراما توفر تجسيداً للمواقف التعليمية بما توفره من تفاعل وجداني، وتُسهم في إضفاء الطابع الإنساني على المفاهيم الرياضية المجردة، مما يعزز شعور الطلبة بقربها منهم وقدرتهم على فهمها، ويمتد أثرها إلى تنمية كفاءتهم الذاتية المدركة، إذ يشعرون بقدرتهم على مواجهة التحديات الأكاديمية بثقة أكبر، فإن اعتماد الدراما التعليمية في تدريس الرياضيات قد يشكل نقلة نوعية في اتجاهات الطلبة نحو المادة، ويعزز من فرص نجاحهم فيها على المستويين المعرفي والنفسي.

1.2 الإطار النظري

هذا الجزء يستعرض الأدبيات التربوية ذات الصلة باستكشاف أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين.

يرى Nisbet & Kilpatrick (2019) أن الدراما التعليمية توفر للمتعلمين الفرصة لمقاربة المشكلات الرياضية من منظور جديد، مما يشجع على التفكير خارج الصندوق وتعزيز الإبداع، واستخدام الدراما يساعد أيضاً في تنمية مهارات حل المشكلات، وتحفيز الإبداع والتفكير النقدي والتعاون، وهي مهارات ضرورية للإبداع لدى الطلبة في موضوع الرياضيات.

وأكد Lamichhane & Luitel (2022) أن السنوات الخمس عشرة الأخيرة شهدت زيادة ملحوظة في استخدام الدراما التعليمية في مناهج مختلفة، خاصة في تعلم الرياضيات. حيث تعيق الأساليب الاعتيادية تعلم التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة، وتدفع نحو التعلم عن ظهر قلب وتهمش الأبعاد الاجتماعية والثقافية، وهذا يؤدي إلى تكوين هويات سلبية وانعدام الثقة، ويدعو Lamichhane إلى تبني الأساليب التفاعلية لتحرير تعلم الرياضيات من الأساليب الاعتيادية، وتمكين الطلبة ليصبحوا عوامل تغيير من خلال التركيز على التفكير النقدي والتعلم التحويلي.

كما أفاد Damrongpanit (2019) أن التربويين والباحثين وضعوا حدوداً للتدريس الحديث وتطويره وفقاً لمهارات القرن الحادي والعشرين، ضمن خمس مجالات رئيسية تتمثل فيما يلي:

- التخطيط والإعداد: يجب على المعلمين وضع توقعات واضحة للمتعلمين وتنظيم الفصول الدراسية بما يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم، وذلك يشمل اختيار المحتوى المناسب وتطبيق استراتيجيات تعليمية فعّالة لدعم تحصيل الطلبة للمعرفة والمهارات الضرورية.
- البيئة والعلاقات: تعمل البيئة والعلاقات على خلق بيئة تعليمية تحفز على المشاركة وتزويد الموارد التعليمية الكافية، وتُعزز استخدام مهارات إدارة الفصل الدراسي لتطوير التواصل الفعال وتعزيز الفهم المتبادل والاحترام بين الطلبة.
- تنفيذ استراتيجيات التدريس: يتطلب من المعلمين تطبيق مهارات التدريس المناسبة لإدارة عمليات التعلم باستخدام أساليب وموارد متنوعة، مثلاً: تحفيز الدافعية والالتزام لدى الطلبة وتقديم التغذية الراجعة المستمرة.
- وسائل الإعلام والابتكار والتكنولوجيا: تعمل وسائل الإعلام والابتكار والتكنولوجيا كمنصة لتصميم وتطوير وتطبيق وسائل الإعلام والتكنولوجيا التعليمية بطرق مبتكرة تجذب اهتمام الطلبة وتعزز من عملية التعلم.

- تقييم التعلم: يشمل استخدام تقنيات وأساليب متعددة لقياس وتقييم التعلم بما يتوافق مع الأهداف التعليمية، مع تشجيع الطلبة على المشاركة الفعالة والثقة في عملية التعلم ودفعهم نحو التطور المستمر.

وترى الباحثة أن التكامل بين متغيرات الدراسة (الاتجاهات والدافعية والكفاءة الذاتية المدركة) في تعلم الرياضيات من خلال استراتيجية الدراما التعليمية، يعزز الرابط بين الأساليب التفاعلية والتحصيل المعرفي، وتُبرز الباحثة أهمية السياق الاجتماعي–الثقافي الذي تُطبَّق فيه هذه الاستراتيجيات، خاصةً في البيئات التعليمية الفلسطينية التي تعاني من تحديات كثيرة.

1.2.1 نظريات الدراما التعليمية التي استندت اليها هذه الدراسة

انطلاقاً من التوجّه نحو توظيف أساليب تعليمية نشطة وتفاعلية، برزت الدراما التعليمية كإحدى الاستراتيجيات الفعّالة في تعزيز تعلم الطلبة وتنمية مهاراتهم المختلفة، وقد دعمت العديد من النظريات التربوية والنفسية هذا التوجه، فالنظريات التربوية تُعدُّ بمثابة الأساس الذي تستند إليه الممارسات التعليمية الحديثة، إذ تفسر آليات التعلم، ودور المتعلم والمعلم، والعوامل المؤثرة في بيئة التعلم، وفي هذا الفصل تتناول الباحثة ثلاث نظريات رئيسية تربطها علاقة وثيقة باستراتيجيات الدراما التعليمية، وهي:

- نظرية فيجوتسكي (البنائية الاجتماعية): التي تركز على أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم.
- نظرية ستيرنبرج (الذكاء الثلاثي): التي تسلط الضوء على أهمية تنمية أنواع متعددة من التفكير، كالتحليلي والإبداعي والعملي، في مواجهة المشكلات.
- نظرية برونر (التعلم بالاكتشاف): التي تشجع على التعلم النشط القائم على الخبرة الذاتية، واكتشاف المعرفة من خلال التجريب والمشاركة الفاعلة.

وفيما يلي، عرض لكل نظرية منها على حدة:

1.2.1.1 النظرية البنائية الاجتماعية Social constructivism theory

تستند نظرية Vygotsky (1978) إلى التفاعل والتعلم الجماعي، حيث شجع على اكتساب المعرفة من خلال تبادل الأفكار والمعلومات، مؤكداً على أهمية الأنشطة التواصلية والمشاركة الفعالة في سد الفجوة بين مستوى التطور الحالي والمحتمل للفرد، والمعروفة "بِمنطقة النمو القريبة"، ويشير فيجوتسكي إلى أن اللعب يضفي عنصراً مرحاً يعزز من فرص التعلم، لكن العديد من معلمي الرياضيات لا يمتلكون الخبرة الكافية في دمج أساليب تدريس تستند إلى اللعب، مثل استخدام الدمى (Potgieter & Van Der Walt, 2021).

ويرى Dougill (1987) أن الدراما التعليمية توافق النظرية البنائية من حيث تشجيعها لمشاركة الطلبة الفعّالة في مواقف تحفز التفكير والنقاش لتحقيق فهم عميق للمفاهيم، كما توسع فهم الطلبة للشخصيات والسياقات باستخدام مواقف حياتية، مما يعزز الوعي الاجتماعي، وتوفر الدراما بيئة ممتعة تقلل القلق وتزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم، وتساعدهم على تطوير مهارات الاتصال، وتفتح آفاقاً جديدة للتعلم من خلال تنمية إمكانيات المشاركة الواضحة والمخفية لدى الطلبة.

وترى الباحثة أن أهمية نظرية فيجوتسكي في دعم التعلم القائم على التفاعل والمشاركة النشطة، ينسجم تماماً مع استراتيجية الدراما التعليمية التي تتيح فرصاُ حقيقية للتعلم من خلال التجريب والتواصل والتعاون، ومن خلال هذا التفاعل البنّاء، يظهر بُعد آخر من أبعاد الدراما يتمثل في قدرتها على تنمية أنماط متعددة من التفكير، وهو ما تتناوله نظرية الذكاء الثلاثي لستيرنبرج، في الفقرة التالية.

1.2.1.2 نظرية الذكاء الثلاثي Triarchic Intelligence Theory

وضع روبرت ستيرنبرغ نظرية الذكاء الثلاثي، مشيراً إلى أن الذكاء يتجاوز القدرات التقليدية في اللغة والمنطق الرياضي، ويتأثر بأهداف الطلبة وطموحاتهم، وركز على أهمية مراعاة التنوع في التعليم وتعزيز نقاط القوة لدى الطلبة، لتنمية مهارات حل المشكلات الرياضية، يمكن استخدام أدوات تعليمية مثل مسرح الدمى، لعب الأدوار، والارتجال، مما يعزز التفكير ويشجع على تطبيق القدرات المختلفة في حل المشكلات (Sternberg, 1984).

تُبنى نظرية الذكاء الثلاثي على ثلاث مكونات رئيسية، وهي: القدرة المكونة، والقدرة التجريبية، والقدرة السياقية. القدرة المكونة تشير إلى القدرة على التفكير التحليلي، بينما القدرة التجريبية تتعلق بالتفكير الإبداعي، وتتعلق القدرة السياقية بالقدرة على التلاعب بالسياق والوضع، ويُعرَّف الذكاء الثلاثي (الناجح) بأنه القدرة على تحقيق الأهداف في الحياة، داخل السياق الاجتماعي والثقافي، من خلال تعزيز القدرات والمهارات الشخصية وإصلاح النقاط الضعيفة أو التعويض عنها، بهدف التكيف مع البيئة وخلق بيئة تعلمية ملائمة. يتضمن هذا النوع من الذكاء دمج المهارات التحليلية والإبداعية والتطبيقية بشكل متناسق (حجازي ، 2020).

ومن خلال ما تقدّم، يظهر لنا كيف تسهم نظرية الذكاء الثلاثي في توسيع مفهوم الذكاء وربطه بقدرات متعددة يحتاجها المتعلم داخل بيئته التعليمية والاجتماعية، وتُعد الدراما التعليمية استراتيجية فعالة لتفعيل هذه القدرات، إذ تتيح الفرصة للطلبة للتفكير التحليلي، والابتكار، وتوظيف المهارات العملية من خلال أنشطة تمثيلية هادفة، وهذا يدعو للانتقال إلى بعدٍ آخر في التعلم يتمثل في التجريب الذاتي والاكتشاف، وهو ما تشدد عليه نظرية التعلم بالاكتشاف، التي تتناولها الفقرة التالية.

1.2.1.3 نظرية التعلم بالاكتشاف Discovery learning theory

أوضح جيروم برونر في نظريته التعلم بالاكتشاف أن الأطفال يتعلمون التعامل مع الواقع عبر ثلاثة طرق: النشاط الجسدي (التعلم من خلال الحركة)، النشاط الإبداعي (التعلم من خلال الصور والإيماءات)، والنشاط الرمزي (ترجمة المعرفة إلى لغة). تساهم هذه العمليات في تطوير تصورات الأطفال للعالم، وتبرز في التجارب الدرامية التي تساعدهم على التعامل مع الواقع، وقدم برونر مصطلح "السقالات" لوصف الدعم الذي يقدمه المعلم أو الزميل المتمرس للمتعلم، بهدف مساعدته على تجاوز الصعوبات وتحقيق ما لا يمكنه إنجازه بمفرده. تشمل السقالات الأنشطة التي يقدم فيها المعلمون دعماً ملائماً للتغلب على التحديات التعليمية، مما يساعد الطالب على التقدم نحو المنطقة المجاورة للتطور التعليمي (Bruner, 1966).

وترى الباحثة أن نظرية التعلم بالاكتشاف تؤكد على أهمية إشراك المتعلم بفعالية في بناء معرفته من خلال التجربة المباشرة والتفاعل مع الواقع، وهو ما تنسجم معه استراتيجيات الدراما التعليمية بشكل كبير، وتوفر بيئة تعلمية محفزة تمكّن الطلبة من الاستكشاف والتجريب، وتفتح المجال للتعبير الرمزي والحركي، كما تُسهم في بناء المفاهيم بشكل أعمق من خلال التمثيل والتقمص. ومن خلال الدعم التدريجي (السقالات) الذي يقدمه المعلم أثناء الأداء الدرامي، يتمكن الطلبة من تجاوز التحديات وتطوير قدراتهم في بيئة تعليمية مشوقة ومبنية على التفاعل.

1.2.2 الدراما Drama

تتألف الدراما من فعل يتضمن بداية ووسطاً ونهاية، وهي نشاط معرفي يتسم بمزايا الحركة والتمثيل والفعل الجماعي، حيث يمكن أن يجسد هذا الفعل رؤية خيالية، وتعتمد على عنصر التمثيل بأشكاله المختلفة مثل التجسيد أو التفسير أو التعبير. وتتضمن الدراما مجموعة من التقنيات المسرحية مثل السيكودراما والسوسيودراما والدراما التعليمية ودراما التنشيط ودراما التقليد، ويتم استخدام الدراما في

العملية التعليمية لتوصيل المفاهيم التعليمية للمتعلمين وتعزيز الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال (سليم، 2019).

ويُعرفها (San, 2018) بأنها حالة درامية تنشأ عندما يتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض بطريقة ولو بحد أدنى من التواصل، مما يثير المشاعر ويولد توتراً داخل السياق الذي يحدث فيه التفاعل.

1.2.3 عناصر الدراما بشكل عام

تشكل العناصر الدرامية، مثل الموقف والشخصيات والعلاقات، السياق الإنساني وتولد التوتر الدرامي، الذي يتجلى في الزمان والمكان، ويتم تنظيم هذه العناصر في شكل سردي ويُعبَّر عنها عبر اللغة والحركة لإيجاد المشاعر أو الانطباعات والرموز، مما ينتج معنى درامياً متكاملاً يتحول إلى مسرحية عند عرضها أمام الجمهور (Haseman & O'Toole, 2017).

1.2.4 أنواع الدراما

تتنوع الدراما وفقاً لطبيعة وظيفتها تحت عدة مسميات، منها: الدراما النفسية (السيكودراما)، الدراما الاجتماعية (السوسيودراما)، الدراما الإبداعية، الدراما التعليمية، وفيما يلي نبذة مختصرة تُعرِّف كل نوع منها وصولاً للدراما التعليمية التي بصددها هذه الدراسة الحالية:

1.2.4.1 الدراما النفسية (السيكو دراما) Psychodrama

الدراما النفسية كاستراتيجية تربوية تستخدم لعب الأدوار لاستكشاف قضايا العلاقات الشخصية وتعزيز فهم السياسات الصحية والتعليمية. تُعزز هذه االاستراتيجية التعلم التجريبي من خلال تفاعل المشاركين مع السياسات، مما يساهم في فهم أعمق وتطبيق عملي، وتعتبر الدراما النفسية، أداة فعالة لفهم وتنفيذ السياسات العامة، حيث توفر بيئة آمنة للتأمل في الأداء الشخصي وفهم التحديات المتعلقة بالدور المهني، مما يعزز التفاهم العميق والالتزام بالمبادئ الديمقراطية (Felix, 2022).

والسيكو دراما أسلوب إستراتيجية تربوية تتضمن أنشطة تمثيلية يشارك فيها الأطفال خـــلال الجلســـات الإرشادية، يستمع الأطفال إلى قصص تعكس مشكلاتهم النفسية والاجتماعية، ثم يختارون أدواراً لتمثيلها بشكل عفوي باستخدام تقنيات وأدوات فنية في بيئة آمنة، يساعد هذا الأسلوب الأطفال على التعبير عـــن مشاعرهم، وفهم سلوكيات الآخرين، وتطوير قدراتهم على المحاكاة والتقمص، بهـــدف إحـــداث تغييـــر إيجابي في شخصياتهم (عبد العزيز و سليمان، 2021).

1.2.4.2 الدراما الاجتماعية (السوسيودراما) Sociodrama

استراتيجية الدراما الاجتماعية هي استراتيجية توجيه جماعي تُستخدم لحل المشكلات الاجتماعيـــة مـــن خلال أنشطة لعب الأدوار، وتوفر هذه استراتيجية للطلبة فرصاً لتطوير مهـــاراتهم فـــي التعامـــل مـــع الأنشطة الاجتماعية وحل المشكلات، وتعزز قدرتهم على مواجهة المشاكل بشكل فعال، كما تساهم فـــي تحسين الكفاءة الذاتية من خلال توفير تجارب مباشرة ونماذج تعليمية، وتعزيز القـــدرة علـــى التعبيـــر والتأثير العاطفي، ويُنظر إليها كـــأداة منظمـــة للعمـــل الاجتمـــاعي وتحليـــل المجموعـــات الكبيـــرة (Kellermann, 1998).

1.2.4.3 الدراما الإبداعية Creative drama

يمكن وصف العملية التاريخية للدراما الإبداعية بأنها تتزامن مع تطور الممارسات الإنسانية في أنظمـــة التعليم؛ ففي عام 1911، كانت ممارسات "اصنع، العب، صدق" التي قام بهـــا معلـــم القريـــة، فينلـــي جونسون، هي أول دراسات للدراما، ويُشير إلى أن الأسس النظرية للدراما الإبداعية تم وضـــعها فـــي إطار منهج التعليم "المرتكز على الطالب" في التعليم في إنجلترا خلال هذه الفترة (San, 2018).

وتعتمد استراتيجية الدراما الإبداعية في عمليات التدريس على توفير فرص تعلم فعّالة من خلال التفاعل والتجارب العملية، ويُمكن لتقديم المواقف التعليمية باستخدام الدراما الإبداعية أن يضع الطلبة في صميم

تجربة التعلم، حيث تحمل هذه الاستراتيجية ديناميات داخلية تُثري عملية التعلم (Erdoğan et al., 2022)

كما يمكن تطبيقها على جميع المستويات التعليمية وفي جميع الفئات العمرية فهي تمثل تفسيراً وتحريكاً لتجربة، أو حدث، أو فكرة، أو سلوك في إطار العمل الجماعي، من خلال أنشطة تشبه اللعب وتعتمد على تقنيات المسرح والدراما، مثل التمثيل ولعب الأدوار، يتضمن ذلك استعراض التجارب والعواطف والمراقبة، مع إعادة ترتيب الأنماط الإدراكية الحالية (Goble et al., 2021).

1.2.4.4 الدراما التعليمية Educational drama

عرّف قاموس أوكسفورد الإنجليزي (2009)، "الدراما" بأنها تأليف نثري أو شعري يقدم قصة تتضمن صراعات أو تناقضات في الشخصية، خاصة تلك التي يُقصد منها تمثيلها على المسرح؛ ويؤكد القاموس على الاستخدامات المختلفة لكلمة "دراما" لتشمل الأعمال الدرامية بشكل جماعي، وتطبيقها في وسائل الإعلام الأخرى مثل الراديو والتلفزيون.

أما الدراما التعليمية، وفقا لقاموس أكسفورد الإنجليزي (2009)، فقد عرفها بأنها: "فن أو أداء المسرحيات". تُستخدم الدراما في التعليم كأداة لتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية والإبداعية لدى الطلبة، وتساعدهم على التعبير عن أنفسهم بطرق جديدة، وتعزز الثقة بالنفس والتفكير النقدي، كما تُستخدم الدراما لتوضيح المفاهيم الأكاديمية وجعل المواد الدراسية أكثر إثارة للاهتمام وسهولة في الفهم، فالدراما تُعد أداة قيّمة في المناهج الدراسية لتحفيز التعلم النشط والمشاركة الفعالة للمتعلمين.

وبناءً على هذا المفهوم، يرى Maley & Duff (2005) أن الدراما التعليمية تمثل تجربة معيشية متعددة الأوجه، تتنوع بين اللعب والمحاكاة والتجارب المنظمة، يمكن وصفها كاستراتيجية تعليمية تتحول من الألعاب البسيطة والمحاكاة إلى أشكال متنوعة ومنظمة، مع التركيز الأساسي على تحديد الفرص التعليمية لتنظيم هذه السياقات.

تُعد الدراما التعليمية استراتيجية تدريس فعّالة تقوم على توظيف الأنشطة الدرامية داخل الصف بمشاركة فعّالة من المتعلمين وتوجيه من المعلم، وتهدف إلى إيصال القيم والمفاهيم والمبادئ التعليمية بأسلوب تفاعلي ومبتكر، يُسهم في تعميق فهم الطلبة للمحتوى الدراسي، ويعزز قدرتهم على تطبيقه في مواقف حياتية واقعية. كما تسهم الدراما في تنمية مهارات التفاعل والتعاون بين الطلبة، مما يُحفّز دافعيتهم نحو التعلم ويدعم نجاحهم الأكاديمي (صلاح، 2013).

وتبرز أهمية الدراما التعليمية بِأنها تسهل التفاعل وتبادل الأدوار بين المشاركين، مما يسمح لهم بالتفكير والتصرف في سياقات مختلفة وتجربة خبرات متنوعة، وتبدأ من الألعاب البسيطة والمحاكاة إلى أشكال أكثر تنظيماً، مع التركيز على تنظيم فرص التعلم، وتستخدم هذه الأساليب تقنيات مشابهة للعب لتعزيز التواصل، وتنمية المهارات الاجتماعية والمعرفية، وبناء الثقة بالنفس، وتطوير المهارات الفكرية واللغوية (Maley & Duff, 2005).

وتُعتبر تجربة "علم أصول التدريس القائم على الدراما" Drama-Based Pedagogy(DBP) أسلوب تعليمي مبتكر يدمج عناصر الدراما والمسرح في التعليم، متجاوزاً الطرق التقليدية، ويستخدم DBP الأنشطة الدرامية ولعب الأدوار والتقنيات المسرحية لخلق بيئة صفية تفاعلية تحفز الإبداع والتفكير النقدي ومهارات الاتصال، كما يركز DBP على التعلم ضمن سياق أو سيناريو يجعل المحتوى التعليمي أكثر صلة بالحياة الواقعية، ويشمل أبعاداً جسدية ومعرفية وعاطفية واجتماعية نادراً ما تُناقش في فصول الرياضيات، مع التركيز على المشاركة المعرفية، وعلم أصول التدريس القائم على الدراما (DBP) يناقش بعض السمات النظرية الرئيسية ضمن خمسة محاور: للتعلم السياقي، والتقدم الأكاديمي، والممارسة التأملية، والتنمية والتطوير الفعال، ومن أجل الرفاهية الاجتماعية (Lamichhane et al., 2023).

ويَرى Bruner (1968) حسب نظريته، أن التمثيل وتجسيد المواقف الدرامية تطبيقاً واعداً في التعليم، وأشار في كتابه "نحو نظرية التدريس"، (Toward Theory Of Instruction)، إلى أهمية إشراك

الطلبة في تجسيد مواقف تعليمية ذات جوانب قابلة للاستكشاف، مع نهايات مفتوحة تسمح بالمناقشة وتعميق الفهم، وهذا يعزز التفاعل النشط ويساعد الطلبة على بناء مفاهيمهم وفهم الموضوعات بطريقة مباشرة وتجريبية، مما يعزز تجربتهم التعليمية ويدعم بناء المعرفة بشكل فعال ودائم (أبو مغلي و هيلات، 2008).

تُسهم الدراما التعليمية في تبسيط المفاهيم الرياضية المجردة من خلال التمثيل والمحاكاة ولعب الأدوار، مما يُمكّن الطلبة من التفاعل مع المحتوى بشكل عملي وواقعي، وتساعد هذه الاستراتيجية في تنمية مهارات التفكير التحليلي والإبداعي، وزيادة الدافعية نحو تعلم الرياضيات. كما يُعد التعليم القائم على الدراما (DBP) إطاراً فعالًا لدعم التعلم السياقي والمشاركة النشطة، مما يُعزز الفهم العميق ويُقرّب الرياضيات من حياة الطلبة اليومية.

1.2.5 الدراما التعليمية وتعلم الرياضيات

يُعد تعلم الرياضيات منذ الطفولة أمراً بالغ الأهمية؛ فهي تُعتبر لغة عالمية أساسية لفهم الظواهر الطبيعية والتكنولوجية، فالكفاءة الرياضية تتكون من أبعاد متعددة مثل الفهم المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية، وهي مهارات يجب تنميتها، والعديد من الطلبة يواجهون صعوبات في استيعاب الرياضيات، مما يؤدي إلى تراجع حماسهم وتفاعلهم مع المادة، وهنا يتجلى دور المعلمين في تبني استراتيجيات تدريس مبتكرة تعتمد على التفاعل والحواس، حيث تُسهم هذه الاستراتيجيات في تحفيز الطلبة وتشجيعهم على التفاعل الإيجابي مع المادة، مما يجعل تجربة تعلم الرياضيات أكثر متعة وإيجابية (الزيود و الشرع، 2019).

من أبرز الاستراتيجيات في تسهيل تعلم الرياضيات استخدام الدراما التعليمية؛ فالدمج بين الدراما والرياضيات، وخاصة في المراحل التعليمية المبكرة، يساعد على تبسيط المفاهيم المجردة ويعزز فهم الطلبة للمادة بشكل أعمق وأكثر واقعية، وهذا يُعزز التفاعل بين الطلبة والمفاهيم الرياضية من خلال

توظيف أدوات تعليمية تفاعلية، مما يُسهم في تجسيد هذه المفاهيم بصورة واضحة، وقد أدركت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهمية هذه الاستراتيجيات، فوضعتها ضمن خطتها الاستراتيجية (2021–2023) تطوير برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز التعليم العملي وتلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين، وهو ما يعزز من ارتباط التعلم بواقع حياتهم اليومية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2021–2023).

ومع ذلك، فإن التركيز الزائد على الجانب المعرفي للرياضيات في المدارس والجامعات يجعل من المادة بعيدة عن واقع حياة الطلبة، مما يولد لديهم مواقف ومعتقدات سلبية تجاهها، وفي ضوء ذلك، تشير العديد من الدراسات إلى أن الرياضيات يجب أن تكون ممارسة تفاعلية تمكن الطلبة من حل المشكلات الرياضية بطريقة ملموسة ومفهومة. ومن خلال استراتيجيات مثل الدراما التعليمية، يمكن تعزيز الدافعية لدى الطلبة، مما يساهم في تحسين مواقفهم تجاه الرياضيات وزيادة شعورهم بالكفاءة الذاتية في التعامل مع المادة. كما تساعد هذه الأساليب التفاعلية في بناء قدرات التفكير النقدي والتحليل المنطقي، مما يعزز من ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم في الرياضيات، حيث تمثل الدراما أداة فعّالة لتحفيز الطلبة وتعزيز مواقفهم الإيجابية نحو الرياضيات، مما يساهم في تحسين الكفاءة الذاتية لديهم (Luitel,2009).

ويُعد استخدام الدراما كأداة لتعليم الرياضيات أحد الأساليب المبتكرة؛ ويساعد دمج عناصر الدراما في التعليم الطلبة على استكشاف المفاهيم الرياضية بشكل أعمق وأكثر تأثيراً، ومن خلال تمثيل الأدوار داخل الصف، يتمكن المعلمون من توجيه الطلبة نحو فهم المفاهيم الرياضية بطريقة ممتعة وجذابة، مما يُعزز من تفاعلهم مع المادة ويسهل عليهم حل المشكلات الرياضية، فالدراما لا تسهم فقط في تحسين تعلم الرياضيات، بل أيضاً في تطوير القدرات الشخصية والاجتماعية للمتعلمين، فهي تشجع على المشاركة النشطة والتفاعل الإيجابي داخل بيئة التعلم، مما يجعلها أداة فعالة في تحسين نتائج التعليم (Alacapınar & Uysal, 2020).

تَظهر أهمية استراتيجيات التدريس المبتكرة، مثل الدراما التعليمية، في تحسين تعلم الرياضيات وجعلها أكثر تفاعلًا وواقعية بالنسبة للطلبة، من خلال دمج الدراما في تدريس الرياضيات، يمكن تبسيط المفاهيم المعقدة وجعلها ملموسة أكثر، مما يعزز المواقف الإيجابية ويزيد من الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، يعكس هذا التوجه أهمية تطوير البرامج التعليمية المبتكرة التي تدعم التعلم الفعّال وتشجع على التفاعل الإيجابي، وهو ما يتماشى مع الخطط الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم وتلبية احتياجات الطلبة، ولاستخدام استراتيجيات الدراما التعليمية عدة مزايا مهمة نذكرها في ما يلي:

1.2.5.1 مزايا الدراما التعليمية

أشار Culham (2003) إلى أن استخدام الأنشطة الدرامية البسيطة يتيح فرصاً متعددة الفوائد في سياق التعليم وورش العمل التعليمية، حيث تُسهم أنشطة الدراما غير اللفظية في تعزيز التعبير الذاتي لدى الطلبة بوسائل إبداعية، مما يتيح لهم المشاركة الفعالة رغم تفاوت مستوياتهم وقدراتهم. كما تُعزز هذه الأنشطة بناء مجتمع تعليمي متماسك داخل الفصل، حيث يستخدم المعلمون إشارات غير لفظية للتواصل مع الطلبة بطريقة إيجابية، وتُعد هذه الأنشطة وسيلة فعالة للتخفيف من الضغوط التعليمية وزيادة ثقة الطلبة بأنفسهم، خاصة الطلبة الذين يترددون في التحدث علناً. وبفضل طبيعتها الحركية، تسهم في تحفيز النشاط البدني وتعزيز استجابة الجسم بحيوية، كما تُعيد تشكيل ديناميكيات السلطة في الصف من خلال إشراك المعلم كشريك في التعلم، مما يفتح المجال للانتقال السلس نحو الأنشطة اللفظية وتعزيز قدرات التواصل بشكل فعال.

وترى الباحثة أن دمج الدراما التعليمية في تدريس الرياضيات لا يُعد مجرد وسيلة ترفيهية أو تقنية مساعدة، بل يمثل مدخلاً تربوياً متكاملاً يسهم في التأثير الإيجابي على المتغيرات النفسية المرتبطة بعملية التعلّم، الدافعية، والاتجاهات، والكفاءة الذاتية المدركة، فالدراما بما تحمله من طابع تفاعلي تتيح

للطلبة فرصة العيش داخل الموقف التعليمي، ما يعزّز دافعيتهم الداخلية للتعلم، ويجعل من الرياضيات تجربة ممتعة وذات معنى، بدلاً من كونها مادة تجريدية صعبة، كما أن الانخراط في مواقف درامية تعليمية يسهم في تعديل اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، من خلال إعادة تشكيل تصوراتهم عنها كعلم قابل للفهم والتطبيق في سياقات واقعية، وتُعزز الدراما من الكفاءة الذاتية للطلبة من خلال تمكينهم من التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الفعالة، وتحقيق النجاح في مواقف تعليمية محسوسة، ما يعمّق شعورهم بالقدرة على الإنجاز والسيطرة على مواقف التعلّم.

1.2.5.2 استراتيجيات الدراما التعليمية

توجد العديد من استراتيجيات الدراما التعليمية التي يمكن للمعلم استخدامها لتحقيق أهداف التعلم في السياق التعليمي، من هذه الاستراتيجيات ما يلي:

1. استراتيجية لعب الأدوار Role Playing Strategy

طور شافتل استراتيجية لعب الأدوار بهدف تدريب الطلبة على حل المشكلات الاجتماعية، وقامت فكرته على افتراض أن لعب الأدوار يمكن أن يكون نموذجاً فعّالاً لتوجيه التعليم واكتساب المهارات، سواء كانت معرفية أو حركية أو عاطفية، ويتمثل جوهر هذه الاستراتيجية في تبني الطلبة لأدوار محددة، وتشكيلها بالتعاون مع المعلم وفقاً لاحتياجات المشاركين، وفي لعب الأدوار يشكل الأطفال جزءاً من التحديات الحياتية ويؤدون أدواراً متنوعة في السيناريو الحي (Bobkina & Domínguez, 2015).

وتتميز استراتيجية لعب الأدوار بتوفير فرص تسهم في زيادة اهتمامهم بالموضوع المدرسي المُقدَّم، كما تُساعد هذه الاستراتيجية في فهم أساليب تفكيرهم وتعزيز روح التلقائية لديهم، وبقدرتها على غرس الثقة في نفوس الطلبة، مما يشجعهم على التعبير عن أفكارهم وذواتهم ومشاعرهم بحرية ووضوح (Tura, 2022). أن لعب الأدوار كأسلوب درامي يمثل إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها للمتعلمين الاستفادة من فرصة تطوير مجموعة من المهارات اللغوية المحادثة الواقعية في سياق الفصول الدراسية، وتُعد

استراتيجية لعب الأدوار أسلوب تعليمي يطلب من الطلبة تجسيد شخصيات تعليمية مختلفة لحل مشكلات حقيقية، مما يتيح لهم تطبيق المفاهيم والمهارات المكتسبة في سياق واقعي، ويعزز فهمهم ومهاراتهم بشكل شامل (O'Toole W. , 2011).

خطوات لعب الأدوار

وفقاً لِشافتل كما ورد في نصار وصوالحة (2000) اقترحت تسع خطوات يمكن اتباعها في نشاط لعب الأدوار:

- المرحلة الأولى: إعداد المجموعة، وتقديم المشكلة، وشرح السيناريو، وتوضيح عملية اللعب.
- المرحلة الثانية: اختيار المشاركين، وتحليل الأدوار، واختيار مَن يقوم بتجسيد الأدوار.
- المرحلة الثالثة: تجهيز المسرح عن طريق وضع خطة للأحداث.
- المرحلة الرابعة: استعداد المشاهدين أو المراقبين، وتحديد موضوع المشاهدة، ثم تكليف الطلبة بالمهام التي يجب متابعتها.
- المرحلة الخامسة: بدء اللعب، ومتابعته.
- المرحلة السادسة: مناقشة وتقييم، وإعادة تقدير الأدوار، وتطوير أنشطة أخرى.
- المرحلة السابعة: إعادة اللعب مع اقتراح خطوات أو سلوكيات بديلة.
- المرحلة الثامنة: نقاش وتقييم مرة أخرى، كما في المرحلة السابقة.
- المرحلة التاسعة: مشاركة الخبرات مع الآخرين وتعميمها، وربط مشكلة السيناريو بالخبرات الحقيقية والمشاكل المعتادة.

2. استراتيجية التأطير والصور الثابتة Framing and Still Image Strategy

التأطير: عبارة عن عملية تشكيل للشخصية المتخيلة للطالب قبل بدء أدائه لدور معين، يهدف هذا التأطير إلى تحديد وتوضيح خصائص الشخصية المتخيلة التي ينبغي للطالب تجسيدها، استناداً إلى

المعلومات والتوجيهات التي تم توفيرها له. يمكن لهذا التأطير أن يساعد الطالب على التعبير بشكل فعّال عن جوانب شخصيته المتخيلة، استناداً إلى المحتوى الذي تم توفيره وتحديده سابقاً (صالحة، 2014).

أما الصورة الثابتة: فهي تشكيل جسدي لحالة معينة يتم تجسيدها من خلال وضعية معينة للطالب، والتي تعبّر عن حالة شخصية أو عدة شخصيات، تتم مناقشة الصورة الثابتة جماعياً لفهم مدلولها وإمكانية إضافة تفسيرات جديدة، عادةً يكون للإطارات هدف تربوي واضح، وتُعرف بعدة أسماء مثل الصورة الفوتوغرافية، لقطة الفيديو، أو لوحة مشهدية، وتعتبر هذه الاستراتيجية واحدة من أكثر الأساليب الدرامية شيوعاً واستخداماً، وفيها يقوم المشاركون، بتمثيل صورة باستخدام أجسادهم، تعبر عن لحظة مجسدة أو مجردة، كما لو كانت لقطة ثابتة من فيلم أو صورة فوتوغرافية. بإمكان المعلم توجيه وتحريك الطلبة في الصورة الثابتة لتحفيز المناقشة واكتشاف معان جديدة مستمدة من الصور الثابتة المعروضة (Brauer, 2010).

ويمكن للمعلم استخدام استراتيجية لعب الأدوار لبناء محور درامي تعليمي، من خلال قراءة وتحليل الرموز في الصور الفنية، على سبيل المثال، يمكن توجيه النقاش حول صورة لفلاح لشرح الحياة القروية ووسائل الإنتاج؛ وكميات الإنتاج والبيع والشراء؛ والفعل الدرامي يساعد الطلبة على تجسيد المفاهيم المطروحة، مما يعزز الفهم العميق والتفاعل الفعّال في البيئة التعليمية (O'Toole J. , 2001).

3. استراتيجية الارتجال Improvisation Strategy

يشير الارتجال إلى الأداء العفوي للطلبة في الفصل، حيث يتم التخطيط للمشاهد مسبقاً، ولكن يتم تنفيذ الإجراءات والمحادثات في الوقت الحالي بطريقة ارتجالية، تعمل هذه الأنشطة على تنشيط الذاكرة الحسية، بما في ذلك الإدراك السمعي والبصري، وكذلك الحواس الأخرى مثل البصر والشم والصوت واللمس والتذوق (Bobkina & Domínguez, 2015).

الارتجال هو أسلوب يعتمد على التفاعل والحوار دون تخطيط مسبق، حيث يتيح للمتعلم التعبير بحرية عن أفكاره ومشاعره في مواقف درامية تحاكي الواقع، ويعزز هذا الأسلوب الإبداع، والتفكير النقدي، ويطور مهارات التواصل والتعبير لدى الطلبة (McCaslin, 2000).

4. استراتيجية رواية القصة وتمثيلها Storytelling & Acting Strategy

يُستخدم سرد القصص العناصر الدرامية مثل الصوت والحركة، حيث تعني رواية القصص "السرد" بدلاً من "قراءة" القصة، وصف بوستون أندرسون الرواية كفرد أو مجموعة تقوم بسرد القصة بصوت عالٍ للآخرين، وتضفي عليها الحياة من خلال استخدام الصوت والحركة (Poston-Anderson, 2012).

كما يُعد سرد القصص الرقمي أسلوباً متطوراً للتواصل ويستخدم تقنيات المعلومات والاتصال المتنوعة بهدف تبادل المعلومات، حيث يتم تنظيم هذه المعلومات ضمن موضوعات متعددة وعرضها بأسلوب جذاب ومثير للاهتمام (Solisa et al., 2024).

كما وتعد القصة من أكثر الألوان الأدبية جذباً للطلبة، حيث تسهم في تطوير شخصياتهم وتعليمهم فن الحياة بطريقة مشوقة، من خلال سرد أحداث مثيرة، تساعد القصة على جذب انتباه الطلبة وتحفيزهم على التفاعل مع الشخصيات والمفاهيم التعليمية، مما يعزز فهمهم للمواد الدراسية عامة والرياضيات بشكل خاص، كما تُسهم في تنمية مهاراتهم اللغوية والاجتماعية، وتعد استراتيجية فعّالة في التعليم والتربية (العناني ، 2002).

5. استراتيجية التمثيل الإيمائي الصامت(البانتوميم) Pantomime Strategy

يُعتقد أن "ليفيوس أندرو نيكوس" كان أول من استخدم البانتوميم عندما فقد صوته أثناء عرض له أمام جمهوره الروماني، لكنه استمر في الأداء باستخدام التمثيل الصامت، حيث لاحظ تفاعل الجمهور الإيجابي مع هذا الأسلوب، مما دفعه لتقديم عروض صامتة بشكل مستقل، وتطوير نوع جديد من

العروض المسرحية أطلق عليه اسم "بانتوميم". يعتمد البانتوميم على استخدام مرونة الجسم والإيهام لنقل القصة والمشاعر دون الحاجة للكلام (العناني، 2002؛ McCaslin, 2000).

ووفقاً Bobkina & Domínguez (2015) التمثيل الإيمائي هو نوع من أنواع التواصل غير اللفظي الذي يظهر قدرتنا على التواصل دون الحاجة للكلام، ويبرز مدى قدرتنا على التواصل من خلال الإيماءات.

كما أن Ewing & Simons (2004) اعتبرا التمثيل الصامت كشكل متطور من التمثيل الحركي، حيث يستخدم الجسم "لاستكشاف وتوصيل فكرة أو مفهوم أو عاطفة أو قصة" بطريقة تفاعلية وتعبيرية.

6. استراتيجية الإيقاع والحركة الإبداعية: Movement Strategy& Creative Rhythm

الإيقاع يعمل على تنظيم الحركة زمنياً، وهو ملاحظ في جميع جوانب الحياة، مثل حركة الكواكب والنجوم، وتبادل الليل والنهار، وتغير الفصول، وضربات القلب، وحتى رمش العيون، وتُعتبر الحركة مفهوماً دراماياً يُفسر استخدام لغة الجسد في العمل الدرامي، وتوُصف الحركة بأنها "استخدام تعبيرات الوجه والموقف والفعل بشكل صريح في الزمان والمكان، لخلق الأدوار والمواقف والعلاقات، والتعبير عن الأفكار، ونظراً لتركيز الدراما على التنفيذ والفعل، اقترح ايونج وسيمونز أن العمل مع الحركة يُعتبر بداية مفيدة مع الشباب والأطفال، لأن "العمل بدون كلمات يمكن أن يكون أكثر سهولة بالنسبة للشباب والطلبة ذوي الخبرة المحدودة، إذ يُمثل ذلك وسيلة ملموسة أكثر للتعبير عما يلاحظونه حول العالم (Ewing & Simons, 2004).

كما تناول أبو مغلي وهيلات (2008) عدة وظائف للإيقاع، منها: أنه يسهم في العروض المسرحية والأداء الفني بنقل إحساس واضح بطبيعة المكان والبيئة، سواء كانت هادئة أو مليئة بالحركة، كما يساعد على توجيه انتباه الجمهور من خلال التعبير عن تغير المشاهد أو المواقع. بالإضافة إلى أنه يُعد أداة لدمج وتنسيق حركات الشخصيات بشكل متناغم يعزز من واقعية الأداء، إلى جانب دوره في تقديم

طبيعة الشخصية ومزاجها، حيث يعكس الإيقاع حالاتها العاطفية من الهدوء إلى الاضطراب، وهذه الوظائف تجعل الإيقاع وسيلة فنية فعالة تُثري تجربة الجمهور وتُعزز من تفاعلهم مع العرض.

7. استراتيجية المعلم في دور Teacher In Role Strategy

استراتيجية "المعلم في الدور" هي استراتيجية درامية تم تطويرها من قبل الناقدة الدرامية، دوروثي هيثكوت (1984)، وتعبر عن دور المعلم حيث يتبنى دور في الدراما ويشارك مع الطلبة، ولكنه في الوقت نفسه يوجه وينظم الأحداث داخل العالم الخيالي للدراما. وهذه الاستراتيجية تتمثل في تطوير المعلمين والطلبة لتحقيق أفضل مستويات في التعليم، وتحسين أداء المعلم مهاراته لتساعده على التطوير المستدام للطلبة (O'Neill, 2010).

8. استراتيجية الدراما التَّكَوُّنيَّة Drama Strategy Process

استراتيجية الدراما التَّكَوُّنيَّة هي نظرة على استخدام الدراما في التعليم بشكل متكامل ومتنوع بدورها في تنمية مهارات التحدث والتعليم التحليلي والتواصل الشفوي والتحديد المنهجي والتنمية التعليمية للطلبة (عسيري، 2023). وهي مجموعة من الأفعال الدرامية التي تتطور وتنمو خلال أداء مسرحي أو عمل درامي ما، وتنطلق الدراما التكونيّة بدون معرفة مسبقة بالنتيجة النهائية للأفعال الدرامية، ويتطور الطالب ويشكل نفسه (ككرة الثلج) بتقدم الأحداث والأفعال الدرامية والاستكشافات التي تتم خلال سير العمل الدرامي (O'Toole W. , 2011).

ويُعتبر مصطلح "الدراما التَّكَوُّنيَّة " أحد مفاهيم التربية، حيث تشير إلى نوع معين من الدراما يتميز بمشاركة مجموعة من الطلبة غير المتفرغين للتمثيل مع المدرس. ينغمس المشاركون في هذا النوع من الدراما لاكتساب الخبرات والمهارات وتنمية قدراتهم الشخصية. وبهذه الطريقة، ويتفاعل المشاركون مع العمل الدرامي ليصبحوا مثالاً يُحتذى به، ويتعلمون ويتطورون من خلال تجاربهم الخاصة في مجال الفن التمثيلي (O'Neill, 2010).

وتُركز الدراما التكونية على تطوير استجابة درامية للمواد والأوضاع من منظورات متعددة. يُشارك المشاركون في الدراما التكوينية في أدوار محددة لاستكشاف موضوع الدراما، وتقع مسؤولية المدرس في إيجاد الطرق التي تربط بين الموضوع والتجارب الحياتية للمشاركين، وتمكينهم من تطوير استجابات شاملة واستيعابية، فالدراما التَّكَوُّنيَّة هي منهج حديث متبع في التعليم، وترتكز على مفهومين رئيسيين في عملها: الأول هو استخدام الدراما كوسيلة للتعلم والتعليم، حيث يتم دمج الدراما في تناول الموضوعات بطرق متعددة ومتنوعة، الثاني هو التركيز على موضوع معين بحد ذاته، مما يسهم في تطوير المهارات الدراسية (Shapiro, 2014).

عناصر الدراما التَّكَوُّنيَّة

تتكون الدراما التَّكَوُّنيَّة من عدة عناصر أساسية في التعلم، تشمل هذه العناصر الموضوع التعليمي الذي يتم استكشافه، والأدوار التي يتقمصها المعلمون والطلبة، والإطار الذي يصف التوتر في الدراما، فالتوتر عنصر أساسي يميز الدراما، الإشارات مثل الصور والأصوات التي تعطي مغزى للأحداث، والعوائق والمحددات الثقافية أو النفسية أو المادية، والوقت الذي يتعلق بسرعة أو بطء تقديم الأحداث في الدراما، الأهداف والأهداف المضادة وتشير إلى التباين في الأهداف بين الشخصيات في الدراما، والفعل الدرامي الذي يتم من خلاله استكشاف المعنى في الحدث، والحدث الدرامي الذي يغير في الوقت والمكان المألوفين، والاستراتيجيات التي تشمل الطرق التي يستخدمها المعلم والطلبة في الدراما (Ngum, 2012).

9. استراتيجية عباءة الخبير Mantle of The Expert Strategy

استراتيجية "دور الخبير" هي نوع من لعب الأدوار، حيث يُكلف الطلبة بتقمص أدوار مهنية، مثل مهندسين أو باحثين، لتطبيق ما تعلموه بطريقة تفاعلية، تساعد هذه الاستراتيجية في تعزيز التفكير النقدي والتعاون بين الطلبة وتطوير مهارات حل المشكلات، ومن أشهر الأساليب الدرامية المستخدمة

لهذه الغاية "عباءة الخبير"، التي تحفز التفكير النقدي والإبداعي عبر سيناريوهات واقعية أو تاريخية، مما يُعزز من فهم الطلبة العميق للمواد الدراسية (الوحيدي و بوسحلة، 2023).

فوائد استراتيجية عباءة الخبير ومكوناتها

لاستراتيجية دراما عباءة الخبير عدة فوائد: منها تطوير اللغة والتعبير اللغوي، وتساعد في تولي السلطة والتعويد على تحمل المسؤولية، وفهم وإدراك أدوار الآخرين من خلال تجسيد دور الخبير، كما أنها تنمي مهارة البحث عن المعلومات من مصادر متعددة، مما يساعد الطلبة على تطوير مهارات البحث والتحليل واستخدام المصادر بشكل فعّال، هذه الفوائد تساهم في تعزيز التفاعل والتعلم النشط داخل الصف، وتعزز مهارات الطلبة في مختلف الجوانب اللغوية والاجتماعية والعقلية، وتعزيز فهم مادة الرياضيات وقد وضّحت هيثكوت مكونات عباءة الخبير في: فريق مسؤول (الطلبة)، الزبون، التفويض، المهمة، المشروع، الموقع، التأمل والتفكير، (هيثكوت، 2012).

10. مسرح الدمى Puppet Theater (Puppetry)

مسرح الدمى من أكثر التقنيات التعليمية تأثيراً على الطلبة، حيث يخاطب حواسهم المختلفة ويتيح الاتصال المباشر معهم، ويعتبر من أقدم أشكال المسرح، ويستخدم بشكل واسع في رياض الأطفال، والصفوف الأولى، ويتميز بتقديم نماذج تربوية بشكل تجسيدي، ويتفوق على وسائل أخرى في تأثيره. توجد أنواع عديدة من العرائس، منها عرائس العصا التي تتحرك باستخدام العصي، والدمى ذات القفازات التي يسهل التحكم بها، ودمى الظل التي تعتمد على عرض الظلال، والدمى المقنعة التي تحرر الأطفال من الخجل، بالإضافة إلى الدمى الصغيرة التي تتحرك بالأصابع (الدسوقي، 2018).

كما أن الدمى وسيلة يمكن من خلالها إضفاء الحياة على الشخصيات، مما يساعد الطلبة على التعبير عن أنفسهم بحرية، وتشجعهم على مشاركة أفكارهم ومشاعرهم، ويمكن توظيف الدمى لتوضيح مفاهيم الرياضيات بشكل تفاعلي وممتع، مما يعزز فهم المهارات الحسابية، وقد أظهرت الدراسات أن استخدام

الدمى في التعليم، سواء للأطفال العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، يعـزز التواصـل والمشـاركة ويسهم في تحسين الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية، وإثراء بيئة التعلم ويحفز التفكير النقـدي، ممـا يجعل العملية التعليمية أكثر تفاعلاً وفعالية (Potgieter & Walt, 2021).

1.2.5.3 أهداف استخدام استراتيجيات الدراما التعليمية

تسعى الدراما التعليمية لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية متنوعة، مثل تعزيز لغة الجسـد لـدى الطلبـة، وتطوير سلوكهم، وزيادة جرأتهم في التحدث أمام الجمهور، وتحسين التواصـل الشـفهي، والتركيـز والانتباه، وتحمل المسؤولية، كما تساعد في التعبير عن الرأي، وتنمية الذوق الفني والجمـالي لـديهم، حيث يجمع العمل المسرحي بين فنون الأداء، الحركة، والتعبير، مما يسهم في تقريب الثقافة المدرسـية من الثقافة المجتمعية الأوسع، وتعزيز التفكير الجماعي وغرس القيم الدينية، الأخلاقيـة، والاجتماعيـة لتحقيق نمو شامل للمتعلمين (حمد و عبد القادر، 2018).

كما أن استراتيجيات الدراما تعزز الوعي بالتواصل والتفاعل بين المعلمين والطلبة، وتُؤدي إلى تحسين جودة عملية التعلم وجودة الحياة عبر توسيع فهمنا للإنسان والتعامل مع التحديات الصعبة، وذلـك مـن خلال زيادة الوعي بالسلوك البشري والدوافع وتنويع السياقات التعليمية (Bowell & Heap, 2013).

1.2.6 الدافعية للتعلم Motivation to learn

1.2.6.1 مفهوم الدافعية وتعريفها

تُعتبر الدافعية للإنجاز عنصراً حيوياً في حياة كل فرد، فهي تمثل القوة الدافعة التي تدفعنا للسعي نحـو تحقيق الأهداف وتحقيق النجاح، وتجاوز الصعاب بثقة وإيمان، إنها الشرارة التي تضيء طريقنا نحـو الإنجازات العظيمة.

إن تركيز الطالب واهتمامه لعناصر ومكونات عملية التعلم، يُعد السر الرئيسي لتحقيق النجاح في ميدان التعليم، فالتركيز الجاد على هذه العوامل يُمكّن من استمرارية التطور والتقدم، ومن أجل تحقيـق هـذا

الهدف النبيل، لا بد للمتعلم من أن يكون ذا دافعية فائقة ومتينة، قادرة على تجاوز التحديات والتغلب على الصعوبات بثبات، وتعزيز الدافعية الداخلية للمتعلم، ويُعرف مفهوم "الدافع" بأنه الحافز الناشئ من الحاجات البيولوجية الأساسية للكائنات الحية، وهذه الحوافز الجوهرية تشمل العديد من الاحتياجات مثل الجوع، العطش، تنظيم درجة حرارة الجسم، التنفس، إخراج الفضلات، النوم، الراحة، النشاط، الدافع الجنسي، الأمل، الأمومة، والعناية بالآخرين، وتُعتبر هذه الدوافع من العناصر الأساسية التي تحفز السلوك والتعلم، حيث أن الحرمان منها يدفع الكائنات الحية لتطوير السلوكيات اللازمة لتلبية هذه الحاجات (الزغلول ، 2010).

كما تُعرَّف الدافعية للتعلم بأنها القوى الداخلية والخارجية التي تُحفِّز وتوجِّه الطالب نحو تحقيق أهدافه التعليمية واكتساب المعرفة، مما يدفعه للمشاركة الفعّالة في عملية التعلم. تُعتبر هذه الدوافع محرِّكاً أساسياً لتفاعل الطالب مع المحتوى الدراسي والأنشطة التعليمية، إذ تسهم في تعزيز الاستمرارية وتحقيق التفوق الأكاديمي (Ghergulescu & Muntean, 2013).

ويُعرِّف سيد عثمان دافعية التعلم بأنها الدافع الداخلي الذاتي الذي يحمل أسباب الدفع مثل التأهب والنشاط والمادة والمشاركة الاجتماعية، ويُحدد دافعية التعلم بأنها تتجسد في التفاعل المتبادل بين الطالب والمعلم، مع وجود دافعية مشتركة تتمثل في الحرية والتوجه، والانطلاق والضبط الذاتي، مع احترام ذات الطالب واعتراف مدرب التعلم وموجهه بالمسؤولية (القني، 2020).

والدافع هو طاقة كامنة داخل الطالب توجه وتعزز سلوكه، ويُقسم الدافع إلى ثلاثة أنواع: الأول يتعلق بموضوع التعلم، مثل رغبتنا في تعلم لغة أجنبية؛ الثاني خارج عن نطاق التعلم، مثل السعي للفوز بجائزة أو إرضاء الوالدين؛ والثالث يتعلق ببيئة التعلم، ويُعتبر المحرك الأساسي في العملية التعليمية، حيث يساعد معرفة الظروف البيئية المناسبة في إحداث التغيرات الإيجابية في السلوك (معتوق، 2022).

تشير الدافعية للإنجاز إلى تفاني واصرار الطلبة في تحقيق الأهداف الرياضية، حيث يتغلبون على الصعاب بمهاراتهم وسرعتهم الشخصية، ويظهرون استعداداً لتحمل المسؤولية، ويسعون لتحقيق أهدافهم بتعزيز رغبتهم في التفوق والتنافس، مع فهم لأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل، ويستمتعون في الوقت نفسه بالتعلم (أحمد ا.، 2013).

1.2.6.2 مميزات الدافعية

تتميز الدافعية بميزات مختلفة عن العمليات الذهنية والنفسية وذلك من خلال علاقتها بالسلوك، وتُعدّ الدافعية مصدر طاقة أساسي للسلوك، حيث تعتمد فعالية السلوك على وجود قوة دافعة تحرّكه وتنشطه، وتمنح الطالب الطاقة اللازمة لإشباع حاجاته أو تحقيق أهدافه، وتوجه سلوكه نحو تحقيق تلك الأهداف أو إشباع الحاجات. باختلاف الأهداف، تتنوع المسارات المتاحة لتحقيقها، ويختلف اختيار المسارات بناءً على عوامل مثل صعوبة المسلك أو وجود بدائل، ولا يتساوى الطلبة في مستويات الدافعية، حيث يختلف مدى الانجذاب نحو تحقيق الأهداف أو إشباع الحاجات من شخص لآخر، فهي تعتمد على عوامل داخلية وخارجية متعددة، مثل العوامل النفسية والبيئية، وهي ظاهرة شاملة تعكس تفاعل العديد من العوامل المعقدة، مما يتطلب فهمها بعمق (المهدي، 2005).

1.2.6.3 وظائف الدافعية

تشكل الدوافع جوانب أساسية في تحديد وتوجيه السلوك البشري، حيث تؤدي عدة وظائف مهمة. أولاً، الوظيفة الاستثارية تحفز الطلبة على القيام بالأنشطة وتجنب الكسل، لكن يجب على المعلمين ضبط مستوى الإثارة لتجنب تقليل الدافعية. ثانياً، الوظيفة التوقعية تتعلق بتوقعات الطلبة لنتائج سلوكهم، مما يتطلب من المعلمين توضيح الأهداف التعليمية وتحفيز الطلبة لتحقيقها. ثالثاً، الوظيفة التوجيهية تعمل على توجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف المنشودة، مما يساعد الطلبة في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق هذه الأهداف. رابعاً، الوظيفة الباعثة تحرك السلوك نحو تحقيق أهداف أكبر وتعتمد على المثيرات

المرتبطة بالمكافآت أو اهتمامات الطالب. وأخيراً، الوظيفة التنشيطية تساهم في تحريك السلوك وتنشيطه من خلال إطلاق الطاقة الداخلية للفرد وتحفيزه لتحقيق الأهداف المحددة (سيدهم، 2020).

وتُعد الدافعية شرطاً من شروط عملية التعلم بالإضافة للنضج والنمو في جميع جوانب الطالب (فسيولوجية، نفسية، عقلية، معرفية، وانفعالية)، والممارسة وهي تكرار النشاط مع تعزيز موجه، وتتضمن تحسين المهارات الحركية، اكتساب المعلومات، أو طرق التفكير، والدافعية تساهم في تحفيز الطالب وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف التعليمية، وفهمها يساعد في تصميم بيئات تعلم محفزة وتعزيز تفاعل الطالب مع عملية التعلم بشكل إيجابي وفعّال (الزغلول ، 2010).

1.2.6.4 أهمية الدافعية في التعلم والتعليم

تبرز أهمية تنمية الدافعية للإنجاز لدى الطلبة في تحقيق عدة فوائد في عملية التعلم، فهي تعزز نتائج التعلم وتسهم في زيادة مستويات الطاقة الانفعالية، كما أنها تشجع انخراط واندماج الطالب في عملية التعلم، وتشجع على البحث، والمثابرة، والتفاعل في الأنشطة العلمية والعاطفية والحركية، ولها درو هام في تحسين اتخاذ القرارات والتمييز بين البدائل التعليمية واختيار الأنسب من بينها، وتحديد الطرق الفعّالة للتفاعل معها، فالاستراتيجيات التحفيزية، تمكن المعلمين من خلق بيئات تعليمية ديناميكية تعزز وتحفز الطلبة للمشاركة والنجاح الأكاديمي (علي، 2012).

1.2.6.5 أنواع الدوافع

تم تصنيف الدوافع وفقاً لِرداف ودمام (2020) في مجال علم النفس بطرق مختلفة، حيث تعتمد هذه التصنيفات على النهج الذي اتبعه الباحثون في دراسة هذه الدوافع، ومن بين التصنيفات الأساسية يمكن تقسيم الدوافع إلى عدة أنواع تؤثر في سلوك الطلبة وتوجهاتهم، تشمل الدوافع الأولية الجسمية الحاجات الفسيولوجية الأساسية مثل الجوع والعطش والجنس اللازمة للبقاء والنمو. بينما تتعلق الدوافع الثانوية النفسية بالرغبات الاجتماعية والمعنوية مثل الحاجة إلى التقدير والمكانة الاجتماعية. أما الدوافع

الشعورية فهي مرتبطة بالسلوكيات المدركة التي تعكس وعي الطالب واحتياجاته الظاهرة. بينما، تنشأ الدوافع اللاشعورية دون وعي أو تفسير منطقي وتُعزى إلى عوامل شخصية وتجارب سابقة. كما تُعد الدوافع البيولوجية فطرية وشائعة بين البشر، مثل دوافع الأمومة، إلا أنها تتطور بفعل العوامل البيئية والاجتماعية والتجارب المكتسبة.

1.2.6.6 أنواع استراتيجيات الدافعية التي بإمكان المعلم استخدامها

1. استراتيجية نمو العقل Mind Growth Strategy

أشار Bandura (1997) إلى أن التعليم هو عملية غير خطية تتضمن منحنى تعليمي متعدد التجارب؛ فالطلبة ذوو القدرات العقلية المتفوقة يميلون إلى مواجهة التحديات والتطور المستمر، ويستخدمون تجاربهم وفشلهم كوقود للتطور، وينظرون إلى التحديات كفرص للتعلم، ويتميزون بقدرتهم العالية على التكيف، تركز عقلية النمو على تطوير القدرات بدلاً من الذكاء أو المواهب الفردية، وتجنب الضغوطات والتوتر، ومن الضروري أن يُقدّر المعلمون الجهود، ويعتمدوا مبادئ عقلية النمو لتعزيز النجاح والتعلم الفعّال، عندما يواجه الطلبة تحديات، تبدأ عمليات العقل والتغييرات في الدماغ، مما يجعلهم أكثر استعداداً لمواجهة التحديات المستقبلية بثقة وإيجابية.

2. استراتيجية التوفير الشامل Comprehensive Savings Strategy

تعتبر استراتيجية التوفير الشامل من الأساليب الأساسية لتعزيز تحفيز الطلبة وتجربة تعلم فعّالة، تتضمن توفير بيئة تعلم محفزة، وتدريس ذو جودة عالية، وسياسة سلوك قوية تعزز دافع ورفاهية الطلبة، مما يضمن استعدادهم العاطفي للتعلم، ويجب أن تكون المهارات الاجتماعية أولوية، حيث يسهم التفاعل الإيجابي في تعزيز التحفيز، كما يجب أن تكون الإجراءات الروتينية متسقة لتقليل عدم اليقين والقلق، وتهدف استراتيجية التوفير الشامل إلى خلق بيئة تعليمية مشجعة وداعمة تعزز تحفيز الطلبة وتقلل العوامل التي تعيق التعلم (Cachia & Ferrari, 2020).

3. استراتيجية النهج الشمولي Holistic approach strategy

تركز استراتيجية النهج الشمولي على أهمية تجارب الأطفال مع المعلمين كعامل محفز يؤثر على تحصيلهم الدراسي. على سبيل المثال، إذا كانت العلاقة مع معلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية ضعيفة وتلقى الطالب تعليقات سلبية، فقد يؤثر ذلك على دافعه وأدائه في الرياضيات لاحقاً، ويتطلب النجاح المدرسي تعاون الجميع في المجتمع المدرسي لتحقيق التوقعات العالية وتعزيز القيم المشتركة، وعندما يشعر الطلبة بالدعم والتشجيع من مجتمعهم المدرسي، يصبحون أكثر تحفيزاً للنجاح (Zagawa, 2020).

4. استراتيجية المديح والتقدير Praise and appreciation strategy

تعتمد استراتيجية المديح والتقدير على أهمية تعزيز الثقة بالنفس والرغبة في التعلم من خلال تقدير جهود وإنجازات الطلبة، عندما يُعترف بإنجازات الأطفال ويُحتفى بها، يشعرون بالكفاءة والتمكين، مما يزيد من فضولهم ورغبتهم في استكشاف المزيد؛ فالاعتراف بالجهود يعزز الشعور بالرضا والاحترام والثقة بالنفس، مما يسهم في تعزيز رغبتهم في التعلم وتحقيق إمكاناتهم الكاملة (Wahsheh & Alhawamdeh, 2021).

5. استراتيجية إعطاء الأولوية لإمكانية الوصول Accessiβility Priority Strategy

استراتيجية إعطاء الأولوية لإمكانية الوصول تهدف إلى إنشاء بيئة تعليمية شاملة تعزز القبول والتسامح والمساواة، يتطلب ذلك تعزيز ثقافة الاحترام للتنوع العصبي واحتياجات الطلبة المختلفة، مع التركيز على نقاط قوة كل متعلم وتوفير فرص للتميز في مجالاتهم الخاصة. على سبيل المثال، قد يتفوق الطالب الذي يعاني من صعوبات في القراءة في الكتابة الإبداعية، والطالب الذي يعاني من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه قد يتفوق في الفن، وفي توفير الدعم اللازم، تعزز هذه

الاستراتيجية الشمولية والمساواة، مما يعزز الثقة بالنفس والتحفيز ويساعد الطلبة على تحقيق إمكانـــاتهم الكاملة دون قيود، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2020).

6. استراتيجية تمكين الطلبـــة بالمعرفـــة The Strategy for empowering learners with knowledge

تهدف هذه الاستراتيجية إلى زيادة وعي الطلبة بكيفية تحسين أدائهم وتقديم الدعم اللازم لـــذلك، يجـــب على المعلم التأكد من أن الطلبة يعرفون كيفية تحليل أخطائهم والعمل على تحسينها، وأنهم على درايـــة بالخطوات اللازمة لتطوير أدائهم، إن تعزيز التفاعل والحوار في الفصول الدراسية يمكن أن يعزز ثقـــة الطلبة وفهمهم للعملية التعليمية، ويُشجع الطلبة على المشاركة وطرح الأسئلة، ويُوجهون لفهم الأخطـــاء وتحسينها. من خلال هذه الاستراتيجية، يصبح الطلبة شركاء في عملية التعلم، مما يزيد من مشـــاركتهم وفهمهم وثقتهم في أنفسهم كمتعلمين ناجحين (المطيري، 2022).

7.استراتيجية جعل التعليم قابل للتطبيق The Strategy of Making Education Applicaβle

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحفيز الشباب والأطفال على التعلم من خلال ربـــط الـــدروس بمســـتقبلهم واهتماماتهم، يجب أن يشعر الطلبة بأن ما يتعلمونه له قيمة وفائدة في حياتهم المستقبلية، فقـــد أظهـــرت دراسة مشروع البحـــث NEET Test (National Eligibility cum Entrance)) أن العديـــد مـــن الشباب المهتمين بدورات مستقبلية يرتبط اهتمامهم بطموحاتهم المهنية. لذلك، يجـــب علـــى المـــدارس تصميم دروس جذابة ومحفزة تتضمن أساليب تعلم عملية، مع التركيز علـــى كيفيـــة تطبيـــق المفـــاهيم والمهارات في حياتهم اليومية والمهنية، وبهذه الطريقة، يتم تعزيز تحفيز الطلبة ويشعرون بقيمة تعليمهم في مسيرتهم المستقبلية (عبيدة، 2020).

1.2.6.7 طرق قياس الدوافع

تعتبر طرق القياس المتبعة في تقييم الدوافع متنوعة، حيث لخصَّها الطويل (2016) بأنها تشمل طريقة التفضيل حيث تتمثل في مقارنة بين دافعين مختلفين، على سبيل المثال، يمكن أخذ طفل جائع وتقديم خيار بين الحصول على الطعام واللعب، ومن خلال اختيار الطفل يمكن التحقق من الدافع الأقوى، وطريقة العقاب تتضمن وضع عائق مؤلم أمام الهدف المرغوب، ثم تسجيل عدد المرات التي يتغلب فيها الطالب على هذا العائق للوصول إلى الهدف، وطريقة المقاومة الي تشبه طريقة العقاب إلا أنها تستند إلى مقدار الصعوبة التي يواجهها الطالب لتحقيق الهدف، والسلوك الواضح الذي يتمثل في الاستماع لأحاديث الطلبة بدلاً من الاستفسار المباشر عن دوافعهم، ومن خلال ذلك يمكن استنتاج شدة الدوافع، أما الطريقة الإسقاطية: تتضمن أن يُطلب من الطالب إظهار رد فعله تجاه متغيرات محددة، مع افتراض أن الدوافع قد لا تكون دائماً واضحة على المستوى الشعوري، وتفترض أيضاً أن الطالب قد لا يكون مدركاً تماماً لاستجاباته، هذه الطرق تمثل أدوات قيمة في فهم وتقييم الدوافع، وتساهم في تحليل وتفسير السلوك البشري بشكل متعمق وشامل.

1.2.6.8 أبعاد الدافعية للإنجاز

هناك عدة أبعاد لدافعية الإنجاز كما حددها الشويخ (2018)، تتمثل في أربعة مستويات تمثّل الدافعية الشاملة لتحقيق النجاح في هذا المجال: أولاً، مستوى الطموح يتجلى في تطلع الطالب نحو تحقيق الأهداف المحددة في الرياضيات، مع التفضيل للتحديات الصعبة، ثانياً، الرضا عن الذات، حيث يعكس إحساس الطالب بقدرته على تحقيق الأداء المرغوب في مجال الرياضيات، مما يشعره بالراحة والثقة، ثالثاً، المثابرة، والتي تعبر عن حماس الطالب واستمراريته في مواجهة التحديات وتجاوزها لتحقيق الأداء المرموق في الرياضيات، وأخيراً، الاستمتاع بتعلم الرياضيات، حيث يعكس هذا الجانب شعور الطالب بالارتياح والمتعة أثناء تنفيذ الأنشطة والمهام المتعلقة بمادة الرياضيات، مما يعزز الرغبة في استمرارية التعلم والتطور في هذا المجال.

1.2.6.9 العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتعّلم

تتأثر عملية التعلم بعدد من العوامل الأساسية التي تؤثر على تغيرات في السلوك الإنساني، ويمكن تصنيف هذه العوامل كما وردت في دراسة الرويثي (2016) إلى أربع فئات رئيسية:

1. العوامل الفردية والوراثية: تتضمن هذه العوامل النضج، والنمو، والذكاء، والملامح الجسدية، وغيرها من العوامل التي تولد مع الإنسان ويورثها من الآباء، وتلعب دوراً حاسماً في عملية التعلم.
2. الخبرة والتدريب: تعتبر الخبرة والممارسة التي يكتسبها الطالب من البيئة المحيطة به أحد العوامل الرئيسية في تشكيل السلوك الإنساني. يتطلب هذا التغيير الاستمرارية ويشمل التدريب على أداء سلوك معين باستخدام برامج متعددة لتشكيل أو تعديل السلوك.
3. التفاعل مع البيئة: ينتج سلوك الطالب نتيجة تأثيره بالبيئة المحيطة به، ويمكن قياسه وتحديده بوضوح.
4. العوامل الداخلية: تشمل الدوافع الداخلية، والمشاعر، والأحاسيس، والانفعالات، والحاجات المادية والمعنوية، ويعتبر دور المعلم أساسياً في تحقيق أهداف العملية التعليمية، حيث يتمثل نجاحه في تحفيز الطلبة وزيادة تحصيلهم الدراسي وتعزيز التفاعل الاجتماعي داخل وخارج الفصل الدراسي، وتلعب هذه العوامل دوراً بارزاً في دافعية الطالب وتشكيل سلوكه، وهي عناصر أساسية يجب مراعاتها في سياق أي عملية تعليمية.

1.2.6.10 نظريات تفسير الدافعية

هناك مجموعة متنوعة من النظريات التي تفسر الدافعية، من أبرز هذه النظريات:

1. نظرية التحليل النفسي (نظرية الغرائز)

تسلط نظرية الغرائز الضوء على الفكرة الأساسية التي طرحها ماكدوجال عام 1908، حيث أشار إلى أن كل سلوكيات الإنسان تنبع من غرائز أساسية، سواء كانت اجتماعية، أو تعبيراً عن رغبة في الاستطلاع، المشاكسة، أو تعزيز الذات، فهذه السلوكيات، بمختلف أنواعها، تعتبر تعبيراً عن غرائز فطرية يتم تحفيزها (أبو غزال ، 2015).

ويرى فرويد أن السلوك البشري مدفوع بغرائز أساسية: غريزة الحياة التي تتمثل في الرغبة الجنسية، وغريزة الموت التي تظهر كعدوان، ويشرح فرويد الدافعية اللاواعية كمصدر للسلوك، حيث يمكن أن تكون هناك دوافع لا يدركها الطالب بوعيه، ولكنها قد تكون سبباً للاضطرابات النفسية إذا لم تُشبع، هذه الدوافع الكامنة قد تظهر بأشكال متنوعة من التعبير المباشر أو غير المباشر (البحري، 2022).

2. نظرية خفض الدافع

تطورت نظرية خفض الدافع كرد فعل على نظرية الغرائز، ترى هذه النظرية أن الحافز ينشأ من حالات فسيولوجية، مثل الجوع أو العطش، التي تدفع الطالب إلى السعي لتخفيف هذا النقص، ووفقاً لـ "هل"، الإنسان والحيوان تحركهما حاجات بيولوجية تؤدي إلى حالة من عدم التوازن الجسدي والنفسي؛ فالحافز هو الحالة الداخلية التي تدفع السلوك لتحقيق هذه الحاجات، مما يعيد التوازن للجسم ويخفف من التوتر النفسي (أبو غزال ، 2015).

3. النظرية البيولوجية

تفسر النظرية البيولوجية الدافعية من خلال مفهوم التوازن الداخلي أو التجانس الوسط، ويرى العالم "ولتر" عام 1951، صاحب نظرية التوازن الداخلي، أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تعتمد على حالة الاختلال في التوازن العضوي، وهذا الاختلال يؤدي إلى استمرارية العمليات حتى يتم تحقيق التوازن، ويُؤكد "ولتر" أن الحوافز تنشأ نتيجة عدم التوازن بين الاحتياجات والعمليات المعرفية، مما يؤدي إلى ظهور سلوك يهدف إلى إشباع الحاجات واستعادة التوازن الداخلي للأفراد (البحري، 2022).

4. نظرية العزو السببي

تعود أصول هذه النظرية إلى العالم النفسي الاجتماعي Hider في عام 1958، حيث يعتبر الطالب عنصراً فعّالاً ومدركاً للأحداث المحيطة به، حيث يعزو الطالب الأسباب لفشله ونجاحه، سواء كانت هذه الأسباب داخلية وتتعلق بالطالب نفسه وبالتالي يكون المسؤول الأول عنها، أو خارجية وترتبط بالبيئة المحيطة به ويُعتبر الطالب غير مسؤول عنها بحسب تصوره، وترتكز على مفهوم العزو أو الإسناد، والذي يشير إلى المبررات التي يرتبط بها الطلبة نتائج أعمالهم، سواء كانت هذه النتائج تعبّر عن حالة فشل أو نجاح، وفي سياق التعلم المدرسي، يشير وينر إلى أن ظروف النجاح والفشل تدفع الطلبة لطرح تساؤلات حول الأسباب الكامنة وراء نجاحهم أو فشلهم، على سبيل المثال، إذا فشل الطالب في الامتحان وعزى فشله لنقص الذكاء، فقد يستنتج أنه عاجز نهائياً، مما يُعرف بـ "عجز الطالب" (عبد القادر و حسين، 2020)

5. النظرية المعرفية

من المنظور المعرفي، تُعد الدافعية حالة داخلية تحفز الطالب على بناء المعرفة وزيادة الوعي والانتباه، حيث تدفعه لمواصلة أداء المهام التعليمية لتحقيق توازن معرفي. تُبرز النظرية دور الإرادة الحرة في اتخاذ القرارات المدروسة وتؤكد على مفاهيم مثل القصد والتوقع التي تعكس النشاط العقلي العميق،

والدافعية تنبع من الداخل وتُحفز السلوك كغاية بحد ذاته، دون الحاجة لأهداف خارجية، وهـذا يـرتبط بالعمليات المعرفية ومعالجة المعلومات، ويعزز التحكم الذاتي للفرد في توجيه سلوكياته بناءً على تحليله للمعلومات المتاحة (حسنين، 2019).

6. النظرية الإنسانية

نظرية تدرج الحاجات لأبراهام ماسلو، وهي من أبرز نظريات الاتجاه الإنساني فـي الدافعيـة، تقـدم تصوراً هرمياً للحاجات البشرية. تبدأ بالحاجات البيولوجية والفسيولوجية في قاعدة الهرم، ثم تتدرج نحو حاجات الأمن والسلامة، الحاجات الاجتماعية كالحب والانتماء، ثم الاحترام الذاتي، وصولاً إلى حاجات تحقيق الذات والتطوير الشخصي، وفي أعلى الهرم تأتي الحاجات المعرفية، الثقافية والجمالية التي تمثل قمة التدرج، تركز النظرية على دور الدوافع في تحفيز الذات، مع التأكيد على أهمية اللحظات الفارقـة في تشكيل الحياة، يمكن تطبيقها على الطلبة أو المجتمعات لتحقيق التغيير الإيجابي (الصغير ، 2023).

7. النظرية السلوكية

نظرية ثورندايك وسكينر، المعروفة بنظرية المثير والاستجابة أو النظرية الارتباطيـة، تعتمـد علـى مبدأ الإشباع كعامل أساسي لتحفيز وتعلم الاستجابات، وفقاً لهذه النظرية، يُعزز السـلوك مـن خـلال العقاب أو التعزيز السلبي والإيجابي، الدافعية تظهر من خلال استجابات معينة مرتبطة بمحفزات، حيث يسعى الطالب للإشباع وتحقيق الأهداف عبر هذه الاستجابات المدعومة بالتعزيز (عبد القادر و حسـين، 2020).

8. نظرية التوقعات للدافعية (نظرية فروم)

نظرية التوقعات للدافعية لفيكتور فروم تفترض أن الطلبة يختارون السلوك الذي يعتقدون أنـه سـيؤدي إلى نتائج مرغوبة. وفقاً لهذه النظرية، يكون الطلبة منتجين إذا كانوا يثقون بأن جهودهم سـتؤدي إلـى نجاح وأنهم سيحصلون على مكافأة مقابل هذا النجاح، تركز النظرية على العمليات العقلية التي تحـدث

قبل استجابة الطالب لحافز ما، وتوضح أن قوة الدافع تعتمد على التوقعات المتعلقة بالنتائج، على سبيل المثال، يندفع الطالب للدراسة في مادة معينة عندما يتوقع نجاحه فيها، مقارنة بمادة أخرى قد يهملها (محمود و عبد الحليم، 2022).

1.2.7 الكفاءة الذاتية المدركة

هذا الجزء يقدم عرضاً لمفهوم الكفاءة الذاتية المدركة استناداً إلى نظرية ألبرت باندورا ضمن النظرية المعرفية الاجتماعية، يناقش كيف تؤثر الكفاءة الذاتية في تشكيل السلوك الإنساني.

ظهر الاهتمام بالكفاءة الذاتية للمعلمين في الثمانينات نظراً لتأثيرها على توجهاتهم نحو التجديد في التعليم واستخدام التكنولوجيا، وتعكس الكفاءة الذاتية المدركة تقييم الطالب لقدراته على التعلم والنجاح، وتؤثر على المثابرة والجهد في مواجهة التحديات، ويبدأ الطالب في تطوير هذا الفهم منذ الطفولة ويتأثر بتقدير الآخرين وتفاعلاته الاجتماعية، مما يعزز أو يضعف شعوره بالكفاءة الذاتية (اليوسف، 2013).

الكفاءة الذاتية هي تعليمات شخص ما لإكمال مهمة معينة مصحوبة بالدافع وكيفية مساعدته على تحقيق الهدف (Sari et al., 2018).

1.2.7.1 مفهوم الكفاءة الذاتية

كما أن الكفاءة الذاتية المدركة تُعتبر من أحدث المفاهيم في علم النفس، حيث ألقى العالم ألبرت باندورا الضوء عليها في إطار نظريته المعروفة بـ "النظرية الاجتماعية المعرفية". تسلط هذه المفاهيم الضوء على معتقدات الطلبة وتقييماتهم لقدراتهم ومهاراتهم في التعامل مع التحديات وتحقيق النجاح، مما يؤثر بشكل كبير على سلوكهم وأدائهم في مجموعة متنوعة من المجالات الحياتية والأكاديمية، تُعتبر هذه الكفاءة قوة مهمة تشرح دوافع أداء الطلبة في مجالات مختلفة، وتساهم في فهم وتحديد أسباب التنوع في السلوك الطلابي والتغيرات الناتجة عنه، بالإضافة إلى تأثيرها على مستويات ردود الأفعال على

الضغوط العاطفية، وقدرتها على تنظيم النفس والمثابرة من أجل تحقيق النجاح، وتطوير الاهتمامات في مجالات معينة (حسن، 2005).

وقد عرف Bandura الكفاءة الذاتية المدركة بأنها: الأحكام التي يصدرها الطلبة على إمكاناتهم بتنظيم وتنفيذ الأعمال التي تتطلب أداءً واضحاً لأنواع محددة من المهام، الحس الدقيق والسيطرة الشخصية يسهمان في تعزيز التوافق النفسي وتقليل مستوى الضغوط النفسية؛ فالشكل الذي يفكر ويعتقد ويشعر به الطالب في سلوكه، حيث تُعتبر هذه المعتقدات المحور الرئيسي لدفع الطالب لتحقيق الأهداف، فالطالب يقوم بتفسير إنجازاته استناداً إلى القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، مما يدفعه لبذل أقصى جهده من أجل تحقيق النجاح (Bandura, 1997)

فالكفاءة الذاتية تعكس تقييم الطالب لنفسه ولقدراته قبل، وأثناء، وبعد إنجاز المهمة جوانب هامة من الكفاءة الذاتية، إن الكفاءة الذاتية تمثّل عملية إصدار الأحكام التي يقوم بها الطالب بخصوص قدراته وإمكانياته، وعند النظر إلى مكونات الكفاءة الذاتية الثلاثة – العمومية، والفعّالية، والقوة يصبح من الواضح أن الطالب يحتاج إلى تقييم ذاته بناءً على هذه الجوانب، من هنا، تظهر أهمية تقدير الذات وتقييم القدرات الشخصية والإمكانيات بشكل دقيق (اسماعيل و عبد الرحمن، 2015).

أما بالنسبة للكفاءة الذاتية للمعلم فهي الأحكام التي يصدرها المعلمون عن قدرتهم على تحفيز الطلبة وتحقيق إنجازاتهم من خلال المهارات التي يمتلكونها، وتُعد الكفاءة الذاتية للمعلم عنصراً حاسماً لتربية الأجيال القادمة بشكل صحيح وناجح، ويُعد المعلم كفؤاً من حيث قدرته على تصميم وتنفيذ وتقييم عملية التعليم بنجاح (Tolga et al., 2022).

1.2.7.2 نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا

يعرّف ألبرت باندورا، في إطار نظريته المعرفية الاجتماعية، الكفاءة الذاتية كعامل رئيسي يفسر الدوافع والسلوكيات الفردية، ويوضح أن إدراك الفعالية الذاتية يؤثر على المثابرة، التعامل مع الضغوط، ضبط النفس، السعي لتحقيق الإنجازات، تطوير الاهتمامات، والاختيارات المهنية، جاءت هذه النظرية نتاج سنوات من البحث النفسي العميق لفهم تنوع السلوك البشري (حسن، 2005).

محددات وافتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا

تستند النظرية المعرفية الاجتماعية Bandura (1986) إلى مجموعة من المحددات الرئيسية، تشمل هذه المحددات: القدرة على استخدام الرموز لتشكيل نماذج ذهنية وتوجيه السلوك نحو الأهداف باستخدام التفكير المستقبلي، والتأمل الذاتي لتقييم الأفكار والخبرات، فالتنظيم الذاتي يسمح للأفراد بتوجيه سلوكهم بناءً على معايير شخصية، والتعلم بالملاحظة يساعد في اكتساب مهارات معقدة عبر ملاحظة الآخرين، والقدرات النفسية والعصبية تتطور لتوفير المرونة في السلوك، والحتمية المتبادلة تشير إلى التفاعل بين العوامل البيئية والذاتية والسلوك، وتؤكد الفاعلية الذاتية على معتقدات الطالب حول قدرته على التحكم في حياته، وليس فقط على المهارات التي يمتلكها.

1.2.7.3 أبعاد الكفاءة الذاتية: Dimensions of self-efficacy

ما يعزز فهمنا لطبيعة الأداء البشري، تحديد Bandura (1997) ثلاثة أبعاد لفعالية الذات المرتبطة بالأداء، قدر الكفاءة والعمومية والقوة أو الشدة:

1. قدر الكفاءة Efficacy Magnitude

قدر الكفاءة هو العامل الأساسي في تقييم الكفاءة الذاتية، حيث يقيم الطالب صعوبة المهمة وقدرته على أدائها في مواقف متعددة، كما ويتأثر هذا القدر بتعقيد السلوكيات المطلوبة، وطبيعة التحديات، والخبرات

والمهارات السابقة، ويبرز قدر الكفاءة بوضوح في التعامل مع المهام المعقدة، ويختلف بين الطلبة وفقاً لقدراتهم وتوجهاتهم الشخصية.

2. العمومية Generality

تشير العمومية إلى مدى قدرة الطالب على نقل إيمانه بقدراته من مهام إلى أخرى أو من ظروف إلى أخرى، فهي تعكس تقييمات الطلبة لقدراتهم على أداء مهام محددة واعتقادهم بملاءمة هذه القدرات لمواقف متعددة، فالطلبة ذوو الكفاءة الذاتية العالية يمكنهم أداء مهام متنوعة بثقة، بينما من لديهم كفاءة ذاتية منخفضة يقتصرون على مهام محدودة، وتتأثر العمومية بعوامل مثل مدى تشابه الأنشطة وقدرة الطالب على التكيف مع الظروف المختلفة.

3. القوة أو الشدة Strength

تعكس القوة قدرة الطالب على الثبات والتحمل والمثابرة لتحقيق الأهداف، خاصة عند مواجهة الصعوبات أو نقص الدعم، وتعتمد القوة على توقعات الطالب لنفسه وتحفيزه الداخلي، إلى جانب الخبرات السابقة والاستعداد للتكيف، والقدرة على المثابرة والتكيف مع التحديات، مما يعزز الأداء المرغوب، هذه العوامل الثلاثة تحدد تقييم الطلبة لكفاءتهم الذاتية وقدرتهم على النجاح في مواجهة التحديات المتنوعة (Bandura, 1997 ؛Nasution, & Nissa, 2024).

1.2.7.4 مصادر للكفاءة الذاتية المدركة

تتعدد مصادر الكفاءة الذاتية، حيث تبرز خبرات الإتقان كأحد المصادر الأساسية والأكثر تأثيراً في تعزيز الكفاءة الذاتية، وهذه هي المصادر الأربعة للكفاءة الذاتية وفقاً لباندورا (Bandura, 1997):

- خبرات الاتقان (Experiences Mastery): هذه الخبرات تشكل أساس الكفاءة الذاتية للفرد، حيث يتأكد الشخص من قدرته على تحقيق النجاح من خلال تكرار النجاحات في المهام المعينة، تزيد

النجاحات المتكررة من شعور الطالب بقدرته وكفاءته الشخصية، في حين تقلل الفشلات المتكررة من هذا الشعور.

- خبرات الانابة (Experiences Vicarious): تتعلق هذه الخبرات بالتعلم من تجارب الآخرين، يمكن للفرد أن يكتسب الكفاءة الذاتية من خلال مشاهدة ومحاكاة أداء النماذج الاجتماعية في محيطه.
- الإقناع اللفظي (Persuasion Verbal): يؤثر الإقناع اللفظي على الكفاءة الذاتية، حيث يمكن للتشجيع والثناء من الأشخاص ذوي الثقة بالنفس والخبرة أن يعزز من شعور الطالب بقدراته.
- التحفيز العاطفي (Arousal Emotional): تتأثر الكفاءة الذاتية بمستوى التحفيز العاطفي، حيث تؤثر مستويات التوتر العاطفي على الكفاءة الذاتية، التحفيز العاطفي المنخفض يمكن أن يؤدي إلى تحسين الأداء ورفع الكفاءة الذاتية، بينما التحفيز العاطفي المفرط قد يؤدي إلى تقليل الكفاءة الذاتية، هذه المصادر تشمل الخبرات الشخصية، وخبرات المشاهدة، والتأثيرات اللفظية، واستجابات الطالب العاطفية.

1.2.7.5 خصائص مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية

يتميز الأشخاص مرتفعي الكفاءة الذاتية بكفاءة مرتفعة ويتمتعون بثقة كبيرة في قدراتهم، ولديهم مستوى عالٍ من الثقة بالنفس، وقدرة عالية على تحمل المسؤولية، كما أنهم يمتلكون مهارات اجتماعية متقدمة وقدرة ممتازة على التواصل مع الآخرين، وإصرار عالٍ على مواجهة التحديات، ومستوى طموح مرتفع، إضافة إلى قدرتهم على تحمل وتجاوز الضغوط. أما منخفضي الكفاءة الذاتية فإنهم يميلون للاستسلام بسرعة للظروف السلبية، وانخفاض مستوى الطموح لديهم، ويتعرضون للإجهاد والاكتئاب بشكل متكرر، كما انهم يركزون على الجوانب السلبية للمواقف (Bandura, 1997).

1.2.7.6 أنواع الكفاءة الذاتية المدركة

تمثل الكفاءة الذاتية المدركة تقديرات الطالب لقدرته على تنظيم وتحقيق الأهداف التي تتطلب أداءً محدداً. وتتنوع أشكال الكفاءة الذاتية المدركة، حيث تشمل:

- الكفاءة القومية Population efficacy: يتعلق مفهوم الكفاءة القومية بالأحداث والظواهر التي قد تتجاوز قدرة الطلبة على السيطرة عليها، مثل تفشي التكنولوجيا الحديثة والتغييرات الاجتماعية السريعة في بعض المجتمعات؛ فهذه الأحداث يمكن أن تؤثر على الطلبة بصورة مباشرة أو غير مباشرة، سواء من خلال الأحداث التي تجري في أماكن أخرى في العالم أو من خلال الأفكار والمعتقدات التي تتشكل لديهم حول هويتهم الوطنية أو القومية (جابر، 2001).

- الكفاءة الاجتماعية Collective efficacy: تشير مفاهيم الكفاءة الاجتماعية إلى قدرة المجموعات على تحقيق أهدافها من خلال التعاون الفعّال، يتطلب التغلب على المشاكل والتحديات جهوداً جماعية ودعماً لتحقيق التغيير، ويؤثر إدراك الطلبة لكفاءتهم الجماعية على مدى تقبلهم للعمل الجماعي، وعلى جهدهم وإصرارهم حتى في حالة الفشل. يعتبر باندورا أن الكفاءة الجماعية تنبثق من كفاءة أفراد المجموعة، حيث يمكن أن يحقق فريق كفاءة جماعية عالية إذا كان يثق بقدراته، بينما قد يفتقر الفريق الآخر إلى الكفاءة إذا كانت الثقة منخفضة (أبو هاشم، 1994).

- كفاءة الذات العامة Generalized self-efficacy: يعرّف باندورا كفاءة الذات العامة بأنها القدرة التي يمتلكها الطالب على تنفيذ السلوك الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية ومقبولة في سياق معين، والتحكم في الضغوط الحياتية التي قد تؤثر على سلوكه. وتتمثل هذه الكفاءة أيضاً في قدرة الشخص على إصدار توقعات ذاتية بشأن كيفية أدائه للمهام المُلقاة عليه، وفي القدرة على التنبؤ بالجهد والنشاط والاستمرارية اللازمة لتحقيق الأهداف الموكلة إليه (قريشي، 2011).

- كفاءة الذات الخاصة Specific self-efficacy: كفاءة الذات الخاصة تُعرف كاعتقادات الأشخاص الخاصة بقدرتهم على أداء مهمة محددة في نطاق نشاط معين. فمثلاً، قد يتعلق ذلك بقدرتهم على حل مسائل الرياضيات المتعلقة بالأشكال الهندسية، أو قدرتهم على فهم وتحليل النصوص باللغة العربية وتطبيق قواعد الإعراب والتعبير (أبو هاشم، 1994).

- كفاءة الذات الأكاديمية Academic self-efficacy: تُعرف كفاءة الذات الأكاديمية بأنها الإدراك الذي يمتلكه الطالب لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، وتتعلق هذه الكفاءة بقدرة الطالب الفعلية في مواضيع الدراسة المتنوعة داخل القسم الأكاديمي. وتتأثر كفاءة الذات الأكاديمية بعدد من المتغيرات، مثل حجم أفراد القسم وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (العزب، 2004).

1.2.7.7 توقعات الكفاءة الذاتية

ترتبط نظرية الكفاءة الذاتية بنوعين من التوقعات يؤثران على السلوك بشدة وهما: توقعات تتعلق بفاعلية الذات والتوقعات المرتبطة بالنتائج، فالتوقعات التي تتعلق بفاعلية الذات تتمثل بما يدركه الشخص عن إمكانياته وقدراته على أداء سلوكات محددة، وهذه التوقعات قد تساعد الطالب وتمكنه من تحديد مدى قدرته على أداء سلوك ما وتحديد مقدار الجهد الذي سيبذله لأداء هذا السلوك وما إذا كان بإمكانه التغلب على العقبات التي تواجه المهمة المقصودة (عبد العزيز م.، 2010).

يوضّح Bandura (1986) توقعات النتائج بثلاثة أشكال مختلفة؛ فتؤثر التوقعات السلبية على الطالب من خلال مجموعة من الآثار البدنية والاجتماعية والنفسية. فعلى الصعيد البدني، يمكن أن تؤدي هذه التوقعات إلى عواطف وتجارب جسدية مؤلمة تُشعر الطالب بعدم الراحة. أما من الناحية الاجتماعية، فقد تشمل الآثار الإيجابية تفاعلات إيجابية مثل التقدير والموافقة الاجتماعية، في حين أن الآثار السلبية قد تتجلى في التجاهل أو الرفض الاجتماعي. وعلى مستوى تقدير الذات، تعزز التقديرات الإيجابية

الأداء بينما يؤدي النقد الذاتي وخيبات الأمل إلى انخفاض الكفاءة، كما تؤثر الاعتقادات حول الكفاءة الذاتية على عمليات التفكير؛ إذ يميل الطلبة الواثقون بقدراتهم إلى التركيز على حل المشكلات، بينما يواجه غير الواثقين تحديات تتمثل في الشك والقلق حيال إمكانياتهم، مما ينعكس سلباً على أدائهم.

1.2.7.8 افتراضات نظرية الكفاءة الذاتية

تعتمد نظرية الكفاءة الذاتية وفقاً للزيات (2001) على مجموعة من الافتراضات الأساسية التي تساهم في فهم كيفية تأثير الكفاءة الذاتية على الطلبة. أولاً، يسعى الطلبة دائماً إلى التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياتهم والتكيف معها بفعالية. ثانياً، إيمان الطلبة بقدراتهم لا يعكس فقط أدائهم الفعلي إنما يؤثر أيضاً على دوافعهم وحالاتهم العاطفية. ثالثاً، المعتقدات والتصورات تلعب دوراً كبيراً في تشكيل الكفاءة الذاتية، حيث تؤثر في مجالات متعددة مثل السلوك، التعامل مع الضغوط، إنجاز المهام، والمثابرة. رابعاً، يتم تقييم الكفاءة الذاتية من خلال قدرة الطلبة على ضبط سلوكهم والتحكم فيه. وأخيراً، تؤثر العوامل الشخصية والاجتماعية مثل الطموحات، التوقعات، والسلوك في الكفاءة الذاتية، مما ينعكس على النتائج المعرفية والاتجاهات الإيجابية نحو الكفاءة الذاتية.

1.2.7.9 تأثير الكفاءة الذاتية الأكاديمية على السلوك

وفقاً للسعيد (2019)، تلعب الكفاءة الذاتية الأكاديمية دوراً حاسماً في الأداء الأكاديمي من خلال تأثيرها المباشر على سلوكيات واختيارات الطلبة:

1. اختيار الأنشطة: يميل الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية العالية إلى اختيار الأنشطة التي يعتقدون أنهم سيحققون النجاح فيها، بينما يتجنبون الأنشطة التي قد تؤدي إلى الفشل للحفاظ على مستويات كفاءتهم.
2. التعلم والإنجاز: يظهر الطلبة ذوو الكفاءة الذاتية العالية اهتماماً أكبر بالتعلم وتحقيق الإنجازات، ويؤثرون في الطموحات التعليمية والدافع لتحقيق الأهداف.

3. الجهد والمثابرة: تعزز معتقدات الكفاءة الذاتية من مقدار الجهد والمثابرة، حيث يزداد الجهد والمثابرة كلما ارتفعت مستويات الكفاءة الذاتية.
4. التفكير واتخاذ القرار: تؤثر معتقدات الكفاءة الذاتية على إدراك الطلبة للمهام والتحديات واتخاذ القرارات، فالطلبة ذوو الكفاءة الذاتية القوية يميلون إلى تحليل المشكلات والبحث عن حلول، بينما يتعرض الذين يشكون في قدراتهم إلى القلق والتردد، مما قد يؤدي إلى الفشل والضغوط النفسية.

1.2.8 الاتجاهات Attitudes

مفهوم الاتجاهات له مكانة بارزة في معظم دراسات الشخصية، وكذلك في المجالات التطبيقية للإدارة مثل الدعاية والإعلام، والتدريب، والتعليم عن بعد، وتوجيه الرأي العام. وقد ساهمت دراسة الاتجاهات في تسريع نشر مفهوم العولمة وتطبيقها، حيث قللت من المسافات النفسية بين الناس رغم البعد الجغرافي، مما جعل التأثير المتبادل سريعاً (أبو دوابة، 2012).

فالاتجاهات حالة نفسية تتكون من مكونات ووظائف متعددة، وتعتبر جزءاً هاماً من الشخصية، وتمثل استعداداً عقلياً أو عصبياً يتم تشكيله من خلال التجارب الشخصية، مما يوجه استجابات الطالب تجاه المواقف والأشياء المرتبطة بهذا الاستعداد، وتشمل الاتجاهات معتقدات ومشاعر، وتُعبر عن ميل ثابت نسبياً لدى الطالب لتفضيل أو عدم تفضيل موضوع معين، سواء كان هذا الموضوع يتعلق بأشخاص أو جماعات أو مؤسسات أو أفكار، في سياق يثير هذه الاستجابة (جودة، 2017).

كما أن الاتجاه الإيجابي نحو الرياضيات له دور كبير في تحفيز الطلبة على دراسة المادة والتعامل مع صعوباتها بثقة، والتدريس الفعّال يجب أن يسهم في بناء هذا الاتجاه، والعديد من الطلبة يعتبرون الرياضيات كمادة صعبة، مما يدفعهم للتفوق في مواد أخرى وتجنب الرياضيات (السرحاني، 2014).

يُعدّ مفهوم الاتجاه من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال الدراسات النفسية الاجتماعية، وفي مختلف فروع المعرفة، ومنذ ظهوره في الميدان التربوي، تنوعت التعريفات المقدمة له، ويعود هذا التنوع إلى

اختلاف الإطار المرجعي لكل من قدم تعريفاً لهـذا المفهـوم، أول مـن اسـتخدم مصـطلح "اتجـاه" (Attitude) كان العالم هربرت سبنسر (Herβert Spencer)، الذي أشار إلى أن الاتجاه الذهني يلعب دوراً مؤثراً في القضايا الاجتماعية، وأكد سبنسر أن الاتجاهات تُعتبر من العناصر الرئيسية التي تـؤثر في سلوك الطالب، فهي تعمل كمحرك رئيسي لدوافع الطلبة العاملين في أي منظمة (مرعي و بلقـيس، 1982).

ويُعرف الاتجاه بأنه نظام مكتسب ومستقر نسبياً يتضمن مشاعر الطالب ومعلوماته واسـتعداداته للقيـام بأعمال معينة تجاه أي موضوع، ويعبر عنه بالقبول أو الرفض تجاه هذا الموضوع، ويمكن التعبير عن هذه الاتجاهات بطرق مختلفة، سواء كانت لفظياً أو سلوكياً، أو حتى من خـلال الأحـلام أو إيمـاءات الوجه والعينين، ويميل الاتجاه إلى الاستقرار بشكل عام (أبو دوابة، 2012).

فالاتجاه هو: تفاعل الطالب أو استعداده الذهني نحو قبول أو رفض موضـوع معـين، أو شـخص، أو فكرة، أو رأي، يتشكل هذا التفاعل بناءً على تجارب الطالب السابقة، ومعتقداته، وقيمه، وقد يؤثر بشكل مباشر على سلوكه واستجاباته تجاه المحفزات المرتبطة بالموضوع المقصود (عماشة، 2011).

1.2.8.1 مكونات الاتجاهات

للاتجاه ثلاث مكوّنات رئيسية صديق (2012)، وهي:

- المكوّن العاطفي (الانفعالي): ويعكس مشاعر الطالب ورغباته تجاه قضـية اجتماعيـة، أو قيمـة معينة، أو موضوع ما، سواء كانت هذه المشاعر إيجابية أو سلبية. هذه الاسـتجابة تعتمـد علـى الجانب العاطفي للطالب، وأحياناً تكون غير منطقية، حيث يمكن أن يكـون القبـول أو الـرفض، والحب أو الكره، دون مبرر واضح.
- المكوّن المعرفي: ويشير إلى المعلومات، الحقائق، المعارف، الأحكام، المعتقدات، القـيم، والآراء المتعلقة بموضوع الاتجاه، وكلما كانت معرفة الطالب بموضوع الاتجاه أكثر شمولاً وعمقاً، كـان

اتجاهه أوضح. على سبيل المثال، الطالب الذي يظهر اتجاهاً إيجابياً نحو دراسة العلوم قد يمتلك معرفة عن طبيعة العلوم وأهمية دراستها، وأهمية تطويرها لحل المشكلات التي تواجه الطلبة في حياتهم.

- المكوّن السلوكي: ويتمثل في استجابة الطالب تجاه موضوع الاتجاه، سواء كانت هذه الاستجابة إيجابية أو سلبية، ويتأثر هذا المكوّن بضوابط التنشئة الاجتماعية التي مر بها الطالب، وتتفاوت هذه المكوّنات الثلاثة في قوتها وشيوعها واستقلاليتها، قد يمتلك الطالب معلومات وحقائق كافية عن موضوع معين (المكوّن المعرفي)، ولكن قد لا يشعر برغبة أو ميل عاطفي تجاهه (المكوّن الانفعالي)، مما يمنعه من اتخاذ أي إجراء حيال الموضوع (المكوّن السلوكي)، وقد لا يملك الطالب معرفة عن موضوع الاتجاه، لكنه يمتلك شعوراً قوياً بالقبول نحوه، مما يدفعه للعمل من أجله. لذلك، قد يطغى أي مكوّن من المكوّنات الثلاثة على الآخرين في تشكيل الاتجاه نحو موضوع معين.

1.2.8.2 أهداف الاتجاهات النفسية والاجتماعية

تساعد الاتجاهات الإيجابية الطالب على التوافق مع ذاته ومع البيئة المحيطة به، مما يؤدي إلى الشعور بالرضا والسعادة، وتحقيق الأمن النفسي للفرد من خلال الشعور بالانتماء والقبول الاجتماعي، وتساعده على تحقيق ذاته وتطوير قدراته وإمكاناته، والتحكم في البيئة المحيطة به والتأثير فيها بشكل إيجابي، ولها دور مهم في مساعدة الطالب على تحقيق الاستقلالية والاعتماد على الذات في اتخاذ القرارات والسلوكيات، وتساعد الاتجاهات الإيجابية الطالب على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين والتواصل معه بشكل فعال، وتسهم في تحقيق الصحة النفسية للطالب من خلال الشعور بالرضا والسعادة والتوافق مع الذات والآخرين (عماشة، 2011).

1.2.8.3 مراحل تكوين الاتجاهات

يتشكل اتجاه الطالب نحو موضوعات معينة من خلال ما يتعلمه من بيئته المحيطة ومن خلال التجارب الشخصية والممارسات الحياتية، وهذا التكوين ليس وليد اللحظة بل يمر بعدة مراحل، وهي: المرحلة الإدراكية (المعرفية): يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعريف الطالب بشكل مباشر على بعض عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية. مرحلة نمو الميل نحو شيء معين: وتتميز هذه المرحلة بنمو ميل الطالب نحو شيء معين؛ فالطالب لا يميل إلى تناول أي طعام فقط لإشباع الجوع، بل يميل إلى أصناف خاصة من الطعام وقد يفضل تناولها في أماكن معينة مثل شاطئ البحر. مرحلة الثبوت والاستقرار (المرحلة التقريرية): الثبوت هو المرحلة الأخيرة وتعني تثبيت الشكل النهائي للاتجاه وتأكيد الميل نحو الأشياء لتشكيل الاتجاه بشكل واضح. هذه المرحلة تتميز بتثبيت الطالب على شيء ما، وبالتالي تعد المرحلة التي يتخذ فيها القرار النهائي حول هذا الاتجاه (شهيب، 1998).

1.2.8.4 الوظائف الرئيسية للاتجاهات النفسية والاجتماعية

تلعب الاتجاهات، خاصة الإيجابية منها، دوراً مهماً في تنظيم سلوك الطالب وتوجيهه نحو أهداف محددة، مما يساعده على التكيف مع البيئة والتوافق الاجتماعي والنفسي، كما أنها تعزز مفهوم الذات وحمايتها، بينما السلبية منها قد تشوه صورة الذات، وتعكس القيم الشخصية وتساعد في التنبؤ بالسلوك المستقبلي وتفسيره، خاصة في المواقف المتطرفة أو غير المقبولة اجتماعياً (عماشة، 2011).

قياس المواقف "الاتجاهات"

- تدريج ليكرت عبارة عن أداة تستخدم لقياس آراء الطلبة أو مشاعرهم تجاه موضوع معين من خلال تقديم مجموعة من العبارات التي يمكن تقييمها على تدريج يتراوح عادةً بين خمس نقاط، بدءاً من "موافق بشدة" إلى "غير موافق بشدة". يُعتبر هذا المقياس شائعاً في الأبحاث الاجتماعية

والنفسية، حيث يتيح للباحثين جمع بيانات كمية حول الاتجاهات والآراء، مما يسهل تحليل النتائج إحصائياً. يوفر مقياس ليكرت مرونة في الاستخدام ويساعد في قياس درجة الموافقة أو الرفض بشكل دقيق.

- مقياس ثيرستون يعتمد على تصنيف العبارات وفقاً لمستويات مختلفة من الأهمية أو الشدة، يتم تطوير قائمة من العبارات ويُطلب من المشاركين تقييمها بناءً على مدى قوتها أو تأثيرها، ويُستخدم هذا المقياس بشكل خاص في الأبحاث التي تتطلب قياس اتجاهات معقدة أو متعددة الأبعاد، حيث يوفر دقة أعلى في قياس الآراء مقارنة بمقاييس أخرى، ويتطلب تصميمه وقتاً وجهداً أكبر، لكنه يعد أداة فعالة لفهم الاتجاهات بشكل عميق.

- مقياس جتمان هو نوع من مقاييس التقييم الذاتي حيث يتم تقييم الاتجاهات باستخدام مجموعة من العبارات التي تعكس مشاعر مختلفة، ويُستخدم هذا المقياس في العديد من المجالات مثل علم النفس والعلوم الاجتماعية لقياس الاتجاهات نحو مواضيع محددة، ويوفر معلومات غنية حول كيفية تفاعل الطلبة مع الموضوعات المدروسة، مما يجعله أداة قيمة لفهم المشاعر والآراء بشكل شامل، ويُعتبر مقياس جتمان مفيداً في البحث عن العلاقات بين المتغيرات المختلفة وتأثيراتها على السلوكيات (Ebel & Frisbie, 2019)

1.2.8.5 خصائص الاتجاهات

ومن خصائص الاتجاهات كما وردت في زيتون (2010) كونها مُتعلّمة وليست موروثة أو مولودة مع الطالب، بل هي حصيلة مكتسبة من الآراء والخبرات والمعتقدات، ويمكن تعديلها بالتعلم والتعليم، وتُوصف أنها تحدث نتيجة للتَّعلُّم، كما أنها تنبئ بالسلوك وتوجهه، ويتم تمييزها من خلال سلوك الطالب الظاهري، فالطالب الذي لديه اتجاهات علمية قد تكون اتجاهاته مُنبئة لسلوكه العلمي بدرجة كبيرة، وهي ذات أهمية شخصية – اجتماعية، تؤثر في علاقة الطالب بزملائه أو العكس؛ وللجماعة دور بارز في

السلوك الطلابي، ويمكن أن يُؤثّر الطالب في استجابة الطلبة الآخرين، ومن خصائصها أنها ثابتة نفسياً وقابلة للتعديل والتغيير، لأنها عندما تتكوّن – خاصة إذا تم تعلمها في مرحلة عمرية مبكرة – يصعب تغييرها نسبياً، ولكنها قابلة للتعديل لأنها مكتسبة ومُتعلمة، وهي قابلة للقياس بواسطة مقياس الاتجاهات يمكن قياس صعوبة الاتجاهات وتقديرها، إذا كانت فقرات المقياس تتضمّن الموقف التفضيلي، من خلال قياس استجابات الطالب اللفظية، أو الملاحظة.

1.2.8.6 نظريات تفسير السلوك أو الاتجاه

وفقاً لِعماشة (2011) تقدم النظريات تفسيرات مختلفة لكيفية تشكيل السلوك أو الاتجاه، مركزة على عوامل مثل التعلم والتعزيز والعمليات المعرفية والتفاعل الاجتماعي والخبرات الذاتية والاختيار الحر، ومن هذه النظريات:

1. النظرية السلوكية: ترى أن السلوك أو الاتجاه ينشأ نتيجة التعلم من خلال التعزيز والتقليد؛ فالسلوكيات المعززة ترسخ وتتكرر، بينما السلوكيات غير المعززة أو المعاقبة تختفي.
2. النظرية المعرفية: تركز على العمليات العقلية الداخلية كالإدراك والتفكير والتوقعات والمعتقدات في تشكيل السلوك أو الاتجاه، فالطلبة يشكلون اتجاهاتهم بناءً على المعلومات المتاحة لديهم.
3. نظرية التعلم الاجتماعي: ترى أن السلوك أو الاتجاه ينشأ من خلال التفاعل بين العوامل الشخصية والبيئية؛ فالطلبة يتعلمون من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليده، خاصة إذا كان مصحوباً بنتائج إيجابية.
4. النظرية الظاهرية: تركز على الخبرات الذاتية والوعي الداخلي في تشكيل السلوك أو الاتجاه؛ فالطلبة يشكلون اتجاهاتهم بناءً على إدراكهم الذاتي للمواقف والخبرات.
5. النظرية الوجودية: ترى أن السلوك أو الاتجاه ينشأ من خلال اختيار الطالب الحُر والمسؤول لقيمه وأهدافه، فالطلبة مسؤولون عن اختياراتهم وأفعالهم.

1.2.8.7 أنواع الاتجاهات

تؤثر الأنواع المختلفة للاتجاهات بشكل كبير على سلوك الطلبة والجماعات تجاه موضوعات معينة، بما في ذلك التعليم، ومن أنواع الاتجاهات: الاتجاهات الجماعية التي تعبر عن آراء وتوجهات مشتركة بين مجموعة كبيرة من أفراد المجتمع، والاتجاهات الفردية التي تميز الطالب عن غيره وتعكس وجهات نظره الشخصية، وهناك الاتجاهات الموجبة التي تقوم على تأييد الطالب وموافقته تجاه موضوع معين، والاتجاهات السالبة التي تقوم على معارضة الطالب وعدم موافقته تجاه موضوع معين، والاتجاهات القوية الراسخة والثابتة لدى الطالب على مر الزمن، والاتجاهات الضعيفة التي يمكن للطالب التخلي عنها بسهولة (صديق، 2012).

1.2.8.8 تغيير الاتجاهات

تعد عملية تغيير الاتجاهات حسب عساف (1994) ليست بالعملية السهلة بل من العمليات الحساسة والمعقدة؛ لأنها تتعلق بشكل كبير بالنفسية البشرية. عندما ترغب مؤسسة ما في اتخاذ قرار معين، كتغيير أو تعديل لتطوير جانب معين، فإنها غالباً ما تواجه مقاومة من الطلبة إذا كانت اتجاهاتهم لا تتوافق مع فلسفة التطوير، لذلك، يجب أن تتم عملية تغيير أو تعديل الاتجاهات بشكل منهجي ومدروس باتباع الخطوات التالية:

- تحديد الاتجاهات التي نرغب في تغييرها أو تعديلها: معرفة الاتجاهات السلبية أو غير الملائمة التي تحتاج إلى تعديل.
- تحديد الاتجاهات المرغوبة التي نريد تكوينها: وضع الأهداف والاتجاهات الجديدة التي تتماشى مع فلسفة التطوير.
- تحديد الفجوة السلوكية: تقييم الفرق بين الاتجاهات القديمة والجديدة، وهو ما يُعرف بالفجوة السلوكية.

1.2.8.9 مظاهر الاتجاه والعوامل المؤثرة على تغيير الاتجاه

للاتجاه ثلاثة مظاهر: الادراك والشعور والسلوك، عن طريقها يتم تحديد نوع السلوك الـذي يمارسـه الطالب عند تعرضه للمواقف، وتتضمن العوامل التي تؤثر على تغيير الاتجاه، أ) السـمات الأساسـية كتقدير الذات الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات مرتفع أو منخفض يصعب اقناعهم من طرف واحد بينما يسهل ذلك مع ذوي التقدير المعتدل للذات، ب) السمات المصدرية بما فيها الخبـرة الشخصـية والثقـة بالذات والجاذبية الشخصية، ج) القيم الأخلاقية تحتل مكانة أرفع بـين القـيم كالألوهيـة، والتواضـع، والنقاء، والحق، مكانتها أرفع وأعلى من الذكاء والعبقرية والجمال (عماشة، 2011).

1.2.9 العلاقات بين متغيرات الدراسة

تمثل علاقة الدراما التعليمية ودوها في التعليم محوراً هاماً، خاصة في تعزيـز الدافعيـة والاتجاهـات والكفاءة الذاتية لدى الطلبة، بناءً على الدراسات التي تناولت موضوعات مثل الكفاءة الذاتيـة والدافعيـة والاتجاهات التعليمية، يتضح لنا ما يلي:

أولاً: علاقة بين الدراما التعليمية والاتجاهات

من المنظور المعرفي السلوكي، الاتجاهات تمثل تنظيمات معرفية وسلوكية تتضمن ارتباطات إيجابية أو سلبية نحو موضوع معين، والدراما التعليمية، تساهم في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو تعلم الرياضـيات من خلال تعزيز مشاركة الطلبة بشكل تفاعلي وابتكاري. عندما يتعرضون لتجـارب تعليميـة مثيـرة وممتعة عبر الدراما، فإن هذا يعزز اتجاهاتهم الإيجابية نحو الموضوع، وهذه الاتجاهات بدورها تـؤثر في استعدادهم النفسي لتحفيز دافعهم نحو التعلم (صديق، 2012).

ثانياً: دور الدافعية كوسيط بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية

الدافعية تُعتبر محركاً أساسياً للسلوك الأكاديمي، تؤثر الدافعية بشكل كبير على تحقيق أهـداف الـتعلم، والدراما التعليمية توفر بيئة تعليمية محفزة تستثير دافع الطلبة للمشاركة والتعلم. وهذا التحفيـز يعـزز

بدوره الاتجاهات الإيجابية ويزيد من إيمانهم بقدرتهم على النجاح (الكفاءة الذاتية). لذا، يمكن القول إن الدافعية تلعب دور الوسيط بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية، حيث تقود التجارب التعليمية المبتكرة إلى زيادة الدافعية، ما يؤثر بدوره في الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة (Ahmadi et al., 2023).

ثالثاً: العلاقة بين الكفاءة الذاتية والأداء الأكاديمي

أكد الزهراني (2016)، أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً مركزياً في توجيه سلوك الطالب نحو الإنجاز الأكاديمي، فالطلبة الذين يشعرون بكفاءة ذاتية عالية يكونون أكثر استعداداً لبذل الجهد والالتزام بتحقيق أهدافهم الأكاديمية، في حين أن الطلبة الذين يعانون من انخفاض في الكفاءة الذاتية قد يكونون أكثر عرضة للقلق والإحباط، مما يؤثر سلباً على أدائهم الأكاديمي.

رابعاً: التفاعل بين الكفاءة الذاتية والدافعية والاتجاهات في ضوء استخدام استراتيجية الدراما التعليمية

تلعب الدراما التعليمية دوراً محورياً في تعزيز التفاعل الإيجابي بين الكفاءة الذاتية والدافعية والاتجاهات. الطلبة الذين يشاركون في تجارب درامية تفاعلية يشعرون بالدافعية لتحقيق النجاح، مما يعزز من كفاءتهم الذاتية. كما أنهم يطورون اتجاهات إيجابية نحو التعلم، مما يؤدي إلى تحسين أداءهم الأكاديمي واستعدادهم لمواجهة التحديات. وفقاً لنظرية الحتمية التبادلية لـِباندورا (Bandura)، والسلوك يتشكل من خلال التفاعل بين العوامل الذاتية (الكفاءة الذاتية)، العوامل الاجتماعية (الدراما التعليمية)، والعوامل السلوكية (المشاركة النشطة في التعلم) (صديق، 2012).

خامساً: الدراما التعليمية كوسيلة لتجاوز القلق الأكاديمي

بحسب Erturan et al. (2020) القلق الأكاديمي المرتبط بالخوف من الفشل يمكن أن يقلل من الدافعية ويؤثر سلباً على الكفاءة الذاتية، الدراما التعليمية توفر بيئة تعليمية تشجع التجربة والمحاولة دون خوف من الفشل، مما يقلل من التوتر ويزيد من قدرة الطلبة على مواجهة التحديات بثقة، تمثل الدراما التعليمية

وسيلة قوية لتعزيز التفاعل بين الاتجاهات، الدافعية، والكفاءة الذاتية لدى الطلبة، من خلال تجارب تعليمية محفزة وتفاعلية، تعمل الدراما على تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات، مما يزيد من دافعيتهم ويعزز من كفاءتهم الذاتية، الدافعية تلعب دور الوسيط الحاسم في هذه العلاقة، حيث تؤدي إلى تحويل الاتجاهات الإيجابية إلى تحسينات في الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية المدركة.

1.3 الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالبحث والرجوع الى العديد من الدراسات السابقة أجنبية وعربية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، وواجهتها صعوبة في الحصول على دراسات بسبب ندرتها في حدود علم الباحثة، خاصة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية تربط بين متغيرات الدراسة مجتمعة، الدراما – والدافعية – والكفاءة ذاتية – والاتجاهات، في تعلم الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في حدود علم الباحثة، فلجأت للبحث عن كل متغيرين معا، وكانت بعض الدراسات قريبة من موضوع الدراسة الحالية، مثل: دراسة Damrongpanit (2020) "من التدريس الحديث إلى إنجاز الرياضيات: دور الوساطة السلوك في الرياضيات، ودافعية الإنجاز، والكفاءة الذاتية، ودراسة Damrongpanit (2020) التي فحصت دور الوساطة لنمط النمو في النموذج السببي للعوامل المؤثرة على نتائج تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع، تم مقارنة نموذجين لها بنية علاقة مختلفة: النموذج (أ) بدون نمط النمو، والنموذج (ب) نمط النمو كمتغير وسيط ودراسة .Ezenwosu et al (2022) قريبة جداً من موضوع هذه الدراسة، هذه الدراسات ركزت على استخدام الدراما كوسيلة تعليمية في تدريس الرياضيات، وهدفها تحسين محو الأمية الرياضية وتطبيق المفاهيم الرياضية في الحياة الواقعية، وهي مواضيع تتقاطع مع اهتمامنا بتأثير الدراما على الكفاءة الذاتية، الاتجاهات، والدافعية، كما أنها ركزت على التعليم في المستويات الأساسية والثانوية، بينما الدراسة الحالية تستهدف طلبة المرحلة الأساسية العليا، مما يعكس تقاربا في الفئة العمرية والمستوى التعليمي، وتشدد الدراستين على أهمية استخدام استراتيجيات تدريس غير تقليدية مثل الدراما لتحسين التحصيل الأكاديمي وتحفيز الطلبة.

اعتمدت الباحثة آلية التقسيم التي اختارتها ووضعتها ضمن محاور، وفيما يلي، تستعرض الباحثة مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية من الأحدث إلى الأقدم، وذلك ضمن أربعة محاور رئيسية كما يلي:

1.3.1 الدراسات التي اهتمت بالكشف عن أثر استراتيجيات الدراما في تعلم الرياضيات

دراسة Tosun & Engin (2023) التي هدفت الى فحص أثر تدريس الرياضيات بالقصص الرقمية على النجاح الأكاديمي وقلق الرياضيات، لطلبة الصف السادس في مواضيع الأعداد الصحيحة والقيمة المطلقة ومستويات قلق الرياضيات لديهم في مدرسة حكومية بمدينة كارس، في تركيا، استخدام منهج تجريبي، تكونت عينة الدراسة من 20 طالباً بالمرحلة المتوسطة في مدرسة حكومية، أدوات الدراسة تمثلت في"اختبار الإنجاز" الذي أعده الباحثين لقياس النجاح، ومقياس لتحديد مستوى قلق الرياضيات، أظهرت النتائج أن التعليم المدعوم بالقصص الرقمية كان له تأثير إيجابي على النجاح الأكاديمي للمتعلمين، لكنه لم يؤثر على مستوى القلق من الرياضيات.

هدفت دراسة Tarashika & Jairo (2023) دور ألعاب الشونا الثقافية والأنشطة في تدريس وتعلم الرياضيات على مستوى تنمية الطفولة المبكرة Early Childhood Development(ECD) في منطقة مختارة في مقاطعة مانيكالاند، زيمبابوي، استخدمت الدراسة منهجاً نوعياً باستخدام التحليل الظواهري التفسيري لجمع البيانات من عشرة مشاركين في البحث تم أخذ عينات مقصودة، وتوصلت الدراسة إلى أن ألعاب وأنشطة الشونا(الشعبية) الثقافية كان لها دور كبير في تعزيز تعلم مفاهيم الرياضيات، مثل: التوازن والكتلة والوزن والملاحظة والتركيز والجمع والطرح، أظهرت النتائج أن ألعاب الشونا ساعدت الطلبة على تطوير المهارات الأساسية مثل حل المشكلات والتفكير النقدي والوعي المكاني، كما أبرزت الدراسة أهمية الأنشطة الثقافية في تدريس الرياضيات، وأوصت الدراسة بأن يقوم مقدمو الرعاية والمعلمون في مجال تنمية الطفولة المبكرة بدمج ألعاب وأنشطة ثقافة الشونا في ممارساتهم التعليمية لجعل الرياضيات أكثر جاذبية وملاءمة للمتعلمين.

الألعاب الثقافية التقليدية لشعب الشونا هي منهجيات يمكن استخدامها في تدريس وتعلم فصول ECD B لتطوير الجوانب الجسدية والفكرية والعاطفية والاجتماعية للطفل.

سعت دراسة الكاشف (2023) إلى تقييم فاعلية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الرياضيات في تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر، أجريت الدراسة على مجموعة من طلبة الصف السادس في بداية العام الدراسي 2022/2023 في مدرسة المساعيد للتعليم الأساسي للبنين في مصر، وشارك في الدراسة 60 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية مكونة من 30 طالباً ومجموعة ضابطة مكونة من 30 طالباً. قدمت الدراسة مواد تعليمية وأدوات تقييم تمثل مكونات الكفاءة الرياضية، بما في ذلك الفهم، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والتفكير التكيفي في وحدة الهندسة والقياس المقررة لمتعلمي الصف السادس. وشمل البحث إعادة تصميم المنهج الدراسي للفصل الدراسي الأول باستخدام استراتيجية عباءة الخبير وأدوات تقييم الكفاءة الرياضية، تمثلت أدوات جمع البيانات باختبار الكفاءة الرياضية ومقياس الذكاء العاطفي، بين المجموعتين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطور الكفاءة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، وخاصة في الفهم، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والتفكير التكيفي. وأوصت الدراسة بأهمية التركيز على استراتيجية الاتجاه الإنتاجي، ودمج الطلبة في مواقف حقيقية، والتأكيد على تنمية الكفاءة الرياضية لدى متعلمي المرحلة الابتدائية.

دراسة Konaklı & Köğce (2022) التي هدفت لمعرفة أثر استخدام الدراما الإبداعية في تعليم النسب المئوية وتأثيرها على التحصيل الدراسي واستدامة المعرفة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي مع مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وشملت الدراسة 58 طالباً من مدرسة حكومية في العثمانية– تركيا، مقسمين إلى 30 طالباً في المجموعة التجريبية و28 طالباً في المجموعة الضابطة، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود تأثير متوسط

لصالح المجموعة التجريبية في اختبارات الاحتفاظ بالمعرفة، وهذا يدل على أن الدراما الإبداعية تُعد أكثر فعالية من الطرق التعليمية التقليدية في تحسين النجاح الأكاديمي وديمومة المعرفة.

دراسة Ezenwosu et al. (2022) التي هدفت للكشف عن تأثير استخدام الدراما في تدريس الرياضيات في المستويات الأساسية والثانوية العليا في نيجيريا لتعزيز محو الأمية الرياضية، ومساعدة الطلبة على التغلب على الخوف من الرياضيات وتحسين قدرتهم على تطبيق المفاهيم الرياضية في مواقف الحياة الواقعية، كانت أدوات الدراسة الملاحظات والخبرات المباشرة من الفصول الدراسية، حيث أظهرت أن الطلبة غالباً ما يجدون صعوبة في فهم الرياضيات أو تطبيقها بشكل فعال، وبينت الدراسة كيف أن دمج الدراما في تعليم الرياضيات يمكن أن يجذب انتباه الطلبة ويحفزهم على التفكير بشكل نقدي وحل المشكلات بثقة، مما يعزز الاهتمام والمشاركة في الرياضيات، توصي الدراسة باعتماد الدراما التعليمية كأستراتيجية تدريس تحويلي يقدم الرياضيات في سياقات واقعية وذات صلة، مما يساعد الطلبة على رؤية القيمة والأهمية العملية للرياضيات في الحياة اليومية.

دراسة Lamichhane & Luitel (2022) والتي هدفت الدراسة إلى استكشاف "سرد قصة غير مروية عن الممارسات التربوية في تعليم الرياضيات في نيبال: تصور أصول التدريس التمكينية" وتقييم تأثير هذه الأصول التدريسية التقليدية على تطور نهج تعليمي أكثر تمكينا وإنسانية، تشير الدراسة إلى أن الممارسات التقليدية تمجد ممارسة تعليم الرياضيات التقليدية في نيبال التفكير الاستنباطي الافتراضي وطرق التدريس الاختزالية والمجزأة، مما يؤدي إلى منهج "التدفق" و"مقاس واحد يناسب الجميع "، والسعي إلى الانتقال لاستراتيجيات تضفي الطابع الإنساني على الممارسات التربوية، منهج البحث استند إلى الأثنوجرافيا الذاتية التي تستخدم التحليلات التفسيرية، النقدية، وما بعد الحداثة لتوليد نصوص ميدانية تعبر عن التجارب الحية، أظهرت النتائج أن التدريس التقليدي يسود في نيبال ويُنظر إليه على أنه انتقالي وغير متكيف مع الحاجات التعليمية الحديثة، واقترح الباحثون نموذجا تعليمياً تمكينياً يُعزز العلاقات بين الأنشطة الرياضية والتجارب الحياتية للمتعلمين، مما يدعم نموهم المعرفي والشخصي.

دراسة Adamu et al. (2022) التي هـدفت استكشـاف تـأثير اسـتراتيجية (ASEI) Activity, Student, Exoeriment And Improvisation "النشاط والطالب والتجربة واستراتيجية الارتجـال" في أداء الرياضيات بين متعلمي الصف الخامس الابتدائي، في ولاية كادونا، نيجيريا، اعتمدت الدراسـة منهجاً تجريبياً بتصميم شبه تجريبي الذي يتضمن المجموعة الضابطة للاختبار القبلـي والبعـدي، تـم اختيار الدراسة بشكل عشوائي على 200 طالباً مقسمين الى 100 طالب، 100 طالبة، من أربع مدارس مختلطة، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات هي اختبار الأداء، تـم اسـتخدام الإحصـاء الوصـفي (المتوسط والانحراف المعياري) للإجابة على أسئلة الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن منهج ASEI له تأثير كبير على أداء الطلبة في الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية.

دراسة Potgieter & Van Der Walt (2021) التي هدفت إلى استكشاف عرائس الدمى كوسـيلة تعليمية في المرحلة المتوسطة في فصل الرياضيات: دراسة حالة، في تـدريس رياضـيات المرحلـة المتوسطة، ركزت الدراسة على تجربة أحد معلمي الرياضيات في المرحلـة المتوسـطة فـي جنـوب افريقيا، بعد تدخل استمر لمدة يومين باستخدام الدمى كأداة تعليمية، تم اعتماد منهج دراسة الحالة لتحليل تجارب المعلم، وكانت أدوات جمع البيانات: (1) مقابلة مفتوحة شبه منظمة، (2) المطالبات التأمليـة، و (3) مجلة تأملية تحتوي على المطالبات. أظهرت النتائج أن استخدام الدمى جعل تعلم الرياضيات أكثـر متعة وإبداعا، وشجع على مشاركة الطلبة وحيويتهم في الفصل، أظهرت نتائج تحليل المحتوى أن فـن الدمى يمكن أن يكون أسلوباً تعليمياً ناجحا في تعليم الرياضيات، أوصت الدراسة إلى الحاجة لمزيد مـن البحث لاستكشاف هذه الطريقة على نطاق أوسع.

دراسة Damrongpanit (2020) والتي هدفت إلى فحص دور الوساطة لنمط النمو فـي النمـوذج السببي للعوامل المؤثرة على نتائج تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع في تشيانغ ماي، تايلانـد، تم مقارنة نموذجين لهما بنية علاقة مختلفة، النموذج (أ) بدون نمط النمو والنمـوذج (ب) نمـط النمـو كمتغير وسيط، درست التغيير في تحليل نموذج العوامل المـؤثرة علـى تحصـيل الرياضـيات بـين

النموذجين، تألفت عينة الدراسة من 514 طالباً من طلبة الصف التاسع، باستخدام استبيانات حول عوامل نمط النمو والدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات والكفاءة الذاتية في الرياضيات والمعرفة الخلفية والتحصيل في الرياضيات بنمط مقياس ليكرت الخماسي، واختبار القدرة على الرياضيات، المنهج المستخدم تحليل البيانات باستخدام تحليل المسار والوساطة ببرنامج Mplus 7.4، أظهرت النتائج: – نموذج نمط النمو كمتغير وسيط كان الأكثر اتساقا مع البيانات التجريبية، المعرفة الخلفية لها أكبر تأثير غير مباشر وإجمالي، بينما القدرة الرياضية لها أكبر تأثير مباشر على نتائج تعلم الرياضيات، وأن نمط النمو كان له تأثير إيجابي مباشر ذو دلالة إحصائية على نتائج تعلم الرياضيات، أما نمط النمو فقد لعب دور الوساطة الجزئية في الدافعية للإنجاز والمعرفة الخلفية في الرياضيات وخاصة في القدرة الرياضية.

دراسة المراغي (2020) التي هدفت إلى تقصي فاعلية استخدام استراتيجية "عباءة الخبير" في تدريس الهندسة بالتكامل مع مقررات أخرى، لتحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بالمرحلة الابتدائية في الوادي الجديد في مصر، وتقليل ظاهرة التجول العقلي وأسبابها، استعان الباحث بأدوات تشمل دليلاً للمعلم وكراسة أنشطة للمتعلم، واختباراً للتحصيل في "الهندسة والقياس"، بالإضافة إلى مقياسين للتجول العقلي وأسبابه، شملت الدراسة التجريبية 80 طالباً من الصف السادس، مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. النتائج أظهرت أثراً جيداً في المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي ومؤشرات التجول العقلي بعد التدخل، مع تحقيق فروق ذات دلالة إحصائية.

دراسة Alacapınar & Uysal (2020) التي استكشفت التحليل البعدي لفعالية طريقة الدراما الإبداعية في دورات الرياضيات فيما يتعلق بدرجات الطلبة في الإنجاز والمواقف والاحتفاظ، في مراحل ما قبل المدرسة والابتدائية والثانوية، من خلال تحليل تلوي شامل لأطروحات الدكتوراه ورسائل الماجستير التي أُجريت في تركيا بين عامي 2000 و2020 شمل التحليل 3 أطروحات دكتوراه و20 رسالة ماجستير، أظهرت النتائج أن الدراما الإبداعية لها تأثير إيجابي وكبير على التحصيل الأكاديمي

للمتعلمين وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات، بالنسبة للتأثير على المواقف تجاه الرياضيات، كان التأثير متوسطاً، أظهرت النتائج أن الدراما الإبداعية تعزز بشكل كبير النجاح الأكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات في الرياضيات، كما تؤثر بشكل متوسط على السلوكيات والمواقف الإيجابية تجاه الرياضيات.

دراسة Coleman & Lind (2020) التي هدفت لفحص الحساب من أجل الإبداع: الرياضيات تنضم إلى السيرك، وفحصت الفوائد والفرص لتعليم وتعلم الرياضيات من خلال الدراما لتعزيز الإبداع ومشاركة الطلبة، تم تنفيذ الدراسة في إطار منهجي بناء على البناء والاكتشاف، واستخدام أساليب البحث المعتمدة على الفنون لدعم التعلم الإبداعي والتعاوني، استخدم النموذج البنائي ضمن منهج البحث النوعي، اشتمل مجتمع الدراسة صفا مركباً من طلبة السنة الثالثة والرابعة في مدرسة ساني دايل بنيوزيلندا، تضمنت الدراسة تفاعل المعلمين الجامعيين والطلبة المتدربين في مجال التعليم، أدوات الدراسة شملت: تدوين اليوميات التأملية من قبل المعلمين، أعمال الطلبة، بحث قائم على الدراما، مجموعات التركيز، جلسات دراما– رياضيات متكاملة تمتد لخمس جلسات، أظهرت النتائج حماس الطلبة لاستخدام الدراما لدمج الرياضيات وجعلها ذات مغزى، وأهمية وجود هدف مشترك والشعور بالوحدة، قيمة العناصر العاطفية والجسدية المرتبطة بالدراما مما يعزز التكامل والنمو في التعلم للقرن الواحد والعشرين.

دراسة منصور (2020) والتي هدفت إلى استكشاف فاعلية استخدام المدخل الدرامي في تدريس الرياضيات لتنمية الحس الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من الصف السادس الابتدائي في مدرستين ابتدائيتن في منيا القمح التعليمية في مصر، وتوزعت عينة الدراسة إلى مجموعتين التجريبية وعددها (50) طالب وطالبة، والمجموعة الضابطة وعددها (50) طالب وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في دليل المعلم – واختبار مهارات الحس الرياضي "الحس العددي"، أظهرت نتائج الدراسة إلي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي

درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي علي اختبار مهارات الحس الرياضى لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة Damrongpanit (2019) التي هدفت إلى فحص تأثير منهجية التدريس الجديدة "من التدريس الحديث إلى إنجاز الرياضيات: دور الوساطة السلوك في الرياضيات، ودافعية الإنجاز، والكفاءة الذاتية في تايلاند"، تضمنت عينة الدراسة 117 معلماً و 2205 طالباً من الصف التاسع ومعلميهم من مجموعة متنوعة من المدارس، تم اختيار العينة باستخدام تقنية العينة العشوائية الطبقية، استخدمت الدراسة منهجاً كمياً يتمثل في نموذج المعادلة البنائية متعدد المستويات Multilevel structural equation model، تضمنت أدوات الدراسة المقاييس واختبار تحصيل الرياضيات، أظهرت النتائج أن لمنهجية التدريس الحديثة تأثير إيجابي على التحصيل والدافعية والكفاءة الذاتية المدركة، كما أظهرت النتائج أهمية وتصميم التدريس الذي يغطي تطوير العوامل ذات الصلة كما هو مقترح في المناقشات والتطبيقات.

دراسة Lisnani (2019) التي هدفت إلى معرفة تأثير دمج القصص، وبالتحديد الخرافات في تعليم الرياضيات لطلبة الصف الرابع في إندونيسيا، فيما يتعلق بالأشكال المستوية، استخدمت الدراسة منهجاً مختلطاً يجمع بين القياسات الكمية والكيفية، حيث تم قياس فهم الطلبة للمفاهيم من خلال الاختبارات وتقييم دافعيتهم من خلال استبيانات، النتائج أشارت إلى تحسن ملحوظ في فهم الطلبة للمفاهيم الرياضية، حيث تفوق الفصل التجريبي، الذي تلقى التعليم باستخدام الخرافات، على المجموعة الضابطة. كما أظهرت الدراسة أن دافعية التعلم كانت معتدلة، مما يساعد الطلبة على تحسين قدرتهم على الربط بين الرياضيات والنصوص الأدبية، هذا النهج يبين أن الخرافات، كأداة تعليمية، يمكن أن تكون فعالة في تعزيز الفهم الأكاديمي ورفع مستوى الاهتمام والمشاركة بين الطلبة.

دراسة الصاوي (2019) أثر استخدام الحكايات الرياضية فى تدريس العمليات الحسابية لتنمية المفاهيم الرياضية واختزال القلق الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام

القصص الرياضية في تدريس العمليات الحسابية في تنمية المفاهيم الرياضية وتقليل القلق الرياضي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، تكونت العينة من30 طالباً من الصف السادس، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من 16 طالباً ومجموعة ضابطة مكونة من 14 طالباً، من مدرسة ابتدائية حكومية في مصر، استخدمت الدراسة منهجاً تجريبياً بتصميم شبه التجريبي، تلقت المجموعة التجريبية التعليم باستخدام القصص الرياضية، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليم التقليدي، استخدمت الدراسة مجموعة من اختبارات العمليات الحسابية ومقياس القلق الرياضي لتقييم مستويات الفهم والقلق لدى المشاركين، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من حيث فهمهم للعمليات الحسابية ومستويات القلق لديهم. أظهرت المجموعة التجريبية فهما أفضل للعمليات ومستويات قلق أقل مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أظهرت الدراسة أن استخدام القصص الرياضية في تدريس العمليات الحسابية يمكن أن يكون استراتيجية فعالة لتنمية المفاهيم الرياضية وتقليل القلق الرياضي لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

دراسة صيدم والناصر (2019) التي هدفت التعرف إلى أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي ومهارات الاتصال الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في قطاع غزة. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي والمنهج النوعي، اختار الباحث عينة مكونة من 68 طالباً من طلاب الصف الثامن، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من 35 طالباً ومجموعة ضابطة مكونة من 33 طالباً، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط (القراءة، الكتابة، التمثيل)، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطرق التقليدية، استخدمت الدراسة ثلاث أدوات رئيسية: تحليل محتوى الوحدة السادسة (الهندسة) من الإصدار الثاني من كتاب الصف الثامن (2016): تم استخدام هذه الأداة لتقييم فهم الطلبة للموضوع، تم تقييم مهارات التفكير الإبداعي (الابتكار، المرونة، الأصالة)، وتقييم مهارات الاتصال الرياضي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة في تقييمي مهارات التفكير الإبداعي والاتصال

الرياضي، لصالح المجموعة التجريبية، وكان لاستراتيجيات التعلم النشط أثر إيجابي على مهارات التفكير الإبداعي، كما أظهرت النتائج أن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل بكثير من أداء المجموعة الضابطة في تقييم مهارات الاتصال الرياضي.

دراسة Özsoy et al. (2018) التي هدفت الى فحص تأثير منهج الدراما الإبداعية في تدريس الهندسة، للصف السادس، في مادة المثلثات، والتي تم تطبيقها على 100 طالب مسجلين في مدرستين ثانويتين حكوميتين مختلفتين في منطقة بحر إيجة، تركيا، في الفصل الدراسي 2017–2013، لجعل دروس الرياضيات محفزة يحضرها الطلبة طواعية وبكل سرور، مع وضع هذا الهدف في الاعتبار، باستخدام المنهج التجريبي، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين كمجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وتم تطبيق اختبار تحصيل صممه الباحثون على مساحة المثلثات على الطلبة كاختبار قبلي واختبار نهائي، أظهرت النتائج أثراً ايجابياً لصالح المجموعة التجريبية، وأن اهتمام الطلبة بدرس الرياضيات قد زاد نتيجة لتطبيقات الدراما الإبداعية.

دراسة Lansdown & Siriwardena (2018) التي هدفت إلى استكشاف "إمكانات مقاربات الدراما لتعزيز خبرات تعلم الرياضيات لدى الطلبة في إحدى المدارس الثانوية في المملكة المتحدة"، كيفية الاستفادة من الدراما لتعزيز عملية التعلم والنتائج في تعليم الرياضيات، على عينة من 120 طالباً من مدرستين ثانويتين في المملكة المتحدة. استخدم البحث منهجاً مختلطاً لتقييم تأثير الدراما على تحسين مشاركة الطلبة وفهمهم للمفاهيم الرياضية، أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يخضعون لتجارب تعليمية قائمة على الدراما يظهرون تحفيزاً متزايداً وتحسيناً في فهم المفاهيم الرياضية وتعزيز مهارات حل المشكلات بالمقارنة مع نظرائهم في بيئات تعليمية تقليدية.

دراسة Taylor & Morris (2018) الآن اشرح تفكيرك: تعزيز المناقشة الرياضية من خلال استخدام الدراما في فصل الرياضيات الابتدائي في الولايات المتحدة. التي هدفت لمعرفة كيفية استخدام

الدراما لتعزيز المناقشة الرياضية وتطوير الاستدلال الرياضي في الفصول الابتدائية، الدراسة تبـيّن أن دمج الدراما في الدروس يمكن أن يحفز الطلبة على شرح تفكيرهم الرياضي بشكل أفضل والمشـاركة في مناقشات أكثر عمقاً حول المفاهيم الرياضية، تضمنت الدراسة سلسلة من الـدروس المبنيـة علـى الدراما، حيث تم تشجيع الطلبة على تبني أدوار مختلفة واستكشاف مفاهيم رياضية مـن خـلال الأداء والتفاعل، باستخدام المنهج النوعي، أظهرت النتائج أن الطلبة الذين شاركوا في الأنشطة القائمـة علـى الدراما أصبح لديهم تحسن ملحوظ في فهمهم وتطبيقهم المفاهيم الرياضية، وفي مستوى الثقة والمتعة في تعلم الرياضيات، وأن دمج الدراما في تعليم الرياضيات يمكن أن يكون استراتيجية قيمة لإشراك الطلبـة وتعزيز تطوير المهارات الرياضية الأساسية.

دراسة Sahin (2018) التي هدفت لمعرفة فائدة تعلم الرياضيات مع الدراما الإبداعية، لتعليم مفهـوم "التعبير عن موضع بالنسبة إلى نقطة أخرى باستخدام الاتجاه والوحدة" في مادة الهندسة والقياس لطلاب الصف الخامس الأساسي في مركز محافظة في منطقة بحر إيجة – تركيا، اتبعـت الدراسـة المـنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، تم تنفيذ الدراسة مع 20 طالباً في إحدى المدارس الحكوميـة وشـملت خطة الدرس أربعة أنشطة رئيسية تمتد على مدار ساعتين دراسيتين، هذه الأنشطة تضـمنت مراحـل الإحماء، لعب الأدوار، والتقييم، خلال النشاط، كان اثنان من معلمي الرياضـيات المحتملـين ومعلـم رياضيات يراقبون ويسجلون ملاحظات عن مشاركة الطلبة وردود أفعالهم، تم إجراء مقابلات مـع 10 متعلمين لجمع آرائهم وتجاربهم حول الدرس، أظهرت نتائج إيجابية ملموسة، هذه النتائج تدعم اسـتخدام الدراما الإبداعية كأداة تعليمية فعالة في تدريس الرياضيات وتحفيز الطلبة على التفكيـر بشـكل نقـدي وإبداعي مما يخلق بيئة تعليمية أكثر جذباً وفعالية.

دراسة Ryandi et al. (2018) تعلم المجموعات من خلال "المصافحة" لعب الأدوار، هدفت الدراسة إلى تطوير مسار تعليمي من خلال استخدام سياق "المصافحة" لمساعدة الطلبة على فهم مفهوم التوافيـق في الرياضيات. تم استخدام نهج التعلـيم الرياضـي الـواقعي الإندونيسـي (PMRI) Pendidikan

Matematika Realistik Indonesia لتحقيق هذا الهدف، شملت الدراسة طلبة الصف العاشر من مدرسة باليمبانج، إندونيسيا. تم اختيار الطلبة بناءً على موقعهم الجغرافي وتوفرهم للمشاركة في التجربة التعليمية، استخدمت الدراسة منهج البحث التصميمي منهجاً مختلطاً نوعي وكمي، الذي يتضمن ثلاث مراحل هي: التحضير للتجربة، التجربة التصميمية، والتحليل الاسترجاعي. يركز هذا المنهج على تطوير نظرية تعليمية محلية مبنية على النظريات القائمة والتجارب العملية، أُجريت التجربة التعليمية في فصل العلوم3، كما أن الدراسة استخدمت عدة أدوات لجمع البيانات وهي: أعمال الطلبة، الملاحظات الميدانية، والمقابلات. تم تصميم المهام التعليمية لتحليل استراتيجيات وتفكير الطلبة، وأظهرت النتائج أن استخدام سياق المصافحة ساعد الطلبة على فهم مفهوم الجمع، وتمكن الطلبة من تحليل الأنماط العامة للتوافيق وحل المشكلات المتعلقة بها بفعالية، كما ساهمت الأنشطة في تعزيز فهم الطلبة للمفاهيم الرياضية من خلال تطبيقها في سيناريوهات واقعية وتفاعلية.

دراسة شنب (2018) التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية مسرحة المناهج في تحقيق بعض أهداف الدالة الأسية في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في المنوفية – مصر، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، كانت أداة الدراسة الاختبار التحصيلي، طبقت الدراسة على عينة مكونة من 40 طالبة، 20 طالبة تمثل المجموعة التجريبية درست بواسطة مسرحية المناهج في الرياضات، و20 طالبة تمثل المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية، أظهرت النتائج أن هناك فرق دال إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام مسرحية المناهج.

دراسة Coleman & Davies (2018) "الذهب المذهل: تقديم الرياضيات الدرامية" والتي هدفت إلى التحقق من كيفية استخدام الدراما العملية لإشراك الأطفال في تعلم الرياضيات، مما يجعل الموضوع أكثر تفاعلية ومتعة من خلال استخدام السرد الخيالي تحت عنوان القراصنة، كان المشاركون عبارة عن مجموعة رياضيات ذات قدرة متوسطة تتألف من 10طلاب متنوعين عرقيا، تتراوح أعمارهم بين 7 و8 سنوات، من مدرسة ابتدائية كاملة من الفئة المتوسطة في نيوزيلندا، استخدمت الدراسة منهجا نوعياً،

مستخدما التدريس باعتباره استفسار Teaching as Inquiry (TAI) كإطار منهجي رئيسي، كانت أدوات جمع البيانات ملاحظة المشاركين، ومناقشات الأصدقاء الهامة، ومقابلات جماعية مركزة شبه منظمة، تم استخدام استراتيجيات الدراما مثل الدور على الحائط، وإطار التجميد، والمعلم في الدور، والمشهد الصوتي لتقديم المفاهيم الرياضية ضمن أنشطة الدراما. سهلت هذه الأدوات بيئة تعليمية تفاعلية، أظهرت نتائج الدراسة أن دمج الدراما في تدريس الرياضيات يعزز بشكل كبير مشاركة الطلبة وتحفيزهم، مما يجعل المواد المعقدة أكثر سهولة ومتعة. وأوصت الدراسة أن مثل هذه الأساليب التكاملية يمكن توسيعها لتتجاوز الرياضيات إلى مجالات تعليمية أخرى.

دراسة Burns (2017) التي هدفت إلى استخدام الدمى لتشجيع الحوار في الفصول الدراسية الابتدائية: دراسة وجهات نظر الطلبة حول استخدام الدمى في دروسهم في الرياضيات في انجلترا، درست هذه الأساليب المختلطة، وهي دراسة صغيرة النطاق، آراء 26 طالباً تتراوح أعمارهم بين 7–11 سنة أطفال الصفين الثالث والسادس فيما يتعلق بتأثير استخدام الدمى أثناء دروس الرياضيات على استمتاعهم وفهمهم وانتباههم وثقتهم ومساهمتهم. تم استخدام منهج مختلط استبيان بيانات كمية وأجريت مقابلات فردية شبه منظمة للحصول على بيانات نوعية لاستكشاف النتائج، وتم إجراء تحليل موضوعي لمقابلات المعلمين والأطفال. تمت مقابلة 51 طفلاً ، 33 تتراوح أعمارهم بين 9–7 سنوات و18 تتراوح أعمارهم بين 11–10 سنة؛ تم استخدام العينات الهادفة لتشمل بعض الذين بدوا إيجابيين بشأن استخدام الدمى وبعض الذين بدوا سلبيين وأشارت النتائج أن استخدام الدمى في الدروس كان له تأثير إيجابي على فهم الطلبة وسلوكهم، وخاصة انتباههم أظهرت بيانات المقابلة أن الطلبة تفاعلوا مع الدمى وارتبطوا بها، وقد شجعت نتائج الدراسة الباحثة على استخدام الدمى في الدروس المستقبلية لتعزيز الحوار والمشاركة.

دراسة قنوح (2016) والتي هدفت إلى استكشاف أثر تدريس وحدة الهندسة وفق استراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في جنين – فلسطين، تم

تطبيق الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الابتدائية عددها 50 طالباً 26 طالباً في المجموعة التجريبية درست المحتوى الهندسي وحده باستخدام استراتيجية عباءة الخبير و24 طالبـاً المجموعـة الضـابطة درست المحتوى بالطريقة التقليدية، استخدمت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار تحصلي ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، أظهـرت نتـائج الدراسـة وجود علاقة ذات دلاله إحصائية بين التحصيل الدراسي والدافعية نحو تعليم الرياضيات لطلبة الصـف السادس الأساسي. أوصى الباحث بمجموعة توصيات من أهمها ضرورة استخدام اسـتراتيجية عبـاءة الخبير في تدريس الرياضيات لجميع المراحل التعليمية بدءاً من الروضة حتى الثانوية.

دراسة درويش (2016) هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر توظيف المسرح فـي تنميـة المفـاهيم فـي الرياضيات و التواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة استخدمت الباحثـة تحليـل محتوى وحدة الاحتمالات من كتاب الرياضيات للصف الثامن الأساسي (الجزء الثاني)، واختبار المفاهيم الرياضية، وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الرياضي، تكونت عينة الدراسة مـن(82) طالبـة مـن طالبات الصف الثامن الأساسي بمدرسة بنات المغازي الإعدادية "أ" اعتمدت الدراسة المنج التجريبـي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة النحال (2015) التي هدفت إلى معرفة "أثر استخدام الدراما في تنمية المفاهيم ومهارات التفكيـر الرياضي لدى طالبات الصف السادس الأساسي"، وأثر دمج الدراما في البيئـة التعليميـة علـى الفهـم الرياضي وقدرات التفكير الناقد أجريت الدراسة في كلية التربية بالجامعة الإسـلامية بغـزة، أجريـت الدراسة على عينة تم اختيارها عشوائياً تكونت من 60 طالبة 30 طالبة كمجموعة تجريبية، 30 طالبـة كمجموعة ضابطة تكونت أدوات الدراسة من أداة تحليل محتوى وحدة الهندسة من كتـاب الرياضـيات الجزء الأول للصف السادس الأساسي، واختبارات لقياس المفاهيم الرياضية ومهارات التفكير الرياضي، أظهرت النتائج المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً في فهم المفاهيم الرياضية وتطوير مهارات التفكيـر

النقدي مقارنة بالمجموعة الضابطة، كما أن الدراما ساهمت في تعزيز تصور الطالبات للمفاهيم الرياضية وقدرتهن على حل المشكلات والتفكير النقدي.

دراسة Karapinarli & Gorgen (2014) هدفت الدراسة إلى التحقق من تأثير أسلوب الدراما الإبداعية المستخدم في تدريس وحدة "حسابات النسبة والتناسب، على مستويات النجاح والاستذكار. كان عدد المشاركون 23 طالباً في المجموعة التجريبية و21 طالباً في المجموعة الضابطة، تم اختيارهم عشوائياً من بين 44 طالباً من طلبة الصف السابع بالمرحلة الابتدائية في تركيا، تم استخدام التصميم التجريبي للاختبار القبلي والبعدي مع مجموعة ضابطة مكافئة في الدراسة، تم تطوير خطتين للدرس حول موضوعي النسبة والنسبة المئوية. وتضمنت الخطة الأولى المطبقة في المجموعة الضابطة أساليب التدريس التقليدية مثل المحاضرة والأسئلة والأجوبة والتوضيح وأساليب وتقنيات حل المشكلات. وتتضمن الخطة خطوات جذب الانتباه والتحفيز والمراجعة والانتقال إلى الدرس والملخص والتقييم. الطريقة المستخدمة في الخطة اليومية الثانية المطبقة على المجموعة التجريبية هي الدراما الإبداعية. تتضمن هذه الخطة خمس مراحل: الإحماء، اللعب، الارتجال، التشكيل، التقييم، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

1.3.2 دراسات الدراما والدافعية والرياضيات

دراسة Solisa et al. (2024) التي هدفت إلى وصف استخدام السرد القصصي الرقمي لزيادة دافعية التعلم لدى الطلبة، وخاصة في تعلم الرياضيات، كان المشاركون في البحث خمسة طلاب من الصف الخامس في مدرسة ابتدائية حكومية في اندونيسيا، وكان عمر المشاركين حوالي 9–10 سنوات، باستخدام المنهج الكمي، كانت أدوات الدراسة نموذج المسح باستخدام نماذج جوجل والمقابلات المتعمقة، بالإضافة إلى جمع المعلومات من العديد من الطلبة في إحدى المدارس العالية في منطقة تاناه داتار، والاختبار التجريبي القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، وأظهرت النتيجة أن السرد القصصي

الرقمي فعال جداً لتطبيقه في المدارس وهناك تغيير كبير في دافعية التعلم لدى الطلبة بعد إعطائهم العلاج بسرد القصص الرقمية، وأن المعلم يجب أن يكون قادراً على الارتجال في وسائل التعلم التي كانت تستخدم في البداية الوسائط المطبوعة فقط في التعلم، ويجب أن يكون الآن قادراً على استخدام رواية القصص الرقمية كوسيلة تثير حماس الطلبة.

دراسة Amita (2023) والتي هدفت الى استكشاف تأثير رواية القصص الرقمية في زيادة دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة المدارس الابتدائية في اندونيسيا، استخدمت الدراسة المنهج مختلطاً، كمياً باستخدام تصميم الاختبار القبلي، الاختبار البعدي، ونوعياً أستخدم الباحثون مجموعة من الاستطلاعات والمقابلات والملاحظات لجمع البيانات من المشاركين، استهدفت الدراسة طلبة المدارس الابتدائية، لم تذكر الدراسة المجتمع المحدد وحجم العينة، استخدم الباحث رواية القصص الرقمية كأداة تعليمية لتعزيز دافعية تعلم الرياضيات، أظهرت نتائج الدراسة أن رواية القصص الرقمية أدت إلى زيادة كبيرة في دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة المدارس الابتدائية.

دراسة نصراوين (2022) التي هدفت إلى قياس أثر كل من الدافعية، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية في التنبؤ بمستوى التكيف الأكاديمي، لدى تلاميذِ الصّفوفِ الأساسيّةِ العليا في مدارسِ البطريركيّة اللاتينيّةِ في الأردنّ، حيث وتكونت عينة الدراسة من (338) طالبا وطالبة من مدارس البطريركية اللاتينية في الأردن، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس تقدير الذات، ومقياس التكيف الأكاديمي، وذلك للكشف عن أثر كل من الدافعية نحو التعلم، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية على مستوى التكيف الأكاديمي لدى طلبة الصفوف الأساسية العليا في مدارس البطريركية اللاتينية في الأردن. حيث أظهرت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من تقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والدافعية وما بين التكيف الأكاديمي على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية له.

دراسة نتيش والشايب (2022) والتي هدفت إلى استكشاف تأثير استراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو" على دافعية تعلم الرياضيات لدى طلاب السنة الخامسة الابتدائية في الجزائر، استخدمت الدراسة منهجاً تجريبياً بتصميم شبه تجريبي مع مجموعة تجريبية تلقت تعليم الرياضيات باستخدام استراتيجية جيكسو ومجموعة ضابطة درست الرياضيات بالأساليب التقليدية. تضمنت العينة 20 طالبا وطالبة، تم تقسيمهم بشكل عشوائي بين المجموعتين، لقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات، أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في دافعية مجموعة الجيكسو مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية استراتيجية جيكسو في رفع دافعية الطلبة نحو التعلم. تؤكد النتائج على الأهمية الكبرى لاستخدام استراتيجيات تعليمية تفاعلية في تعزيز الدافعية التعليمية، وتشير إلى أن تطبيق هذه الاستراتيجية يمكن أن يكون أداة فعالة لتحسين العملية التعليمية في مادة الرياضيات للمتعلمين في المراحل الابتدائية.

دراسة Wienecke et al. (2021) والتي هدفت للكشف عن أثر دمج تمارين كرة السلة مع الرياضيات في حصص التربية البدنية وأنه يمكن أن يكون أسلوباً مبتكراً وفعالاً لزيادة دافعية الأطفال نحو تعلم الرياضيات، شملت العينة 757 طالباً من 40 فصلاً دراسياً في خمس مدارس ابتدائية في الدنمارك. تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: التجريبية تلقت دروس رياضيات مدمجة بأنشطة كرة السلة، والضابطة تلقت دروس رياضيات بالطريقة الاعتيادية، أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً لصالح المجموعة التجريبية في دافعهم نحو تعلم الرياضيات، مع مستويات أعلى من الاستقلالية والكفاءة، وزيادة في الدافع الجوهري مقارنة بالمجموعة الضابطة.

دراسة Gutierrez et al. (2019) الدراما والرياضيات: تعزيز الدافع والإنجاز لدى طلبة المرحلة الابتدائية في اسبانيا، التي هدفت التحقق من الفوائد المحتملة لدمج الدراما في تعليم الرياضيات على تحفيز الطلبة وتحصيلهم في الرياضيات. باستخدام نهج الأساليب المختلطة الذي يجمع بين أساليب جمع وتحليل البيانات الكمية والنوعية. تضمنت الدراسة تصميما قبلياً وبعدياً للاختبار، تم اختيار الطلبة بشكل عشوائي، مجموعة تجريبية تعلمت الرياضيات باستخدام الدراما مجموعة ضابطة تلقت تعليماً تقليدياً

للرياضيات، أظهرت نتائج الدراسة أن التدخل القائم على الدراما كان له تأثير إيجابي على تحفيز الطلبة وتحصيلهم في الرياضيات، وفقاً لقياس الاختبارات الموحدة، مقارنة بالمجموعة الضابطة. ووجدت الدراسة أن الطلبة في المجموعة القائمة على الدراما حصلوا على مستويات أعلى من التحفيز والاستمتاع في الرياضيات.

1.3.3 الكفاءة الذاتية والدراما

دراسة Kyrimi & Tsiaras (2021) التي هدفت للتحقق أن الدراما في التعليم كأداة لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى أطفال المدارس الابتدائية. بحث في مجال الدراما: في اليونان؛ تمت دراسة هذه العلاقة من خلال تطبيق اثنتا عشرة تدخلا مبنية على استرتيجيات الدراما التعليمية، تم تنفيذها في المدارس الابتدائية في محافظتي أرغوليدا وأركاديا عبر شبه جزيرة بيلوبونيسو في اليونان. باستخدام المنهج المختلط أظهرت نتائج تحليل البيانات الكمية والنوعية التي تم جمعها من عينة مكونة من48 طفلاً في الصف الرابع تحسناً في كفاءة الذات لدى الأطفال، مما يشير إلى فوائد طرق الدراما في التعليم.

دراسة Somakim et al. (2019) تصميم تعلم الرياضيات باستخدام لعب الدور للتحقق من قدرة الكفاءة الذاتية، التي هدفت الدراسة إلى تحديد كيفية استخدام التعلم بالتمثيل ولعب الأدوار في دروس الرياضيات لتعزيز القدرة على الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الثانوية في إندونيسيا SMAN. كانت عينة الدراسة 66 طالباً من الصف العاشر، منهج البحث النوعي، تم جمع البيانات من خلال تسجيلات الفيديو، واستبيانات، ومقابلات وأظهرت النتائج أنه باستخدام استراتيجية لعب الأدوار يمكن أن ينمي قدرة الكفاءة الذاتية لدى طلاب المدارس الثانوية.

دراسة Sari et al. (2018) التي هدفت لاستكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونتائج تعلم الطلبة في حل مسائل الرياضيات في شكل قصص، وتحليل علاقاتهم، باستخدام منهج البحث الوصفي. كان المجتمع الإحصائي في هذه الدراسة 273 طالباً من طلبة الصف الثامن في اندونيسيا، بينما كانت عينة

الدراسة في هذه الدراسة مكونة من 245 طالباً، أدوات جمع البيانات باستخدام الاختبارات والاستبيانات، تم تحليل البيانات حسب تقنية النسبة المئوية ووصفها كمياً، أظهرت النتائج أن متوسط نتائج مستوى الكفاءة الذاتية للمتعلمين كان متوسط، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية ونتائج تعلم الطلبة في إكمال مسائل قصة الرياضيات.

دراسة Duman & Özçelik (2018) التي هدفت إلى استكشاف نهج التعلم القائم على حل المشكلات القدرة على الكفاءة الذاتية في الهندسة حصلت على تقييم منهج التأثير في التعلم الأدلة على حل المشكلات المدعمة بالدراما الإبداعية على مستويات إتقان لدى طلاب التكنولوجيا في مرحلة النجاح، تم استخدام تصميم حصري لمجموعة ضابطة، حيث تم اختبار المجموعة قبل الدراسة، تكونت العينة من59 طالباً من شعبتين الصف الخامس بمدرسة ابتدائية في بارتين، تركيا التنفيذية 2017-2018، ضمت مجموعة الدراسة 42 طالباً، مقسمة بالتساوي بين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، لمدة ستة أسابيع، خدمات "محددة للاستخدام الذاتي في الهندسة" كأداة مراقبة البيانات، وتحليلها باستخدام برنامج SPSS 20.0، والاختبار البارامتري للعينات المقترنة واختبار للعينات العلمية، أظهرت نتائج الدراسة أن أسلوب التعلم المبني على حل المشكلات، المدعم بالدراما الإبداعية، كان له تأثير إيجابي على الكفاءة لطلاب المجموعة التجريبية.

1.3.4 الدراما والاتجاهات نحو تعليم الرياضيات

دراسة Comahig & Aβuzo (2024) والتي هدفت للكشف عن التأثير الوسيط للاتجاهات نحو الرياضيات على العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية لتعلم الرياضيات، استخدم الباحثون تصميماً بحثياً كمياً يعتمد على الأساليب الوصفية والارتباطية، واختيرت عينة عشوائية طبقية من 254 طالباً في الصف العاشر من ست مدارس ثانوية في دافاو الشرقية، الفلبين، اعتمدت الدراسة على ثلاث أدوات بحثية معتمدة للتحقق من صحة جمع البيانات، أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع

لتعلم الرياضيات كانا مرتفعين بين الطلبة، بينما كانت مواقفهم تجاه الرياضيات متوسطة. وكشفت النتائج عن وجود علاقات إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع لتعلم الرياضيات، وكذلك بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمواقف تجاه الرياضيات، وبين المواقف والدافع لتعلم الرياضيات، وبينت أن المواقف تجاه الرياضيات تتوسط جزئياً العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع.

دراسة Farajallah & Battah (2020) التي هدفت إلى استكشاف: أثر مسرحية الدروس في تنمية مهارات حل المسائل اللفظية الرياضية والميل نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في غزة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة لتحقيق أهداف الدراسة. وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار لمهارات حل المشكلات الرياضية، ومقياس للاتجاهات نحو الرياضيات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (80) طالباً من طلبة الصف الثالث، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للفظي ومهارات حل المسائل الرياضية والمقياس البعدي لاتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة توجيه التعليم نحو المناهج الدرامية.

دراسة Ersoy & Türker Biβer (2019) التي هدفت إلى تحديد تأثير: بِاستخدام طريقة الدراما الإبداعية في تدريس الكسور لطلبة الصف السادس على الاتجاه والعملية التعليمية.، تم تنفيذ الدراسة في مدرسة ثانوية تقع في محافظة سامسون، تركيا، تتكون معينة الدراسة من 16 طالباً (8 إناث و8 ذكور) في الصف السادس، تتراوح أعمارهم بين 11 و12 سنة، استخدمت الدراسة: مقياس الاتجاه نحو الرياضيات واستمارة تقييم القائد: تم تطوير هذه الاستمارة من قبل الباحثين لتقييم مساهمات الطلبة في العملية من خلال ملاحظة المشاركين، استخدمت المنهج التجريبي الذي يعتمد على نموذج الاختبار القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، أظهرت النتائج أن تطبيقات الدراما الإبداعية في تدريس الرياضيات لها تأثير إيجابي على درجات اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات. كما أظهرت استمارات تقييم القائد أن الطلبة شاركوا بشكل نشط في العملية التعليمية، وزادت مشاركتهم بشكل فعال كل أسبوع. خلال مرحلة

الارتجال، جذب الطلبة أمثلة من الحياة اليومية، مما أظهر إبداعهم وزيادة اهتمامهم ومشـــاركتهم فـــي الأنشطة ذات المحتوى الرياضي.

دراسة Şengül & Örnek (Tükenmez) (2009) والتي هدفت للكشف عن: أثر أسلوب التمثيـــل المسرحي على مستويات اتجاهات وتحصيل طلبة المرحلة الابتدائية في مادة الرياضيات، مع التركيـــز على تحسين مستوى الفهم والنجاح الأكاديمي في مادة الرياضيات، وتحديداً في درس حساب المثلثـــات، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، تكونت عينة الدراسة من 69 طالباً من طلبة الصف الثامن فـــي مدينة اسطنبول، كانت أدوات الدراسة الاختبار واستبيان اتجاهات الطلبة نحـــو الرياضـــيات، أظهـــرت النتائج أن أسلوب التمثيل المسرحي فعال في تحصيل الطلبة في الرياضيات ومستوى اتجاهاتهم.

دراسة الشريف (2009) التي هدفت لاستكشاف أثر استخدام القصة في تدريس الرياضيات في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات، تكونت عينة الدراسة من 148طالباً وطالبة من الصف الخامس الأساسي في مدينة الخليل– فلسطين، استخدمت الدراسة منهجاً تجريبياً تـــم اختيـــار العينة بصورة قصدية، وتعيين مجموعتي الدراسة بصورة عشوائية، كانـــت أدوات الدراســـة: اختبـــار تحصيل ومقياس الاتجاهات، استمرت الدراسة والتجربة لمدة 8 أسابيع، وأظهرت نتائج الدراسة وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة Duatepe-Paksu & Uβuz (2009) التي هدفت للتعرف على: آثار تعليم الهندسة المبنـــي على الدراما على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم ومستويات تفكيرهم، تم اختيار عينـــة الدراســـة بطريقـــة عشوائية من طلبة الصف السابع في مدرسة ابتدائية عامة في منطقة متوسطة المســـتوى الاجتمـــاعي– الاقتصادي في أنقرة، تركيا، تم إجراء الدراسة على 102 طالب من الصف السابع في مدرسة ابتدائيـــة عامة في منطقة بلجات الاجتماعية–الاقتصادية المتوسطة في أنقرة، تركيـــا، تـــم تقســـيم الطلبـــة إلـــى مجموعتين: المجموعة التجريبية: 40 طالبة و 28 طالب من فصلين، المجموعة الضابطة: 22 طالبة و

12 طالب من فصل واحد، استخدمت الدراسة منهجاً مختلطاً وعدد من الأدوات الكمية والنوعية لجمع البيانات، بما في ذلك اختبارات التحصيل ومقياس الاتجاهات ومقابلات، أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي تلقت التعليم المبني على الدراما حصلت على درجات أعلى في الاختبار البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة في: الإنجاز الهندسي، المواقف الإيجابية تجاه الهندسة، مستويات أعلى من التفكير الهندسي، وكان التدريس المبني على الدراما فعالاً بشكل خاص للمتعلمين ذوي التحصيل المسبق المنخفض والذين أظهروا أكبر المكاسب في مستويات الإنجاز والتفكير.

دراسة ندى (2005) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم، اتبع الباحث منهجاً وصفياً باستخدام استبانة قياس اتجاهات المعلمين، تم اختيار عينة من 285 معلماً ومعلمة بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة 30% من مجتمع الدراسة الكلي، استخدم الباحث استبانة أظهرت النتائج أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الدراما في التعليم كانت إيجابية بشكل عام في جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لها.

دراسة Duatepe (2005) التي هدفت لمعرفة: آثار التعليم المبني على الدراما في الصف السابع إنجازات الطلبة في الهندسة، ومستويات التفكير الهندسي لفان هيل، والمواقف تجاه الرياضيات والهندسة، أجريت الدراسة على ثلاثة فصول للصف السابع من إحدى المدارس الحكومية في أنقرة، في العام الدراسي 2002–2003، واستمرت 30 ساعة دراسية (سبعة أسابيع ونصف)، دراسة شبه تجريبية، تمت فيها مقارنة بيئتين تعليميتين مختلفتين، باستخدام المنهج المختلط الكمي والنوعي، وتم جمع البيانات من خلال اختبارين تحصيليين، اختبار مستوى التفكير الهندسي لفان هيل، ومقياس المواقف في الرياضيات والهندسة، والمقابلات. تم إجراء التحليلات الكمية باستخدام اثنين من تحليلات التباين متعدد المتغيرات. لقد كشفوا أن التعليم القائم على الدراما كان له تأثير كبير على تحصيل الطلبة في الهندسة، واستبقائهم، ومستوى التفكير الهندسي لفان هيل، واتجاههم في الرياضيات، واتجاههم في

الهندسة مقارنة بالتدريس التقليدي. وفقاً لإجابات مقابلة متعلمين المجموعة التجريبية ومعلم الفصل، فإن الأداء الأفضل بشكل ملحوظ لمتعلمي المجموعة التجريبية.

دراسة Fleming et al. (2004) والتي هدفت إلى استكشاف تأثير الدراما على اللغة والرياضيات واتجاهات الطلبة في مدرستين ابتدائيتين، استخدمت منهجاً مختلطاً، حيث تم استخدام الأساليب الكمية والنوعية لجمع البيانات وتحليلها، مع توظيف عناصر من المقاييس التقييمية المستندة إلى الأداء واستبيانات الرأي الذاتي لقياس المواقف والسلوكيات، أُجريت الدراسة في مدرستين ابتدائيتين في انجلترا، شملت الدراسة طلبة السنة الثالثة والرابعة والخامسة، حيث تم اختيار المدارس المشاركة بناءً على احتياجاتها المحددة في تحسين مهارات الكلام والاستماع، استخدمت الدراسة عدة أدوات تقييم، منها اختبارات للقراءة والرياضيات والفهم اللغوي، بالإضافة إلى استبيانات لقياس الموقف الذاتي وتقييمات الكتابة الإبداعية التي أُجريت في نهاية العام الرابع، أظهرت الدراسة أن الطلبة في المجموعة التي خضعت للتدخل الدرامي (مجموعة التحول) حققوا درجات أعلى في مقاييس القراءة والرياضيات مقارنةً بالمجموعة الضابطة، كما سجلت تأثير إيجابي أدى إلى تحسن في الكتابة الإبداعية والموقف الذاتي.

1.4 تعقيب عام على الدراسات السابقة

بعد الرجوع الى الدراسات السابقة جميعها، نلاحظ أن الدراسات المتعلقة بأثر استراتيجيات الدراما في تعليم الرياضيات تلقي الضوء على مجموعة متنوعة من الأهداف والمناهج والأدوات التي استخدمت لاستكشاف فعالية هذه الاستراتيجيات:

من حيث هدف الدراسة هناك عدد من الدراسات ركزت على قياس أثر استراتيجيات الدراما على التحصيل الأكاديمي مثل دراسة Tosun & Engin (2023)؛ الكاشف (2023) وإيزينوسو وآخرون (2022)، كما اهتمت دراسة Tosun & Engin (2023)؛ الصاوي (2019) بتقليل مستوى القلق الرياضي لدى الطلبة، وهدفت دراسات مثل دراسة صيدم والناصر (2019)؛ Damrongpanit

(2019) إلى تعزيز مهارات التفكير الإبداعي والنقدي، وبعضها مثل دراسة Konaklı & Köğce (2022)؛ Alacapınar & Uysal (2020) وكزت على فحص أثر الدراما الإبداعية على التحصيل واستدامة المعرفة والاحتفاظ بالمعلومات، بينما هدفت دراسة .Adamu et al (2022) إلى استكشاف تأثير استراتيجية (ASEI) (النشاط والطالب والتجربة واستراتيجية الارتجال) في تعلم الرياضيات، وهدفت أما دراسة .Özsoy et al (2018) فقد هدفت إلى فحص تأثير منهج الدراما الإبداعية في تدريس الهندسة، في مادة المثلثات، وهدفت دراسة Lansdown & Siriwardena (2018) إلى استكشاف إمكانات مقاربات الدراما لتعزيز خبرات تعلم الرياضيات لدى الطلبة، أما دراسة Taylor & Morris (2018) فحصت إلى أي مدى تعزز الدراما المناقشة الرياضية في فصل الرياضيات، أما دراسة .Ryandi et al (2018) فقد هدفت إلى تطوير مسار تعليمي من خلال استخدام سياق "المصافحة" لمساعدة الطلبة على فهم مفهوم التوافيق في الرياضيات، وهدفت دراسة شنب (2018) إلى التعرف إلى فاعلية مسرحة المناهج في تحقيق بعض أهداف الدالة الأسية في مادة الرياضيات، ودراسة Coleman & Davies (2018) هدفت إلى التحقق من كيفية استخدام الدراما العملية لإشراك الأطفال في تعلم الرياضيات، أما دراسة Burns (2017) هدفت إلى استخدام الدمى لتشجيع الحوار في فصول الرياضيات للمرحلة الابتدائية، وهدفت دراسة قنوح (2016) إلى استكشاف أثر التدريس باستخدام استراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات، كما هدفت دراسة درويش (2016) إلى استقصاء أثر توظيف المسرح في تنمية المفاهيم و التواصل الرياضي لدى الطلبة في مادة الرياضيات، ودراسة النحال (2015) هدفت إلى معرفة "أثر استخدام الدراما في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الرياضي لدى الطلبة، أما دراسة KARAPINARLI & GÖRGEN (2014) فقد هدفت إلى التحقق من تأثير أسلوب الدراما الإبداعية المستخدم على مستويات النجاح والاستذكار لدى الطلبة.

من حيث المنهج: استخدمت دراسة Tosun & Engin (2023)؛ الكاشف (2023)؛ المراغي (2020)؛ منصور (2020)؛ .Özsoy et al (2018)؛ شنب (2018)؛ درويش(2016)؛

KARAPINARLI & GÖRGEN (2014)؛ المنهج التجريبي، بينما استخدمت دراسات Konaklı & Köğce (2022)؛ Adamu et al.(2022)؛ الصاوي (2019)؛ Sahin (2018)؛ قنوح (2016)؛ النحال (2015) المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، أما دراسات كل من Tarashika & Jairo (2023)؛ Ezenwosu et al. (2022)؛ Coleman & Lind (2020)؛ Taylor & Morris (2018)؛ Coleman & Davies (2018) منهجاً نوعياً، فيما استخدمت دراسات Lisnani (2019)؛ صيدم و الناصر (2019)؛ Lisnani (2019)؛ Lansdown & Siriwardena (2018)؛ Ryandi et al. (2018)؛ Burns (2017)؛ منهجاً مختلطاً يجمع بين القياسات الكمية والكيفية، أما دراسات Damrongpanit (2020)؛ Damrongpanit (2019) فقد استخدمت المنهج الكمي، حيث اعتمدت الدراسة على تحليل المسار لفحص العلاقات السببية بين العوامل المختلفة التي تؤثر على تحصيل الطلبة وهذا هو النهج المستخدم في الدراسة الحالية، وانفردت دراسة Potgieter & Van Der Walt (2021) باستخدام منهج دراسة الحالة، وكذلك انفردت دراسة Alacapınar & Uysal (2020) منهج التحليل التلوي، أما دراسة Lamichhane & Luitel (2022) فقد استخدمت الإثنوغرافيا الذاتية.

ومن حيث الاستراتيجيات المستخدمة تم استخدام الدراما الإبداعية لتعزيز التعلم في العديد من الدراسات مثل دراسة Konaklı & Köğce (2022)؛ Ezenwosu et al. (2022)، واستخدمت دراسة طوسون وإنجين (2023)؛ Solisa et al. (2024)؛ Amita (2023) القصص الرقمية لتدريس الرياضيات وزيادة دافعية الطلبة لتعلم الرياضيات، وبعضها استخدمت القصص والحكايات المحكية مثل Lamichhane & Luitel (2022)؛ Lisnani (2019)؛ الصاوي (2019)؛ Sari, et al. (2018)، أما دراسة Tarashika & Jairo (2023) فقد استخدمت ألعاب وأنشطة ثقافية درامية، وتم استخدام استراتيجية عباءة الخبير في دراسات الكاشف (2023) والمراغي (2020) وقنوح (2016).

ومن حيث أدوات الدراسة: العديد من الدراسات اختلفت مع الدراسة الحالية، فقد استخدمت اختبارات تحصيل لقياس النجاح الأكاديمي مثل دراسة Tosun & Engin (2023)؛ الكاشف (2023)، وبعض الدراسات استخدمت مقاييس القلق لتحديد مستويات القلق الرياضي في دراسات مثل دراسة Tosun & Engin (2023)؛ الصاوي (2019)، والبعض الآخر استخدمت مقابلات واستبيانات مثل دراسة Tarashika & Jairo (2023)؛ Potgieter & Van Der Walt (2021) لجمع البيانات النوعية، واتفقت دراسة قنوح (2016)؛ Damrongpanit (2019)؛ Damrongpanit (2020)؛ نصراوين (2022)، مع الدراسة الحالية باستخدام مقاييس واستبانات.

من حيث المجتمع والعينة: كان متعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة الأكثر استهدافاً في الدراسات مثل الكاشف (2023) وكونالي وكوجك (2022)، أما دراسة تاراشيكا وجايرو (2023) فقد استهدفت متعلمي التعليم المبكر، وقد شارك معلمون ومتعلمون من مختلف المراحل في دراسة دامرونجبانيت (2019) التي شملت عينات كبيرة ومتنوعة.

أما من حيث مكان تطبيق الدراسات كانت في بلدان ودول مختلفة: كانت تركيا ميداناً للعديد من الدراسات مثل طوسون وإنجين (2023) وكونالي وكوجك (2022)، وفي إفريقيا دراسة تاراشيكا وجايرو (2023) في زيمبابوي، ودراسة بوتجيتر ووالية (2021) في جنوب إفريقيا، ودراسات في مصر مثل دراسة الكاشف (2023) والصاوي (2019)، ودراسة دامرونجبانيت (2019) في تايلاند، ودراسة ليسنيني (2019) في إندونيسيا.

أما الدراسات التي تناولت الدراما والدافعية في تعلم الرياضيات:

جميع الدراسات تناولت موضوع الدافعية في سياق التعلم، وخاصة في مجال الرياضيات، التركيز الرئيسي على تحسين الدافعية نحو تعلم الرياضيات من خلال استراتيجيات تعليمية مبتكرة مثل السرد القصصي الرقمي، الدراما، والتعلم التعاوني، ركزت بعض الدراسات مثل دراسة Solisa et al.

(2024)؛ Amita (2023) هدفت إلى فحص تأثير استخدام القصص الرقمية لزيادة دافعية تعلم الرياضيات لدى الطلبة ى، بينما دراسات أخرى مثل دراسة .Wienecke et al (2021) هدفت للكشف عن أثر دمج تمارين كرة السلة مع الرياضيات، ودراسة .Gutierrez et al (2019) هدفت التحقق من الفوائد المحتملة لدمج الدراما في تعليم الرياضيات على تحفيز الطلبة وتحصيلهم في الرياضيات، أما دراسة نصراوين (2022) فقد تناولت الدافعية جنباً إلى جنب مع متغيرات أخرى مثل تقدير الذات والكفاءة الذاتية وتأثيرها على التكيف الأكاديمي، ودراسة نتيش و الشايب (2022) هدفت إلى استكشاف تأثير استراتيجية التعلم التعاوني "جيكسو" على دافعية تعلم الرياضيات.

من حيث الأدوات فقد استخدمت العديد من الدراسات استبيانات ومقاييس الدافعية كأدوات رئيسية لجمع البيانات وبذلك تشابهت مع الدراسة الحالية، مثل دراسة .Wienecke et al (2021)؛ نصراوين (2022) حيث شملت استبانة مقسمة إلى مقاييس متعددة تشمل الدافعية، تقدير الذات، والكفاءة الذاتية ولكنها لم تتطرق لمتغير الاتجاهات، وبعض الدراسات استخدمت المقابلات والاستطلاعات كدراسة Amita (2023)؛ Solisa et al. (2024)، بعض الدراسات استخدمت أدوات مختلفة دراسة .Gutierrez et al (2019) استخدمت اختبارات قبلية وبعدية لقياس الفروق في تحصيل المفاهيم والدافعية.

من حيث المنهجيات: غالبية الدراسات استخدمت منهجيات كمية مع تصميمات شبه تجريبية مثل دراسة .Solisa et al (2024)؛ نتيش والشايب (2022)؛ .Wienecke et al (2021)؛ وبعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة نصراوين (2022)، بعض الدراسات مثل Amita (2023)؛ .Gutierrez et al (2019) استخدمت منهجاً مختلطاً يجمع بين التحليل الكمي والنوعي، مما يوفر رؤية أعمق للتأثيرات.

أما الدراسات التي تناولت الدراما والكفاءة الذاتية المدركة في تعلم الرياضيات:

ترتبط جميع الدراسات بمفهوم الكفاءة الذاتية وتأثير استخدام الدراما في تعلم الرياضيات على هذا المفهوم، من حيث الأهداف: معظم الدراسات تهدف إلى استكشاف تأثير استراتيجيات الدراما والتعليم الإبداعي على الكفاءة الذاتية، المتعلقة الطلبة في مختلف المراحل الدراسية Kyrimi & Tsiaras (2021)؛ Savatgy (2022)، بعض الدراسات ركزت على تأثير الدراما في تعلم الرياضيات Somakim et al. (2019)؛ Sari et al. (2018)، بينما تناولت أخرى تأثيرها على مهارات حل المشكلات والثقة بالنفس Akgün et al. (2015)؛ Duman & Özçelik (2018)، وبعضها سعت للبحث عن الكفاءة الذاتية والدافعية مثل دراسة أبو قياص (2017).

من حيث الأدوات: بعض الدراسات استخدمت أدوات متنوعة مثل المقابلات، الاستبيانات، ومقاييس الكفاءة الذاتية Akgün et al. (2015)، واعتمدت بعض الدراسات على تصميم تجريبي أو شبه تجريبي مع اختبار قبلي وبعدي Duman & Özçelik (2018)؛ Akgün et al. (2015)؛ بينما استخدمت دراسات أخرى مراجعات للأدبيات وتحليل المحتوى Savatgy (2022).

من حيث المنهج: بعض الدراسات اعتمدت على منهجيات نوعية أو مختلطة تجمع بين التحليل الكمي والنوعي Kyrimi & Tsiaras (2021)، وبعض الدراسات استخدمت تصميمات تجريبية لمجموعات ضابطة وتجريبية Duman & Özçelik (2018)؛ Akgün et al. (2015)، في حين استخدمت دراسة Sari et al. (2018) منهجيات وصفية وتحليلية فقط.

من حيث الاستراتيجيات: استخدمت العديد من الدراسات استراتيجيات تعليمية تعتمد على الدراما والتعلم بالتمثيل ولعب الأدوار Somakim et al. (2019)؛ Kyrimi & Tsiaras (2021)، وهناك دراسات ركزت على استراتيجيات أكثر تخصصاً مثل التعلم القائم على حل المشكلات Duman & Özçelik (2018)، في حين ركزت أخرى على استخدام المسرح كأداة لزيادة احترام الذات Savatgy (2022).

الدراسات التي تناولت الدراما والاتجاهات نحو تعلم الرياضيات:

ترتبط جميع الدراسات بمفهوم الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات وتأثير استخدام الدراما في تعليم الرياضيات على هذا المفهوم، من حيث الأهداف: معظم الدراسات تهدف إلى استكشاف تأثير الدراما على التحصيل الأكاديمي في الرياضيات مثل دراسة: Farajallah & Battah (2020)؛ Şengül & Mek (2009)؛ Paksu & Uβuz (2009)؛ Duatepe (2005)؛ Fleming, Merrell & Tymms (2004) والتي هدفت إلى استكشاف تأثير الدراما على التحصيل في الرياضيات واللغة، وبعض الدراسات هدفت لاستكشاف تأثير الدراما على الاتجاهات نحو الرياضيات مثل: Ersoy & Biβer (2019)؛ Şengül & Mek (2009)؛ Paksu & Uβuz (2009)؛ Duatepe (2005)؛ Fleming, Merrell & Tymmsm (2004)، وهناك الدراسات التي هدفت لاستكشاف تأثير الدراما على المهارات والمشاركة، مثل: دراسة Ersoy & Biβer (2019)؛ Farajallah & Battah (2020)، ومنها ما هدفت لاستكشاف تأثير الاتجاهات نحو الرياضيات مثل دراسة Comahig & Aβuzo (2024) التي هدفت إلى الكشف عن التأثير الوسيط للاتجاهات نحو الرياضيات على العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية لتعلم الرياضيات، ودراسة ندى (2005): هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام الدراما في التعليم، بعض الدراسات هدفت لاستكشاف تأثير الدراما على تحسين التفكير الهندسي، مثل: Paksu & Uβuz (2009)؛ Duotype (2005)، أما دراسة الشريف (2009) فقد تناولت العلاقة بين اتجاهات ودافعية الطلبة ومفهوم الذات لديهم نحو تعلم الرياضيات وتأثير ذلك على تحصيلهم الدراسي.

من حيث المنهج: بعض الدراسات استخدمت المنهج التجريبي، مثل: دراسة Ersoy & Türker Biβer (2019)؛ Şengül & Örnek (Tükenmez) (2009)، أما دراسة Farajallah & Battah (2020)؛ Paksu & Uβuz (2009)؛ Duatepe (2005) فقد استخدمت منهجاً شبه تجريبي، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة أو لمقارنة بيئتين تعليميتين مختلفتين، أما دراسة

Fleming et al. (2004) فقد استخدمت منهجاً مختلطاً يتضمن أساليب كمية ونوعية، بعض الدراسات استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، مثل: دراسة Comahig & Aβuzo (2024)؛ ندى (2005).

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري حول استراتيجيات الدراما في تدريس الرياضيات، وتحديد المتغيرات ذات الصلة مثل الدافعية والكفاءة الذاتية المدركة والاتجاهات نحو التعلم، كما ساعدتها في اختيار المنهج المناسب للدراسة، وهو المنهج الكمي التحليلي الارتباطي باستخدام تحليل المسار، واختيار مقاييس الدراسة المعتمدة، أسهمت هذه الدراسات في صياغة فرضيات الدراسة وبناء نموذجها المفاهيمي، وساعدت على تحديد الفجوة البحثية التي تتمثل في قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين هذه المتغيرات في سياق واحد، خاصة في البيئة الفلسطينية ومرحلة التعليم الأساسي العليا في حدود علم الباحثة، مما أضفى أصالة وضرورة إجراء الدراسة الحالية.

1.5 مصطلحات الدراسة

يُعدّ تحديد المصطلحات والتعريفات الإجرائية خطوة أساسية لضمان الدقة والوضوح في الدراسة، وتشكل التعريفات الأساس الذي يبنى عليه البحث، وتساعد في توحيد فهم المصطلحات بين مختلف القراء والباحثين، وردت في الدراسة عدد من المصطلحات الرئيسة، تم تعريفها اصطلاحياً وإجرائياً كما يلي:

الدراما التعليمية Educational Drama: هي مشاهدة تعليمية حوارية قصيرة تغطي أهداف الحصة الصفية وتقوم مقام المحتوى المراد تعليمه، وتساعد الدراما على تعديل سلوك الطلبة من خلال محاكاتهم للأشياء، واعتمادهم على الإدراك الحسي أكثر من اعتمادهم على الأفكار المجردة (أحمد ا.، 2023).

وتُعَرِّف الباحثة الدراما التعليمية إجرائياً: استراتيجية تدريس تستخدم عناصر الدراما والمسرح لتوصيل المفاهيم الرياضية بطريقة شيقة وتفاعلية، من خلال أنشطة مثل تمثيل المشاهد الرياضية، وحل المشكلات الرياضية من خلال الأدوار، وإنشاء مسرحيات صغيرة تعكس المفاهيم الرياضية المعقدة.

المتغير الوسيط: هو متغير يتدخل في العلاقة السببية بين متغير مستقل ومتغير تابع، حيث يؤثر هذا المتغير الوسيط على طبيعة وقوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (Cheong & & MacKinnon, 2012)

وتُعَرِّف الباحثة المتغير الوسيط إجرائياً: هو المتغير الذي يُستخدم لقياس التأثير الذي يحدثه المتغير المضبوط على المتغير المتنبئ من خلاله.

الدافعية للإنجاز تعني تفاني واصرار الطلبة في تحقيق الأهداف الرياضية، حيث يتغلبون على الصعاب بمهاراتهم وسرعتهم الشخصية، ويظهرون استعداداً لتحمل المسؤولية، ويسعون لتحقيق أهدافهم بتعزيز رغبتهم في التفوق والتنافس، مع فهم لأهمية الوقت والتخطيط للمستقبل، ويستمتعون في الوقت نفسه بالتعلم (أحمد ا.، 2013)

وتُعرِّف الباحثة الدافعية إجرائياً: بأنها العوامل التي تثير الطالب وتوجهه نحو تحقيق أهدافه التعليمية المحددة، مما يعزز من فعالية عملية التعلم وتحقيق النجاح في مجال تعلم الرياضيات، وهي النتيجة أو العلامة (الدرجة) التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته لمقياس الدافعية المصمم لتقييم تحفيزه واهتمامه بتعلم الرياضيات.

الكفاءة الذاتية المدركة :Perceived Self-efficacyهي تقييم الطلبة لقدراتهم على تنظيم وتنفيذ المهام بشكل فعال، حيث تسهم في تعزيز التوافق النفسي وتقليل الضغوط. وتُعد هذه المعتقدات محفزاً أساسياً لتحقيق الأهداف، إذ يفسر الطالب إنجازاته بناءً على قدراته التي يؤمن بامتلاكها (Bandura, 1997).

وتُعَرِّف الباحثة الكفاءة الذاتية المدركة إجرائياً: تُعرّف الباحثة الكفاءة الذاتية المُدركة بأنها تقديرات واعتقادات الطالب حول قدراته في المجالات العقلية والنفسية والاجتماعية، وتؤثر هذه التقديرات على تصرفاته وتفكيره في مواجهة التحديات، كما تؤثر على اختياراته وجهوده وثقته في تحقيق النجاح، تشمل الكفاءة الذاتية المُدركة الثقة بالنفس، وقدرة التحكم في الضغوط، والمرونة، والصمود، والمثابرة.

الاتجاه Attitude، وفقاً للموسوعة العربية، الوارد في جودة (2017) الاتجاه هو حالة نفسية ذات مكونات ووظائف متعددة، ويُعتبر جزءاً أساسياً من الشخصية، ويمثل استعداداً عقلياً أو عصبياً يتشكل من خلال التجارب الشخصية، ويؤثر على استجابات الطالب تجاه الأشياء والمواقف النفسية. يحتوي الاتجاه على معتقدات ومشاعر، ويُعتبر استعداداً مكتسباً وثابتاً نسبياً لتفضيل أو عدم تفضيل موضوعات معينة مثل الطلبة أو الأفكار، بناءً على السياق الذي يثير تلك الاستجابة.

وتُعرّف الباحثة الاتجاه إجرائياً: أنه استعداد نفسي مُكتسب للاستجابة إما بشكل إيجابي أو سلبي تجاه أشخاص، أو أشياء، أو موضوعات، أو مواقف، أو رموز في البيئة التي تُحفّز هذه الاستجابة.

تُعرِّف الباحثة الاتجاه نحو تعلم الرياضيات باستراتيجية الدراما التعليمية إجرائياً بأنه مقدار الشدة الانفعالية التي يُظهرها أفراد عينة الدراسة تجاه استراتيجية الدراما التعليمية في تعليم الرياضيات، سواء بالقبول، أو الرفض، أو التردد. ويُقاس هذا الاتجاه إجرائياً بناءً على الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته لفقرات مقياس الاتجاهات.

الرياضيات: تُعرّفها الباحثة بأنها مبحث أساسي يتضمن مجموعة من الموضوعات والمفاهيم المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم، ويتم تدريسها وفق خطة منهجية مقسمة على فصلين دراسيين خلال العام الدراسي بهدف تنمية مهارات التفكير التحليلي، والاستدلال المنطقي، وحل المشكلات من خلال أنشطة تعليمية وتطبيقية تراعي مستويات الطلبة المختلفة وتعزز فهمهم للمفاهيم الرياضية.

المرحلة الأساسية العليا: وهي المرحلة التعليمية التي تشمل الصفوف من (الخامس حتى التاسع) وتهدف إلى تمكين الطلبة من معرفة وفهم متقدمين في مختلف المجالات وسميت بمرحلة التمكين، في المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة جنين والتابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2021–2023).

محافظة جنين: إحدى المحافظات الشمالية في دولة فلسطين، تتبع إدارياً للسلطة الوطنية الفلسطينية، وتقع في منطقة جغرافية استراتيجية، وتُعرف المحافظة بتاريخها العريق وتنوعها الثقافي والاجتماعي، وتضم عدداً كبيراً من المدارس الحكومية التي تُعد بيئة تعليمية أساسية لمراحل التعليم المختلفة، بما في ذلك المرحلة الأساسية العليا التي تركز عليها الدراسة.

فلسطين: دولة عربية تقع في الجزء الغربي من بلاد الشام، وتشمل الأراضي الواقعة بين البحر الأبيض المتوسط ونهر الأردن، وتتميز بتاريخها الحضاري العريق وأهميتها الدينية والثقافية، وتضم مواقع مقدسة للديانات السماوية الثلاث.

1.6 مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة انطلاقاً من عمل الباحثة في تدريس المرحلة الأساسية الدنيا وملاحظة الأثر الإيجابي للدراما التعليمية على دافعية الطلبة وتحصيلهم وزيادة دافعيتهم وكفاءتهم الذاتية، سعت الدراسة الحالية لاستكشاف العلاقة بين الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية لتعلم الرياضيات تحت تأثير استخدام استراتيجية الدراما التعليمية، إلا أن هناك ندرة في الأبحاث على المستوى الفلسطيني في حدود علم الباحثة، تفحص التفاعل بين هذه المتغيرات النفسية والتربوية في سياق تعليم الرياضيات للمراحل العليا من الصف الخامس حتى الصف التاسع، وتأثير استراتيجيات التدريس (خاصة الدراما التعليمية) والنوع الاجتماعي على هذه العلاقات.

في ظل التحديات التي تواجه التعليم في فلسطين، والحاجة إلى استراتيجيات تدريسية مبتكرة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2021–2023)، تهدف الدراسة إلى بحث دور الدراما التعليمية كاستراتيجية فعالة لتعزيز استيعاب المفاهيم الرياضية وتنمية الثقة بالنفس وزيادة الدافعية (النحال، 2015؛ جودة، 2017). ورغم ما أثبتته الدراسات من فاعلية الدراما التعليمية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية

والدافعية لدى الطلبة (Hassan, 2021)، لا يزال هناك حاجة إلى فهم أعمق لتأثيرها على الاتجاهات نحو الرياضيات والكفاءة الذاتية المدركة.

تتركز مشكلة الدراسة في استكشاف الكيفية التي تتفاعل بها الاتجاهات نحو الرياضيات والدافعية والكفاءة الذاتية المدركة، وتأثير استراتيجيات التدريس (الدراما التعليمية) والنوع الاجتماعي على هذه العلاقات، بهدف تطوير بيئة تعليمية أكثر تفاعلية وفعالية في تعليم الرياضيات.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1.7 أسئلة الدراسة

تسعى الباحثة للإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل يوجد أثر للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين؟

السؤال الثاني: هل يوجد أثر للاتجاهات على الدافعية باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين؟

السؤال الثالث: هل يوجد أثر للدافعية على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين؟

السؤال الرابع: هل تشكل الدافعية وسيط بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين؟

السؤال الخامس: هل يوجد أثر للنوع الاجتماعي على العلاقة بين الاتجاهات والدافعية باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين؟ معدّل

السؤال السادس: هل تشكل الاتجاهات وسيط بين الاستراتيجية والكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين؟

1.8 أهداف الدراسة

من خلال الدراسة الحالية تسعى الباحثة للتعرف على:

1. استكشاف أثر للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين.
2. استكشاف أثر الاتجاهات على الدافعية باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين.
3. استكشاف أثر للدافعية على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين.
4. استكشاف فيما إذا كانت الدافعية تشكل وسيط بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين.
5. استكشاف أثر النوع الاجتماعي على العلاقة بين الاتجاهات والدافعية باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين.

6. استكشاف فيما إذا كانت الاتجاهات تشكل وسيط بين الاستراتيجية والكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين.

1.9 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في بحثها طبيعة العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كوسيط بينهما عند تدريس الرياضيات باستخدام استراتيجيات الدراما التعليمية، كونها الأولى فلسطينياً في حدود علم الباحثة، تتناول أثر هذه المتغيرات معاً، وفيما يلي توضيح للأهمية:

أولاً: الأهمية النظرية

تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة باستخدام استراتيجيات تعليمية غير تقليدية، مثل الدراما التعليمية، في مجال تعليم الرياضيات، التي تتسم بالتجريد والصعوبة في الفهم لدى الطلبة، خاصة في صفوف المرحلة الأساسية العليا، وتبرز الأهمية النظرية من خلال تقديم إطار علمي يربط بين توظيف الدراما التعليمية وكل من الاتجاهات والدافعية والكفاءة الذاتية المدركة نحو تعلم الرياضيات، وهذا المجال لا يزال محدوداً في البيئة الفلسطينية. كما تقدم الدراسة إضافة نوعية من خلال تناولها لفئة عمرية غالباً ما تُهمل في الدراسات التي تركز على أثر الدراما، والتي تميل للتركيز على مراحل التعليم المبكر أو الصفوف الدنيا.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الإفادة من نتائجها في تصميم برامج تربوية وتدريبية تستند إلى توظيف الدراما التعليمية كوسيلة فعالة لتحسين اتجاهات الطلبة ودافعيتهم وكفاءتهم الذاتية المدركة نحو تعلم الرياضيات. كما قد تُسهم في توجيه انتباه المعلمين والمشرفين التربويين إلى جدوى اعتماد استراتيجيات تعليمية تفاعلية تُمكّن الطلبة من الفهم العميق والاستيعاب المفاهيمي، وقد تفيد نتائج

الدراسة صانعي السياسات التعليمية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عند تطوير المناهج أو تدريب المعلمين.

1.10 حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

الحدود البشرية: طلبة الصفوف من الخامس حتى التاسع في المدارس الحكومية في محافظة جنين المتضمنة لهذه الفئة من كلا النوعين.

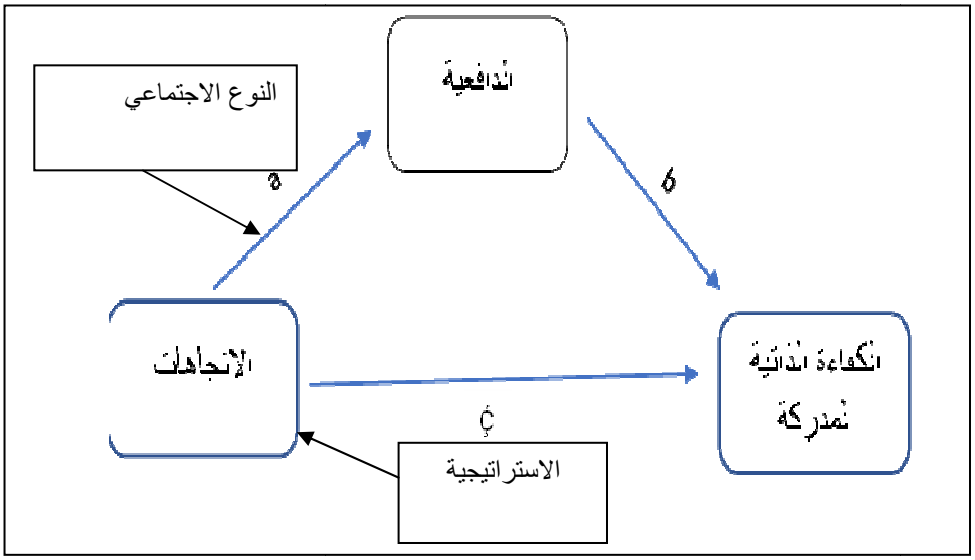
الحدود المكانية: جميع المدارس الحكومية في محافظة جنين المتضمنة للصفوف من الخامس- التاسع حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في محافظة جنين.

الحدود الزمانية: خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025/2024).

الحد الموضوعي: تحدّدت الدراسة موضوعياً في قياس أثر أنشطة الدراما التفاعلية التعليمية في تنمية الاتجاهات والدافعية في تعلم الرياضيات.

شكل (1)

النموذج المقترح للدراسة



الفصل الثّاني

منهجية الدّراسة

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء مقاييس الدراسة، وخطوات التحقق من صدق المقاييس وثباتها، إضافة إلى وصف متغيرات الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

2.1 منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي ذي الطابع الكمي، لفحص طبيعة العلاقة بين توظيف الدراما التعليمية ومتغيرات الاتجاهات والدافعية والكفاءة الذاتية نحو تعلم الرياضيات، يسمح هذا المنهج بجمع البيانات الكمية وتحليلها إحصائياً لقياس اتجاه وقوة الارتباطات دون التدخل أو التأثير على البيئة التعليمية أو سلوك الطلبة، كما يوفر هذا النهج الموضوعية والحيادية، ويساعد في استخلاص نتائج قابلة للتعميم حول طبيعة العلاقة بين المتغيرات في البيئة الطبيعية للطلبة، والذي يركز على دراسة التغيرات التي تطرأ على بعض المتغيرات في ضوء بعض المتغيرات الأخرى، والتوصل لنموذج مفترض يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة والدافعية كمتغير وسيط عند ممارسة استراتيجية الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين–فلسطين.

2.2 مجتمع الدّراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصفوف من الخامس حتى التاسع في مدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة جنين الحكومية في فلسطين– محافظات الضفة الغربية، المنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الأول، حسب إحصائية الوزارة للعام الدراسي (2025/2024) والبالغ عددهم (19.259) منهم (9.535) طالباً و(9.724) طالبة.

2.3 عينة الدراسة الأساسية

تكونت عينة الدراسة من (332) طالباً وطالبة، تراوحت أعمارهم بين (9 – 15عاماً) من طلبة الصفوف الخامس حتى التاسع في المدارس الحكومية في محافظة جنين، تم استخدام العينة المتاحة، حيث تم الاعتماد على المتعلمين الذين اختاروا المشاركة والاستجابة للمقاييس، وكان حجمها يُعد كافياً لإجراء التحليل البنيوي (SEM)، مما أتاح استكشاف طبيعة العلاقات بين المتغيرات موضوع الدراسة ضمن حدود العينة المستجيبة.

حيث تم إرسال رابط المقاييس إلى مجتمع الدراسة إلكترونياً عبر Google Forms والبالغ عددهم (19.259) طالباً وطالبة في المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين، وتم تلقي الردود وكانت العينة مجموع الطلبة الذين استجابوا للمقاييس فعلياً 332 طالباً وطالبة، منهم 96 طالباً و236 طالبة.

العينة الاستطلاعية: طبقت الباحثة المقاييس على عينة استطلاعية تكونت من (64) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف الخامس حتى التاسع الأساسي، من خارج عينة الدراسة، للتحقق من صدق وثبات مقاييس الدراسة، حيث قابلت الباحثة مجموعة من طلبة هذه الصفوف لمدة 40 دقيقة، قرأت عليهم بنود الاستبانة للتأكد من فهمهم للغة الكتابة وملاءمتها لفهمهم وقدرتهم على استيعاب المفاهيم الواردة فيها وأوضحت لهم المقصود بالدراما التعليمية، والمصطلحات الواردة في عنوان الدراسة، أثناء تواجدهم في نظام التدريس في العطلة الصيفية لمعالجة الفاقد التعليمي لمدة أسبوعين. وفيما يلي توضيح توزيع العيّنة تبعاً لمتغيّرات الدّراسة اليموغرافية.

جدول (1)

توزيع العيّنة تبعاً لمتغيّرات الدّراسة الديموغرافية (ن= 332)

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي		
طالب	96	%28.9
طالبة	236	%71.1
الصف		
الخامس	81	%24.4
السادس	72	%21.7
السابع	61	%18.4
الثامن	51	%15.4
التاسع	67	%20.2
المجموع	332	%100

يتضح من الجدول (1) أن ما نسبته 28.9% كانوا من الذكور، وما نسبته 71.1% كانوا من الإناث، كما يتضح من خلال الجدول السابق أن ما نسبته 24.7% كانوا من الصف الخامس، وما نسبته 21.7% كانوا من الصف السادس، و18.4% كانوا من الصف السابع، ومنهم ما نسبته 15.4% كانوا من الصف الثامن، ومن الصف التاسع بنسبة 20.2%.

2.4 مقاييس الدراسة

ومن أجل إعداد المقاييس وحتى تكون ملائمة لخصائص مجتمع البحث، وتتوفر فيها الخصائص السيكو مترية اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أولاً: اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات السابقة والأدبيات التربوية والنفسية ذات الصلة بمفاهيم البحث، وهي: الدافعية والاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة نحو الرياضيات واستخدام الدراما التعليمية، مع التركيز على الأدوات والمقاييس المطورة والمستخدمة في بيئات بحثية مشابهة، وجرى اختيار المقاييس الملائمة لطبيعة الفئة المستهدفة، وهم طلبة الصفوف من (الخامس حتى التاسع) الأساسي،

بالاعتماد على مقاييس معتمدة في دراسات دولية، وتكييفها لتناسب السياق الفلسطيني من خلال تعديل بعض الفقرات بما ينسجم مع الخصائص الثقافية والتعليمية للمجتمع المستهدف، وقد تمثلت المقاييس المعتمدة فيما يلي:

مقياس الدافعية نحو الرياضيات (Student Mathematics Motivation Scale - SMMS)، من إعداد نوركريم وزملائه (Nurkarim et al., 2023)، ويقيس هذا المقياس ثلاثة أبعاد رئيسية: الدافعية الداخلية، الدافعية الخارجية، والتصورات حول الرياضيات، وقد صُمم هذا المقياس لطلبة الصفوف من (5–9) الذين تتراوح أعمارهم بين (11–15) سنة.

مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، من إعداد ياسار (Yaşar, 2014)، ويقيس اتجاهات طلبة الصفوف من الخامس حتى التاسع الأساسي نحو مادة الرياضيات، تمت ترجمة المقاييس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية ترجمة غير حرفية، مع مراعاة المعنى التربوي والدقة اللغوية، والتأكد من ملاءمة الفقرات للمستوى العمري والثقافي للطلبة، وأُجريت بعض التعديلات على صياغة بعض الفقرات لتكون أكثر وضوحاً وسهولة في الفهم، وجميع المقاييس يجاب عليها باستخدام تدرج ليكرت الخماسي.

ثانياً: عرض المقاييس على محكمين ذوي خبرة: للتأكد من صدق المحتوى اعتمدت الباحثة تحكيم الخبراء، من خلال عرض النسخة المترجمة والمعدلة من المقاييس على (7) من المحكمين ذوي الخبرة في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، الملحق (2)، بهدف تقييم مدى ارتباط الفقرات بالأبعاد النظرية التي تقيسها وملاءمتها لتحقيق الأهداف المرجوة منها، وصحة بنائها اللغوي، وأجرت الباحثة التعديلات اللازمة على ضوء توصياتهم، حيث انهم أجمعوا على إبقاء جميع الفقرات مع بعض التعديلات الاملائية واللغوية.

تم تطبيق المقاييس على عينة استطلاعية مكونة من (64) طالباً وطالبة من خارج العينة الأساسية للبحث، للتأكد من وضوح الفقرات والتعليمات، وتقدير الوقت اللازم للإجابة على كل مقياس، ثم التحقق

من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات): بعد جمع البيانات من العينة الاستطلاعية، تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (Smart PLS4) لاختبار الصدق والثبات، وتم اعتماد الصيغة النهائية للمقاييس، والتي استخدمت في التطبيق الفعلي على العينة الأساسية للبحث، وتمت الإجابة على جميع الفقرات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (1 = غير موافق بشدة، 5 = موافق بشدة).

قامت الباحثة بإعداد نسخة إلكترونية من المقاييس باستخدام نماذج Google Forms، وتم تضمين جميع المقاييس في رابط موحد، وقد تم توزيع الرابط الإلكتروني على الطلبة من خلال قنوات اتصال رسمية بالتعاون مديرية التربية والتعليم في محافظة جنين، وإدارات المدارس، والمعلمين والمعلمات المشرفين على الفئة المستهدفة، وقد تضمنت مقدمة النموذج شرحاً موجزاً لهدف الدراسة، وتعريفاً بالمشاركة الطوعية، وضماناً لسرية المعلومات، مع تأكيد عدم استخدام البيانات إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

2.5 خطوات إعداد مقاييس الدراسة

تم بناء المقاييس وتقسيمها على النحو التالي:

القسم الأول: يتضمن عنوان الدراسة وفقرات إرشادية للمستجيبين

القسم الثاني: يتضمن البيانات الشخصية للمستجيبين شملت المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، والصف)

القسم الثالث يتضمن مقاييس الدراسة وقد كانت مقسمة على النحو التالي:

- مقياس الدافعية ويضم (20) فقرة
- مقياس الكفاءة الذاتية المطلقة ويضم (15) فقرة
- مقياس الاتجاهات ويضم (16) فقرة

من أجل التحقق من مدى ملاءمة نموذج العوامل المقترح للبيانات الفعلية تم إجـــراء التّحليـــل العـــاملي الاستكشافي لفقرات كل مقياس، باستخدام اختبار كاي تربيـــع (Chi-squared Test)، واســـتقر عـــدد فقرات مقياس الاتجاهات على (10) فقرات، واستقر مقياس الدافعية على (4) فقرات، واســـتقر مقيـــاس الكفاءة الذاتية المدركة على (9) فقرات.

جدول (2)

تشبعات الفقرات في التّحليل العاملي الاستكشافي لمقاييس الدراسة الثلاثة

المقياس	نص الفقرة	التشبعات
مقياس الاتجاهات		
1	أعتقد أن الرياضيات لها مكانة مهمة في حياتي اليومية لدى تعلمها بطريقة الدراما.	0.79
2	أستمتع بحل المسائل الرياضية بطريقة الدراما.	0.80
3	أشعر بالسعادة عند التعامل مع الرياضيات بطريقة الدراما.	0.77
4	أرى نفسي طالباً ناجحاً في تعلم الرياضيات بطريقة الدراما.	0.81
5	بدأت أفكر في كل شيء رياضياً بسبب تعلمي للرياضيات بطريقة الدراما.	0.80
6	أعتقد أن ما أتعلمه في الرياضيات بطريقة الدراما سوف يناسبني.	0.82
7	أعتقد أنني سأحتاج إلى الرياضيات في حياتي العملية في المستقبل ان تعلمتها بطريقة الدراما.	0.78
8	أعتقد أن المعرفة التي أحصل عليها من تعلم الرياضيات بطريقة الدراما مفيدة في حياتي.	0.79
9	أحب أن أتدرب على الرياضيات بطريقة الدراما	0.81
10	يعتقد أصدقائي أنني ناجح في تعلم الرياضيات بطريقة الدراما.	71.0
مقياس الدافعية		
4	أعتقد أن دراسة الرياضيات باستخدام الدراما مهمة جداً لأنها تطور عقلي.	0.83
5	أريد تحقيق إنجاز جيد في الرياضيات باستخدام الدراما لأن من المهم إظهار قدراتي لعائلتي وأصدقائي	0.84
6	الحصول على إنجاز جيد في الرياضيات باستخدام الدراما هو الأمر الأكثر إرضاءً لي.	0.85
7	أعتقد أن كل مهارة في مادة الرياضيات مفيدة بالنسبة لي إذا تعلمتها عبر الدراما.	0.79
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة		
1	أتمكن من إنهاء المهام المعقدة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.	0.75
2	أتولى المهام الصعبة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.	0.79
3	أستمر في الشعور بالكفاءة الذاتية عند إكمال المهام الصعبة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.	0.72
4	أكتسب الكثير من المعرفة المتنوعة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.	0.81
5	أسعى لتحسين مهارات متعددة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.	0.73
6	أتمتع بإكمال المهام في مجالات المعرفة المختلفة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.	0.74
7	أختار المهام الصعبة بدلاً من السهلة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.	0.70
8	أعرف كيفية إنهاء المهام في العديد من مجالات المعرفة المختلفة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.	0.76
9	أعتبر التجارب الأكثر تأثيراً على كفاءتي الذاتية عند استخدام الدراما في تعلم الرياضيات.	0.78

تشير نتائج الجدول (2) إلى أن معظم العناصر مرتبطة بالعامل بشكل مقبول إلى قوي، وأن هنـــاك تبايناً يـــتم تفسيره بواسطة العامل بشكل جيد.

2.6 صدق المقاييس

الصدق الظاهري باستخدام صدق المحكمين

للتأكد من صدق مقاييس الدراسة، اعتمدت الباحثة على صدق المحكِّمين، المعروف بالصِّدق الظاهري، تم ذلـــك من خلال عرض المقاييس على (7) محكمين مختصين من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الفلســـطينية، وذلك لأخذ آرائهم حول مدى انتماء الفقرات للمقياس، وملاءمتها لقياس مـــا وُضـــعت مـــن أجلـــه، ودرجـــة وضوحها، وقد تكرم الأساتذة الآتية أسمائهم في الملحق (ب) في تحكيم المقاييس وإبـــداء آراءهـــم ومقترحـــاتهم بشأن تسلسل الفقرات، ومدى ارتباطها بتسلسل الجزء النظري الخاص بها، وصحة بنائها اللغوي، وأشار بعـــض المحكِّمين إلى إعادة صياغة بعض الفقرات، قامت الباحثة بتعديل بعض الفقرات من حيـــث الصـــياغة لزيـــادة وضوحها، خاصة في الحالات التي لاحظ فيها المحكمون وجود تشابه أو تداخل بـــين الفقـــرات، وقـــد أخـــذت الباحثة بجميع ملاحظات السادة المحكّمين، وبهذا تحقق الصدق الظاهري للاستبانة.

الصدق العاملي الاستكشافي

للتحقق من البناء الداخلي للمقياس والتأكد من صلاحيته لقياس الأبعاد المستهدفة، قامت الباحثة بـــإجراء التحليـــل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المكوّنات الأساسية (Principal Components Method)، وتم تطبيـــق تقنية تدوير العوامل بطريقة فاريماكس (Varimax) التي تعتمد على التدوير المتعامد، بهدف تحســـين تفســـير العوامل وتقليل التداخل بينها، وتحليل العوامل الاستكشافية باســـتخدام اختبـــار كـــاي تربيـــع Chi-squared (Test)، واعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (0.7) فأكثر، حسب معـــايير (Hair et al., 2014)، الـــذي قلـــص فقرات المقاييس كما في الجدول (3) السابق، وتمت إعادة التعيين العشوائي (Bootstrapping) لتقـــدير مـــدى

دقة المعلمات (مثل الأوزان والمسارات) ولتقييم مستوى الدلالة الإحصائية للنتائج، وذلك بإعادة سحب عينات عشوائية من البيانات الأصلية (مع السماح بالتكرار) لإنشاء توزيع تقديري لمعاملات النموذج.

2.7 ثبات مقاييس الدراسة

يعد الثبات من أهم الخصائص الإحصائية التي يجب توافرها في المقاييس وللتحقق من ثبات مقاييس الدراسة، تم استخدام معامل كرونباخ ألفا والموثوقية المركبة(rho_a) Composite reliaβility، لتقييم الثبات الداخلي بين فقرات المقاييس؛ فكلما ارتفعت قيمته، دل ذلك على قوة الترابط بين الفقرات وارتفاع موثوقية المقياس، تعتبر القيم التي تزيد عن 70% مؤشراً على ثبات مقبول، بينما تشير القيم الأعلى من 80% إلى ثبات مرتفع، كما يوضح الجدول (3):

جدول (3)

الصدق والثبات

المتغير الكامن	متوسط التباين المستخلص (AVE)	الموثوقية المركبة (rho_a)	كرونباخ ألفا
الاتجاهات	0.62	0.94	0.93
الدافعية	0.68	0.90	0.84
الكفاءة الذاتية المدركة	0.57	0.92	0.90

يعرض الجدول قيم معامل كرونباخ الفا، ومعامل الموثوقية المركبة (rho_a)Composite reliality ، ومتوسط التباين المستخلص Average variance extracted (AVE) للمتغيرات الكامنة: تم اعتماد كرونباخ الفا والموثوقية المركبة (rho_a) Composite reliality، ومتوسط التباين المستخلص (AVE) لتقييم ثبات النموذج وصلاحيته، كما يظهر في الجدول (3)، فإن قيم كرونباخ الفا، والموثوقية المركبة لكل من الاتجاهات والدافعية والكفاءة الذاتية المدركة، جميعها أعلى من 0.70، مما يشير إلى مستوى موثوقية مقبول لمتغيرات النموذج وفقاً لِـتشاو (Chua, 2023).

2.8 تصميم الدراسة ومتغيراتها

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات الديموغرافية

- النوع الاجتماعي وله مستويان: (طالب، طالبة).
- الصف وله خمسة مستويات (الخامس– التاسع).

ثانياً: متغيرات الدراسة التنبؤية ونموذج تحليل المسار المقترح

المتغير المضبوط استراتيجية الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات.

والمتغيرات التنبؤية: الاتجاهات، والدافعية كمتغير وسيط.

المتغير التابع: الكفاءة الذاتية المدركة

والمتغير الديموغرافي، النوع الاجتماعي.

2.9 إجراءات الدراسة

تم اتباع عدة خطوات في تنفيذ هذه الدراسة منها:

- تحديد موضوع الدراسة والهدف منه، ثم جمع البيانات والأدب التربوي من العديد من المصادر الثانوية كالمقالات، والتقارير، والكتب، والرسائل الجامعية، وذلك من أجل كتابة وتجميع الإطار النظري للدراسة، وتوظيفها للحصول على نتائج الدراسة فيما بعد، والمساهمة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، ومقاييسها.
- بناء المقاييس الكمّية والتأكد من صدقها وثباتها.

- التواصل مع الجهات المختصة للحصول على الموافقة لتطبيق الدّراسة وجمع البيانات، توزيع المقاييس بصورتها النهائية ومن ثم تطبيقها على العينة الأصلية بكل دقة وصدق وموضوعية، واعتبار القواعد الأخلاقية في البحث التربوي.

2.10 المعالجات الإحصائية

تم استخدام برنامج smart pls4 لتحليل البيانات المتعددة المتغيرات في نفس الوقت، ونمذجة المعادلات البنائية باستخدام المربعات الجزئية الصغرى (PLS-SEM)، والتي تعتمد على تمثيل العلاقات بين المتغيرات من خلال مخططات المسار لتوضيح الفرضيات بصرياً. العناصر الأساسية تشمل: (1) البنى الكامنة، وهي متغيرات غير مرصودة تُعرض كدوائر، (2) المتغيرات المقاسة، وهي البيانات الملاحظة وتُعرض كمستطيلات، (3) العلاقات التي تمثل الفرضيات بأسهم تشير إلى العلاقات السببية، وتلعب النظرية دوراً أساسياً في تفسير النتائج والتنبؤ بها، حيث تحدد نظرية القياس كيفية نمذجة المتغيرات الكامنة سواء كانت انعكاسية أو تكوينية، وتوضح النظرية البنيوية العلاقات بينها كمتغيرات داخلية أو خارجية (Hair et al., 2016)

وللإجابة عن تساؤلات الدّراسة، استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية التالية:

- تحليل الصدق العاملي الاستكشافي كأداة إحصائية لتقليص عدد الفقرات في المقاييس المستخدمة باستخدام برنامج JASP.
- تم استخدام برنامج Smart pls4 لتحليل معاملات المسار Path Coefficients بين المتغيرات المختلفة في نموذج الدراسة، وذلك لتحليل القيم لفهم العلاقات بين المتغيرات ودورها في تشكيل النمذجة البنائية ((Structural Equation Modeling)، وذلك لزيادة الدقة وتقليل التكرار في البنود، ويهدف هذا التحليل إلى تحديد العوامل الكامنة التي تفسر الارتباطات بين المتغيرات المختلفة في الدراسة، وتحديد البنود الأكثر تمثيلاً للعوامل المدروسة.

الفصل الثّالث

نتائج الدّراسة

3.1 تمهيد

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة والتي تناولت البحث في تحليل البيانات عن طريق الإحصاء الوصفي الارتباطي من أجل دراسة العلاقات بين المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية، والنظر في توزيع البيانات لكل المتغيرات، أظهرت النتائج أن البيانات لا تتوزع توزيعاً طبيعياً وتحليل الارتباط لتقييم درجة العلاقة بين المتغيرات في مجموعة البيانات لتحديد مشكلة التعددية الخطية مع مراعاة أن عامل تضخم التباين Inflation Factor Variance (VIF) يجب أن يكون أقل من 5 حسب (Chua, 2023)، وكانت نتائج (VIF) جميعها أقل من 5 تقع ضمن النطاق الطبيعي ولا تشير إلى وجود تداخل خطي بين المتغيرات، انظر الملحق (ح)، وهذا يعني أن البيانات لا تعاني من التعدد الخطي، وأن نموذج الدراسة يعتبر مناسباً، وتم تحليل عوامل النموذج التي تؤثر على تعلم الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية مع وجود الدافعية في النموذج كوسيط، وتم تحديد معيار اتساق نموذج الفرضيات مع البيانات التجريبية عبر نسبة مربع كاي القيمة لكل درجة حرية (df) ومربع متوسط الجذر التقريبي (RMSEA) والملحق (هـ) يوضح معايير ملائمة النموذج البنائي، تم تطبيق تقنية البوتستراينج Bootstrapping لإعادة أخذ عينات متكررة من البيانات الأصلية بهدف تقدير دقيق لتوزيع المعلمات الإحصائية مثل معاملات النموذج وفترات الثقة الخاصة بها، لتقييم ثبات النتائج ودلالة المعاملات دون الاعتماد على افتراضات التوزيع الطبيعي للبيانات، من خلال توليد العديد من العينات العشوائية من البيانات الأصلية، وتوفير تقديرات أكثر موثوقية للمعلمات وتحليل المسارات غير المباشرة، لتحليل التأثير الكلي والتأثير المشروط المباشر وغير المباشر (Schumacker & Lomax, 2016).

كما تم تحليل الوساطة للنظر في التفاعل مع المتغيرات المستقلة والتابعة الشكل (1) على أساس:

المسار (1): التأثير المباشر للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة.

المسار (2): التأثير الوسيط للدافعية من الاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة.

المسار (3) تأثير الوسيط للاتجاهات بين الاستراتيجية والكفاءة الذاتية.

المسار (4) الوسيط المعدل بين النوع الاجتماعي على العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية.

3.2 الإحصاء الوصفي وتحليل الارتباط

النتائج

اختبار النموذج الافتراضي

وفي هذه الدراسة تم تحديد نموذج بنائي مقترح، الشكل (1).

يوفر الجدول (4) إحصائيات وصفية للمتغيرات الملحوظة المدرجة في النموذج

جدول (4)

الإحصائيات الوصفية: Descriptive

	المتوسط mean	الوسيط median	الحد الأدنى min	الحد الأقصى Mix	الانحراف المعياري std	التفرطح kur	الانحراف sk	عدد أفراد العينة N	كرامرفون ميزس	الدلالة الإحصائية p- value
لاتجاهات	**0**.00	**0**.02	4.57	1.55	1.00	4.61	-1.44	332.00	1.85	**0**.00
الدافعية	**0**.00	-0.09	4.43	1.36	1.00	3.50	1.39	332.00	1.44	**0**.00
الكفاءة الذاتية المدركة	**0**.00	**0**.15	4.73	1.78	1.00	3.68	1.16	332.00	1.56	**0**.00

المصدر: اعداد الباحثة، من مخرجات تحليل SmartPLS 4

الجدول (4) يعرض الإحصائيات الوصفية للمتغيرات (الاتجاهات، الدافعية، الكفاءة الذاتيـــة المدركـــة) وتوفر رؤى حول توزيعاتها وخصائصها:

1. متغير الاتجاهات Attitudes

تشير قيمة المتوسط للاتجاهات = (0.00)، إلى توازن عام في الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو تعلـــم الرياضيات، وقيمة الوسيط قريبة من الصفر (0.02)، مما يدل على أن معظم البيانات تتركز حول نقطة التوازن بين الاتجاهات المختلفة، وقيم الحد الأدنى والأقصى تتراوح بين 4.57 – و1.55، ممـــا يشـــير إلى وجود تباين كبير في الاتجاهات لدى الطلبة، وقيمة الانحراف المعياري= 1.00، مما يشـــير إلـــى تباين معتدل في الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات، التفرطح الزائد = 4.61 و قيمـــة الالتـــواء (−1.44) توضح أن توزيع الاتجاهات منحاز قليلاً نحو القيم السلبية، مما يعني أن هناك ميلاً خفيفـــاً للاتجاهـــات السلبية، وقيمة اختبار كرامر–فـــون ميـــزس (Cramérvon Mises)، مرتفعـــة = (1.85) والدلالـــة الإحصائية (p-value) أقل من(0.05)، مما يعني أن البيانات تختلف عن التوزيع الطبيعي.

2. متغير الدافعية Motivation

قيمة المتوسط = (0.00) تشير إلى توازن عام في مستوى الدافعية نحو تعلم الرياضيات، وقيمة الوسيط = (0.09 −) قريب من الصفر، مما يعني التركيز حول القيمة المتوسطة، وقيم الحد الأدنى والأقصـــى تتفاوت بين (4.43 – و1.36) مما يظهر وجود اختلافات ملحوظة فـــي مســـتويات الدافعيـــة، وقيمـــة التفرطح الزائد = 3.50، وقيمة الالتواء = (−1.39) التفرطح والانحراف السلبي يشـــيران أن معظـــم الطلبة لديهم دافعية إيجابية مقاسة بشكل يتجه نحو القيم العليا، واختبار كرامر–فون ميـــزس Cramér-von Mises = 1.44 مع قيمة (p-value) تساوي، 00. أقل من 0.05، مما يعني أن البيانات تختلـــف عن التوزيع الطبيعي.

3. الكفاءة الذاتية المدركة Perceived self-efficacy

قيمة المتوسط = (0.00)، مما يدل على توازن في تقييمات الكفاءة الذاتية المدركة، قيمة الوسيط = 0.15، مما يشير إلى ميل طفيف نحو القيم الإيجابية، وقيم الحد الأدنى والأقصى تتراوح بين −4.73 1.78، وقيمة التفرطح الزائد 3.68 وقيمة الالتواء = (−1.16)، التفرطح يشير إلى تركيز القيم حول المتوسط والانحراف السلبي يدل على كفاءة ذاتية مدركة إيجابية لدى الطلبة، وقيمة الاختبار كرامر-فون ميزس= (1.56) Cramér-von Mises والدلالة الإحصائية (p-value)(0.00)، مما يعني أن البيانات تختلف عن التوزيع الطبيعي.

ويشير الجدول (4) إلى وجود فروق واضحة في المتغيرات الرئيسية للدراسة (الاتجاهات، الكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية)، حيث: أن الاتجاهات(AT) والكفاءة الذاتية المدركة(SELF) تظهر تركيزاً نحو القيم الإيجابية، مما يعني وجود تأثير للدراما التعليمية في تعزيز هذه المتغيرات، وتُظهر الدافعية(MOT) دورها كمتغير وسيط مهم، مما يدعم فرضية الدراسة بأن الدراما التعليمية قد تساهم في تحسين الدافعية، وبالتالي تعزيز العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية.

3.3 تقييم نموذج القياس: Measurement model evaluation

من أجل تقييم نموذج القياس تم ما يلي:

1. تحليل النموذج القياسي (النموذج الخارجي) Measurement Model

النموذج القياسي هو جزء أساسي من نمذجة المعادلات البنائية - Structural Equation Modeling (SEM)، ويُستخدم لفحص العلاقة بين المتغيرات الكامنة غير المشاهدة (Latent Variaβles) والمؤشرات الظاهرة (المشاهدة) (Oβserved Indicators)، ويركز على التحقق من مدى جودة قياس المؤشرات للمتغيرات الكامنة ويصف الصدق والثبات للمتغيرات المشاهدة.

2. تحليل النموذج البنائي (النموذج الداخلي) Structural Model

يعرف بالنموذج الداخلي في نمذجة المعادلات البنائية (SEM)، يركز على العلاقات بين المتغيرات الكامنة (Latent Variaβles) هدفه الرئيسي هو اختبار الأسئلة التي تربط بين المتغيرات المستقلة (Exogenous Variaβles) والمتغيرات التابعة داخل النموذج ويوضح طبيعة العلاقة بينها.

أولاً: تحليل النموذج القياسي (النموذج الخارجي) :Measurement Model

يقسم تحليل النموذج القياسي الى قسمين رئيسيين هما:

1. الصدق التقاربي: Convergent Validity
2. صدق التمييز: Discriminant Validity

1. تحليل الصدق التقاربي للمقاييس (Convergent Validity) يشير إلى مدى اتساق المؤشرات التي تُستخدم لقياس المفاهيم مع بعضها البعض، يقيس ما إذا كانت المؤشرات المرتبطة بمتغير كامن معين تُظهر مستوى عالٍ من الترابط فيما بينها، ووفقاً لِـ هير وآخرون (Hair et al.,2016) تم تقدير الصدق التقاربي من خلال ثلاثة معايير والتي يوضحها الجدولان (2) و (3)، هي:

أ. الاتساق الداخلي(التشبعات) Factor loading

ب. ثبات المقياس– Reliaβility، الموثوقية المركبةreliaβility Composite

ت. متوسط التباين المستخلص Average Variance Extracted (AVE)

الاتساق الداخلي– التشبعات Outer loadings

تم قياس الاتساق الداخلي لنموذج الدراسة من خلال اختبار تشبعات العوامل لجميع الأبعاد والتي تدل على قوة عوامل بناء النموذج المختلفة، وتم تقييم صدق النموذج من خلال قياس تشبعات فقرات نموذج الدراسة والتي يجب أن يكون تشبعها أكبر من 0.70 حتى يتم أخذ التطبيق في الاعتبار (Hair J. et

(al., 2022، كل مؤشر لبناء واحد له تحميل عامل إيجابي، وكانت نتائج جميع العوامل جيدة باستثناء العوامل (10.60) B1، (0.58) D3، D2 (0.57)، (0.55) D1، وقد تم حذفها لتعديل النموذج، والجدول (2) السابق يوضح القيم المتبقية ويشير إلى قيم تشبعات الفقرات.

تقييم مدى ملائمة النموذج (Model fit)

لتحديد ما إذا كانت العلاقات المفترضة تفسر البيانات المرصودة بدقة، وتقييم ملاءمة النموذج معها، يتم استخدام مقاييس ملاءمة النموذج، كما هو موضح في الجدول (5) نتائج مقياس ملاءمة النموذج: SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)، أن قيمة SRMR= 0.05، ومقياس مدى توافق النموذج مع البيانات: d_ULS= 0.98، وقيم d_G = 0.50، ومؤشر الملاءمة المعياري: NFI (Normed Fit Index) =84.، وهي قيمة عالية، وقيمة مؤشر الملائمة المطلقة البايزي BIC وقد اظهر ملائمة جيدة للنموذج، BIC = -459.28، النموذج ذو قيمة BIC الأقل هو الأفضل، وتشير النتائج إلى أن النموذج يتوافق مع البيانات عبر جميع المقاييس المستخدمة، (Kumar, 2015).

جدول (5)

مقاييس ملاءمة نموذج المعادلات البنائية مع البيانات، ملائمة النموذج البنائي (Model fit)

المقاييس	النموذج المشبع	النموذج تقديري	القيم المعتمدة	النتيجة	BIC
مقياس البُعد بين القيم المتوقعة والفعلية :SRMR	0.05	0.17	< 0.08	متحقق	–
مقياس لتقييم مدى توافق النموذج: d_ULS	0.98	8.91	> 0.05	متحقق	–
مقياس للتوافق بين المصفوفات المتوقعة والفعلية :d_G	0.50	2.37	> 0.05	متحقق	–
مؤشر الملاءمة المعياري:NFI	0.84	-1.17	> 0.90	متحقق	–
مؤشر الملاءمة المطلقة BIC	–	–	أقل=أفضل	متحقق	-459.28

يظهر الجدول (5) مقياس البُعد بين القيم المتوقعة والفعلية SRMR

Mean Square Residual Standardized Root: قيمة SRMR، تشير مقاييس ملائمة الجــودة أن النموذج المشبع يحقق نتائج إيجابية، مما يعني أنه يتوافق بشكل أفضل مع البيانات مقارنــة بــالنموذج التقديري الذي يظهر نتائج سلبية لا تتناسب جيداً مع البيانات عبر جميع المقــاييس المســتخدمة، وفقــاً لمعايير الملاءمة، انظر الملحق (هــ).

الصدق والثبات: Construct reliaβility and validity

تم اعتماد كرونباخ ألفا، والموثوقية المركبــة Composit reliaβility (rho_a)، ومتوســط التبــاين المستخلص Average Variance Extracted (AVE) لتقييم ثبات النموذج وصلاحيته، كما يظهــر في الجدول (3) السابق، فإن قيم كرونباخ ألفا Chronβagh Alpha، والموثوقية المركبة جميعها أعلى من 0.70، وهي قيم عالية تدل على ثبات المتغيرات، وقيم متوسط التباين المستخلص (AVE)، جميعها تفوق الحد الأدنى المقبول(0.50)، مما يدل على تحقيق درجة كافية من للصدق التقاربي، وقيم الموثوقية المركبة جميعها أعلى من القيمة المعيارية، وهي قيم عالية تدل على موثوقية مركبة عالية للمتغيرات.

ثانياً: صدق التمييز (Discriminant Validity)

يُعد تقييم صدق التمييز شرطاً أساسياً مقبولاً بشكل عام لتحليل العلاقات بين المتغيرات الكامنة، بالنســبة لنمذجة المعادلات البنيوية القائمة على التباين، مثل المربعات الصغرى الجزئية، تــم اســتخدام معيــار فورنيل لاركر وفحص الأحمال المتقاطعة لتقييم صلاحية التمييز.

يشير معيار صدق التمييز إلى درجة تباعد المتغيرات عن بعضها البعض أو أن كل متغير يمثل نفســه ولا يمثل غيره من المتغيرات وذلك من أجل التأكد من ان المتغيرات المستخدمة غيــر مكــررة، وتــم استخدام معيار فورنيل لاركر Fornell-Larcker criterion (1981) وحتى يكون هناك صدق تمييــز

لمقاييس الدراسة يجب ان يكون معيار-Fornell-Larcker criterion لكل متغير من متغيرات الدراسة أكبر ما يمكن مقارنة ببقية المتغيرات، أي ان المتغير يمثل نفسه أكثر من تمثيله لبقية المتغيرات، وبالتالي لا يكون هناك تداخل بين متغيرات الدراسة، في مصفوفة الارتباط لمعيار فورنيل–لاركر، يظهر الجذر التربيعي لـ AVE للتراكيب بخط غامق على قطر المصفوفة، الجدول (6)، بينما تظهر القيم الأخرى ارتباطات مع البنيات أخرى. ولتطوير صلاحية التمييز، من الضروري إثبات أن الجذر التربيعي لـAverage Variance Extracted (AVE) (المكتوب بخط غامق على الخط القطري) أكبر من العلاقات المقابلة بين البنيات. وقد تبين أن جميع القيم القطرية أكبر من نظيراتها غير القطرية، ويبدو أن صلاحية التمييز للإطار سليمة.

حيث تم حساب هذه الارتباطات لفهم قوة العلاقات بين المتغيرات المختلفة، باستخدام مقياس من –1 إلى 1، حيث يشير الرقم 1 إلى ارتباط كامل، بينما يشير الرقم –1 إلى علاقة سلبية قوية، و0 يشير إلى عدم وجود علاقة.

جدول (6)

التحقق من صدق التمييز باستخدام معيار فورنل- لاركر ونسبة الصفات الغير متجانسة إلى الصفات الأحادية :Fornell-Larcker criterion & HTMT

الاتجاهات	الاتجاهات	النوع الاجتماعي	الدافعية	الكفاءة الذاتية	الاستراتيجية
الاتجاهات	**0.79**	0.09	0.70	0.80	0.26
النوع الاجتماعي	0.09	**1.00**	0.12	0.07	0.03
الدافعية	0.77	0.08	**0.83**	0.88	0.17
الكفاءة الذاتية	0.75	0.03	0.74	**0.76**	0.27
الاستراتيجية	-0.25	0.03	-0.16	-0.25	**1.00**

يُظهر معيار فورنيل ولاركر أن جميع الأبعاد حققت ارتباطاً أعلى مع نفسها مقارنةً بارتباطها مع الأبعاد الأخرى، وذلك استناداً إلى الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخلص (AVE). حيث تراوحت

القيم بين 0.83 كأعلى قيمة لمتغير الدافعية و0.76 كأدنى قيمة لمتغير الكفاءة الذاتية المدركة، تعكس هذه النتائج مصداقية الأبعاد الكامنة وقدرتها على التمييز بين المفاهيم المختلفة، مما يؤكد تحقيق معيار صدق التمييز، تم استخدام معيار نسبة الارتباطات بين السمات غير المتجانسة والسمات الأحادية Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations (HTMT)، حسب معايير هيرو وآخرون (Hair J. et al., 2022)، التي يجب ان لا تزيد عن 0.90 وكانت النتيجة تشير إلى تحقق هذا الشرط، حيث العناصر القطرية هي الجذور التربيعية لمتوسط التباين المستخلص(AVE)، القيم فوق القطرية، تمثل قيم HTMT، تعكس هذه النتائج مصداقية الأبعاد الكامنة وقدرتها على التمييز بين المفاهيم المختلفة، مما يؤكد تحقيق معيار صدق التمييز.

تم استخدام معيار أساسي آخر لاختيار النموذج البنائي قياس حجم الأثر (f^2) للمتغيرات الخارجية Effect size يشرح حجم الأثر قدرة كل متغير مستقل (على حدا) على تفسير المتغير التابع.

جدول (7)

حجم الأثر المباشر (f^2)

المقياس	قيم حجم الأثر (f^2) المباشر	تفسير حجم الأثر
أثر الاتجاهات –> الدافعية	0.85	كبير
أثر الاتجاهات –> الكفاءة الذاتية	0.56	كبير
النوع الاجتماعي –> الدافعية	0.00	لا أثر
أثر الدافعية –> الكفاءة الذاتية المدركة	0.20	متوسط
أثر استراتيجية التدريس –> الاتجاهات	0.07	صغير
النوع الاجتماعي× الاتجاهات –> الدافعية	0.03	صغير

حيث حجم التأثير (f^2) (0.02 $\geq$ صغير، $\leq$ 0.15 متوسط، $\leq$ 0.35. كبير)، β معامل العلاقة بين المتغيرات، t معامل الإحصاء، P الدلالة الإحصائية.

يعرض الجدول (7) قيم حجم الأثر بين متغيرات الدراسة، هذه القيم تساعد في فهم العلاقات بين المتغيرات المستقلة (مثل النوع الاجتماعي والدراما التعليمية)، والمتغيرات الوسيطة (الدافعية والاتجاهات)، والمتغير التابع (الكفاءة الذاتية)، حيث قيم التأثير (f^2) هي مؤشر يُستخدم لفحص قوة التأثير المباشر بين المتغيرات في نموذج التحليل البنائي (Structural Equation Modeling)

النتائج

تم إعادة التصميم بتقنية Bootstrapping لفحص معامل المسار، وهي طريقة لمعرفة مدى أهمية النموذج، ويُظهِر الشكل (2) العلاقات بين جميع المتغيرات.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَّ استخراج قيم بيتا β العينة الأصلية، وقيم إحصائية t، وقيم P، الجدول (8).

جدول (8)

معاملات المسار (العلاقات المباشرة): Path coefficients

المسار(Path)	العينة الأصلية (O) β	الإحصاء(t)	قيمة (P)
الاتجاهات -> الدافعية	0.90	19.32	0.00
الاتجاهات -> الكفاءة الذاتية	0.58	12.64	0.00
النوع الاجتماعي -> الدافعية	0.02	0.31	0.76
الدافعية -> الكفاءة الذاتية	0.34	7.26	0.00
الاستراتيجية -> الاتجاهات	-0.51	5.07	0.00
النوع الاجتماعي x الاتجاهات -> الدافعية	-0.22	2.55	0.01

يوضح الجدول (8) العلاقات المباشرة بين متغيرات الدراسة، حيث أظهرت النتائج:

1. وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الاتجاهات والدافعية، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (.90)، مما يعني وجود ارتباط كبير بين المتغيرين، والانحراف المعياري المنخفض (.05) أظهر تجانساً

كبيراً في استجابات العينة. وأكدت قيمة إحصاء t المرتفعة جداً (19.32) وقيمة P (.00) أقل من (.05) على دلالة إحصائية قوية لهذه العلاقة.

2. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.89)، والانحراف المعياري (.03)، قيمة t المرتفعة جداً (33.22) وقيمة P (.00) أكدت قوة ودلالة هذه العلاقة.
3. ولم تُظهر العلاقة بين النوع الاجتماعي والدافعية دلالة إحصائية ذات قيمة، إذ كانت قيمة معامل الارتباط (.02) ضعيفة وإيجابية، وأكدت قيمة t المنخفضة (.31) وقيمة P المرتفعة (.76) عدم وجود دلالة إحصائية.
4. أما العلاقة بين الدافعية والكفاءة الذاتية المدركة، فقد كانت إيجابية ومتوسطة القوة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (.34)، وأظهرت قيمة t المرتفعة (7.26) وقيمة P (.00) دلالة إحصائية قوية لهذا التأثير.
5. وأظهرت النتائج تأثيراً سلبياً لاستراتيجية التدريس الاعتيادية على الاتجاهات، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-.51)، مما يعني انخفاض اتجاهات الطلبة بهذه الاستراتيجية. وأكدت قيمة t المرتفعة (5.07) وقيمة P (.00) وجود دلالة إحصائية قوية لهذا التأثير.
6. كما أظهرت الدراسة تأثيراً تفاعلياً سلبياً بين النوع الاجتماعي والاتجاهات على الدافعية، حيث بلغت قيمة التأثير (-.22)، مما يعني وجود تأثير سلبي تفاعلي، وأكدت قيمة t (2.55) وقيمة P (.01) وجود دلالة إحصائية لهذا التأثير التفاعلي.

بعد عرض النتائج التحليلية السابقة، تمت الإجابة على أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل يوجد أثر للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين؟

اتضح من الجدول (8) ومن النموذج البنائي للمسار، الشكل (2) وجود أثر إيجابي مباشر بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية بقيمة 58. =β، وهذا يعني أن الطلبة الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية يمتلكون كفاءة ذاتية عالية، قيمة t = 12.64 وهي قيمة كبيرة تدل على قوة العلاقة بين المتغيرين، وتعزز قوة التأثير، قيمة P =0.00، مما يؤكد الدلالة الإحصائية العالية للتأثير.

وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي كلي للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية بقيمة .089 =β، t = 33.22 وهي قيمة كبيرة تدل على قوة العلاقة بين المتغيرات، وتعزز قوة التأثير، قيمة P =0.00، مما يؤكد وجود دلالة إحصائية عالية التأثير، كما يظهر في الجدول (8).

السؤال الثاني: هل يوجد أثر للاتجاهات على الدافعية باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين؟

اتضح من الجدول (8) ومن النموذج البنائي للمسار، الشكل (2) وجود أثر مباشر للاتجاهات على الدافعية نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية حيث قيمة.90 =β، مما يشير إلى ارتباط قوي وإيجابي بين اتجاهات الطلبة نحو الدراما التعليمية ودافعيتهم لتعلم الرياضيات، وقيمة إحصاء t = (19.32) قيمة كبيرة جداً، وتشير إلى قوة التأثير الإحصائي بين المتغيرين، مما يدل على قوة الارتباط، قيمة P= 0.00 =، مما يعني دلالة إحصائية قوية لهذا التأثير.

السؤال الثالث: هل يوجد أثر للدافعية على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين؟

اتضح من الجدول (8) ومن النموذج البنائي للمسار، الشكل (2) وجود أثر مباشر بين الدافعية على الكفاءة الذاتية المدركة إيجابي متوسط نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية بقيمة

β= 0.34، مما يعني أن الطلبة الذين لديهم دافعية قوية نحو استراتيجية الدراما التعليمية يمتلكون كفاءة ذاتية عالية، t = 7.26 وهي قيمة كبيرة تدل على قوة العلاقة بين المتغيرين، وتعزز قوة التأثير، قيمة P = 0.00، مما يؤكد الدلالة الإحصائية العالية للتأثير.

السؤال الرابع: هل تشكل الدافعية وسيط بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين؟

أظهرت النتائج الجدول (9) تحليل الوساطة، تأثير غير مباشر بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة والدافعية كوسيط، حيث العينة الأصلية والقيم المتوسطة معامل التأثير غير المباشر (β = 0.31) تشير إلى أن التأثير غير المباشر للاتجاهات على الكفاءة الذاتية من خلال الدافعية هو تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية، أي ان تحسين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة يؤدي إلى زيادة دافعيتهم للتعلم، وزيادة الدافعية تؤدي بدورها إلى تعزيز الكفاءة الذاتية لديهم. وكانت دلالة التأثير الإحصائية (t = 6.53) دالة إحصائياً فهي أعلى بكثير من القيمة الحرجة (±1.96 عند مستوى دلالة 0.05)، مما يشير إلى أن التأثير قوي جداً. عند مستوى القيمة الاحتمالية (P = 0.00) وتؤكد موثوقية العلاقة الوسيطة، وأن الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات تُعزز ثقة الطلبة والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، والدافعية تعمل كحلقة وصل بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية وتلعب دوراً أساسياً كوسيط يعزز تأثير الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات، ونوع الوساطة وساطة جزئية لوجود تأثير مباشر للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة، النموذج البنائي للمسار يبين ان الدافعية تؤثر تأثير جزئي على الكفاءة الذاتية المدركة عند استخدام الدراما التعليمية فالعلاقة إيجابية قوية وذات دلالة إحصائية.

السؤال الخامس: هل يوجد أثر للنوع الاجتماعي على العلاقة بين الاتجاهات والدافعية باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين؟

اتضح من النموذج البنائي للمسار، الشكل (2) وجود أثر غير مباشر سلبي وضعيف للنوع الاجتماعي يؤثر فقط على العلاقة التفاعلية بين الاتجاهات والدافعية نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية بقيمة −0.22 β=، وقيمة t تساوي2.55، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى وجود تأثير واضح، وقيمة P = .01 أقل من 0.05، مما يشير إلى أن التأثير ذو دلالة إحصائية، واتضح من الجدول (8) أن النوع الاجتماعي ليس له تأثير مباشر على الدافعية أو الكفاءة الذاتية المدركة، حيث ظهرت قيم تأثير النوع الاجتماعي على الدافعية 0.02 β=، وهذا يشير إلى تأثير ضعيف وغير ملحوظ، وقيمة t تساوي0.31، وهي قيمة منخفضة للغاية تشير إلى عدم وجود تأثير قوي للبيانات، وقيمة 0.76 = P وهي أكبر من 0.05، مما يعني أن العلاقة غير دالة إحصائياً.

السؤال السادس: هل تشكل الاتجاهات وسيط بين الاستراتيجية والكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين؟

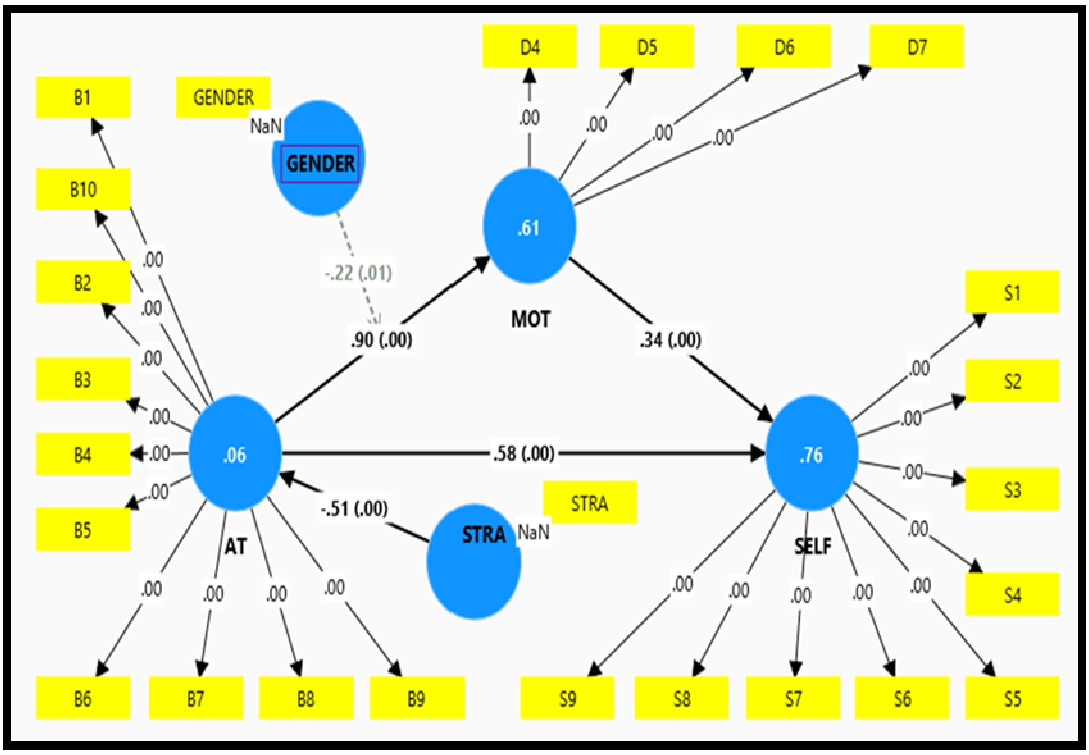
يظهر الشكل (2) النموذج البنائي، والجدول(9) أن الاتجاهات تشكل وسيطاً كاملاً بين استراتيجية الدراما التعليمية والكفاءة الذاتية المدركة، يظهر النموذج تأثيراً مباشراً من الاستراتيجية على الاتجاهات بقيمة سالبة (−0.51) مع دلالة إحصائية ($p<0.001$)، وهناك تأثير مباشر من الاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة بقيمة موجبة (0.58) مع دلالة إحصائية ($p<0.001$)، كما تظهر الوساطة الكاملة للاتجاهات، لعدم وجود مسار مباشر من الاستراتيجية إلى الكفاءة الذاتية المدركة في النموذج، وهناك مسار وساطة غير مباشر إضافي من خلال الدافعية، حيث تؤثر الاتجاهات في الدافعية بمعامل مسار (0.90)، والتي بدورها تؤثر في الكفاءة الذاتية بمعامل (0.34).

تشير هذه النتائج إلى أن تأثير استراتيجية الدراما التعليمية على الكفاءة الذاتية المدركة في تعلم الرياضيات يمر بالكامل عبر اتجاهات الطلبة، وليس بشكل مباشر. وبالتالي فإن تحسين اتجاهات الطلبة

نحو استخدام الدراما التعليمية يعد عاملاً أساسياً في تعزيز الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في تعلم الرياضيات.

شكل (2)

نموذج البنائي نموذج مسار PLS



تشير القيم الموضحة في الدائرة في النموذج البنائي، الشكل (2)، إلى معامل التحديد (R^2) Coefficient of Determination، التباين المستخلص لكل بُنية، وهو مؤشر يستخدم لتقييم قدرة النموذج على تفسير وتوقع العلاقات السببية، بلغت قيمة R^2 على التوالي: للاتجاهات 0.06، وللدافعية 0.61، وللكفاءة الذاتية المدركة 0.76. وفقاً للمعايير العامة، تُعد هذه القيم دلالة معتدلة على جودة النموذج، وتعكس هذه النتائج أن معظم التباينات في الاتجاهات والدافعية والكفاءة الذاتية المدركة يمكن تفسيرها بواسطة المتغيرات المدرجة في النموذج، ورغم أن قيمة R^2 الخاصة بالاتجاهات تقع عند الحد الأدنى للعتبة المقبولة، إلا أنها تُظهر وجود علاقة ذات دلالة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة التي تناولتها هذه الدراسة.

تُظهر الأرقام الموجودة على الأسهم بين التراكيب قيمة معامل المسار وأهميته (القيمة الاحتمالية)، ويمكن ملاحظة أن متغيرات الاتجاهات والدافعية لها تأثير إيجابي وهام على الكفاءة الذاتية المدركة، كما يُظهر النموذج أن الدافعية كمتغير وسيط له تأثير إيجابي هام على الكفاءة الذاتية المدركة. تدعم هذه النتائج سؤال البحث المقترح. وقد أُظهرت أن قيمة معامل المسار = (0.51−) لاستراتيجية التدريس، وهذا يدل على أن استراتيجية التدريس لها تأثير سلبي على الاتجاهات دال إحصائياً، و (0.22−)، وهناك تأثير تفاعلي سلبي بين النوع الاجتماعي والاتجاهات على الدافعية دال إحصائياً، والقيمة الاحتمالية لجميع المتغيرات دالة احصائياً، بناءً على تحليل PLS-SEM.

جدول (9)

تحليل الوساطة (تأثيرات غير مباشرة محددة) Specific indirect effects

العلاقة	قيمة (β)	قيمة (t)	القيمة الاحتمالية (P)
الاتجاهات -> الدافعية -> الكفاءة الذاتية	0.31	6.53	0.00
النوع الاجتماعي -> الدافعية -> الكفاءة الذاتية	0.01	0.31	0.76
الاستراتيجية -> الاتجاهات -> الدافعية -> الكفاءة الذاتية	-0.16	3.76	0.00
الاستراتيجية -> الاتجاهات -> الدافعية	-0.46	4.63	0.00
النوع الاجتماعي x الاتجاهات -> الدافعية -> الكفاءة الذاتية	-0.08	2.30	0.02
الاستراتيجية -> الاتجاهات -> الكفاءة الذاتية	-0.29	-0.30	0.06

تشير النتائج إلى وجود تأثير غير مباشر إيجابي بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة من خلال الدافعية، حيث بلغت قيمة معامل التأثير ($\beta = 0.31$) وكانت إحصائية ($t = 6.53$) دالة إحصائياً عند مستوى ($P = 0.00$)، ولم يظهر أي تأثير غير مباشر ذي دلالة إحصائية للنوع الاجتماعي على الكفاءة الذاتية من خلال الدافعية ($\beta = 0.01$، $t = 0.31$، $P = 0.76$)، أما الاستراتيجية التعليمية، فقد أظهرت النتائج تأثير غير مباشر سلبي دال إحصائياً للاستراتيجية على الكفاءة الذاتية عبر الاتجاهات والدافعية،

حيث بلغت قيمة (β = -0.16)، و(t = 3.76) عند مستوى (P = 0.00)، وبينت النتائج وجـــود تـــأثير غير مباشر سلبي كبير للاستراتيجية على الدافعية عبر الاتجاهات، حيث بلغت قيمة (β = -0.46)، و(t = 4.63) عند مستوى دلالة (P = 0.00).

كما أظهرت الدراسة وجود تأثير تفاعلي سلبي ضعيف ولكنه دال إحصـــائياً بـــين النـــوع الاجتمـــاعي والاتجاهات على الكفاءة الذاتية من خلال الدافعية، حيث بلغت قيمة (β = -0.08)، و(t = 2.30) عنـــد مستوى دلالة (P = 0.02)، وتبين أن الاستراتيجية تؤثر تأثير غير مباشر سلبي على الكفاءة الذاتية من خلال الاتجاهات، حيث بلغت قيمة (β= -0.29)، و(t = 4.64) عند مستوى دلالة (P = 0.00).

جدول (10)

التأثيرات بين متغيرات الدراسة (الأثر الكلي، الأثر غير المباشر، الأثر المباشر)

التأثيرات بين المتغيرات	الأثر الكلي	الأثر غير المباشر	الأثر المباشر
الاتجاهات -> الدافعية	0.90	0.31	0.85
الاتجاهات -> الكفاءة الذاتية المدركة	0.89		0.56
النوع الاجتماعي -> الدافعية	0.02		0.00
النوع الاجتماعي -> الكفاءة الذاتية المدركة	0.01	0.01	
الدافعية -> الكفاءة الذاتية المدركة	0.34		0.20
الاستراتيجية -> الاتجاهات	-0.51		0.07
الاستراتيجية -> الدافعية	-0.46	-0.46	
تأثير الاستراتيجية -> الكفاءة الذاتية المدركة	-0.45	-0.45	
التفاعل بين النوع الاجتماعي x الاتجاهات -> الدافعية	-0.22		0.03
تأثير التفاعل بين النوع الاجتماعي x الاتجاهات -> الكفاءة الذاتية المدركة	-0.08	-0.08	

يوضح الجدول (10) قيم التأثيرات بين متغيرات الدراسة (الأثر الكلي، الأثر غير المباشر، الأثر المباشر)، التي تم تفسير النتائج ومناقشتها بناء على هذه القيم .

الفصل الرابع

مناقشة النّتائج والتوصيات

اشتمل هذا الفصل على مناقشة النّتائج، إضافة إلى التوصيات في ضوء النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة.

4.1 مناقشة النّتائج

فيما يلي عرض للنّتائج التي يظهرها الشكل (2) النموذج الهيكلي بشكل عام، يليه مناقشة تساؤلات الدراسة:

يُظهِر الشكل (2) أن العلاقات بين المتغيرات جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لأن دلالاتها جميعها (0.00)، وتبين أن التأثير الإجمالي للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة ذا دلالة إحصائية عندβ =(0.58)،($p < 0.05$) وقد اتفقَت نتائج الدراسة مع ما أشار إليه صديق (2012)، حيث تساهم استراتيجية الدراما التعليمية في تشكيل اتجاهات إيجابية نحو تعلم الرياضيات من خلال تعزيز مشاركة الطلبة في أنشطة تفاعلية وممتعة، ويعتبر التأثير الإيجابي على الاتجاهات خطوة أولية لتحفيز الطلبة نحو التعلم، مما يؤكد أهمية الدور الذي تلعبه الدراما في خلق بيئة تعليمية داعمة للطلبة.

والتأثير الإجمالي للاتجاهات على الدافعية ذا دلالة إحصائية عند β= (0.90)، ($p < 0.05$)، والتأثير الإجمالي للدافعية على الكفاءة الذاتية المدركة ذا دلالة إحصائية عندβ= (0.34)، ($p < 0.05$) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أحمدي وزملائه (2021). حيث تؤدي الدراما التعليمية إلى زيادة الدافعية من خلال استثارة الطلبة وتشجيعهم على المشاركة النشطة، مما ينعكس إيجاباً على الكفاءة الذاتية. والاتجاهات تؤثر على الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية تؤثر على الكفاءة الذاتية المدركة، وتأثيرهما معاً 76%، مما يعني أنه تأثير عالي، وأن الدافعية متغير وسيط قيمة معامل التفسير60%= R-square ، كما يظهر النموذج ان استراتيجية التدريس لم تؤثر على الكفاءة الذاتية المدركة ولا على الدافعية بشكل

مباشر، إنما اثرت على الاتجاهات، والاتجاهات بدورها أثرت على الكفاءة الذاتية المدركة وعلى الدافعية.

وفي النموذج يظهر أن استراتيجية الدراما التعليمية لا تؤثر بشكل مباشر ودال إحصائياً على الدافعية أو الكفاءة الذاتية، وقد تظهر بعض التأثيرات العكسية مع الدافعية، مما يشير إلى أن استخدام استراتيجية الدراما التعليمية قد لا يكون له تأثير إيجابي واضح ومباشر على المتغيرات النفسية المتعلقة بتعلم الرياضيات، نتائج الدراسة تعزز ما أشار إليه الزهراني (2016)؛ Nasir & Iqβal (2019) حول دور الكفاءة الذاتية في تعزيز الأداء الأكاديمي. فالكفاءة الذاتية تُعتبر محركاً رئيسياً لالتزام الطلبة بتحقيق أهدافهم الأكاديمية، مما ينعكس على استعدادهم لمواجهة التحديات بثقة أكبر.

أكدت نتائج الدراسة أهمية التفاعل بين المتغيرات الثلاثة (الكفاءة الذاتية، الدافعية، والاتجاهات)، بما يتفق مع نظرية الحتمية التبادلية لـ باندورا (Bandura). حيث إن تعزيز الاتجاهات من خلال الدراما يؤدي إلى زيادة الدافعية وفقاً لِصديق (2012)، مما ينعكس بدوره على تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، وتؤكد النتائج أن الدراما التعليمية تُعزز بيئة تعليمية محفزة تقلل من القلق الأكاديمي، بما يتفق مع دراسة .Erturan et al (2020) حيث تساهم هذه البيئة في تعزيز استعداد الطلبة لمواجهة التحديات بثقة، مما يعزز من دافعيتهم وكفاءتهم الذاتية.

تشير النتائج إلى أن استراتيجية الدراما التعليمية قد لا تؤثر مباشرة وبشكل قوي على الكفاءة الذاتية أو الدافعية، لكنها تلعب دوراً مهماً في تحسين الاتجاهات التي بدورها تؤثر على المتغيرات النفسية الأخرى. هذه النتائج تتفق مع الإطار النظري للدراسات السابقة، مما يعزز من أهمية استخدام الدراما التعليمية كأداة تعليمية محفزة في تحسين الجوانب النفسية المرتبطة بتعلم الرياضيات.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة أنه ربما تؤثر هذه المتغيرات على أمور أخرى غير التي سعت الدراسة لبحثها، ربما بسبب الفئة العمرية للمتعلمين قد تشكلت لديهم هذه السمات في شخصياتهم، قد

تكون نتائج أكثر إيجابية مع المرحلة الأساسية الدنيا مرحلة تشكل السمات الشخصية والثقة بالنفس والكفاءة الذاتية.

فيما يلي عرض لمناقشة النّتائج التي توصلت إليها الدّراسة وذلك وفقاً لتسلسل تساؤلاتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: هل يوجد أثر للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين؟

يظهر الشكل (2) وجود أثر إيجابي مباشر دال إحصائياً في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية بقيمة β =.058، مما يعني أن الطلبة الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو استراتيجية الدراما التعليمية يمتلكون كفاءة ذاتية عالية، والقيمة الإحصائية t= 12.64، وهي قيمة كبيرة تدل على قوة العلاقة بين المتغيرين، وتعزز قوة التأثير، قيمة P= 0.00، تؤكد وجود دلالة إحصائية للتأثير.

وأظهرت النتائج وجود أثر كلي للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة إيجابي نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية بقيمة 89. =β، والقيمة الإحصائية t= 33.22، قيمة كبيرة تدل على قوة العلاقة بين المتغيرات، وتعزز قوة التأثير، قيمة P= 0.00، يؤكد الدلالة الإحصائية للتأثير، أنظر الجدول (9).

وترى الباحثة بأن منحنى الاتجاهات له اهتمام خاص حيث يُعد تشكيله عملية مكتسبة تنشأ بفعل العوامل البيئية والمعرفية والاجتماعية والثقافية بما فيها خبرة المعلم في الاتصال مع الطلبة، وتعد الكفاءة الذاتية المدركة من أبرز العوامل المؤثرة في الأداء والمثابرة، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية، ويمكن التنبؤ بها من خلال التحصيل العلمي للطلبة، وإذا ما تم الربط بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة نلاحظ الأثر الإيجابي الواقع على الكفاءة الذاتية المدركة نتيجة التعلم باستخدام طرق بديلة عن التعلم الاعتيادي

كالتعلم باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية، حيث تتبلور أهمية الدراما التعليمية لكونها طريقة لإيصال الأفكار التي تربط بالحياة الحقيقية للمتعلمين، ومزودة لبيئة تفاعل صفي هادف، وذلك بإكساب الطلبة مهارات الاتصال مع الأخذ بعين الاعتبار أن الخيال والعفوية التي تنتجها الدراما تعمل على خلق فرص لاكتشاف طرق جديدة في التعلم من قبل الطلبة.

وعليه فإن الدراما التعليمية قد تمنح الطلبة القدرة على التخيل والإبداع فالمعلم باستخدامه لاستراتيجية الدراما التعليمية يعمل على استغلال قدرات الطلبة في الموقف التعليمي فيقدم المادة التعليمية على شكل نشاط تمثيلي يؤثر بالطالب ويتأثر به مما يكسبه مهارات وقدرات واتجاهات مرغوب فيها.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة Kyrimi & Tsiaras (2021) والتي أظهرت نتائج تحليل البيانات الكمية والنوعية التي تم جمعها من عينة مكونة من48 طفلاً في الصف الرابع تحسناً في كفاءة الذات لدى الأطفال، مما يشير إلى فوائد استراتيجيات الدراما التعليمية. واتفقت مع دراسة Somakim et al. (2019) وأظهرت النتائج أنه باستخدام استراتيجية لعب الأدوار يمكن أن ينمي قدرة الكفاءة الذاتية لدى متعلمي المدارس الثانوية، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية ونتائج تعلم الطلبة في إكمال مسائل قصة الرياضيات، دراسة Comahig & Aβuzo (2024) وكشفت النتائج عن وجود علاقات إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع لتعلم الرياضيات، وكذلك بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمواقف تجاه الرياضيات، وبين المواقف والدافع لتعلم الرياضيات، وبينت أن الاتجاهات نحو الرياضيات تتوسط جزئياً العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع. واتفقت كذلك مع دراسة Ersoy & Türker Biβer (2019) أظهرت النتائج أن تطبيقات الدراما الإبداعية في تدريس الرياضيات لها تأثير إيجابي على درجات اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات، ودراسة الشريف (2009)، وأيضاً دراسة Duatepe (2005) أظهرت النتائج أن التعليم القائم على الدراما كان له تأثير كبير على تحصيل الطلبة في الهندسة، واستبقائهم، ومستوى التفكير الهندسي لفان هيل، واتجاهاتهم في تعلم الرياضيات والهندسة.

ولم تختلف هذه النتيجة مع نتائج أي من الدراسات السابقة، بل أضافت إلى الأدبيات السابقة من خلال تأكيد فاعلية الدراما في تحسين الاتجاهات نحو الرياضيات وزيادة الكفاءة الذاتية، مع أهمية مراعاة الفئة العمرية والمرحلة الدراسية لتحقيق أقصى استفادة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل يوجد أثر للاتجاهات على الدافعية باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين؟

تبين وجود أثر مباشر دال إحصائياً للاتجاهات على الدافعية نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية حيث قيمة β=90.، مما يشير إلى ارتباط قوي وإيجابي بين اتجاهات الطلبة نحو الدراما التعليمية ودافعيتهم لتعلم الرياضيات، وقيمة الإحصاء t = (19.32)قيمة كبيرة جداً، وتشير إلى قوة التأثير الإحصائي بين المتغيرين، مما يدل على قوة الارتباط، قيمةP = 0.00، مما يعني دلالة إحصائية قوية لهذا التأثير.

وقد تعزو الباحثة سبب الخروج بهذه النتيجة كون استراتيجية التدريس باستخدام الدراما التعليمية تعمل على سهولة شرح المادة، فالكثير من وظائفها يحتم تعريفها ضمن مهارات الاستماع والتكلم في المباحث الدراسية، ويمكن توظيفها من قبل المعلم من أجل توصيل فكرة الدرس للطلبة، فالدراما التعليمية تقدم مثالاً للتنويعات التعليمية التي يمكن أن تحفظها في اللغة والتاريخ والرياضيات والعلوم، وهي جزء من البناء المعرفي، حيث يتظافر لعب الأدوار مع أساليب المعرفة الأخرى: النظرية، الجوهرية، الإجرائية، مع أن كلاً من لعب الأدوار والنشاطات المنهجية يتحركان إلى داخل الأسلوب النظري، لانبثاق اتراتيجيات معرفة متضمنة في النشاطات العملية التي يتطلبها الدور.

وعليه فالخبرة الدرامية بما تحويه من مواقف وحوار يمكن أن تسهم في جعل المادة العلمية محببة إلى نفوس الطلبة ويسهل استيعابها وفهمها ويمكن الإفادة منها في إثراء المادة التعليمية المقدمة داخل الفصل

وتقديم العديد من المثيرات التي تنعكس بأثر إيجابي على اتجاهات الطلبة نحو التعلم وبالتالي زيادة دافعيتهم نحو تعلم مادة الرياضيات بشكل محبب ومقنع.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: Amita (2023) أظهرت نتائج الدراسة أن رواية القصص الرقمية أدت إلى زيادة كبيرة في دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة المدارس الابتدائية. ودراسة نصراوين (2022) التي هدفت إلى قياس أثر كل من الدافعية، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية في التنبؤ بمستوى التكيف الأكاديمي، لدى تلاميذِ الصّفوفِ الأساسيّةِ العليا في مدارسِ البطريركيّة اللاتينيّةِ في الأردنّ، أظهرت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من تقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والدافعية وما بين التكيف الأكاديمي على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية له.

واتفقت أيضاً مع دراسة .Gutierrez et al (2019) أظهرت نتائج الدراسة أن التدخل القائم على الدراما كان له تأثير إيجابي على تحفيز الطلبة وتحصيلهم في الرياضيات، وفقاً لقياس الاختبارات الموحدة، مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المرشحين المعلمين لديهم معتقدات كفاءة الذاتية عالية تجاه أسلوب الدراما الإبداعية وأن هذه المعتقدات لا تتغير مع النوع الاجتماعي، ولكن مع زيادة مستوى الصف، ولم تختلف هذه النتيجة مع أي من نتائج الدراسات السابقة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل يوجد أثر للدافعية على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين؟

تبين وجود أثر إيجابي مباشر دال إحصائياً بين الدافعية على الكفاءة الذاتية المدركة متوسط نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية بقيمة β= 0.34، وقيمة الإحصاء t= 7.26 وهي قيمة كبيرة تدل على قوة العلاقة بين المتغيرين، وتعزز قوة التأثير، قيمة P= 0.00، مما يؤكد الدلالة الإحصائية للتأثير.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من Solisa et al. (2024) أظهرت النتيجة أن السرد القصصي الرقمي فعال جداً لتطبيقه في المدارس وهناك تغيير كبير في دافعية التعلم لدى الطلبة بعد إعطائهم الموضوع باستراتيجية سرد القصص الرقمية، وأن المعلم يجب أن يكون قادراً على الارتجال في وسائل التعلم التي كانت تستخدم في البداية الوسائط المطبوعة فقط في التعلم، ويجب أن يكون قادراً على استخدام رواية القصص الرقمية كوسيلة تثير حماس الطلبة. ودراسة Amita (2023) أظهرت نتائج الدراسة أن رواية القصص الرقمية أدت إلى زيادة كبيرة في دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة المدارس الابتدائية، كما اتفقت مع دراسة نصراوين (2022) التي هدفت إلى قياس أثر كل من الدافعية، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية في التنبؤ بمستوى التكيف الأكاديمي، أظهرت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من تقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والدافعية وما بين التكيف الأكاديمي على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية له. واتفقت مع دراسة Wienecke, et al. (2021) كشفت النتائج عن تحسن كبير في دافعية المجموعة التجريبية نحو الرياضيات، مع مستويات أعلى من الاستقلالية والكفاءة، وخاصة الدافع الجوهري مقارنةً بالمجموعة الضابطة، ودراسة Gutierrez et al. (2019) أظهرت نتائج الدراسة أن التدخل القائم على الدراما التعليمية كان له تأثير إيجابي على تحفيز الطلبة وتحصيلهم في الرياضيات، وفقاً لقياس الاختبارات الموحدة، مقارنة بالمجموعة الضابطة. ووجدت الدراسة أن الطلبة في المجموعة القائمة على الدراما التعليمية حصلوا على مستويات أعلى من التحفيز والاستمتاع في الرياضيات.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة الي كون أفراد عينة الدراسة من الطلبة لديهم إلمام بحجم تأثير الدافعية على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات، إذ أن اتجاه الطلبة الإيجابي نحو كفاءتهم الذاتية المدركة يساعدهم على الاستمرار في إنجاز المهام إلى ان تصبح جزءاً مهماً في حياتهم مما يدفعهم إلى المثابرة وتحقيق التقدم والتميز عن طريق التعلم باستراتيجية الدراما التعليمية، كما أن إدراك الطالب لمستوى كفاءته وفاعليته وإمكاناته وقدراته الذاتية وما ينطوي عليها من معوقات

عقلية ومعرفية وانفعالية ودافعية وجسديه وفسيولوجية وعصبية لمعالجة المواقف والمهام أو المشكلات، والأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل تشكل الدافعية وسيط بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين؟

أظهرت النتائج الجدول (9) تحليل الوساطة، تأثير غير مباشر بين الاتجاهات والدافعية كوسيط والكفاءة الذاتية المدركة، حيث العينة الأصلية والقيم المتوسطة معامل التأثير غير المباشر ($\beta = 0.31$) تشير إلى أن التأثير غير المباشر للاتجاهات على الكفاءة الذاتية من خلال الدافعية هو تأثير إيجابي دال إحصائياً، أي أن تحسين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة يؤدي إلى زيادة دافعيتهم للتعلم، وزيادة الدافعية تؤدي بدورها إلى تعزيز الكفاءة الذاتية لديهم. وكانت دلالة التأثير الإحصائية ($t = 6.53$) دالة إحصائياً فهي أعلى بكثير من القيمة الحرجة (± 1.96 عند مستوى دلالة 0.05)، مما يشير إلى أن التأثير قوي جداً. عند مستوى القيمة الاحتمالية ($P = 0.00$) وتؤكد موثوقية العلاقة الوسيطة، وأن الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات تُعزز ثقة الطلبة والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، والدافعية تعمل كحلقة وصل بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية وتلعب دوراً أساسياً كوسيط يعزز تأثير الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات، ونوع الوساطة وساطة جزئية لوجود تأثير مباشر للاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة، النموذج البنائي للمسار يبين ان الدافعية تؤثر تأثير جزئي على الكفاءة الذاتية المدركة عند استخدام الدراما التعليمية فالعلاقة إيجابية قوية وذات دلالة إحصائية، وهذا يعني أن تحسين الاتجاهات الإيجابية وحدها لا يكفي؛ إذ يجب أن تتحول هذه الاتجاهات إلى دافعية ملموسة لتحقيق نتائج إيجابية على مستوى الكفاءة الذاتية، فالطلبة الذين لديهم اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية أو العملية التعليمية يصبحون أكثر دافعية، مما يؤدي إلى تحسين إدراكهم لذاتهم وقدرتهم على تحقيق النجاح، تعزز النتائج أهمية التركيز على خلق اتجاهات إيجابية لدى الطلبة من خلال أنشطة تعليمية محفزة وجاذبة، لأن هذه

الاتجاهات تُترجم إلى دافعية عالية تؤثر إيجاباً على ثقتهم بأنفسهم. وتتفق هذه النتيجة مع النظرية الإنسانية التي تؤكد على دور الدوافع في تحفيز الذات لتحقيق التغيير الإيجابي.

وترى الباحثة بأن الدافعية لدى الطلبة تجعل عملية التعلم أكثر فاعلية، وعملية تفاعلهم الصفي أكثر إيجابية وتزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التعلم، والدافعية للتعلم لها أهمية في زيادة انتباه الطالب وزيادة وقت اندماجِه في انجاز مهمة التعلم، ويسهم ذلك في زيادة جهده وسيطرته على خبرات التعلم وزيادة دافعيته، ويرتبط ذلك ارتباط وثيق في تشكيل العمليات المعرفية ومهارة الكفاءة الذاتية المدركة عند أداء مهمة معينة، إذ أن الدافعية ذاتية المرجع تتوسط العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، حيث تؤثر الكفاءة الذاتية للطلبة على أدائهم وتحصيلهم بطرق متعددة فالطلبة الذين لديهم إدراك عالِ لكفاءتهم الذاتية يواجهون المهمات ذات طابع التحدي ويبذلون جهداً كبيراً ويظهرون مستويات قليلة من القلق إذا ما تم استخدام استراتيجية الدراما في تعلم الرياضيات.

كما أن هذه النتيجة تتفق مع نظرية الذكاء الثلاثي لبرونر ستيرنبرغ التي تنص على أن نجاح الذكاء الثلاثي يُعد القدرة على تحقيق الأهداف في الحياة داخل السياق الاجتماعي والثقافي وتعزيز القدرات والمهارات الشخصية للتكيف مع البيئة وخلق بيئة تعليمية ملائمة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Sari et al. (2018) التي هدفت لاستكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية ونتائج تعلم الطلبة في حل مسائل الرياضيات في شكل قصص، وتحليل علاقاتهم، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية ونتائج تعلم الطلبة في إكمال مسائل قصة الرياضيات. واتفقت كذلك مع دراسة Comahig & Aβuzo (2024) والتي هدفت للكشف عن التأثير الوسيط للاتجاهات نحو الرياضيات على العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية لتعلم الرياضيات وكشفت النتائج عن وجود علاقات إيجابية قوية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع لتعلم الرياضيات، وكذلك بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والمواقف تجاه الرياضيات، وبين

المواقف والدافع لتعلم الرياضيات، وبينت أن الاتجاهات نحو الرياضيات تتوسط جزئياً العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع، ولم تختلف هذه النتيجة مع أي من نتائج الدراسات السابقة.

مناقشة نتائج السؤال الخامس: هل يوجد أثر للنوع الاجتماعي على العلاقة بين الاتجاهات والدافعية باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين؟

اتضح وجود أثر غير مباشر سلبي دال إحصائياً وضعيف للنوع الاجتماعي حيث يؤثر فقط على العلاقة التفاعلية بين الاتجاهات والدافعية نحو تعلم الرياضيات باستخدام استراتيجية الدراما التعليمية بقيمة β= –0.22، وقيمة الإحصاء t =2.55، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى وجود تأثير واضح، وقيمة P = .001 أقل من 0.05، مما يشير إلى أن التأثير ذو دلالة إحصائية، واتضح من الجدول (9) أن النوع الاجتماعي ليس له تأثير في الاتجاهات على الدافعية أو الكفاءة الذاتية المدركة، حيث ظهرت قيم تأثير النوع الاجتماعي على الدافعية β= 0.02، وهذا يشير إلى تأثير ضعيف وغير ملحوظ، وقيمة اللإحصاء t =0.31، وهي قيمة منخفضة للغاية تشير إلى عدم وجود تأثير قوي للبيانات، وقيمةP = 0.76، وهي أكبر من 0.05، مما يعني أن العلاقة غير دالة إحصائياً، وأن متغير النوع الاجتماعي فقد أثر على العلاقة بين الاتجاهات والدافعية تأثير سلبي مما يعني أن الطلاب لديهم اتجاهات ودافعية أعلى من الطالبات، وتبرز هذه النتائج أهمية مراعاة الفروق النوعية في تصميم استراتيجيات تعليمية قائمة على الدراما، بما يضمن تفاعلاً متوازناً بين النوعين، ويعزز من فاعلية هذه الاستراتيجيات لجميع الطلبة.

وقد تعزو الباحثة السبب بعدم وجود تأثير لمتغير النوع الاجتماعي في العلاقة ما بين الاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات بأن الطلبة من كلا النوعين ونتيجة تلقيهم نفس المعارف والخبرات من قبل المعلمين، فإن استخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات

لكليهما لا يؤثر بشكل مباشر في العلاقة ما بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، إذ أن المهم هنا الإستراتيجية التي يتم بها تدريس الطلبة من النوعين، وبالتالي فإن تأثير هذه الاستراتيجية سوف يكون لكلا الطرفين وإن كان بدرجات متفاوتة.

وبالاطلاع على الدراسات السابقة تبين للباحثة أن أي من الدراسات السابقة لم تقم بربط متغير (النوع الاجتماعي) لفحصه مع العلاقة التفاعلية بين الاتجاهات والدافعية من خلال النوع الاجتماعي.

مناقشة نتائج السؤال السادس: هل تشكل الاتجاهات وسيط بين الاستراتيجية والكفاءة الذاتية المدركة باستخدام الدراما التعليمية في تعلم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين– فلسطين؟

يظهر الشكل(2) النموذج البنائي، والجدول(9) أن الاتجاهات تشكل وسيطاً كاملاً بين استراتيجية الدراما التعليمية والكفاءة الذاتية المدركة، يظهر النموذج تأثيراً مباشراً من الاستراتيجية على الاتجاهات بقيمة سالبة (−0.51) مع دلالة إحصائية ($p<0.001$)، وهناك تأثير مباشر من الاتجاهات على الكفاءة الذاتية المدركة بقيمة موجبة (0.58) مع دلالة إحصائية ($p<0.001$)، كما تظهر الوساطة الكاملة للاتجاهات، لعدم وجود مسار مباشر من الاستراتيجية إلى الكفاءة الذاتية المدركة في النموذج، وهناك مسار وساطة غير مباشر إضافي من خلال الدافعية، حيث تؤثر الاتجاهات في الدافعية بمعامل مسار (0.90)، والتي بدورها تؤثر في الكفاءة الذاتية بمعامل (0.34).

تشير هذه النتائج إلى أن تأثير استراتيجية الدراما التعليمية على الكفاءة الذاتية المدركة في تعلم الرياضيات يمر بالكامل عبر اتجاهات الطلبة، وليس بشكل مباشر. وبالتالي فإن تحسين اتجاهات الطلبة نحو استخدام الدراما التعليمية يعد عاملاً أساسياً في تعزيز الكفاءة الذاتية المدركة لديهم في تعلم الرياضيات.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Comahig & Aßuzo (2024) التي بينت الدور الوسيط للاتجاهات نحو الرياضيات في العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية، وهو ما ينسجم مع النتيجة الحالية التي أظهرت أن الاتجاهات تشكل وسيطاً كاملاً بين استراتيجية الدراما التعليمية والكفاءة الذاتية المدركة، كما تدعم دراسات Kyrimi & Tsiaras (2021) و Somakim et al. (2019) العلاقة الإيجابية بين استخدام الدراما في التعليم وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، لكن هذه الدراسات وإن لم تدرس الأثر غير المباشر عبر الاتجاهات بالتحدي، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Damrongpanit (2020) في تأكيدها على أهمية النماذج البنائية التي توضح الوساطة بين المتغيرات المعرفية والدافعية في تعلم الرياضيات. وبناءً على هذه النتائج، فإن تعزيز اتجاهات الطلبة نحو الدراما التعليمية يمكن أن يُعدّ مدخلاً فعالاً لتحسين الكفاءة الذاتية المدركة في الرياضيات.

وتفسر الباحثة النتيجة التي كشفت أن الاتجاهات تشكل وسيطاً كاملاً بين استراتيجية الدراما التعليمية والكفاءة الذاتية المدركة من النتائج ذات الأهمية البالغة في ضوء أهداف الدراسة؛ إذ تؤكد أن مجرد تطبيق الاستراتيجية لا يكفي لتحقيق تحسن مباشر في الكفاءة الذاتية لدى الطلبة، بل إن أثرها يعتمد بشكل أساسي على مدى تَكَوُّن اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات ونحو الاستراتيجية التعليمية ذاتها، وهذا يشير إلى أن تعزيز الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة لا يتحقق فقط من خلال استخدام أساليب درامية في التدريس، وإنما من خلال خلق بيئة تعليمية تُنَمِّي اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات تجعل الطالب أكثر استعداداً نفسياً وثقةً بقدراته، وهو ما تنعكس آثاره في النهاية على مشاعره بالكفاءة الذاتية.

وترى الباحثة أن وجود مسار وساطة غير مباشر إضافي عبر الدافعية، يعزز من تفسير أهمية الجانب الوجداني في عملية التعلم، ويؤكد أن الطالب الذي يطور اتجاهات إيجابية تجاه ما يتعلمه، يكون أكثر دافعية، وبالتالي أكثر كفاءة وشعوراً بالقدرة على النجاح، وهذه النتيجة تنسجم مع الرؤى التربوية الحديثة التي تؤكد على البُعد المتكامل في العملية التعليمية، والذي يجمع بين الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية.

4.2 التوصيات

بناءً على النتائج السابقة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات التي من شأنها أن تحفز المعلمين والمعلمات لاستخدام استراتيجية الدراما في تعلم الرياضيات وهي كما يلي:

1. تعزيز استخدام الدراما التعليمية في الفصول الدراسية لخلق بيئة تعليمية تفاعلية ومحفزة، تساهم في تغيير تصورات الطلبة تجاه الرياضيات، مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم وتعزيز ثقتهم في قدراتهم.
2. التركيز على تطوير أساليب درامية تدعم التفاعل والمشاركة النشطة، مما يعزز التفكير النقدي ويزيد من استعداد الطلبة لمواجهة التحديات الأكاديمية.
3. استخدام الدراما التعليمية في مختلف المواد الدراسية، خاصة في الرياضيات، لتحقيق أقصى استفادة من التفاعل الإبداعي، مما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والمشاركة الطلابية.
4. تطوير استراتيجيات دراسية تستخدم الدراما التعليمية لتعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحو الرياضيات، حيث أن تحسين الاتجاهات قد يؤدي بشكل غير مباشر إلى زيادة الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.
5. تشجيع المعلمين على تطبيق استراتيجيات درامية تُحفز الدافعية لدى الطلبة، وبدورها تساهم في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لديهم.
6. توصي المسؤولين التربويين والمشرفين، تطوير وتقييم مستمر للاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في المدارس الحكومية.

4.3 المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، تقترح الباحثة ما يلي:

1. إدراج استراتيجيات التدريس الحديثة وخاصة الدراما التعليمية ضمن برامج إعداد المعلمين في مؤسسات إعداد المعلمين في كليات التربية.

2. إلقاء الضوء على أهمية استخدام الدراما التعليمية في خدمة المقررات الدراسية الأخرى، وتنمية جوانب النمو لدى الطلبة من خلال عقد دورات تدريبية للقائمين على التدريس في كافة المراحل الدراسية على مدى تنوعها ومستوياتها.
3. ضرورة توفير برامج تعليمية وتربوية لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطالبات بصورة أكبر من الطلبة، حسب نتائج الدراسة الحالية والتي أفادت أن الطلبة يتمتعون بكفاءة ذاتية مدركة أعلى من الطالبات.
4. يجب على القائمين في مجال التربية والتعليم التأكيد على تشخيص ومعرفة خصائص الطلبة، وخاصة الوجدانية كمعرفة ميولهم ورغباتهم في التعلم وإلى ما يميلون إليه من مواقف تعليمية تتماشى مع اتجاهاتهم وميولهم، زيادة على ذلك المعرفية كمسايرة مضامين المنهاج الدراسية لقدراتهم العقلية وتماشياً مع مراحل نموهم العمرية.
5. إجراء مزيد من الدراسات وتطوير استراتيجيات درامية متوازنة تأخذ بعين الاعتبار النوع الاجتماعي والفروق فيه، مما يضمن استفادة جميع الطلبة من الاستراتيجيات الحديثة.
6. إجراء المزيد من الدراسات لفهم كيف يمكن أن تؤثر العوامل الثقافية والاجتماعية مثل النوع الاجتماعي على استجابة الطلبة لاستراتيجيات التدريس مثل الدراما التعليمية.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

أبو دوابة، محمد. (2012). *الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

أبو سارة، مريم، و محمد مهيدات. (2019). *العلاقة بين الضغوط النفسية والكفاءة الذاتية المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

أبو غزال،معاوية. (2015). *علم النفس العام* (الإصدار 2). الأردن: دار وائل للنشر.

أبو مغلي، لينا، و مصطفى هيلات. (2008). *الدراما والمسرح في التعليم النظرية والتطبيق* (الإصدار 1). عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

أبو هاشم، السيد. (1994). *أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أحمد، السيد. (2023). برنامج قائم على الدراما التعليمية في علاج صعوبات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، 121*، 275-316. تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/Record/1350152

أحمد، ايمان. (2013). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية التحصيل وعادات العقل والدافعية للإنجاز في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 16*(3)، 181-256.

إسماعيل، عياد، و صالحة عبد الرحمن. (2015). الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى. *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي، 8*(19)، 65-94.

البحري، سعاد. (2022). *علاقة الرضا عن التوجيه المدرسي والدافعية للتعلم بالخوف من الفشل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي*. رسالة ماجستير غير منشورة.

جابر، عبد الحميد. (2001). *نظريات الشخصية البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، والتقويم*. القاهرة: دار النهضة العربية.

جودة، موسى. (2017). اتجاهات طلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى نحو المساقات المرتبطة بالرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريس الرياضيات. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 21*(1)، 325-354.

جودة، موسى. (2017). أثر توظيف الدراما في تحسين مهارات حل المسائل الحسابية اللفظية لدى تلامذة الصف الأول الأساسي في محافظة رفح. *مجلة جامعة النجاح الوطنية للعوم الإنسانية، 31*(7)، 1081-1110.

حجازي، يحيى. (2020). *نظرية الذكاء الثلاثي*. مؤسسة فيصل الحسيني.

حسام الدين، محمد ابراهيم، محمد سالم درويش، محمد منير النمر، و محمد مرضي الضوه. (2022). تأثير استراتيجية الدراما التعليمية في مستوي اداء بعض المهارات الاساسية بدرس التربية الرياضية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، 96*(3)، 580-613. https://doi.org/10.21608/jsβsh.2022.157501.2216

حسانين، عواطف. (2012). *سيكولوجية التعلم، نظريات، عمليات معرفية، قدرات عقلية*. المكتبة الأكاديمية، الجيزة.

حسن، أبو هاشم. (2005). *مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا*. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.

حسنين، شيماء. (2019). *برنامج مقترح قائم على تسريع النمو المعرفي لتنمية التحصيل في مادة الكيمياء والدافعية للتعلم وبعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية. تم الاسترداد من http://fgse.cu.edu.eg

حمد، نمارق، و صالح عبد القادر. (2018). *دور المسرح في تعزيز القيم التربوية في مقرر اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الأساسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

درويش، اسراء. (2016). *أثر توظيف المسرحة في تنمية المفاهيم في الرياضيات والتواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الدسوقي، سمر. (2018). فاعلية برنامج مسرحي عرائسي في تنمية بعض جوانب الشخصية الاجتماعية والأخلاقية لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة، 13*(28)، 869-887.

رداف، لبنى، و لمياء دمام. (2022). *مستوى الدافعية للتعلم لدى طلبة قسم العلوم الاجتماعية- بجامعة أم البواقي- في ضوء متغير التخصص الدراسي*. جامعة أم البواقي، رسالة ماجستير غير منشورة.

الرويثي، أريج. (2016). *دافعية التعلّم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة. السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة.

الزغلول، عماد. (2010). *نظريات التعلم*. عمان: دار الشروق.

زلط، أشرف. (2021). استخدام الدراما التعليمية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة، 21*(235)، 373-410. https://doi.org/https://doi.org/10.21608/mrk.2021.169798

الزهراني،محمد. (2016). الفعالية الذاتية الأكاديمية وعلاقته بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة عالم التربية، 17*(54)، 13-90.

زيتون، كمال. (2002). *تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية* (الإصدار 1). القاهرة: عالم الكتب.

الزيود، نعمة، و ابراهيم الشرع. (2019). أثر استخدام الألعاب الالكترونية في التحصيل الرياضي وتنمية الحساب الذهني لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. وزارة التربية والتعليم؛ الجامعة الأردنية. *دراسات العلوم التربوية، 46*(2).

السرحاني، مها. (2014). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي على تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات، 17*(2)، 6-61.

السعيد، تقي. (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب المرحلة الجامعية. كلية التربية، جامعة حلوان. *مجلة علم النفس التربوي، 25*(2)، 41-80.

سليم، هبة. (2019). *الدراما السيكو دراما: السيوسو دراما وتطبيقاتها في العملية التعليمية*. الأردن- عمان: دار آمنة للنشر والتوزيع.

سيدهم، يمينة. (2020). *الرضا عن التخصص الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من طلبة السنة الأولى ليسانس بجامعة أدرار*. حث تكميلي لنيل شهادة الماجستير في العلوم الاجتماعية

تخصص علم النفس المدرسي"، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد أدرار، الجزائر.

سيف، خيرية. (2004). فعالية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات الطرح والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لدولة الكويت. *المجلة التربوية، 18*(72)، 11-40. https://doi.org/10.34120/joe.v18i72.1731

الشريف، ميرفت. (2009). *أثر استخدام القصة في تدريس الرياضيات في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

شنب، مني. (2018). فاعلية مسرحة المناهج في تحقيق بعض أهداف الدالة الأسية في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية – جامعة المنوفية، 5*(16)، 65-92. https://doi.org/10.21608/molag.2018.154450

شهيب، محمد. (1998). *السلوك الإنساني في التنظيم* (الإصدار 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

الشويخ، سعاد. (2018). برنامج قائم على منظم التعلم ذاتي في تنمية المهارات التنظيمية الذاتية والدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية الآداب والعلوم والتربية للبنات، جامعة عين شمس، 19*(9)، 79-122.

صالحة، بسام. (2014). *أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الخبير في تحسين مهارات القدرة على حل المشكلات لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

صاوي، يحيى. (2019). أثر استخدام الحكايات الرياضية في تدريس العمليات الحسابية لتنمية المفاهيم الرياضية واختزال القلق الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات، 22*(5)، 117-141.

صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع. *مجلة جامعة دمشق، 28*(4)، 299-324.

الصغير، بن محمد. (2023). نظرية ابراهام ماسلو: التدرج في الحاجات الإنسانية وعلاقتها بالسياسة الشرعية وسنّ الأنظمة. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 14*(4). https://doi.org/10.21608/jces.2023.345262

صلاح،غدير. (2013). *نموذج مقترح لاستخدام الدراما في تدريس اللغة العربية للصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة/ بين لحم – فلسطين.

صيدم، شادي، و عبد المجيد الناصر. (2019). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 5*(1)، 294-312. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/article/87164

الطويل، حمد. (2016). *الدوافع- تعريفها- أهميتها- أنواعها- وظائفها- نظرياتها*. كلية التربية. جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة. https://doi.org/10.21608/jfeβ.2016.66414

عبد العزيز، دعاء، و شيماء سليمان. (2021). فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكو دراما في تحسين التفكير الإيجابي والكفاءة الاجتماعية الانفعالية لدى أطفال الروضة المعرضين لخطر صعوبات التعلم بمحافظة قنا. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، 45*، 329-420.

عبد العزيز، مفتاح. (2010). *مقدمة في علم نفس الصحة*. عمان: دار وائل للنشر.

عبد القادر، نوقي، و بن سليم حسين. (2020). أهمية الدافعية للتعلم في التعليم الجامعي لدى الطلبة. *آفاق للعلوم، 1*(2)، 315-321.

عبد الهادي، نبيل. (2019). *تشكيل السلوك الاجتماعي*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عبيدة، ناصر. (2020). تقييم واقع توظيف مكونات جمال الرياضيات في التدريس من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، 27*(108)، 375-424.

العزب،محمد. (2004). *الأنشطة المدرسية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

عساف، عبد المعطي. (1994). *السلوك الإداري التنظيمي في المنظمات المعاصرة*. عمان: دار الأزهر.

عسيري، احمد. (2023). أثر استخدام استراتيجية الدراما التكونية في تنمية مهارات التحدث لطلبة البرامج المشتركة في تعلم اللغة الانجليزية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 3*(114)، 787-814. https://doi.org/10.21608/edusohag.2023.323451

علي، أشرف. (2012). تقويم برنامج إثرائي مقترح في رياضيات المرحلة الاعدادية قائم على الجمع بين الكورت CORT وأنشطة TIMSSفي ضوء مستويات TIMSS المعرفية والدافعية للإنجاز في الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 15*(1)، 165-220.

عماشة، محمد. (2011). تصميم برنامج تدريبي قائم على التكامل بين تكنولوجيات بث الوسائط (البورد كاستينج) وشبكات الخدمات الاجتماعية وفاعليته في تنمية بعض مهارات استخدام التطبيقات التعليمية للويب لدى معلمي التعليم العام واتجاههم نحوها الجمعية العربية للتكنولوجيا التربية. *مجتمعات التعلم التفاعلية*، 491-547.

العناني، حنان. (2002). *الفن والدراما والموسيقى في تعليم الطفل* (الإصدار 5). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الفراهيد، مريم، و محمد الرفوع. (2021). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجود الحياة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. *المجلة التربوية*، *35*(138)، 91-130. https://doi.org/10.34120/joe.v35i138.3433

الفنيخ، لمياء، و ايمان فياض. (2024). الدور الوسيط للكفاءة الذاتية المدركة في العلاقة بين المعتقدات المعرفية والتوافق الجامعي لدى طالبات الجامعات الحكومية والخاصة. *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، *6*(1)، 46-90.

قريشي، فيصل. (2011). *التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى القصور الكلوي المزمن*. رسالة ماجستير غير من منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

قنوح، فتحي. (2016). *ثر تدريس وحدة الهندسة وفق استراتيجية عباءة الخبير في التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف السادس في مدارس محافظة جنين*. جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

القني، عبد الباسط. (2020). دافعية التعلم والدافعية للإنجاز مفهوم وأساسيات. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،، *12*(2)، 193-204.

الكاشف، ابتسام. (2023). فاعلية استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الرياضيات في تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *17*(13)، 1-81.

اللحام، رحاب، و فاطمة العدوان. (2022). الكفاءة الذاتية المُدركة وعلاقتها بالرفاه النفسي لدى طلبة الجامعة الأردنية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، *38*(7)، 69-85.

لحلوح، محمد. (2022). اتجاهات معلمي المدارس الحكومية في منطقة البادية الغربية نحو استخدام الدراما في التعليم. *المجلة الأردنية للبحوث والدراسات التربوية، 38*(7)، 291-310. https://doi.org/10.21608/mfes

محمد، حسين. (2023). فاعلية استخدام التعلم النقَّال في تدريس مقرر علم النفس الإرشادي لتنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة شعبة علم النفس بكلية التربية-جامعة أسيوط. *المجلة المصرية للتربية، 39*(6)، 192-229. https://doi.org/10.21608/mfes

محمد، صفاء السيد، عطاء عمر البحيري، و نهى محمد محمد. (2023). فعالية برنامج قائم على الدراما التعليمية في تنمية مهارات التواصل اللغوي الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. *دراسات تربوية ونفسية، 125*، 151-201. تم الاسترداد من http://demo.mandumah.com/Record/1395603

محمود، سماح، و إيمان عبد الحليم. (2022). فعالية برنامج تدريبي قائم على التجهيز الانفعالي في تحسين المعتقدات الدافعية والصور الذهنية المدركة لدى طالب الجامعة مرتفعي القلق الأكاديمي. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 103*(103)، 1-83.

المراغي، إيهاب. (2020). استخدام استراتيجية عباءة الخبير في تدريس الهندسة بأسلوب تكاملي على التحصيل وخفض درجة التجول العقلي والحد من أسبابه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات، 23*(1)، 31-79.

مرعي، توفيق، و احمد بلقيس. (1982). *الميسر في علم النفس الاجتماعي*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المطيري،سلطان. (2022). تصميم فيديو رقمي قائم على السرد القصصي في بيئة تعلم الكرتونية وأثره في تنمية الدافعية العقلية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 5*(1)، 315-359.

معتوق، فتحية. (2022). *علم النفس التربوي*. جامعة الجزائر 8، كلية علوم العالم والاتصال.

منصور، أمين. (2020). استخدام المدخل الدرامي في تدريس الرياضيات لتنمية الحس الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات، 23*(5)، 75-113.

المهدي، بن عيسى. (2005). *ثقافة المؤسسة دراسة ميدانية للمؤسسة الاقتصادية العمومية في الجزائر حالة بايب غاز"PIPE GAZ"*. غرداية- جامعة الجزائر.

نتيش، حسناء، و رشيدة الشايب. (2022). *أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (استراتيجية جيكسو نموذجا) على زيادة دافعية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

النحال، أسماء. (2015). *أثر استخدام الدراما في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة.

ندى، محمد. (2005). *اتجاهات المعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية نحو استخدام الدراما في التعليم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية- نابلس.

نصار، محمد، و معتصم صوالحة. (2000). *الدراما التعليمية نظرية وتطبيق*. عمان- الأردن: المركز القومي للنشر والتوزيع.

نصراوين، فراس. (2022). أثر كل من الدافعية، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية في التنبؤ بمستوى التكيف الأكاديمي، لدى تلاميذِ الصّفوفِ الأساسيّةِ العليا في مدارسِ البطريركيّة اللاتينيّةِ في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، *49*(2)، 202-216. https://doi.org/10.35516/edu.v49i2.1027

النصيرات، جازي. (2023). استراتيجيات التدريس السائد استخدامها لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بالدافعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة للواء عين الباشا. *مجلة القانون والأعمال*، *96*، 24-57. تم الاسترداد من http://demo.mandumah.com/Record/1416272

هيبثكوت، دورثي. (2012). *الدراما من أجل التعليم: نهج عباءة الخبير في التعليم* (الإصدار 1). (عيسى بشارة، المترجمون) رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الوحيدي، عمار، و حنان بوسحلة. (2023). استراتيجية دراما عباءة الخبير في التعليم. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية*، *5*(2)، 67-79.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2010). *مؤتمر صحفي*. رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2021-2023). *الاستراتيجية القطاعية للتعليم*.

اليوسف، رامي. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *21*(1).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Adamu, I., Muhammed, Y., & Yau, S. (2022). Effect of activity, student, experiment and improvisation strategy on mathematics performance among primary five pupils in Saβon-Gari local government area of Kaduna state, Nigeria. *Aβacus (Mathematics Education Series), 47*(1), 14.

Ahmadi, A., Ziapour, A., Leβni, J. Y., & Mehedi, N. (2023). Predicting academic motivation βased on personality traits, academic self-efficacy, academic alienation, and social support in paramedical students. *Community Health Equity Research and Policy, 43*(2), 195-201. https://doi.org/10.1177/0272684X211004948

Akgün, A. E., Keskin, H., & Ayar, H., & Erdoğan, E. (2015). The influence of storytelling approach in travel writings on readers' empathy and travel intentions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 195*, 123-130. https://doi.org/10.1016/j.sβspro.2015.10.129

Alacapınar, F. G., & Uysal, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude, and retention. *Research in Pedagogy, 10*(2), 265-284. https://doi.org/10.5937/IstrPed2002265G

Alacapinar, F. G., & Uysal, H. (2020). Effect of station technique in classroom teaching: A metaanalysis study. *Research on Education and Psychology (REP), 4*, 88-106.

Alamalhodaee, H. (2002). *New Strategies for Teaching Mathematics* (7 ed.). Tehran: Shiv Puβlications.

Amita, N. (2023). Digital storytelling in increasing elementary school students' mathematics learning motivation. Jurnal PAJAR (Pendidikan dan Pengajaran. *7*(1), 13. https://doi.org/10.33578/pjr.v7i1.9090

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive theory.* NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: exercise of control.* New York: Stanford University W. H. Freeman and Company.

Boβkina, J., & Domínguez, E. (2015). English language and literature: Towards a model for implementing the English/Spanish βilingual curriculum in Spain. *English Language Teaching, 8*(2), 1-12. https://doi.org/10.5539/elt.v8n2p1

Bowell, P., & Heap, B. S. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning* (2 ed.). Routledge.

Brauer, G. (2010). *Bade and Language: Intercultural Learning Through Dram.* London: British Liβrary cataloguing in puβlication.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instructio.* Camβridge: Belknap Press of Harvard University.

Bruner, J. S. (1968). *Toward a theory of instruction.* Norton.

Burns, E. (2017). Using puppets to encourage dialogue in the primary classroom: A study of pupils' perspectives on the use of puppets in their lessons. *Journal of Trainee Teacher Education Research, 8*(1), 127-15.

Cachia, R., & Ferrari, A. (2020). *reativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe.*

Cheong, J., & & MacKinnon, D. P. (2012). Mediation/indirect effects in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed., *Handβook of structural equation modeling* (pp. 417–435). The Guilford Press.

Cheong, J., & & MacKinnon, D. P. (2012). Mediation/indirect effects in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Ed., *Handβook of structural equation modeling* (pp. 417–435). The Guilford Press.

Chua, Y. P. (2023). *A step-βy-step guide: PLS-SEM data analysis using SmartPLS 4.* Researchtree Educatio.

Coleman, C. M., & Lind, T. (2020). Calculating for creativity: Maths joins the circus. *Waikato Journal of Education, 25*(1), 85–99. https://doi.org/10.15663/wje.v25i0.717

Coleman, C., & Davies, K. (2018). Striking gold: Introducing Drama-Mat. *Teachers and Curriculum, 18*(1), 9-18. https://doi.org/10.15663/tandc.v18i1.324

Comahig, J. C., & Aβuzo, E. P. (2024). The mediating effect of attitudes towards mathematics on the relationship βetween academic self-efficacy and motivation to learn mathematics. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR), 10*(3). https://doi.org/10.36713/epra16217

Culham, C. (2003). *Making the conversations possiβle: Drama as a methodology in developing the language of the everyday in ESL classrooms.* DegreeM.A. University of Victoria, Puβlisher Ottawa: National Liβrary of Canada University of Victoria.

Damrongpanit, S. (2019). From modern teaching to mathematics achievement: The mediating role of mathematics attitude, achievement motivation, and self-efficacy. *European Journal of Educational Research, 8*(3), 713-727. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.3.713

Damrongpanit, S. (2020). The Mediating Role of Growth Mindset in the Causal Model of the Factors Affecting the Mathematics Learning of Ninth-Grade Students. *Universal Journal of Educational Research, 8*(12), 7183-7196. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081285

Dougill, J. (1987). *Drama Activities For Language Learning* (1 ed.). London: Macmillan Puβlishers.

Duatepe, A. (2005). The effects of drama-βased instruction on seventh grade students' geometry achievement, van Hiele geometric thinking levels, attitudes toward mathematics and geometry. Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance, 10*, 65 – 66.

Duatepe-Paksu, A., & Uβuz, B. (2009). Effects of Drama-Based Geometry Instruction on Student Achievement, Attitudes, and Thinking Levels. *The Journal of Educational Research, 102*, 272 – 286.

Duman, B., & Özçelik, C. (2018). The Effect of the Creative Drama-supported Proβlem-βased Learning Approach on the Self-efficacy Aβility in Geometry.. *Universal Journal of Educational Research, 6*(12), 2918-2924. https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061227

Eβel, R. L., & Frisβie, D. L. (2019). *Measurement and assessment in teaching* (3 ed.). Prentice Hall.

Erdoğan, T., Özdemir, C., & Ataş, M. (2022). Determination of self-efficacy βeliefs of pre-service elementary teachers for using creative drama method. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education, 10*(1), 53-65. https://doi.org/10.52826/mcβuefd.1082265

Ersoy, E., & Türker Biβer, B. (2019). Fractions teaching for 6th graders through creative drama method. *Sakarya University Journal of Education, 9*(2), 243-260. https://doi.org/10.19126/suje.481850

Erturan, G., McBride, R., & Agβuga, B. (2020). Self-regulation and self-efficacy as mediators of achievement goals and leisure time physical activity: A proposed model. *Pedagogy of Physical Culture and Sports, 24*(1), 12-20.

Ewing, R., & Simons, J. (2004). *Beyond the script: Take 2: Drama in the classroom* (2 ed.). Newtown, Australia: Primary English Teaching Association.

Ezenwosu, N. E., Esomonu, N. P., & Mgβolu, C. C. (2022). Using drama in teaching mathematics at the βasic and senior secondary levels in Nigeria to enhance literacy. *Asian Journal of Advances in Research, 5*(1), 619-628.

Farajallah, A. K., & Battah, A. H. (2020). The Impact of Employing Dramatized Lessons on the Development of Solving Skills of Verβal Mathematical Proβlems and Attitudes towards Mathematics among Third Graders. Dirasat. *Educational Sciences, 47*(2), 588-604. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2327

Felix, K. (2022). The Use of Psychodrama as a Pedagogical Strategy for the Implementation of Puβlic Policies in Health and Education. *Psychodrama in Counselling, Coaching and Education*, 275-286. https://doi.org/ 10.1007/978-981-19-1832-2_22.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics.* SAGE.

Fleming, M., Mirel, C., & Timms, B. (2004). The Impact of Drama on Students' Language, Mathematics, and Attitudes in Two Elementary Schools. *Research in Drama Education, 9*(2), 177-197. https://doi.org/10.1080/1356978042000255067

Ghergulescu, I., & Muntean, C. H. (Eds.). (2013). Supporting motivation-βased educational games through Weβ 3.0. In A. Eds. *Towards Learning and Instruction in Weβ, 3*(70), 15. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1539-8_15

Goβle, G. H., Van Ooyik, J., Roβertson, T., & Roβerts, G. J. (2021). Effects on students ' academic and non-academic outcomes and participation in theatre arts: A research synthesis. *Educational Research: Theory and Practice, 32*(3), 1-22.

Gutierrez, A., Jodar, R., & Martinez, P. (2019). Drama and Mathematics: Enhancing motivation and achievement in elementary students. *Revista de Psicodidáctica, 24*(1), 17-23.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Baβin, B. J., & Black, W. C. (2014). *Multivariate data analysis* (7 ed.). Pearson.

Hair, j. f., Hult, G. T., & Ringle, C. M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2 ed.). L.A: SAGE Puβlications.

Hair, J., Hult, G., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (3 ed.). SAGE.

Haseman, B., & O'Toole, J. (2017). *Dramawise reimagined.* Currency Press.

Hassan, T. (2021). A Program Based on Drama Teaching Techniques to Improve Secondary Stage Students' Creative Writing Skills and Motivation, Mansoura. *College of Education Journal, 115*(4), 52-74.

Jöreskog, K. G. (1969). A General Approach to Confirmatory Maximum Liklihood Factor Analysis. *Psychometrika, 34*(2), 183-202.

KARAPINARLI, R., & GÖRGEN, I. (2014). Creative drama-βased mathematics teaching: Primary students' achievement and rememβering effect on level. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(5), 1005-1020.

Kellermann, P. F. (1998). Sociodrama. *Group Analysis, 31*(2), 179-195. https://doi.org/10.1177/0533316498312005

Konaklı, H. N., & Köğce, D. (2022). The effect of percentages with creative drama method on the academic achievement of fifth grade students and permanence of knowledge. *Journal of Computer and Education Research, 10*(20), 590-611. https://doi.org/10.18009/jcer.1162803

Kumar, S. (2015). Structure equation modeling βasic assumptions and concepts: A Novices guide. *Asian Journal of Management Sciences, 3*(7), 25-28.

Kyrimi, K., & Tsiaras, A. (2021). Drama in Education as a Tool for Enhancing Self-Efficacy in Primary School Children. *Research in Drama Education, 12*(1), 1-8.

Lamichhane, B. R., & Luitel, B. C. (2022). Telling an untold story of pedagogical practices in mathematics education in Nepal: Envisioning an empowering pedagogy. *Saptagandaki Journal, 13*(1), 10.3126/sj.v13i1.54946.

Lamichhane, B. R., Dahal, N., & Pant, B. P. (2023). Drama-Based Pedagogy: Ways of Engaging in Mathematics Learning. *Mathematics Education Forum Chitwan*.

Lansdown, G., & Siriwardena, H. (2018). The Potential of Drama Approaches for Enhancing Students' Mathematics Learning Experiences. *nternational Journal for Mathematics Teaching and Learning, 19*(1), 1-21.

Lisnani, L. (2019). The effect of faβle on increasing students' understanding of plane figure concept. In Advances in Social Science. *Education and Humanities Research, 295*. https://doi.org/10.2991/icetep-18.2019.45

Luitel, B. C. (2009). *Culture, worldview and transformative philosophy of mathematics education in Nepal: A cultural-philosophical inquiry.* Unpuβlished doctoral dissertation, Science and Mathematics Education Centre, Curtin University, Australia.

Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource βook of communication activities for language teachers.* Camβridge: Camβridge University Press.

McCaslin, N. (2000). *Creative Drama in the Classroom and Beyond* (7 ed.). New York: Wesley Longman Press. McNaughton, M. Educatio.

N.A. (2009). *Oxford English Dictionary.* Retrieved from wwwencyclopedia.com/topicIntervention.aspx

Nasution, F. S., & Nissa, K. (2024). Investigating student's level of self-efficacy in speaking performance of Thai EFL learners. *ESTEEM Academic Journal, 7*(2), 312-316. https://doi.org/10.31851/esteem.v7i2.14966

Ngum, Y. (2012). *Engaging adolescents on teenage pregnancy prevention using process drama: A case study of grade 11 pupils at Supreme Educational College in Johannesβurg, South Africa.* Doctoral dissertation, University of the Witwatersrand, Faculty of Humanities, Wits School of Arts.

Nisβet, S., & Kilpatrick, J. (2019). Using drama to develop creativity in mathematics: Encouraging young mathematicians to generate multiple solutions. *The Australian Journal of Early Childhood, 44*(1), 37-45.

Nitzl, C., Roldán, J. L., & Cepeda-Carrion, G. A. (2016). Mediation analysis in partial least squares path modeling: Helping researchers discuss more sophisticated models. *Industrial Management & Data Systems, 116*(9), 1849-1864. https://doi.org/10.1108/IMDS-07-2015-0302

Nurkarim, A. W., Qonita, W., & Monterroza, D. (2023). The students' mathematics motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and perceptions of mathematics. *International Journal on Teaching and Learning Mathematics, 6*(1), 42-51. https://doi.org/10. 18860/ijtlm.v601

OECD. (2020). 21st Century Learning Research, Innovation and Policy. *OECD/ CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research and innovation Policy.* Retrieved from www. OECD. Org/ site/ educeri21st/40554299

O'Neill, G. (2010). Initiating curriculum revision: Exploring the practices of educational developers. *International Journal for Academic Development, 15*(1), 61-71. https://doi.org/10.1080/13601440903529927

O'Toole, J. (2001). *The process of drama: Negotiating art and meaning* (3 ed.). London: Routledge.

O'Toole, W. (2011). *Events Feasiβility and Development: From Strategy to Operations.* Butterworth-Heinemann.

Özsoy, N., Akkaya, Y., Tosun, T., Umurβek, M., Güçlü, M., & Eray, F. (2018). Oβtaining of helpfulness value in the secondary education mathematics curriculum βy creative drama activities. *European Journal of Education Studies, 5*(8), 165-184. https://doi.org/10.5281/zenodo.2550474

Özsoy, N., Macit, B. B., Karataş, P. M., & Akkaya, Y. (2018). Effect of creative drama method on geometry teaching. *European Journal of Education Studies.*

Poston-Anderson, B. (2012). *Learning connections in primary schools* (2 ed.). Oxford University Press.

Potgieter, E., & Van Der Walt, M. (2021). Puppetry as a pedagogy of play in the intermediate phase mathematics classroom: A case study. *Perspectives in Education, 39*(1), 1-12. https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1

Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J. M. (2024). *SmartPLS 4*. Retrieved from Bönningstedt: SmartPLS: https://www.smartpls.com.

Ryandi, R. B., Somakim, & Susanti, E. (2018). Learning comβinations through “Handshake". *International Journal on Emerging Mathematics Education, 2*(1), 105-118. https://doi.org/10.12928/ijeme.v2i1.8693

Şahin, B. (2018). Learning mathematics with creative drama. *Journal of Inquiry Based Activities (JIBA), 8*(1), 37-50. Retrieved from http://www.ated.info.tr/index.php/ated/issue/view/15

San, I. (2018). *Creative drama and museum.* Ankara: Yeni İnsan Puβlishing House.

Sari, N., Zulkarnain, I., & Kusumawati, E. (2018). Self-efficacy siswa dalam menyelesaikan soal matematika βerβentuk cerita. *Jurnal Vokasi Keguruan, 33*(1), 28-34. https://doi.org/10.20527/JVK.V33I1.5390

Savatgy, M. (2022). *Lights, Camera, Confidence: The Effects of Theatre on Self-Esteem.* In Belmont University Research Symposium (BURS) (No. 20). Retrieved from https://repository.βelmont.edu/βurs/20

Schumacker, E., & Lomax, G. (2016). *Beginner's Guide to Structural Equation Modelling* (4 ed.).

Selvia, F., Nasution, & Nissa, K. (2024). INVESTIGATING STUDENT'S LEVEL OF SELF-EFFICACY IN SPEAKING PERFORMANCE OF THAI EFL LEARNERS. *Esteem Journal of English Education Study*.

Şengül, S., & Örnek (Tükenmez), S. (2009). The effects of dramatization method on elementary school students' levels of math's attitudes and achievements. *Procedia - Social and Behavioral Science, 1*(1), 2131–213. https://doi.org/10.1016/j.sβspro.2009.01.373

Shapiro, E. S. (2014). *Behavioral Assessment in School Psychology.* Routledge. London: Lawrence Erlβaum assonates puβlisher.

Solisa, M. E., Yonaevy, U., & Anggraheni, D., Feβianti, K., Taqiyuddin, Taqiyudd. (2024). Utilisation of Digital Storytelling to Increase Student Learning Motivation. *World Psycholog, 3*(1), 14-2. https://doi.org/10.55849/wp.v3i1.570

Somakim, U., Darmawijoyo, D., & Eliyati, N., & Yulianita. (2019). Design of mathematics learning βy using role playing to investigate the self-efficacy aβility. *Journal of Physics: Conference Serie, 1166*(1). https://doi.org/10.1088/1742-6596/1166/1/012034

Sternβerg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7*(2), 269-287.

Tarashika, M., & Jairo, G. (2023). Rethinking the Role of Shona Cultural Games and Activities in the Teaching and Learning of Mathematics at ECD Level in a Selected District in Manicaland Province, Zimβaβwe. *nternational Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS),, 7*(11), 1214-1224.

Taylor, J. A., & Morris, M. (2018). Now Explain Your Reasoning": Fostering Mathematical Discussion Through the use of Drama in the Elementary Mathematics Classroom. *Journal of Mathematics Education at Teachers College, 9*(2), 38-45.

Tolga, E., Caner, Ö., & Merve, A. (2022). Determination of Self-Efficacy Beliefs of Pre-Service Elementary Teachers for Using Creative Drama Method. *Manisa Celal Bayar üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 10*(1), 53-65. https://doi.org/10.52826/mcβuefd.1082265

Tosun, G., & Engin, R. A. (2023). The effect of teaching mathematics with digital stories on academic success and mathematics anxiety. *Journal of Advanced Education Studie*(5), 250-268. https://doi.org/10.48166/ejaes.1356417

Tsiaras, A., & Kyrimi, K. (2021). Drama in education as a tool for enhancing self-efficacy in primary school children. Drama Research. *International Journal of Drama in Education, 12*(1), 1-20. Retrieved from https://www.researchgate.net/puβlication/351099996_Drama_in_Education_as_a_tool_for_enhancing_self-efficacy_in_Primary_School_children

Tura, G. (2022). Effect of Role-Playing Strategy on the Development of Descriptive Skills for Cosmic Occurrences Among Grade 11 General Academic Strand Students in Las Piñas City National Senior High School – CAA Campus. *AJARCDE (Asian Journal of Applied Research for Community Development and Empowerment*.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society.* London: Harvard university press.

Wahsheh, R., & Alhawamdeh, H. (2021). the role of female teachers in activating skills and methods among high school students from the teachers' perspective-Najran, KSA. *Journal of Education and Practice, 6*(36), 162-174.

Wienecke, J., Hauge, J., Nielsen, G., & Mouritzen K & Damsgaard L. (2021). ix Weeks of Basketβall Comβined With Mathematics in Physical Education Classes Can Improve Children's Motivation for Mathematics. *Front. Psychol, 12*(636578). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.636578

Wongsa, M., & Son, J. B. (2022). Enhancing Thai secondary school students' English speaking skills, attitudes and motivation with drama-βased activities and Faceβook. *Innovation in Language Learning and Teaching, 16*(1), 41-52.

Yaşar, M. (2014). Short form of "mathematics attitude scale": Its psychometric properties. *Pakistan Journal of Statistics, 30*(6), 1267-1277.

Zagawa, A. (2020). *he relative contriβution of efficacy, Self- efficacy and intrinsic vitality, in predicting in internal motivation of the academically excellent students.* Oran: University of Oran 2 Mohamed βin Ahmed. Research Laβoratory of Psychology and Educational Sciences.

الملاحق

ملحق (أ)

المقاييس بصورتها الأولية

جامعة النجاح الوطنية – نابلس

عمادة الدراسات العليا

حضرة الدكتور/ة المحترم/ة:

تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بدراسة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم بعنوان: **أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين- فلسطين.** ولما كنتم من أهل العلم والدراية والاهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقاييس الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها للفقرات ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسبا، من أجل إخراج هذه الأداة بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة: زاهرة عامر

إشراف: د. علياء عسالي

بيانات المحكم:

بيانات المحكم			
الاسم:		**التخصص:**	
الدرجة العلمية:		**الجامعة:**	
رقم الهاتف أو البريد الإلكتروني:			

بالتوفيق

الرقم	الفقرة	ملاءمة الفقرة		صياغة الفقرة		التعديل المقترح إن وجد
		غير مناسبة	مناسبة	غير ملائمة	ملائمة	
	أولا: مقياس الدافعية					
.1	أحب الرياضيات عبر استراتيجية الدراما لأن فيها تحديا للقدرات يثير الاهتمام.					
.2	أشعر برغبة نحو تعلم الرياضيات باستخدام الدراما.					
.3	تعزز لدي الدراما هو محاولة فهم محتوى دروس الرياضيات بأكبر قدر ممكن من الدقة.					
.4	لم أكن أدرس مادة الرياضيات إلا عندما تعطى لي من قبل المعلم في المدرسة، لكن الآن أدرسها بنفسي باستخدام استراتيجية الدراما.					
.5	سألتزم بأخذ دروس إضافية في الرياضيات باستخدام الدراما، حتى وإن لم يضمن ذلك تحقيق إنجاز جيد.					
.6	تحفزني الدراما على مراجعة أسئلة الرياضيات من المواد التي سبق دراستها في أوقات فراغي والعمل عليها.					

.7	تدفعني الدراما لحل أسئلة الرياضيات حتى إذا لم يطلب مني المعلم ذلك.					
.8	تجعل الدراما مادة الرياضيات ممتعة ومرنة وتساعدني على التفكير الإبداعي.					
.9	الحصول على إنجاز جيد في الرياضيات باستخدام الدراما هو الأمر الأكثر إرضاءً لي.					
.10	أرغب في تعلم الرياضيات باستخدام الدراما حتى أتمكن من تعليم الأصدقاء أو الأشخاص الآخرين الذين يرغبون في تعلمها.					
.11	أريد تحقيق إنجاز جيد في الرياضيات باستخدام الدراما لأن من المهم إظهار قدراتي لعائلتي وأصدقائي.					
.12	تحفزني الدراما التعليمية لدراسة الرياضيات حتى إذا لم يقدم لي الآباء والمعلمون هدايا.					
.13	أعتقد أنني أستطيع استخدام ما تعلمته في الرياضيات عبر الدراما في مواضيع أخرى.					
.14	جعلت الدراما دراسة الرياضيات في هذا الفصل أمراً مهماً بالنسبة لي.					
.15	تزيد الدراما من اهتمامي لتعلم مهارات دروس مادة الرياضيات.					
.16	أعتقد أن كل مهارة في مادة الرياضيات مفيدة بالنسبة لي إذا تعلمتها عبر الدراما.					
.17	أعتقد أن دراسة الرياضيات باستخدام الدراما مهمة جداً لأنها تطور عقلي.					
.18	أنا واثق من أنني أستطيع فهم المواد الأساسية في الرياضيات باستخدام الدراما.					
.19	أستطيع فهم المادة الصعبة التي شرحها المعلم عند ممارسة الدراما في الرياضيات.					
.20	أصبحت أكثر حماساً لدراسة الرياضيات عبر الدراما لأنها ترتبط بتحقيق طموحاتي.					

	ثانيا: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة					
.1	أجد أن القيام بالمهام البسيطة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات ممتع للغاية.					
.2	أتمكن من إنهاء المهام المعقدة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.					
.3	أختار المهام الصعبة بدلاً من السهلة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.					
.4	أتولى المهام الصعبة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
.5	أستمر في الشعور بالكفاءة الذاتية عند إكمال المهام الصعبة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
.6	أكتسب الكثير من المعرفة المتنوعة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
.7	تزيد المعرفة التي أمتلكها من حماسي لاستخدام الدراما في تعلم الرياضيات لاكتساب المزيد.					
.8	أعرف كيفية إنهاء المهام في العديد من مجالات المعرفة المختلفة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
.9	أتمتع بإكمال المهام في مجالات المعرفة المختلفة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
.10	أسعى لتحسين مهارات متعددة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.					
.11	أصمد أمام أي أفشل في تعلم مادة الرياضيات عند استخدام الدراما التعليمية.					
.12	أعتقد أنني سأنجح رغم فشلي مرة واحدة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.					

.13	أشجع نفسي دائماً عندما أفشل باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
.14	أبحث عن حل إذا ارتكبت خطأً باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
.15	أعتبر التجارب الأكثر تأثيراً على كفاءتي الذاتية عند استخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
	ثالثاً: مقياس الاتجاهات					
.1	أستمتع بحل المسائل الرياضية بطريقة الدراما.					
.2	أشعر بالسعادة عند التعامل مع الرياضيات بطريقة الدراما.					
.3	أستمتع باللعب بالرياضيات بطريقة الدراما في أوقات فراغي.					
.4	بدأت أفكر في كل شيء رياضيًا بسبب تعلمي للرياضيات بطريقة الدراما.					
.5	أحب أن أتدرب على الرياضيات بطريقة الدراما					
.6	يقل شعوري بالملل في حصة الرياضيات حين يكون التدريس بطريقة الدراما.					
.7	أعتقد أن تعلم الرياضيات بطريقة الدراما ممل للغاية.					
.8	أدرس الرياضيات بطريقة الدراما فقط لاجتياز الامتحان.					
.9	تقلل الدراما من شعوري بالخوف نحو مادة الرياضيات.					
.10	تزعجني حقيقة أن الرياضيات عبارة عن مادة تتكون من رموز وصيغ باستخدام الدراما يقل انزعاجي منها.					

.11	أعتقد أن المعرفة التي أحصل عليها من تعلم الرياضيات بطريقة الدراما مفيدة في حياتي.					
.12	أعتقد أن ما أتعلمه في الرياضيات بطريقة الدراما سوف يناسبني.					
.13	أعتقد أنني سأحتاج إلى الرياضيات في حياتي العملية في المستقبل ان تعلمتها بطريقة الدراما.					
.14	أعتقد أن الرياضيات لها مكانة مهمة في حياتي اليومية لدى تعلمها بطريقة الدراما.					
.15	يعتقد أصدقائي أنني ناجح في تعلم الرياضيات بطريقة الدراما.					
.16	أرى نفسي طالباً ناجحاً في تعلم الرياضيات بطريقة الدراما.					

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

ملحق (ب)

محكمي المقاييس

الرقم	الأسم	الرتبة العلمية	طبيعة العمل	مكان العمل
1	خليل صالح يونس ياسين	أستاذ مساعد –غير متفرغ	مدير مدرسة–مدرب في وزارة التربية والتعليم	الجامعة العربية الأمريكية– جنين
2	د.رعبد الكريم أيوب	أستاذ مشارك	أستاذ جامعي	جامعة النجاح الوطنية– نابلس
3	د. بلال أبو عيدة	أستاذ مشارك	أستاذ جامعي	جامعة النجاح الوطنية– نابلس
4	د.منذر محمد زيود	أستاذ مساعد	أستاذ جامعي	جامعة القدس المفتوحة– جنين
5	د.خالد عبد الجليل دويكات	أستاذ مشارك	أستاذ جامعي	جامعة القدس المفتوحة– نابلس
6	د. عمار يوسف الوحيدي	أستاذ مساعد – غير متفرغ	أستاذ جامعي ومشرف تربوي	مشرف تربوي – الخليل
7	د. مازن أحمد ربايعة	أستاذ مساعد	أستاذ جامعي	جامعة القدس المفتوحة– جنين

ملحق (ج)

المقاييس بصورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية – نابلس

عمادة الدراسات العليا

مقاييس الدافعية والكفاءة الذاتية والاتجاهات

عنوان الدراسة: أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين–فلسطين.

تعليمات الاستجابة للاستبانة:

عزيزي/عزيزتي الطالب/ة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول تأثير الدراما التعليمية على تعلم الرياضيات، وتسعى إلى فهم العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات والكفاءة الذاتية المدركة لديهم، والدور الذي تلعبه الدافعية كمتغير وسيط في هذه العلاقة، نرجو منك المساهمة في إنجاح هذه الدراسة من خلال الإجابة عن هذه الاستبانة بصدق وشفافية بما تراه يتناسب مع رأيك، علماً أن جميع إجاباتك ستظل سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، هذه الاستبانة ليست اختباراً، ولا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، نود معرفة آرائك الشخصية.

مدة الاستجابة: يتوقع أن تستغرق حوالي 10–15 دقيقة.

المتغيرات الأساسية: تشمل هذه الاستبانة بعض الأسئلة التي تتعلق بالنوع الاجتماعي والصف الدراسي فقط، بالإضافة إلى أسئلة حول مواقفك الشخصية تجاه الرياضيات.

التعليمات: يرجى قراءة كل سؤال بعناية والإجابة عليه بأمانة، حدد الإجابة التي تعبر عن رأيك الشخصي بوضع علامة (✔) في المربع المناسب لكل سؤال:

معلوماتك الشخصية:

النوع الاجتماعي:

( ) طالب ( ) طالبة

الصف:

( ) الخامس ( ) السادس ( ) السابع

( ) الثامن ( ) التاسع

الاستراتيجية التعليمية:

( ) الدراما التعليمية ( ) الطريقة الاعتيادية.

نشكركم على وقتكم وجهودكم، ونتمنى لكم دوام التوفيق والنجاح.

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
مقياس الدافعية						
1-	لم أكن أدرس مادة الرياضيات إلا عندما تعطى لي من قبل المعلم في المدرسة، لكن الآن أدرسها بنفسي باستخدام استراتيجية الدراما.					
2-	سألتزم بأخذ دروس إضافية في الرياضيات باستخدام الدراما، حتى وإن لم يضمن ذلك تحقيق إنجاز جيد.					
3-	لم أكن أدرس الرياضيات بمحض إرادتي، لكن الآن تجعلني الدراما أدرسها طواعية.					
4-	أعتقد أن دراسة الرياضيات باستخدام الدراما مهمة جداً لأنها تطور عقلي.					
5-	أريد تحقيق إنجاز جيد في الرياضيات باستخدام الدراما لأن من المهم إظهار قدراتي لعائلتي وأصدقائي.					
6-	الحصول على إنجاز جيد في الرياضيات باستخدام الدراما هو الأمر الأكثر إرضاءً لي.					
7-	أعتقد أن كل مهارة في مادة الرياضيات مفيدة بالنسبة لي إذا تعلمتها عبر الدراما.					
مقياس الكفاءة الذاتية المدركة						
1-	أتمكن من إنهاء المهام المعقدة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.					
2-	أتولى المهام الصعبة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
3-	أستمر في الشعور بالكفاءة الذاتية عند إكمال المهام الصعبة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
4-	أكتسب الكثير من المعرفة المتنوعة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
5-	أسعى لتحسين مهارات متعددة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.					
6-	أتمتع بإكمال المهام في مجالات المعرفة المختلفة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					

الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
7-	أختار المهام الصعبة بدلاً من السهلة في مادة الرياضيات باستخدام الدراما التعليمية.					
8-	أعرف كيفية إنهاء المهام في العديد من مجالات المعرفة المختلفة باستخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
9-	أعتبر التجارب الأكثر تأثيراً على كفاءتي الذاتية عند استخدام الدراما في تعلم الرياضيات.					
مقياس الاتجاهات						
1-	أعتقد أن الرياضيات لها مكانة مهمة في حياتي اليومية لدى تعلمها بطريقة الدراما.					
2-	أستمتع بحل المسائل الرياضية بطريقة الدراما.					
3-	أشعر بالسعادة عند التعامل مع الرياضيات بطريقة الدراما.					
4-	أرى نفسي طالباً ناجحاً في تعلم الرياضيات بطريقة الدراما.					
5-	بدأت أفكر في كل شيء رياضياً بسبب تعلمي للرياضيات بطريقة الدراما.					
6-	أعتقد أن ما أتعلمه في الرياضيات بطريقة الدراما سوف يناسبني.					
7-	أعتقد أنني سأحتاج إلى الرياضيات في حياتي العملية في المستقبل ان تعلمتها بطريقة الدراما.					
8-	أعتقد أن المعرفة التي أحصل عليها من تعلم الرياضيات بطريقة الدراما مفيدة في حياتي.					
9-	أحب أن أتدرب على الرياضيات بطريقة الدراما					
10-	يعتقد أصدقائي أنني ناجح في تعلم الرياضيات بطريقة الدراما.					
11-	أستمتع باللعب بالرياضيات بطريقة الدراما في أوقات فراغي.					

ملحق (د)

كتب تسهيل مهمة الطالبة

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies

جامعة
النجـــاح الوطنية
كليـة الدراســات العليـا

التاريخ : 2024/09/22م

السادة مركز البحث والتطوير التربوي المحترمين
وزارة التربية والتعليم

تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة/ زاهرة خالد سلمان عامر. رقم التسجيل (12170274)
تخصص الدكتوراه في التعلم والتعليم.

تهديكم اطيب التحيات وتعلمكم بأن الطالبة **زاهرة خالد سلمان عامر** هي طالبة دراسات عليا في برنامج الدكتوراه في التعلم والتعليم وهي بصدد اعداد الاطروحة الخاصة بها والتي هي بعنوان:

" أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين-فلسطين."

تحتاج الطالبة الى معرفة عدد الطلبة (ذكور واناث) وعدد شعب المرحلة الأساسية العليا (من صف خامس وحتى الصف التاسع) في محافظة جنين. كما انها تحتاج لجمع معلومات من مديرية التربية والتعليم في محافظة جنين حول معيقات وتحديات ونجاح ونتائج امتحانات الرياضيات للطلبة في المرحلة الأساسية العليا ، وذلك لجمع معلومات حول توظيف أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين ، وذلك لأغراض بحثية خاصة باطروحة الدكتوراه الخاصة بها. يرجى الايعاز للجهات المختصة بتسهيل مهمة الطالبة في توزيع الاستبيان، مؤكدين لكم بأن كافة المعلومات التي سوف يتم جمعها هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسوف يتم الحفاظ على السرية التامة وعدم استخدام هذه المعلومات لأغراض أخرى.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

مع وافر الاحترام ،،،

د. فادي حسونة
عميد كلية الدراسات العليا

فلسطين، نابلس، ص ب 707، هاتف: 2345115، 2345114، 2345113 (09)(972)+ فاكسميل 2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت/14604/1/12
التاريخ: 14/10/2024م

السيد مدير عام التربية والتعليم في جنين المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة زاهرة خالد سليمان عامر

نهديكم أطيب تحية، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، نعلمكم أن الباحثة المذكورة أعلاه من جامعة **النجاح الوطنية** تقدمت إلى مركز البحث والتطوير التربوي بطلب تسهيل مهمة بحثية لإجراء دراسة بعنوان: "**أثر الدراما التعليمية في العلاقة بين الاتجاهات والكفاءة الذاتية المدركة، والدافعية كمتغير وسيط بينهما في تعلم الرياضيات، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة جنين-فلسطين**". وستقوم بتوزيع رابط استبيان محوسب على عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا للصفوف من خامس حتى التاسع الأساسي في المدارس الحكومية/ جنين. يرجى التكرم والإيعاز بتسهيل مهمتها.

رابط الاستبيان: https://moe.edu.ps/m/3911

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

م. جهاد دريدي
/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: الأخ مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
د. معتز.

Ramallah Tel (02-2969348) Fax (02-2969399)

ملحق (هـــ)

معايير ملائمة النموذج

المعايير	القيم المعتمدة	المصدر
التواء (sk) والتفرطح (kur)	يجب أن تتراوح قيمتها بين (2.0 ±)	(Kumar, 2015)
عامل التضخم (VIF)	يجب أن تكون أقل من 5	(Chua, 2023)
مربع كاي (x^2) القيمة لكل درجة حرية x^2/df	يجب أن تكون أقل من 5	(Jöreskog،1969)
مؤشر التوافق المقارن (CFI)	يجب أن تكون أكبر من (0.9)	(Schumacker & Lomax, 2016)
مربع متوسط الجذر التقريبي (RMSEA)	يجب أن يتراوح بين (0.05– 0.08)	(Schumacker & Lomax, 2016)
الاتساق الداخلي(التشبعات) Factor loading	يجب ان تكون قيمته، لكل الفقرات اكبر أو يساوي 0.70 ≥	(Hair, et al 2022)
الموثوقية المركبة (CR) Composite Reliaβility	يجب ان تكون قيمها أكبر من 0.70	(Hair, et al .2016).
متوسط التباين المفسر (AVE) Average Variance Extracted	يجب ان تكون قيمه أكبر من0.05	(Hair, et al .2016).
مربع كاي (x^2) أو Cmin	أصغر ما يمكن (غير دالة)	(Hair, et al 2022)
درجات الحريةdf	أصغر من 5	(Hair, et al 2022)
قيم الانحراف(skewness) تقع قيم التفرطح (kurtosis)	ضمن نطاق ±1.5 ضمن نطاق ±7	(Field, 2013)
معيار اختيار النموذج البايزي(BIC) فحص	القيم الأصغر هي الأفضل	(Kumar, 2015)
الملائمة المطلقة للنموذج		
1. معيار فورنيل– لاركر	يتحقق عندما يكون الجذر التربيعي لـــ AVE لمتغير كامن أكبر من ارتباطاته بالمتغيرات الكامنة الأخرى في نموذج PLS- SEM.	(Hair, et al 2022)
2. الأحمال المتقاطعة	يتحقق عندما تكون قيمة تحميل المؤشر لمتغيره الكامن أكبر من قيم تحميله المتقاطع للمتغيرات الكامنة الأخرى في نموذج PLS- SEM.	(Hair, et al 2022)
3. نسبة السمة غير المتجانسة إلى السمة الأحادية (HTMT)	≤ 90	(Hair, et al 2022)

ملحق (و)

معايير الصلاحية والموثوقية والتوازي الخطي

المعيار	المؤشر
صلاحية البناء	
أ. الصلاحية المتقاربة	
1. التحميل	≥ 0.70 and significant ($p < 0.05$)
2. Rho A	≥ 0.70
3. AVE	≥ 0.50
ب. صلاحية التمييز	
1. معيار فورنيل– لاركر	يتحقق عندما يكون الجذر التربيعي لـــ AVE لمتغير كامن أكبر من ارتباطاته بالمتغيرات الكامنة الأخرى في نموذج PLS- SEM.
2. الأحمال المتقاطعة	يتحقق عندما تكون قيمة تحميل المؤشر لمتغيره الكامن أكبر من قيم تحميله المتقاطع للمتغيرات الكامنة الأخرى في نموذج PLS- SEM.
3.. نسبة السمة غير المتجانسة إلى السمة الأحادية (HTMT)	≤ 90
الموثوقية	
1. الموثوقية المركبة	≥ 0.70
2. موثوقية ألفا كرونباخ	≥ 0.70
تحليل التوازي الخطي	
إحصاءات التوازي الخطي (VIF) عامل التضخم	≤ 5.0

المصدر:(Hair et al., 2022)

ملحق (ز)

المبادئ التوجيهية لمقاييس: PLS SEM

المقياس	المعايير المرجعية (المؤشرات)
معاملات التأثير الجزئي (P) f^2	صغير: 0.02 متوسط: 0.15 كبير: 0.35
أحجام التأثير الوسيطة	صغير: 0.01 متوسط: 0.09 كبير: 0.25
أحجام التأثير المعتدلة تعديل أحجام التأثير	صغير: 0.005 متوسط: 0.010 كبير: 0.025
بناء صلاحية وقدرة النماذج وإعادة تشكيل نموذج الانعكاس	الصلاحية المتقاربة 0.70 ≤التحميل(التشبعات)، Rho A ≥ 0.70، AVE ≥ 0.50 قابلية إعادة التدوير الداخلية المتماسكة 0.70 ≤ موثوقية كرونباخ ألفا 0.70 ≤ الموثوقية المركبة CR معيار فورنيل–لاركر، الأحمال المتقاطعة، HTMT ≤ 0.90 إحصاءات التوازي الخطي عامل تضخم التباين 5.0 ≤ (VIF)
صحة وصلاحية النماذج التكوينية	الاعتمادية الناشئة (تحليل التكرار) الموثوقية المتزامنة (تحليل التكرار) معامل مسار المؤشرات: (p < 0.05)، 0.10 ≤ β معامل المسار بين النموذج التكويني الانعكاسي ≤ β 0.70. الصلاحية التمييزية (تحليل التوازي الخطي) عامل تضخم التباين 5.0≤ (VIF)

المقياس	المعايير المرجعية (المؤشرات)
تناسب النموذج	SRMR < 0.08 البعد بين القيم المتوقعة والفعلية d_ULS < 0.05 مدى توافق النموذج d_G < 0.05 التوافق بين المصفوفات المتوقعة والفعلية NFI > 0.90 مؤشر الملاءمة المعياري RMS_theta < 0.12 متوسط الجذر التربيعي
Bayes Information Criterion (BIC) : معيار اختيار التموذج البايزي	القيم الأصغر تشير إلى نموذج أفضل (Kumar،2015).

المصدر: (Chuo, 2023)

ملحق (ح)

مؤشر التضخمInflation Factor Variance VIF

مؤشر التضخم: VIF		المعيار/الشرط
الاتجاهات –> الدافعية	2.47	متحقق
الاتجاهات –> الكفاءة الذاتية المدركة	2.48	متحقق
النوع الاجتماعي –> الدافعية	1.01	متحقق
الدافعية –> الكفاءة الذاتية المدركة	2.48	متحقق
استراتيجية التدريس –> الاتجاهات	1.00	متحقق
النوع الاجتماعيx الاتجاهات –>الدافعية	2.45	متحقق

ملحق (ط)

خطاب قبول البحث المستل من الأطروحة

عنوان البحث: العلاقة بين توظيف استراتيجية الدراما التعليمية واتجاهات طلبة الصفوف من (5-9) ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات في المدارس الحكومية بمحافظة جنين / فلسطين.

جامعة النجاح الوطنية
An-Najah National University
مكتب عمادة البحث العلمي
Deanship of Scientific Research Office

الرقم: 20/أبل/ب ع ص/25
التاريخ: 2025/7/30

الباحثات المحترمات

إ/هرة خالد سليمان عامر[1]، و د. عفياء عسالي[2]

1 برنامج دكتوراه التعلم والتعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين
2 قسم اساليب التدريس ، كلية العلوم الانسانية والتربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

تحية طيبة وبعد

الموضوع: قبول بحث: h- 289

العلاقة بين توظيف استراتيجية الدراما التعليمية واتجاهات طلبة الصفوف من (5-9) ودافعيتهم نحو تعلم الرياضيات في المدارس الحكومية بمحافظة جنين/فلسطين

فيعد أن قمتم بالتعديلات المطلوبة على بحثكم الموسوم أعلاه، وفق ملاحظات المقيمين، فقد تم **قبوله** للنشر في الأعداد القادمة للمجلة، شاكرين لكم إنتاجكم العلمي ومتمنين لكم مزيداً من العطاء لما فيه خدمة البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام

عميد البحث العلمي
ورئيس هيئة التحرير
أ.د. وليد صويلح

جامعة النجاح الوطنية
عمادة البحث العلمي
نابلس - فلسطين

University
Nablus, Palestine - Tel: +972(0)2345113 - Ext. 00 2529 - Fax: +972(0)2345982 - E: info@najah.edu
Office
scresearch@najah.edu
Najahuni
https://www.najah.edu

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

THE IMPACT OF EDUCATIONAL DRAMA ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES AND PERCEIVED SELF-EFFICACY, WITH MOTIVATION AS A MEDIATING VARIABLE IN LEARNING MATHEMATICS AMONG UPPER BASIC STAGE STUDENTS IN GOVERNMENTAL SCHOOLS IN JENIN, PALESTINE

By
Zahera Amer

Supervisor
Dr. Alia Al-Assali

This Desertation is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D Teaching & Learning, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2025

THE IMPACT OF EDUCATIONAL DRAMA ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDES AND PERCEIVED SELF-EFFICACY, WITH MOTIVATION AS A MEDIATING VARIABLE IN LEARNING MATHEMATICS AMONG UPPER BASIC STAGE STUDENTS IN GOVERNMENTAL SCHOOLS IN JENIN, PALESTINE

By
Zahera Amer
Supervisor
Dr. Alia Al-Assali

Abstract

The objective of this dissertation was to investigate the impact of educational drama on the relationship between students' attitudes towards learning mathematics and their perceived self-efficacy, while also examining the role of motivation as a mediating variable among upper primary stage students in public schools within the Jenin Governorate of Palestine. To fulfill the study's aims, the researcher employed a descriptive analytical correlational methodology. The sample comprised 332 male and female students, aged between 9 and 15 years, from grades five to nine, who were selected through a convenience sampling method, also referred to as a voluntary response sample. Three scales were utilized to assess the influence of educational drama on the relationship between attitudes and perceived self-efficacy, as well as to evaluate the mediating role of motivation in this context. Data analysis was conducted using Smart PLS 4 software. The findings indicated that motivation partially mediated the positive relationship between students' attitudes and their perceived self-efficacy in learning mathematics through the educational drama approach. Furthermore, a direct positive effect of attitudes on perceived self-efficacy was identified, alongside a direct positive effect of attitudes on motivation towards learning mathematics via the educational drama strategy. Additionally, a statistically significant direct positive effect of motivation on perceived self-efficacy in learning mathematics was observed. It was noted that gender had a weak negative indirect effect, which only influenced the interactive relationship between attitudes and motivation in the context of learning mathematics through educational drama. Based on these findings, the study proposed several recommendations, the most significant of which was to enhance students' perceived self-efficacy by implementing diverse educational strategies, such as educational drama, while emphasizing the activation of cognitive and social competencies, along with other essential skills for learners at this developmental stage.

Keywords: educational drama, mathematics learning, student attitudes, perceived self-efficacy, motivation, upper basic stage students