جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل

إعداد
مي علي أحمد زعبي

إشراف
د. فخري دويكات

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

2026

العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل

إِعداد

مي علي أَحمد زعبي

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2026/01/25م، وأجيزت:

د. فخري دويكات	
المشرف الرئيسي	**التوقيع**
أ. د. نبيل المغربي	
الممتحن الخارجي	**التوقيع**
أ. د. سائدة عفونة	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**
أ. د. ناجي قطناني	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**

جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل

إعداد
مي علي أَحمد زعبي

إشراف
د. فخري دويكات

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

زعبي، مي؛ دويكات، فخري (2025). العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الغنسانية والاجتماعية*، العدد الأول، المجلد خمسون.

الإهداء

إلى من غرسا في قلبي حب العلم والمعرفة، إلى من كانا السند والدعم وشجعاني باستمرار... والدي العزيزين.

إلى من هونوا عليّ صعاب الحياة، إلى رفاق دربي... إخوتي الأعزاء.

إلى مصدر إلهامي في كل خطوة إلى النجاح، إلى فلذات كبدي... فوزي وفادي.

إلى كلّ من ساهم وساند ودعم أهدي هذا الإنجاز.

وأخيراً إلى نفسي أُهدي أطروحة الدكتوراة، تعبيراً عن إعتزازي وفخري بإنجازي هذا، وايماناً بقدراتي وإمكانياتي التي لا حدود لها.

مع إحترامي وتقديري الكبير.

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً، والشكر لله وحده الذي منّ علينا بهذا الشرف العظيم، نحمده أن جعلنا من خدّام القرآن الكريم، ونسأله جلّ شأنه أن يجعله لنا في القبر أنيساً وجليسا وعلى الصـــراط نـــوراً، ويوم القيامة شفيعاً.

كما أتقدم بموفور الشكر والامتنان لأستاذي الدكتور فخري دويكات المشرف على هذه الدراسة، حيـــث كان الأخ والأستاذ الفاضل – بذل الجهد والوقت وقدم التوجيه السليم والرأي الحكيم، فله منـــي جزيـــل الشكر والعرفان، وأسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

بعد شكر الله– عز وجل– أن منّ علىّ بإتمام هذه الدراســـة لا يســـعني إلا أن أتقـــدم بالشـــكر الـــوفير والامتنان إلى جامعة النجاح الوطنية، لإتاحتها الفرصة لأبنائها الطلبة لمواصلة دراساتهم العليا، ممثلـــةً في رئيسها، وأساتذتها وجميع العاملين، وأخص بالذكر عمادة الدراسات العليا، وكلية التربيـــة، وأبـــرق فيضاً غامراً من الثناء والتقدير إلى كل من تضافرت جهودهم معي قلبـــاً وقالبـــاً لإتمـــام هـــذا الجهـــد المتواضع.

كما لا يفوتني أن أتوجه بالشكر الجزيل للأساتذة الأفاضل، (د. فخري دويكات) (ا.د. ســـائدة عفونـــة) (ا.د. ناجي قطناني) (ا.د نبيل مغربي)، لتفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة وإثرائها بملاحظاتهم القيمة.

أخيراً أتقدم بشكري الوفير لكل من أسهم في إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحثة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل عنوان:

العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل

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: مي علي أحمد زعبي

التوقيع: مي زعبي

التاريخ: ٢٠٢٦/١/٢٥م

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير..... ه

الإقرار .....و

فهرس المحتويات.....ز

فهرس الجداول ..... ط

فهرس الملاحق..... ك

الملخص.....ل

الفصل الأول مقدمة الدراسة ومنهجيتها 1

مقدمة الدراسة 1

مصطلحات الدراسة 5

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها: 5

مشكلة الدراسة.....7

أسئلة الدراسة.....9

أهداف الدراسة 10

أهمية الدراسة 11

فرضيات الدراسة.....12

حدود الدراسة 13

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....14

الإطار النظري (النظرية البنائية الاجتماعية).....14

الدراسات السابقة 39

أولاً: الدراسات المتعلقة بواقع الوظائف البيتية، جودتها، والاتجاهات 40

ثانياً: الدراسات المتعلقة بأثر الوظائف البيتية على التحصيل الدراسي 43

التعقيب على الدراسات السابقة.....46

الفصل الثالث: الطريقـــة والإجراءات 50
منهج الدراسة 50
مجتمع الدراسة 50
عينة الدراسة 51
أداة الدراسة (الاستبانة) 53
متغيرات الدراسة 61
إجراءات الدراسة 62
المعايير والضوابط الأخلاقية للدراسة 63
المعالجة الإحصائية 64
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة 65
أوَّلًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 65
ثانياً: النتائج الكتعلقة بالسؤال الثاني 74
اختبار فرضيات الدراسة 76
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات 94
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 94
مناقشة عرض نتائج السؤال الثاني 101
مناقشة نتائج فرضيات الدراسة 103
التوصيات 111
المراجع العلمية 112
الملاحق 119
Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة 52

جدول (2): معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والأداة ككل 55

جدول (3): مصفوفة معاملات الارتباط لمجالات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة 57

جدول (4): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الاعادة لمحور مستوى جودة الوظائف البيتية 58

جدول (5): قيم معاملات الارتباط المعدّلة لفقرات مقياس التحصيل الدراسي مع الدّرجة الكليّة للمقياس(ن=30) 59

جدول (6): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الاعادة لمحور التحصيل الدراسي 60

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة مستوى جودة الوظائف البيتية 66

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي مرتبة تنازلياً 67

جدول (9): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات نوعية الوظائف البيتية وجودتها مرتبة تنازلياً 69

جدول (10): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل مرتبة تنازلياً 71

جدول (11): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية مرتبة تنازلياً 73

جدول (12): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التحصيل الدراسي مرتبة تنازلياً 74

جدول (13): اختبارا ت الثنائي للفروق في الأوساط الحسابية لمجالات جودة الوظائف البيتية والدرجة الكلية حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى) 77

جدول (14): اختبارا ت الثنائي حول للفروق في الأوساط الحسابية لمجالات جودة الوظائف البيتية والدرجة الكلية حسب المؤهل العلمي 78

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات جودة الوظائف البيتية والدرجة الكلية حسب متغير سنوات الخبرة 80

جدول (16): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر سنوات الخبرة 81

جدول (17): المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه لأثر سنوات الخبرة 82

جدول (18): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات جودة الوظائف البيتية والدرجة الكلية حسب متغير العمر 84

جدول (19): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر العمر 85

جدول (20): المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه لأثر العمر على المجال الثالث 86

جدول (21): اختبارا ت الثنائي حول مستوى للفروق في الأوساط الحسابية لمجال التحصيل الدراسي والدرجة الكلية حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)..... 87

جدول (22): اختبار ت الثنائي حول مستوى للفروق في الأوساط الحسابية لمجال التحصيل الدراسي 87

جدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحصيل الدراسي على حسب متغير سنوات الخبرة..... 88

جدول (24): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر سنوات الخبرة على مستوى التحصيل الدراسي . 89

جدول (25): المقارنات البعدية لمستوى التحصيل الدراسي باستخدام طريقة شيفيه حسب سنوات الخبرة89

جدول (26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحصيل الدراسي على حسب متغير العمر 90

جدول (27): تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر العمر 90

جدول (28): المقارنات البعدية لمستوى التحصيل الدراسي باستخدام شيفيه لاثر العمر 91

جدول (29): ارتباط بيرسون بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الجليل من وجهة نظر المعلمين 92

فهرس الملاحق

ملحق (أ): الاستبانة بصورتها الأولية 119
محلق (ب): أسماء السادة محكمي الاستبانة 125
ملحق (ج): الاستبانة بصورتها النهائية..... 126
ملحق (د): خطاب قبول البحث المستل من الأطروحة..... 133

العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل

إعداد

مي علي أحمد زعبي

إشراف

د. فخري دويكات

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات في الجليل من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية، والكشف عن علاقتها بمستوى تحصيل الطلبة، إضافة إلى بيان الفروق الإحصائية وفق المتغيرات الديموغرافية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر). اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، حيث اختيرت عينة عشوائية بسيطة قوامها (341) معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات من مجتمع الدراسة المكوّن من جميع معلمي المرحلة الإعدادية في المدارس العربية في الجليل. وقد طُورت الاستبانة بالاستناد إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، واشتملت بصورتها النهائية على (55) فقرة موزعة على محورين: الأول يقيس مستوى جودة الوظائف البيتية (36 فقرة) في أربع مجالات: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل، ونوعية الوظائف البيتية وجودتها، والتزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل، ودور المعلم في توجيه الوظائف البيتية، والثاني يقيس مستوى التحصيل الدراسي (21 فقرة). وللتحقق من صدق الأداة عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وأُدخلت التعديلات اللازمة، كما جرى التحقق من ثباتها باستخدام معامل كرونباخ الفا، حيث بلغت القيمة الكلية (0.84).

أظهرت النتائج أن متوسط التقديرات لمستوى الوظائف البيتية جاء بدرجة كبيرة (3.70)، حيث تصدّر " دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية " المرتبة الأولى، يليه "نوعية الوظائف البيتية وجودتها" و"التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل "، في حين جاءت " كمية الوظائف البيتية وتأثيرها

على التحصيل " في المرتبة الأخيرة. كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث في ثلاث مجالات (نوعية الوظائف البيتية وجودتها، التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل، ودور المعلم في توجيه الوظائف البيتية)، ولصالح حملة الماجستير فأعلى في جميع المجالات، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وتبعاً للعمر لصالح المعلمين (40 سنة فأكثر). أما بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي، فقد جاء بدرجة كبيرة (3.53). كما لم تُسجل فروق دالة في مستوى التحصيل الدراسي تبعاً للجنس أو المؤهل العلمي، في حين ظهرت فروق تبعاً لسنوات الخبرة والعمر لصالح المعلمين الأقل خبرة والأصغر سناً. وأخيراً، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية($r=0.662$) بين مستوى جودة الوظائف البيتية والتحصيل الدراسي، وكان الالتزام بحل الوظائف أكثر المجالات ارتباطاً بالتحصيل، يليه دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية، ثم نوعية الوظائف البيتية وجودتها، وأخيراً كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل.

وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أُوصت الدراسة بأهمية الاهتمام بتنوع الوظائف البيتية وجودتها ومتابعتها لضمان تحقيق الأثر المطلوب في رفع مستوى التحصيل.

الكلمات المفتاحية: الوظائف البيتية، التحصيل الدراسي، معلْمو الرياضيات، الجودة.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة والإطار النظري

مقدمة الدراسة

لم تعد العملية التعليمية في عصرنا الراهن مجرد نقل للمعرفة من المعلم إلى الطالب، بل أصبحت عملية ديناميكية تسعى لبناء متعلم مفكر وقادر على البناء المعرفي الذاتي. وتحتل الرياضيات مكانة مركزية في هذا البناء؛ كونها ليست مجرد أرقام ومعادلات، بل هي لغة التفكير المنطقي وأداة لفهم العالم من حولنا. ولضمان امتلاك الطالب لهذه المهارات المعقدة، لا يكفي التعليم الصفي وحده، بل تبرز الحاجة الماسة لمد جسور التعلم إلى خارج أسوار المدرسة عبر الوظائف البيتية. غير أن النظرة التربوية الحديثة لهذه الوظائف بدأت تتحول جذرياً من التركيز على "الكم" والإلزام الروتيني، إلى البحث في "الكيف" والجودة النوعية التي تحفز الدافعية وتعمق الفهم، لتصبح الوظيفة البيتية أداة للتعلم المستمر وليست مجرد عبء إضافي على كاهل الطالب والأسرة.

وفي هذا السياق تعد الوظيفة البيتية موضع اهتمام في الأوساط العامة والبحثية والتعليمية طوال القرن العشرين، وأحد العوامل الرئيسة المؤثرة في عملية التعلم والتحصيل الأكاديمي، ففي ظل الاختبارات عالية المخاطر والمساءلة المتزايدة للمعلمين، يتعين على التربويين تحديد وتنفيذ أفضل الممارسات لتحقيق نتائج تعلم فعّالة. وتعد الوظيفة البيتية تقليدًا راسخًا في المدارس العامة في العالم عبر مختلف المراحل الدراسية. ورغم القبول الواسع لهذه الممارسة والجهود الصادقة التي يبذلها الآباء لمساعدة أطفالهم في المنزل، والتخطيط المدروس من قبل المعلمين لتحقيق الأهداف الأكاديمية، فإن مواقف الطلبة والتزامهم بالوظائف البيتية قد تشكل العامل الحاسم في تحقيق نتائج تعلم إيجابية. إذ تكون الوظائف أكثر فاعلية عندما يبذل الطلبة الجهد المطلوب لإنجازها ويُدركون فوائدها التعليمية (Madjar et al., 2016).

وفي أحدث الدراسات العربية التي تناولت البعد النفسي للوظائف البيتية، كشفت دراسة الخروصي والحوسني (2024) عن وجود علاقة تنبؤية قوية بين اتجاهات أولياء الأمور والدافعية الداخلية للطلبة؛ حيث تبين أن نظرة الأسرة الإيجابية للوظائف البيتية تساهم في تفسير تباين ملحوظ في دافعية الأبناء، مما يؤكد أن البيئة المنزلية الداعمة لا تقل أهمية عن التصميم المدرسي للواجب. وتتفق هذه النتيجة مع ما طرحته هادي (2024) في دراستها حول أثر الواجبات المنزلية، حيث أشارت إلى أن "الوتيرة المدروسة" للواجبات (بمعدل 3–4 مرات أسبوعياً) ترتبط بتحصيل أكاديمي أعلى مقارنة بالتكليف اليومي المكثف الذي قد يولد نتائج عكسية، مما يعزز التوجه نحو "الجودة" بدلاً من "الكثرة" في الممارسات التربوية العربية المعاصرة.

تعد الوظيفة البيتية جزءاً أساسياً من العملية التعليمية، حيث تهدف إلى تعزيز التعلم الذاتي وتنمية مهارات الطلبة خارج البيئة الصفية. وقد شهدت تطورًا ملحوظًا عبر العصور، متأثرةً بالتحولات التربوية والتكنولوجية، مما أدى إلى ظهور أساليب جديدة لإنجازها .وتختلف وجهات النظر حول فعاليتها، إذ يراها البعض وسيلة لتعزيز التحصيل الدراسي، بينما يعتبرها آخرون عبئًا إضافيًا على الطلبة. ومع تنوع السياسات التعليمية عالميًا، يبقى الجدل قائمًا حول دورها وتأثيرها على الأداء الأكاديمي والتطور الشخصي للطلبة (Yildiz & Sahin, 2017) .

وتعرف الوظيفة البيتية بأنها أي مهمة يكلفها المعلمون للطلبة لإنجازها خارج ساعات الدراسة الرسمية، مستثنيًا الأنشطة المدرسية والإضافية (Tas et al., 2014)، ومع تطور التكنولوجيا، أصبح الوظيفة البيتية الإلكتروني أكثر شيوعًا، مما يتيح للطلبة إنجاز مهامهم عبر الإنترنت مع تلقي ملاحظات فورية من المعلمين.

وعلى صعيد التحول الرقمي، أحدثت المنصات التعليمية نقلة نوعية في مفهوم الوظائف البيتية، حيث انتقلت من الورقة والقلم إلى التفاعل الرقمي. فقد بينت دراسة التميمي وياسين (2023) أن استخدام

المنصات التفاعلية في متابعة الوظائف لم يقتصر أثره على تحسين جودة العملية التعليمية فحسب، بل عمل كمتغير تفاعلي ساهم في رفع المهارات الرقمية للطلبة. وتدعم ذلك دراسة أجريت في البيئة السعودية (Alshammary & Alhalafawy, 2023) التي أوضحت أن الوظائف المصممة عبر المنصات الرقمية تساعد الطلبة على التعاون والتوصل إلى حلول ذاتية، مما يقلل من الاعتماد الكلي على المعلم ويعزز مهارات التعلم الذاتي المستدام.

وتختلف سياسات الوظيفة البيتية عالميًا، حيث تحدد بعض الدول أوقاتًا محددة لإنجازه، بينما تمنح أخرى حرية القرار للمدارس، ورغم الجدل حول تأثيره على الأداء الأكاديمي، تُشير الدراسات إلى علاقة إيجابية بين مدة الوظيفة والتحصيل، بشرط ألا يتجاوز حدًا معينًا يؤثر سلبًا على الطلبة، وعلى الرغم من الجهود الصادقة التي يبذلها الآباء لمساعدة أطفالهم في المنزل، والتخطيط المدروس من قبل المعلمين لتحقيق الأهداف الأكاديمية، فإن مواقف الطلبة والتزامهم بالوظائف البيتية قد تشكل العامل الحاسم في تحقيق نتائج تعلم إيجابية. إذ تكون الوظائف أكثر فاعلية عندما يبذل الطلبة الجهد المطلوب لإنجازها ويُدركون فوائدها التعليمية (Salame & Hanna, 2020).

ويمكن أن تساعد الوظائف البيتية الطلبة على تذكر ما تعلموه في الصف، إلا أنها قد تكون ضارة أيضًا لفهمهم للمادة. فقد يشعر الطلبة بالإحباط، ويبدؤون في كراهية المادة التعليمية إذا تم تكليفهم بوظائف بيتية كثيرة أو صعبة نتيجة لذلك، قد يواجهون صعوبة في الصف وفي النهاية يتخلون عن تعلم المادة. كما يمكن أن يؤدي كثرة الوظائف البيتية إلى تشجيع الغش، حيث يبحث الطلبة عن طرق لإتمام العمل بسرعة أكبر. عند تكليف الوظائف البيتية، من الضروري أن يحقق المعلمون توازنًا بين الوقت المطلوب والقدرة على الأداء، كما أظهرت الدراسات إن الوظائف البيتية تؤثر بشكل إيجابي على تحصيل الطلبة في المواد المختلفة، خاصة عندما يتعلق الأمر بحل المشكلات وتنمية مهارات التفكير النقدي، كما يمكن أن تساعد الوظائف البيتية الطلبة على تعلم كيفية إدارة وقتهم ومواردهم بفعالية (Platonova et al., 2022; Kryukova et al.).

ويمكن تصنيف أهداف الوظائف البيتية إلى أهداف تعليمية وأهداف غير تعليمية، وتشمل الأغراض التعليمية الأكثر شيوعًا للوظائف البيتية المراجعة، والتقديم، والتوسيع. تساعد مهام المراجعة الطلبة على ممارسة المهارات المكتسبة حديثًا أو مراجعة المواد التي تم تعلمها في الصف، بينما تهدف مهام التقديم إلى تعريف الطلبة بمهارات أو مواد جديدة قبل الحصة الدراسية لإعدادهم للمعرفة غير المألوفة. أما مهام التوسيع، فتتضمن نقل المهارات المكتسبة سابقًا إلى مواقف جديدة. من ناحية أخرى، تشمل الأهداف غير التعليمية للوظائف البيتية تحسين عادات الدراسة، وزيادة إحساس الطلبة بالمسؤولية، وتعزيز الوعي بالتعلم المستقل، وبناء التواصل بين أولياء الأمور والأطفال والمعلمين. ومع ذلك، يمكن أن تُستخدم الوظائف البيتية أيضًا كشكل من أشكال العقاب (Letterman, 2013).

إن جودة الوظائف البيتية وهي تعتبر مجموعة المعايير والخصائص التعليمية والتقويمية التي تعمل على تحديد مدى فعالية المهام البيتيه التي يكلف بها الطلبة خارج الحصة الدراسية ومدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة منه. إظافة إلى تعزيز التعلم الذاتي المنظم والعميق، ويتوجب مراعاة المستوى المعرفي والنمائي والعمل على تنمية مهارات التفكير العليا ودافعية الطالب (Rosário et al., 2015).

فالوظائف البيتية تشير عمومًا إلى المهام التي يُكلف بها الطلبة من قبل معلميهم لإتمامها خارج ساعات الدوام المدرسي العادية. وقد تعرضت الوظائف البيتية في التعليم للنقد، حيث يُدعى بأنها تزيد من العبء التدريسي على الطلبة، وتقلل من اعتبار المادة التعليمية كنشاط ممتع، وفقًا لما ذكره رامداس وزيمرمان. تم انتقاد الوظائف البيتية في التعليم، لأنها قد تساهم في زيادة العبء الأكاديمي على الطلبة، وتقلل من استمتاعهم بالمادة التعليمية، بينما يرى البعض إن الوظائف البيتية يمكن أن تؤدي أيضًا إلى فهم أفضل للمادة (Ramdass & Zimmerman, 2011).

وفيما يتعلق بالتحديات التطبيقية، أشارت الدراسات الحديثة إلى أن فعالية الوظيفة البيتية تظل مرهونة بقدرة المعلم على تقديم "تغذية راجعة" حقيقية. فقد أوصت دراسة صالح (2024) بضرورة تدريب

المعلمين على بناء أدوات تقويم إلكترونية تفاعلية للوظائف البيتية، مشيرة إلى أن الدمج بين الواجبات التقليدية والإلكترونية هو الخيار الأمثل لضمان عدالة القياس ومراعاة الفروق الفردية، خاصة في المباحث العلمية كالرياضيات التي تتطلب ممارسة مستمرة وتصحيحاً فورياً للأخطاء.

وعلى حسب نظرية فيجوتسكي في تعلم الرياضيات، حيث يعتبر ما يمكن للمتعلمين إنجازه بمفردهم وما يمكنهم تحقيقه بمساعدة خبير أو زميل أكثر كفاءة. تبدأ عملية التعلم بدعم من المعلم، إذ يلعب التوجيه والنمذجة دورًا أساسيًا في مساعدة الطلبة على اكتساب الكفاءة. ومع مرور الوقت، ينتقل الطلبة إلى العمل المستقل، مما يعزز فهمهم للمهارة الجديدة. وتعدّ الوظائف البيتية بمثابة هذا التدريب المستقل، حيث تساهم في ترسيخ التعلم وتعزيز إتقان المهارات (Dumont et al., 2014).

وفي إطار المساهمة في النقاش المستمر حول الوظائف البيتية، تسلط هذه الدراسة الضوء على العلاقة بين جودة هذه الوظائف والتحصيل الدراسي في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين .وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة نظرًا للحاجة الماسة لفهم كيفية تصميم المعلمين للوظائف البيتية، ودورهم في تعزيز جودتها لضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، خاصة في سياق المدارس العربية الذي يحتاج لمزيد من البحث والتقصي.

مصطلحات الدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

الوظائف البيتية: هي المهام الدراسية التي يكلف بها الطلبة ليقوموا بأدائها خارج أوقات الدوام المدرسي، عادة في منازلهم، وتهدف هذه الوظائف إلى تعزيز التعلم من خلال مراجعة المفاهيم التي تم تدريسها في الصف، وتطوير مهارات البحث وحل المشكلات، وتعزيز الانضباط الذاتي لدى الطلبة (Cooper , 1989).

وتُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة (معلمو الرياضيات) من خلال استجابتهم على فقرات أداة الدراسة (الاستبانة) المُعَدّة لقياس واقع وممارسات الوظائف البيتية.

وتتمثل هذه الوظائف من خلال الأبعاد الأربعة التي تقيسها الأداة، وهي: (كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل، نوعية الوظائف البيتية وجودتها، التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل، ودور المعلم في توجيه الوظائف البيتية). وتشير الدرجة المرتفعة في الاستبانة إلى مستوى مرتفع من جودة وفاعلية ممارسات الوظائف البيتية، والعكس صحيح."

وتعرف الباحثة مستوى جودة الوظائف البيتية إجرائياً بأنها كمية ونوعية الوظائف التي يكلف بها الطلبة للقيام بها خارج أوقات الدوام الدراسي والتي من شأنها ترسيخ وتجويد التحصيل الدراسي لديهم ويعبر عنها بالدرجة على الاستبانة التي أعدت لقياسها.

الجودة: هي مجموعة من المعايير والخصائص التي يجب توافرها في عناصر العملية التعليمية ومدخلاتها، بهدف تحسين مخرجاتها، والوصول بها إلى درجة عالية من الإتقان والتميز بما يحقق أهداف المجتمع وتطلعاته (الحريري، 2019م).

وتُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: مستوى تقييم المعلمين لمدى كفاءة وفاعلية ممارسات الوظائف البيتية المطبقة في مدارسهم، مقاساً بالدرجة الكلية التي يحصلون عليها من خلال استجابتهم على فقرات أداة الدراسة (الاستبانة).

وتتحدد جودة هذه الوظائف بناءً على المعايير الأربعة المعتمدة في الدراسة، وهي: (ملاءمة الكمية والتوزيع، جودة التصميم والنوعية، مستوى التزام الطلبة، وفاعلية دور المعلم في التوجيه والمتابعة). وتعني الدرجة المرتفعة أن الوظائف البيتية تتسم بمستوى عالٍ من الجودة، والعكس صحيح.

التحصيل الدراسي: هو مقياس مدى قدرة الطالب على استيعاب المعلومات واكتساب المهارات والمعرفة التي يُفترض أن يكتسبها خلال الدراسة المختلفة. ويشمل التحصيل الدراسي الأداء الأكاديمي للطالب، ويعبر عن النتائج التي يحققها الطالب في الاختبارات والأنشطة التعليمية (Dolean & Lervåg, 2022).

وتعرفة الباحثة إجرائياً بانه المستوى التعليمي الذي يستطيع الطالب الوصول اليه ومدى اكتسابه للمهارات والمعارف التي تعلمها ويعبر عنه بالدرجة على الاستبانة التي اعدت لقياسها.

المرحلة الإعدادية: يعرفها (إسماعيل، 2002م) بانها "إحدى مراحل التعليم الأساسية، وتمثل المرحلة الانتقالية بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي .وتُعرف أيضًا في بعض الأنظمة التعليمية بالمرحلة "المتوسطة".

مشكلة الدراسة

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال الخبرة الميدانية للباحثة كمعلمة للرياضيات في المدارس العربية في منطقة الجليل لمدة (9) سنوات. فمن خلال موقعها في الحقل التربوي وتفاعلها اليومي مع الطلبة والزملاء، لمست الباحثة وجود مفارقة وتحدٍ حقيقي يتمثل في الجهد الكبير الذي يبذله المعلمون والطلبة في متابعة وإنجاز الوظائف البيتية، والذي يقابله في كثير من الأحيان تدنٍ في مستويات التحصيل أو نفور من مادة الرياضيات.

وقد لاحظت الباحثة، بحكم عملها، أن التعامل مع الوظائف البيتية غالباً ما يركز على "الكم" والإلزام الروتيني، مما حولها في نظر الكثير من الطلبة إلى عبء ثقيل يفتقر إلى الجاذبية والنوعية، وهو ما أثار تساؤلاً جوهرياً لدى الباحثة حول جدوى هذه الممارسات التقليدية.

ومن هذا المنطلق، ولدت الحاجة البحثية لعدم الاكتفاء بالنظر إلى الوظائف البيتية كإجراء روتيني، بل دراسة "جودتها ونوعيتها" كما يراها المعلمون أنفسهم، ومحاولة الكشف عن العلاقة الحقيقية بين هذه

الجودة وبين التحصيل الدراسي، في محاولة لتقديم رؤية علمية من داخل الميدان تساهم في ردم الفجوة بين الجهد المبذول والأثر المنشود.

تُعد مادة الرياضيات من المواد الأساسية في المنهاج الدراسي، وركيزة مهمة في تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحليلي لدى الطلبة، وعلى الرغم من أهميتها، إلا أن العديد من الطلبة في المرحلة الإعدادية في المدارس العربية في الجليل يواجهون صعوبات في تحصيلها، مما ينعكس سلباً على أدائهم الأكاديمي ومستقبلهم التعليمي، وتُعد الوظائف البيتية إحدى الأدوات التعليمية المهمة التي يستخدمها المعلمون لتعزيز فهم الطلبة وتطوير مهاراتهم في الرياضيات. ومع ذلك، فإن فعالية هذه الوظائف وتأثيرها على التحصيل الدراسي لا تزال محل نقاش، خاصة في ظل التحديات الخاصة التي تواجه الطلبة العرب داخل الخط الأخضر مثل الفجوات التعليمية والاجتماعية–الاقتصادية.

وتكمن مشكلة الدراسة في الحاجة إلى فهم أعمق للعلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات وتحصيل الطلبة من وجهة نظر المعلمين، الذين يمثلون حلقة الوصل الأساسية في العملية التعليمية، فالمعلمون هم الذين يصممون هذه الوظائف ويتابعون تنفيذها ويقيّمون أثرها، مما يجعل رؤيتهم وخبراتهم مصدراً قيماً لفهم هذه العلاقة وتحسين الممارسات التربوية، كما يأتي هذا البحث في وقت تتزايد فيه الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية فعالة في المدارس العربية في الجليل، خاصة في ظل التفاوت في مستويات التحصيل بين الطلبة العرب وأقرانهم في باقي المجتمع.

وتبرز أهمية دراسة دور الوظائف البيتية كأداة تعليمية قد تسهم في تحسين تحصيل الطلبة في الرياضيات، مع الأخذ بعين الاعتبار السياق الاجتماعي والثقافي الخاص بهذه المدارس، كما تهدف المراجعة المنهجية المتعلقة بتأثيرات الوظائف البيتية في تعليم الرياضيات إلى معالجة عدة قضايا رئيسية تتعلق بهذا الموضوع. إحدى هذه القضايا هي غياب الإجماع بين المعلمين والباحثين بشأن فعالية الوظائف البيتية في تعزيز تعلم الطلبة وإنجازاتهم وميولهم تجاه مادة الرياضيات. كذلك التفاوت

في تصميم وتنفيذ الوظائف البيتية في تعليم الرياضيات، مما يصعب استخلاص استنتاجات قابلة للتعميم من الدراسات السابقة، وكذلك فإن المراجعات السابقة للأدبيات محدودة في نطاقها أو ركزت على جانب معين من الوظائف البيتية في تعليم الرياضيات، مثل تكرار الوظائف أو نوعها.

تهدف هذه الدراسة إلى معالجة هذه القضايا من خلال تقديم تحليل شامل وحديث للأدبيات حول تأثيرات مستوى جودة الوظائف البيتية في تعليم الرياضيات على تحصيل الطلبة، وتحديد العوامل الرئيسية التي تؤثر في فعاليتها، وتقديم توصيات مستندة إلى الأدلة لأفضل الممارسات في تصميم وتنفيذ الوظائف البيتية.

أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما العلاقه بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر)؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين، تُعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر)؟
5. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين.
2. الكشف عن الفروق الاحصائية لمجالات مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر).
3. التعرف إلى مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين.
4. الكشف عن الفروق الاحصائية لمستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والعمر).
5. استنتاج العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة النظرية بمساهمتها في تزويد المكتبة العربية بإطار نظري حول لعلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل الطلبة في مادة الرياضيات. من خلال تحليل الأطر النظرية التي تـــربط بين أساليب التعلم المختلفة مثل التعلم النشط والمستقل، يمكن لهذه الدراسة أن توفر رؤى إضافية حـــول كيفية تأثير الوظائف البيتية على تكوين المهارات الرياضية لدى الطلبة. كما أنها تساهم في تطوير الفهم العلمي حول ممارسات التعليم والوظائف البيتية، وكيفية تأثير هذه الممارسات على استراتيجيات الـــتعلم ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي في سياقات تعليمية مختلفة.

وتستمد الدراسة أهميتها من استنادها إلى النظرية البنائية الاجتماعية (لـــ فيجوتسكي)، التـــي تـــرى أن التعلم يحدث عبر التفاعل الاجتماعي، حيث تُعد الوظيفة البيتية الجيدة "سقالة تعليمية" تمتد من المدرســـة إلى المنزل لتعزيز النمو المعرفي للطالب.

الأهمية العملية

أما من الناحية العملية، توفر هذه الدراسة فائدة مباشرة للمعلمين، والإداريـــين، وصـــانعي السياســـات التعليمية. من خلال الكشف عن العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية، وأداء الطلبة في الرياضيات، يمكن للمعلمين تعديل أساليبهم في تصميم الوظائف البيتية لتكون أكثر فعاليـــة فـــي تعزيـــز التحصـــيل الدراسي دون أن تؤدي إلى إرهاق الطلبة أو التسبب في فقدان الدافعية. كما أن نتائج الدراسة يمكـــن أن تساعد في وضع استراتيجيات تعليمية قائمة على الأدلة لتحسين مستوى جودة التعليم في المدارس فـــي الجليل، مما يساهم في رفع مستوى التحصيل في مادة الرياضيات وتعزيز تفاعل الطلبة مع المادة.

فرضيات الدراسة

تسعى الدراسة إلى فحص الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية تُعزى إلى متغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية تُعزى إلى متغير العمر.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية تُعزى إلى متغير الجنس.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية تُعزى إلى متغير العمر.
9. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة ونتائجها بما يلي:

حدود مكانية: المدارس الإعدادية في الوسط العربي في الجليل.

حدود بشرية: معلمو المدارس الإعدادية في المدارس العربية في الجليل.

حدود زمانية: تم اجراء هذه الدراسة في العام الدراسي 2024-2025.

الحدود المفاهيمية: تقتصر نتائج هذه الدراسة وتعميماتها على المفاهيم والمصطلحات المعتمدة فيها، وتحديداً:

1. مفهوم جودة الوظائف البيتية: كما يتحدد بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب (المعلم) على مقياس الدراسة المعد لهذا الغرض، وفق الأبعاد التي تبنتها الدراسة (النوعية، الكمية، الالتزام، دور المعلم).
2. مفهوم التحصيل الدراس: ويقصد به في سياق هذه الدراسة تقدير المعلمين لمستوى تحصيل طلبتهم في الرياضيات، وليس التحصيل الفعلي المستند إلى نتائج الاختبارات المدرسية أو المركزية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري (النظرية البنائية الاجتماعية)

يعتمد الميدان التربوي على مجموعة من النظريات التي تنظم عملية التعلم والتعليم، وجاءت كل نظرية بعد دراسات واختبارات دقيقة، ويرى أنصارها أن اعتبار كل نظرية نموذجًا تعليميًا يعتمد على فهم طبيعة التعلم والمتعلم. ومع التطورات المستمرة في مختلف المجالات، أصبح تبني أي نظرية يعتمد أساسًا على محور المتعلم وما يمكن أن يحققه من تعلم.

وتظهر النظرية البنائية كأساس للتعلم، خاصة في البيئات التعليمية الإلكترونية، حيث تُركز على بناء المتعلم لمعرفة جديدة بنفسه. وفقًا لهذه النظرية، فإن المعرفة تُكتسب بشكل أفضل عندما يُتاح للمتعلم أن يعالج المعلومات ويعيد بنائها، بدلًا من استلامها بصورة جاهزة. كما تؤكد البنائية على إعداد المتعلم لحل المشكلات في مواقف وسياقات غير واضحة، وهو ما يعزز مهارات التفكير النقدي والتحليل. ويعد جان بياجيه المؤسس الرئيسي للفكر البنائي، إذ ركز على التطور المعرفي للأطفال وكيفية بناء المعرفة تدريجيًا عبر المراحل التعليمية.

تعد الوظائف البيتية واحدة من أكثر ممارسات التعليم انتشارًا عبر المراحل الدراسية المختلفة، وقد تناولتها البحوث التربوية من زوايا متعددة لفهم دورها في تعزيز التعلم والتحصيل الأكاديمي. ومن بين المنظورات النظرية التي فسرت الوظائف البيتية، تبرز النظرية البنائية كمنظور أساسي يربط بين طبيعة التعلم وطبيعة الواجبات البيتية. ترتكز البنائية على فكرة أن المعرفة ليست «سلعة» تُنقل من المعلم إلى الطالب، بل هي عملية بناء نشطة يقوم بها المتعلم نفسه من خلال تفاعله مع البيئة، والمواقف التعليمية (Piaget, 1970).

وتنطلق النظرية البنائية من فرضية أن التعلم ليس تقليدًا أو استرجاعًا لمعلومات محفوظة، بل بناءً معرفيًا يمر بسلسلة من العمليات العقلية النشطة، مثل الفهم، والتفسير، وربط الخبرات، وتحويل المعنى (Fosnot, 2013). وُضع هذا الأساس على أيدي من أبرز رواد النظرية، جان بياجيه الذي ركز على بنية المعرفة وتطورها عبر مراحل نمو الطفل، وليف فيغوتسكي الذي شدد على الدور الاجتماعي في التعلم من خلال التفاعل مع الآخرين.

وفق بياجيه، يتعلم المتعلم عندما يتفاعل مع البيئات التعليمية التي تثير تفكيره وتدفعه إلى تعديل بنياته الفكرية الداخلية لتفسير المواقف الجديدة؛ حيث تحدث عملية «التوازن» المعرفي (Piaget, 1970). وفي ضوء هذا الفهم، يصبح الهدف من التعليم ليس مجرد استرجاع المعلومات، بل تطوير القدرة على التفكير والاستقلالية في حل المشكلات.

بالإضافة إلى ذلك، يرى فيغوتسكي أن التعلم يحدث أولًا على مستوى اجتماعي ثم يتحول إلى مستوى فردي، من خلال ما أسماه المنطقة القريبة للتطور، أي الفرق بين ما يمكن أن يفعله الطالب بمساعدة ومعينات معرفية وما يمكنه فعله بمفرده (Vygotsky, 1978).

من منظور بنائي، الوظائف البيتية ليست مجرد تمرينات لتكرار المعلومات، بل أدوات تعليمية لبناء المعرفة وتنميتها. وهذا يتطلب إعادة تصميم الواجبات بحيث تكون فرصًا للتفاعل المعرفي والتحليل والتطبيق، لا مجرد استرجاع. وبناءً عليه، يتم النظر إلى الواجب المنزلي بوصفه:

1. سياقًا معرفيًا نشطًا يتيح للطالب تطبيق ما تعلمه في المدرسة على مواقف واقعية، مما يساعد في ترسيخ المفاهيم ونقلها إلى مواقف جديدة (Bruning et al., 2011).
2. فرصة لتعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات، لأن الواجبات المصممة بنائيًا لا تركز فقط على التذكر، بل تدفع الطالب إلى تفسير النتائج، وطلب تفسيرات، وربط الأفكار ببعضها (Jonassen, 1991).

3. وسيلة لدعم التعلم الذاتي؛ حيث يتحمل الطالب مسؤولية أكثر تجاه تعلمه، ويطور القدرة على تنظيم الوقت، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة لأداء المهام (Schunk, 2012).

على سبيل المثال، عندما يصمم المعلم مهمة منزلية تطلب من الطالب التحليل والمقارنة والتعليق على موقف واقعي أو قضية من الحياة اليومية، فإن الطالب يضطر إلى استخدام المعرفة السابقة، وإعادة بنائها وتوسيعها للوصول إلى فهم أعمق. وهذا يتوافق مع وجهة النظر البنيوية التي ترى أن التعلم يحدث في سياقات معقدة تتطلب استخدام العقل وليس مجرد الحفظ (Fosnot, 2013).

وترى الباحثة بأن النظرية البنائية تؤكد على أن الوظائف البيتية أداة تعليمية فعّالة عندما تكون مصممة لدعم البناء المعرفي النشط لدى الطلاب، ولا تُستخدم كأداة للحفظ والتكرار فقط. وفي ضوء التطورات في ممارسات التعليم، تُصبح البنائية أساسًا قويًا لإعادة التفكير في تصميم الواجبات البيتية بحيث تركز على التحليل، التطبيق، وربط المعرفة بسياقات الحياة الواقعية، وتعزز من استقلالية المتعلم وقدرته على تنظيم تعلمه.

الوظائف البيتية

إن للوظائف البيتية دور هام في حياة الطالب اليومية فقد عُرفت الوظائف البيتية على أنها الوظائف المكلف بها الطالب وإنجازها خارج ساعات الدارسة، ولها دور هام على نتائجه الاكاديمية، وهناك العديد من وجهات النظر في هذا السياق حول الوظائف البيتية وقد تناولت عدة دراسات هذا الجانب والتي قد رأى البعض منها على إن الوظائف البيتية انها ضرورية لتعزيز التعليم وتطوير مهارات الطلبة وتعليمهم كيفية ادارة الوقت وكيفية تحمل المسؤولية، ويرى آخرون انها من المحتمل ان لها تأثير على الإضرار بصحتهم النفسية والعقلية وهي بدورها تحد من الوقت المُتاح للنشاطات المهمة الأخرى (Scher & Lauver, 2021).

تعد الوظائف البيتية تطبيقاً عملياً لما يدرسه الطالب في الصف، وتأكيداً للمعلومات التي يكتسبها في المدرسة. ومع ذلك، فهي تعد من أكثر القضايا الجدلية في الميدان التربوي، خاصة فيما يتعلق بكميتها، ومستويات الصعوبة فيها (من معرفة، وفهم، وتطبيق). فمن ناحية، قد يُنظر إلى هذه الوظائف على أنها تثقل كاهل الطلبة إذا لم تراعِ قدراتهم ومراحل نموهم، مما قد يولد نفوراً يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي. ولكن في المقابل، يرى غالبية المعلمين أن الوظائف البيتية تلعب دوراً محورياً في تحسين المستوى التحصيلي للطلبة، شريطة أن يكون مخططاً لها بشكل سليم، وذات أهداف واضحة، ومرتبطة بحاجات الطلبة وميولهم وقدراتهم (Wright et al., 2018).

وهناك اتفاق بين التربويين على أهمية الوظائف البيتية في عملية تدعيم المادة الدراسية التي يتعلمها الطالب في المدرسة ويستوعبها بشكل جيد، بل الفائدة تتعدى الوظائف المدرسية إلى إكساب الطالب المهارات الجيدة والاستكشاف ومواجهة الضغوطات. وقد أكد أصحاب الاختصاص في المجالات التربوية ان الوظيفة البيتية تعتبر حلقة متكاملة من ثلاث حلقات هي المعلم والطالب والآباء، وأن العملية التعليمية الناجحة تقوم من خلال منظومة متكاملة بينها، ومن غير الممكن لطرف أن يستغني عن دور الطرف الآخر (مرعي و الحيلة، 2015م).

والوظائف المدرسية الفعالة يجب أن تكون محققة للأهداف وأن تساعد المعلم والطالب على معرفة مواطن الضعف في استيعاب المادة التعليمية، ذلك إن الوظائف يجب أن تعمل على تشخيص مدى تمكّن الطالب من النقاط المركزية في المادة التي تلقاها الطالب في المدرسة، ويجب على المعلم ان يقوم بإنتقاء التمارين والاسئلة بعناية وان تكون متناسبة مع الطالب، وتشجع الطالب على التعلم. (الخروصي ح.، 2020م).

إنّ الوظيفة البيتية تعد من أصول التدريس فهي عملية لتقويم الأهداف للدرس ومدى تحققها ومن خلالها يتم معرفة مواطن الضعف والقصور لدى الطلبة ومن هنا يمكن معالجتها، ومنها يمكن معرفة أماكن

القوة وتعززها، وعلى الرغم من أهمية الوظائف البيتية في تحسين التعليم المدرسي وإثراءه، فإن هنـــاك بعضاً من السلبيات مما يفقده الدور الهادف الذي يُعطى من أجله، ويتخلله احيانا عادات غيـــر مســـتحبة مثل الغش والاعتماد على الغير مثل نسخ الطالب للوظيفة من دفتر الزميل، أو ميول سلبية تجاه المـــادة التعليمية كما هو الحال في تسرب البعض من الحصة الصفية، أو قيام البعض منهم ببعض الســـلوكيات السلبية التي تعيق عملية التعليم في الحصة الصفية (المستريحي، 2024م).

وقد نوه مرعي والحيلة (2015) في هذا الصدد إلى أهمية الوظائف البيتية في مساعدة الطلبة في إنجاز الأعمال الموكلة لهم، وإعطائهم فرص المبادرة وتحسين وزيادة تحصيلهم وقدراتهم على التعلم بالاعتماد على أنفسهم. كما إن الوظائف البيتية تعمل على مساعدتهم في تحصيل الحقائق بشكل محـــدد وتكـــوين القدرة لدى الطالب على تفسير ما يُسمع ويُقرأ ويُلاحظ ويُحلل، بالإضافة إلى تكوين القدرة على كيفيـــة الربط بين الأفكار وإظهار الفروقات الفردية بين الطلبة.

عرف الخروصي (2025) الوظائف البيتية بأنها:" مجموعة الوظائف التي يكلف بها التلاميذ لأدائها في المنزل بغية تثبيت ما تم تعلمه داخل الفصل".

وقام بتعريفها أبو عودة (2020) بأنها:" مهمات يكلف بها المعلمون طلابهم بحيث يطلب منهم إنجازها في غير ساعات الدوام المدرسي".

وعرفها العمري (محفوظ، 2021) بأنها:" أي نشاط موجه يقوم به الطالب خارج الصف الدراسي بهدف التمكن من المادة العلمية".

وعرفها الربيعي (2019) بأنها: "جميع الأعمال المدرسية التي يكلف الطلبة بتأديتها في المنـــزل ســـواء أكانت تحريرية أم شفهية، فهي تكليف واجب على الطلبة وليست أمرا اختياريا وبأن أدائها يكـــون فـــي المنزل وهي أنواع الأعمال التي يكلف بها الطلبة".

ويرى الخروصي (2020) أن الوظائف البيتية تمثل أسلوباً تربوياً يمكن أن يكون عاملاً إيجابياً وفعالاً في نمو الطلبة من كافة الجوانب، وذلك شريطة إعدادها وفق أسس تعليمية سليمة واستخدامها بصورة هادفة. أما في حال أُسيء استخدامها ولم تلقَ الاهتمام والإشراف اللازمين، فإن نتائجها قد تنعكس سلباً على الطالب وتحصيله. وتُعرَّف الوظيفة البيتية بأنها المهام أو الأنشطة التي تُكلف المدرسة بها الطالب ليؤديها خارج ساعات الدوام الرسمي، حيث يتحمل المتعلم المسؤولية المباشرة عن إنجازها، خاصة في المراحل الدراسية المتقدمة (الإعدادية والثانوية)، بينما تتطلب المراحل العمرية المبكرة (الأطفال) متابعةً وإشرافاً مباشراً من أولياء الأمور في المنزل.

وتعقيباً على ما سبق، ترى الباحثة أن تعدد التعريفات ووجهات النظر حول الوظائف البيتية يعكس مكانتها المحورية في العملية التعليمية، فهي ليست مجرد تكليف إضافي يُنجز خارج أسوار المدرسة، بل هي جسر بيداغوجي يربط بين الخبرة الصفية والواقع الحياتي للطالب. وتستخلص الباحثة من الأدبيات السابقة أن "الإشكالية" لا تكمن في الوظيفة البيتية بحد ذاتها كأداة تقويمية وتعليمية، بل تكمن في (نوعيتها وجودتها)؛ فإذا اقتصرت على التكرار والكم تحولت إلى عبء يولد ممارسات سلبية (كالغش والنفور)، أما إذا صُممت وفق معايير الجودة ومراعاة الفروق الفردية –كما تبنت هذه الدراسة– فإنها تغدو أداة فاعلة لتعزيز التعلم الذاتي ورفع التحصيل. ومن هنا، تتبنى الباحثة تعريفاً إجرائياً للوظائف البيتية يركز على كونها أنشطة موجهة وهادفة، تتطلب جهداً ذهنياً، وتُصمم بعناية لتناسب قدرات الطلبة وتتكامل مع دور الأهل والمعلم.

واقع الوظائف البيتية في الرياضيات وأهميتها

إن مجريات الأحداث خلال العقود الماضية تشير إلى حجم التحديات الكبيرة التي تواجه الأنظمة التربوية في جميع البلدان وفي شتى الميادين. ومن هنا، أصبح من الضروري التصدي لهذه التحديات التي ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي، الأمر الذي يستدعي اعتماد أساليب تربية غير تقليدية

تهدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية (السنيدي، 2000م). وفي هذا الإطار، يُعد رفع كفاءة المعلم وفاعليته أمرًا أساسيًا لمواكبة التطورات التربوية، حيث يمكن للمعلم المتمكن أن يوجه الطلاب نحو تعلم أعمق وأكثر فعالية. وقد أكدت الدراسات الحديثة أن زيادة فعالية المعلمين تُعد من العوامل الجوهرية في نجاح جهود إصلاح التعليم، من خلال تزويدهم بالمهارات التدريسية المتنوعة، وتمكينهم من الإبداع والإتقان في الأداء (باخدلق، 2010م).

تُعتبر الوظائف البيتية في مادة الرياضيات من أكثر الأنشطة التعليمية انتشارًا في جميع المراحل الدراسية، إذ تهدف إلى ترسيخ المفاهيم، وتنمية التفكير التحليلي، وتحسين مهارات حل المشكلات (Baş, 2017). وتشير الأبحاث إلى أن واقع أداء الوظائف البيتية يتأثر بعدة عوامل، أهمها: صعوبة الواجب، مستوى التوجيه من المعلم، الدعم الأسري، ودافعية الطالب. فقد أظهرت دراسة Kirkham وLaing (2023) أن الطلاب الذين حصلوا على توجيه واضح وأداء الوظائف ببيئة داعمة حققوا نتائج أفضل من نظرائهم الذين أدوا الوظائف دون إشراف أو تحفيز.

ومع ذلك، يواجه التعليم التقليدي في بعض المدارس تحديًا يتمثل في أن الطلاب ينفذون الوظائف البيتية مجرد تكرار للمعلومات أو أداء روتيني، مما يقلل من أثرها في تعزيز التفكير النقدي وتنمية مهارات الاستنتاج والتحليل. ومن هنا، يأتي دور تصميم الواجبات البيتية بشكل بنائي يعتمد على التفاعل النشط مع المعرفة، وإتاحة الفرصة للطالب لبناء فهمه الخاص، وليس مجرد استرجاع المعلومات (Fosnot, 2013).

وقد أكدت الدراسات الحديثة على أن وظائف الرياضيات يجب أن تكون متدرجة الصعوبة، وتشمل مسائل تطبيقية وحياتية، وتحفز الطالب على ربط المعلومات السابقة بالجديدة، بما يعزز من قدرة الطالب على حل المشكلات في سياقات متعددة (Regueiro et al., 2018). وبهذه الطريقة، تتحول الوظائف البيتية من أداة للحفظ إلى وسيلة لتعزيز التعلم الذاتي والتفكير النقدي، وهو ما يتوافق مع

مبادئ النظرية البنائية التي ترى التعلم عملية بناء نشطة تتطلب تفاعل المتعلم مع البيئة والمواقف التعليمية (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).

كما تؤدي الوظائف البيتية دورًا مهمًا في تعزيز التحصيل الأكاديمي للطلاب، حيث تتيح لهم ممارسة وتطبيق المفاهيم التي تعلموها داخل الصف في مواقف عملية وواقعية، مما يسهم في ترسيخ المعرفة ونقلها إلى سياقات جديدة، كما تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا، بما في ذلك التحليل، والمقارنة، والاستنتاج، وربط الأفكار، مما يجعل الطالب أكثر قدرة على التعامل مع المشكلات الجديدة بفعالية. كما تسهم الوظائف البيتية في تعزيز التعلم الذاتي وتنظيم الوقت، إذ يكتسب الطالب القدرة على التخطيط لأداء مهامه، ومراقبة تقدمه، واختيار الاستراتيجيات المناسبة لأداء الواجب. كما أن تصميم الواجبات وفق المنظور البنائي يجعل الطالب يتحمل مسؤولية تعلمه ويصبح أكثر استقلالية، ويطور قدرته على التفكير النقدي وحل المشكلات (Schunk, 2012). ويجب ألا يغيب عن البال أن تحسين أداء المعلم وزيادة كفاءته يتطلب تطوير برامج إعداد المعلمين بما يتوافق مع تغير أدوارهم وتحديات التعليم الحديث. فقد أشارت الدراسات إلى أن المعلم الذي يمتلك كفايات متنوعة يستطيع تصميم واجبات منزلية تدعم بناء المعرفة النشط لدى الطلاب، وتحفزهم على الاستكشاف والتفاعل مع محتوى المادة التعليمية (جاد النادي، 1987م). وبذلك تصبح الوظائف البيتية في الرياضيات أداة فعّالة لتحقيق أهداف التعلم العميق، وتطوير مهارات التفكير العليا، وتمكين الطلاب من مواجهة تحديات المستقبل التعليمية.

وترى الباحثة بأن الوظائف البيتية في مادة الرياضيات تمثل أداة تعليمية أساسية لتحسين التحصيل الأكاديمي، شرط أن تصمم بطريقة بنائية تحفز التفاعل النشط، وتتيح للطلاب فرصة البناء المعرفي الذاتي، وربط المعرفة بالسياقات الواقعية. ومن منظور تربوي شامل، فإن رفع كفاءة المعلمين وتطوير مهاراتهم التدريسية أصبح ضرورة ملحة لمواكبة التغيرات التعليمية، وهو ما ينعكس مباشرة على جودة الوظائف البيتية وأثرها في تعزيز تعلم الطلاب.

أهداف وأهمية الوظائف البيتية

تحتل الوظائف البيتية مكانة مركزية في المنظومة التعليمية، إذ تتجاوز كونها مجرد تكليفات روتينية لتصبح أداة بيداغوجية متعددة الأبعاد تسعى لتحقيق جملة من الأهداف التربوية المتكاملة. ويشير الأدب التربوي إلى أن هذه الأهداف تتسم بالشمولية، حيث تتضافر الأبعاد المعرفية، والمهارية، والوجدانية لتشكل جسراً يربط بين الخبرة الصفية والواقع الحياتي للطالب، مما يعزز من استقلاليته ويدعم تحصيله الأكاديمي (المستريحي، 2024م؛ ساهي و الموسوي، 2025م).

وفيما يتعلق بالبعد المعرفي، تهدف الوظائف البيتية بشكل رئيس إلى تثبيت البنية المعرفية لدى الطالب؛ فهي تعمل على ترسيخ المعلومات والحقائق العلمية التي تم تناولها في الغرفة الصفية، وتتيح للطالب فرصة مراجعتها والتأكد من استيعابها بشكل صحيح، مما ينقل المعرفة من حيز الذاكرة المؤقتة إلى الذاكرة طويلة المدى (أبو عودة و قشطة، 2020م). ولا يقف الأمر عند حدود الحفظ والتذكر، بل يتعداه إلى تنمية مهارات التفكير العليا، حيث تُصمم الوظائف الجيدة لتشجيع الطلبة على ممارسة عمليات عقلية معقدة كالتحليل والتركيب والتقويم، وتطبيق ما تعلموه من نظريات وقوانين في مواقف حياتية جديدة ومبتكرة (عينة، 2025م). كما وتُعد هذه الوظائف أداة تشخيصية فعالة بيد المعلم، تمكنه من اكتشاف مواطن القوة والضعف في تحصيل طلبته، وتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية للدرس السابق، مما يساعده في التخطيط السليم للدروس اللاحقة (محفوظ، 2021م).

وعلى صعيد الأهداف المهارية، تسعى الوظائف البيتية إلى ترجمة المعرفة النظرية إلى سلوك عملي وأداء متقن. وتبرز هنا أهمية تنمية مهارات التعلم الذاتي، حيث تدفع الوظيفة الطالب إلى البحث والتقصي خارج إطار الكتاب المدرسي، واستخدام مصادر متنوعة للوصول إلى المعلومة، مما يقلل من اعتماده الكلي على المعلم ويعزز استقلاليته (حمزة، 2015م). وبالتوازي مع ذلك، تلعب الوظائف دوراً محورياً في إكساب الطالب مهارات إدارة الوقت وتنظيم العمل، إذ يتعلم الطالب كيفية تخطيط وقته

لإنجاز المهام المطلوبة بدقة وضمن المواعيد المحددة، وهي مهارات حياتية تمتد آثارها لتشمل المستقبل الأكاديمي والمهني للطالب (ساهي و الموسوي، 2025م).

أما من الناحية الوجدانية والنفسية، فإن للوظائف البيتية دوراً لا يقل أهمية في بناء شخصية الطالب وتعزيز ثقته بنفسه. فعندما يتمكن الطالب من إنجاز المهام الموكلة إليه بنجاح، يتولد لديه شعور بالإنجاز والكفاءة الذاتية، مما يرفع من دافعيته نحو التعلم (.الخروصي و الريامي، 2025م). كما تهدف هذه الوظائف إلى تنمية حس المسؤولية الفردية، حيث يدرك المتعلم أن نجاحه الدراسي يتطلب جهداً شخصياً ومثابرة. علاوة على ذلك، يسعى التربويون من خلال الوظائف المبتكرة إلى تحويل الواجب المدرسي من عبء ثقيل إلى نشاط ممتع يرتبط بميول الطلبة واهتماماتهم، مما يساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمادة الدراسية (محفوظ، 2021م).

وتتويجاً لهذه الأهداف، تكتسب الوظائف البيتية أهميتها الاستراتيجية من كونها حلقة الوصل الحيوية بين البيت والمدرسة، حيث تتيح لأولياء الأمور نافذة للاطلاع على ما يتعلمه أبناؤهم ومتابعة تطور مستواهم الدراسي. وتؤكد الدراسات الحديثة وجود علاقة وثيقة بين الانتظام في أداء الوظائف البيتية المخطط لها جيداً وبين ارتفاع التحصيل الدراسي، خاصة في المراحل التعليمية المتقدمة (Guo et al., 2024). كما تكمن أهميتها في قدرتها على مراعاة الفروق الفردية، إذ تمكن المعلم من تفريد التعليم عبر تكليف الطلبة بأنشطة تتناسب مع قدراتهم وسرعات تعلمهم المتباينة، مما يحقق مبدأ العدالة التعليمية ويضمن تقدم جميع الطلبة كلٌ حسب إمكاناته (Dolean & Lervåg, 2022).

خصائص الوظائف البيتية الفعالة

لضمان تحقيق الأهداف التربوية المرجوة وتجنب الآثار السلبية المحتملة للواجبات المدرسية، لا بد أن تتسم الوظائف البيتية الجيدة بمجموعة من الخصائص النوعية التي تميزها عن الأعباء الإضافية غير الهادفة. وتأتي في مقدمة هذه الخصائص "الملاءمة والاستقلالية"؛ إذ ينبغي أن يُصمم النشاط البيتي

بمستوى معرفي يتناسب بدقة مع قدرات الطالب ومرحلة نموه العقلي، مما يتيح له إنجازه باستقلالية تامة دون الحاجة إلى الاستعانة المستمرة بالوالدين أو معلم خصوصي، وهو ما يعزز ثقته بنفسه ويجنبه الاعتمادية المفرطة.

كما تتسم الوظيفة البيتية الفعالة بخاصية "التنوع والشمولية"، فهي تتجاوز النمط التقليدي المقتصر على الكتابة والنسخ، لتشمل طيفاً واسعاً من المهارات كالتفكير الناقد، وحل المشكلات، والاستماع، والتعبير الشفهي، والبحث في مصادر التعلم المتنوعة. وهذه الخاصية تضمن أن تكون الوظيفة مكملة لما تم تعلمه في الغرفة الصفية، ومرتبطة بشكل وثيق بتحقيق أهداف المنهج المدرسي، لا مجرد تكرار آلي للمعلومات.

ومن الخصائص الجوهرية أيضاً مراعاتها لمبدأ "الفروق الفردية"؛ فالوظيفة الجيدة ليست قالباً جامداً يُفرض على جميع الطلبة بالتساوي، بل تتميز بالمرونة التي تراعي تباين مستويات الطلبة واستعداداتهم، مما يحقق العدالة التعليمية. ويرافق ذلك ضرورة اتصاف الوظيفة بـ "الاعتدال والتوازن" في الكم والكيف، بحيث لا تشكل عبئاً يُرهق كاهل الطالب ويولد لديه التوتر، أو القلق، أو النفور من المدرسة، مما قد ينعكس سلباً على صحته النفسية وتحصيله الدراسي.

وأخيراً، ترتبط جودة الوظيفة البيتية بخاصية "القابلية للتقويم والتعزيز"؛ إذ يجب أن تكون مصممة بطريقة تسمح للمعلم بتصحيحها وتقديم تغذية راجعة فورية وبناءة، تعزز الإجابات الصحيحة وتصوب الأخطاء. فالتغذية الراجعة هي التي تمنح الوظيفة قيمتها التعليمية، وتجعل الطالب يشعر بأن جهده مقدر ومتابع، مما يرفع من دافعيته للإنجاز (حمزة، 2015م).

المعايير والأسس التربوية للوظيفة البيتية الفعالة

لضمان تحقيق الوظائف البيتية لأهدافها المنشودة، لا بد أن تستند إلى جملة من المعايير والأسس التربوية التي تضبط جودتها وتحدد فاعليتها. ويشير المختصون إلى أن المعيار الأول والأهم يكمن في

الملاءمة والوضوح؛ حيث يجب أن تكون الوظيفة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التعليمية للدرس، ومناسبة لمستوى نضج الطلبة وقدراتهم العقلية، بحيث تُصاغ تعليماتها بلغة واضحة ومفهومة تزيل أي لبس لدى الطالب حول المطلوب إنجازه، مما يجنبه الاعتماد على الآخرين أو الشعور بالإحباط.

ويرتبط المعيار الثاني بضرورة مراعاة الفروق الفردية؛ فالوظيفة البيتية الفعالة تبتعد عن النمطية الموحدة لجميع الطلبة، وتسعى بدلاً من ذلك إلى تقديم مهام متدرجة في الصعوبة أو متنوعة في الأسلوب، لتلبي احتياجات الطلبة المتفوقين وتراعي في الوقت ذاته الطلبة الذين يحتاجون إلى مزيد من الدعم، مما يحقق مبدأ العدالة في التعليم ويسمح لكل طالب بالتقدم وفق سرعته الذاتية.

كما يُعد معيار الكم والوقت من الأسس الجوهرية التي تحكم جودة الوظيفة؛ إذ يجب أن يراعي المعلم التوازن بين حجم الوظيفة والوقت المتاح للطالب، بحيث لا تتحول الوظائف إلى عبء زمني يطغى على وقت راحة الطالب أو نشاطاته الاجتماعية والأسرية. وتشير الأدبيات الحديثة إلى أهمية التركيز على "نوعية" الأسئلة التي تثير التفكير والتحليل بدلاً من "كمية" التمارين الروتينية التي تعتمد على التكرار الآلي، فالهدف هو إتقان المهارة لا مجرد إشغال وقت الطالب.

وأخيراً، لا تكتمل معايير الوظيفة البيتية دون وجود نظام فعال للمتابعة والتغذية الراجعة؛ فالمعيار الحقيقي لجدية الوظيفة هو مدى اهتمام المعلم بتصحيحها ومناقشتها مع الطلبة. فالتغذية الراجعة الفورية والبناءة هي التي تحول الوظيفة من مجرد واجب روتيني إلى أداة تعليمية تشخيصية، تمكن الطالب من معرفة أخطائه وتصويبها، وتشعره بتقدير جهده المبذول، مما يعزز دافعيته للاستمرار في التعلم (Scher & Lauver, 2021; Cooper, 2007).

التحديات والمعوقات التي تواجه الوظائف البيتية

على الرغم من الأهمية التربوية للوظائف البيتية، إلا أن واقعها التطبيقي يواجه جملة من التحديات المتشابكة التي قد تحد من فاعليتها وتحول دون تحقيق أهدافها المنشودة. وتشير الأدبيات التربوية إلى

أن هذه المعوقات ليست أحادية المصدر، بل هي نتاج تداخل معقد بين عوامل ذاتية مرتبطة بالطالب، وسياقات اجتماعية أسرية، وممارسات بيداغوجية مدرسية.

فمن ناحية العوامل المرتبطة بالطالب، تبرز إشكالية ضعف التنظيم الذاتي وإدارة الوقت كعقبة رئيسية، حيث يقع العديد من الطلبة فريسة للمشتتات الترفيهية والتكنولوجية الحديثة على حساب وقت الدراسة، مما يؤدي إلى تراكم المهام وتوليد شعور بالعجز أو النفور من المادة الدراسية. وينعكس هذا القصور في إدارة الذات، مقترناً أحياناً بضعف الدافعية أو صعوبات التعلم، على شكل سلوكيات أكاديمية سلبية؛ أبرزها اللجوء إلى "الحلول السهلة" كالنسخ الحرفي للوظائف من الزملاء، أو إنجازها بصورة سطحية تفتقر للدقة والعمق المعرفي، مما يفرغ الوظيفة من محتواها التعليمي ويحولها إلى مجرد إجراء شكلي (Wright et al., 2018؛ الجراح، 2010م).

ولا يمكن عزل هذه التحديات الذاتية عن السياق الاجتماعي والأسري الذي يعيشه الطالب؛ إذ يلعب المناخ المنزلي دوراً حاسماً في دعم أو إعاقة العملية التعليمية. فكثير من الطلبة يفتقرون إلى البيئة الدراسية الملائمة والهدوء اللازم للتركيز، أو يواجهون تحديات ناتجة عن الاضطرابات الأسرية وانشغال الوالدين بتأمين متطلبات الحياة، مما يضعف جانب المتابعة والرقابة الوالدية. وتزداد حدة هذه المشكلة في ظل تدني المستوى التعليمي لبعض أولياء الأمور، مما يجعلهم غير قادرين على تقديم الدعم الأكاديمي والمعرفي لأبنائهم، ليجد الطالب نفسه وحيداً في مواجهة صعوبات المنهج (أبو عودة و قشطة، 2020م).

وفي سياق متصل، تشكل الممارسات التدريسية للمعلم الضلع الثالث في مثلث التحديات؛ فغالباً ما يؤدي سوء تصميم الوظيفة البيتية –سواء من حيث الكم المبالغ فيه أو مستوى الصعوبة الذي لا يراعي الفروق الفردية– إلى نتائج عكسية تولد الإحباط بدلاً من التعلم. كما يُعد غياب التغذية الراجعة (Feedback) البناءة والفورية من قبل المعلم عاملاً محبطاً يقتل حماس الطالب، حيث يشعر بأن جهده

المبذول لا يقابل بالتقدير أو التصويب اللازم. إضافة إلى ذلك، فإن اعتماد الوظائف على النمط التقليدي الروتيني الخالي من التشويق والربط بالواقع، يساهم بشكل مباشر في عزوف الطلبة عن أدائها بفاعلية وجدية (حمزة، 2015م).

دور المعلم في تنظيم الوظيفية البيتية

مما لا شك فيه ان للوظائف البيتية أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية، إلا أنها يجب أن تُعطى بشكل ومستوى يتناسب مع الطالب، حيث أنه كلما زادت على الطلبة كلما كان صعب عليهم إنجازها وايجاد مُتسع من الوقت للراحة وممارسة هواياتهم اليومية وتفاعلهم مع أفراد العائلة، الامر الذي يقود بهم إلى التذمر واهمال ادائهم لها على أكمل وجه. وهنا يجب التنويه إلى كيفية اختيار تمارين الوظائف البيتية فيجب على المعلم القيام ببعض من الخطوات لاختيار الوظيفة البيتية للطالب وهي على النحو التالي (Dolean & Lervåg, 2022) حل كافة التمارين الموجودة في الكتاب المدرسي للاختيار منها:

1. العمل على تحديد الهدف والسبب من الوظيفة.
2. العمل على اختيار التمارين المناسب المُحققة للهدف الوظيفة.
3. المحاولة في اعطاء تمارين الوظيفة حيث تكون مختلفة في مستوياتها المعرفية ومتنوعة.
4. مراعاة تمارين الوظيفة من حيث الكم والتوازن مع المواد الأخرى (Dolean & Lervåg, 2022)

وحتى تحقق الوظيفة البيتية اهدافها لابد من مراعاة المعلم مايلي:

1. أن تكون الوظيفة قصيرة وان تكون غير مرهقة للطالب.
2. أن تكون اختيارية ومتنوعة.
3. أن يتم التنسيق بين معلمي الصف الواحد.
4. أن يتم توضيح هدف الوظيفة ويتم تزويد الطالب بالإرشادات.

5. أن تتضمن الوظيفة توجيهات للأهل للمتابعة والتنفيذ.
6. أن يتم تعيين الوظيفة البيتية في وقت مناسب.

دور المعلم في إنجاز الطلبة لوظائفهم البيتية

يقع على عاتق المعلم الدور الأساسي في توجيه الطلبة نحو وظائفهم البيتية بكل فعالية وهذا من خلال توجيههم وارشادهم للعمل بما يلي:

1. حسن الاستماع وهذا عندما يُكلفون بوظيفية منزلية داخل الصف، والاستفسار عن آية نقطة لم تُفهم، وان يقوموا بتسجيل ملاحظاتهم المتعلقة بها حتى يعرفوا ما هو المطلوب منهم.
2. ان عملية نسخ الحلول من الزملاء أو الآخرين لها الكثير من الاضرار ولها تأثير قوي في اضعاف قدراتهم وتقليل مستواهم التحصيلي، وهنا يجب عليهم ان يعوا تماما الهدف من الوظائف البيتية في تنمية الاعتماد على النفس والدراسة بشكل مستقل وتطوير الذات.
3. قراءة انشطة الوظيفة بكل دقة وعناية، وفهم المقصود منها بشكل كامل، بالإضافة إلى قيامهم بدراسة محتوى المادة بشكل دقيق يتوصلوا إلى إجابات صحيحة لحل وظائفهم.
4. متابعة وظائفهم من خلال مراجعة أجوبتهم والتأكد من صحتها.
5. يجب على المعلم ومدير المدرسة ارشاد الآباء والأمهات وتوجيههم بالقيام بما يلي:

- عدم قيامهم بإنجاز الوظيفة البيتية بدلا من أبنائهم بل عليهم تقديم المساعدة عند الضرورة وجعل الطالب ان يعتمد على نفسه في حل ما هو موكل إليه.
- قيام المعلمين بتشجيع الآباء على زيارة المدرسة بشكل دوري والتواصل مع مدير المدرسة والكادر التدريسي للتعرف على نوعية الوظائف ومستوى ابناءهم في حلها.
- حضور اجتماع مجالس الآباء والمعلمين للتعرف على مستوى ابنائهم السلوكي والتحصيلي، والتعرف على نقاط حاجتهم ومساعدتهم فيها.

- توجيه الاباء إلى النظر إلى أبنائهم بأنهم مختلفون في ميولهم وقدراتهم واهتماماتهم وعدم اكـــراههم على كل ما هو غير متوافق مع قدراتهم وميولهم.
- يجب ان لا ينظر الاباء إلى ابنائهم نظرة سلبية بما هو متعلق بإمكاناتهم العقلية، حتى لا يضـــعفوا ثقتهم بأنفسهم.
- يجب ان يوفر الآباء لأبنائهم أجواء اسرية دراسية مريحة وهذا من خلال تنظيم وقت دراسي داخل المنزل متفق عليه من جميع اعضاء الأسرة (السنيدي، 2000م).

أنواع الوظائف البيتية وتصنيفاتها

تتعدد استراتيجيات تكليف الطلبة بالوظائف البيتية تبعاً للأهداف التعليمية وطبيعة المادة الدراسية، حيـــث يشير الأدب التربوي إلى ضرورة تنويع هذه الوظائف لضمان فاعليتها. وفـــي هـــذا الســـياق، يطـــرح إسماعيل، (2002) تصنيفاً يستند إلى منهجية (باركهاست) التي تقسم الوظيفة البيتيـــة إلـــى مـــرحلتين متكاملتين؛ تتمثل الأولى في "الوظيفة المفتوحة" أو التحضيرية، حيث يوجه المعلم الطلبة للبحث المســـبق عن مصادر أو صور أو قصاصات تخدم موضوع الدرس القادم، مما يهيئ أذهانهم للاستقبال المعرفي. أما المرحلة الثانية فهي "الوظيفة المخصصة"، وتأتي في ختام الدرس لترسيخ ما تم تعلمه، حيث يـــوزع المعلم مهاماً كتابية وشفهية ينجزها الطلبة (بشكل فردي أو تعاوني) لعرضها لاحقاً. وتكمن قيمـــة هـــذا النوع في قدرته على خلق ترابط عضوي بين الدروس، وتعزيز جاهزية المتعلم، فضلاً عـــن مراعاتـــه لرغبات الطلبة وميولهم في مرحلة الإعداد.

ومن منظور آخر يركز على الفروق الفردية، يميز مرعي والحيلة (2015) بين نمطين رئيســـين مـــن الوظائف؛ الأول هو "الوظيفة الفردية الخيارية"، وفيه يتبنى المعلم سياسة المرونة من خـــلال عـــرض مجموعة متنوعة من النماذج التطبيقية للدرس، ويتاح للطالب حرية اختيار نموذج أو اثنين بما يتوافـــق مع قدراته واهتماماته. أما النمط الثاني فهو "الوظيفة الجماعية الموحدة"، وهو النمط التقليـــدي الأكثـــر شيوعاً، حيث يكلف المعلم جميع الطلبة بنفس الأسئلة.

ولتأطير الوظيفة البيتية ضمن المنظومة التعليمية الشاملة، يميز (مرعي و الحيلة، 2015م) بين نوعين من الأنشطة التربوية؛ وهما "الأنشطة الصفية" التي تنفذ داخل الغرفة الصفية تحت إشراف المعلم المباشر، وتتسم بقصر مدتها وتهدف إلى التهيئة النفسية والذهنية للمتعلم أو التطبيق الآني للمعلومة. وفي المقابل، تأتي "الأنشطة اللاصفية" –والتي تتدرج الوظائف البيتية تحت مظلتها– لتمثل الامتداد الطبيعي للتعلم خارج أسوار المدرسة. وتتميز هذه الأنشطة بكونها مساحة رحبة لصقل شخصية المتعلم، وتنمية ميوله واتجاهاته، وإتاحة الفرصة له لتحقيق ذاته واكتساب الخبرات بأسلوب أكثر استقلالية، مما يجعلها مكملاً حيوياً وداعماً لما يدور داخل الغرفة الصفية.

التحصيل الدراسي

يعدّ التحصيل الدراسي أحد أهم مظاهر نجاح العملية التربوية والتعليمية وأهم الأهداف المقصودة لكل فرد في المجتمع، وبهذا فإن المؤسسات التربوية تركز على التحصيل لأنه مؤشر مهم يدل على تحقيق الأهداف المراد تحقيقها لدى الطلبة، وبهذا فإن بعض الأفراد والذين لديهم الدافعية والاتجاهات الايجابية للتحصيل يسعون بشكل دائم إلى الارتقاء في تحقيق إنجازاتهم والحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وهنا العديد من التعريفات التي عرفت مصطلح التحصيل بأنه "المعرفة أو المهارة المكتسبة من قبل التلاميذ كنتيجة لدراسة موضوع او وحدة تعليمية". فهو الدرجة والاكتساب التي يحققها الطالب أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية، أو مجال تعليمي أو تدريبي معين، فهو المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع او وحدة دراسية محددة (الفاخوري، 2018م).

مفهوم التحصيل الدراسي

يعد التحصيل الدراسي مظهرا من مظاهر نجاح المؤسسات التعليمية وهدفا من أهدافها المرجوة. والتحصيل الدراسي بمفهومه التقليدي الشائع بين المدرسين وأولياء الأمور والطلبة ما يستوعيه الطلبة

للمعلومات الاساسية في المادة المقررة وما يحققونه من نجاحات في الامتحانات المدرسية. فالتحصيل الدراسي بهذا المفهوم لا يتجاوز الجانب المعرفي ولا يتضمن النواحي الاخرى مثل المهارات والاتجاهات. أما التحصيل الدراسي بمفهومه التربوي الشامل فيحتوي على كل ما يكتسبه الطالب من مهارات واتجاهات ومعارف نتيجة لخبراته في المواقف التعليمية التي قام بها (الحضرمية وآخرون، 2019م).

يعرف ربابعة التحصيل الدراسي بأنه: "الإنجاز او الإحراز الذي يحققه الطالب بعد دراسته لمواد دراسية مقننة او موحدة ذات اهداف تعليمية محددة وهو بذلك يمثل النواتج المرغوب فيها ويقاس بالاختبارات التحصيلية" (ربابعة، 2022م).

يعرف الخروصي التحصيل الدراسي بانه: "مجموعة من المعلومات التي يكسبها الفرد في مادة او منهاج دراسي خلال العام الدراسي، التي تنعكس في اداء الطالب في الاختبارات التحصيلية التي توضع هذا المنهاج او المادة بعينها بحيث يعبر عن ذلك كميا بالدرجات"، فهو مستوى محدد من الإنجاز او براعة في العمل المدرسي يقاس من المعلمين او الاختبارات المقررة (الخروصي ح.، 2020م).

يعرف الحربي التحصيل الدراسي بانه: " يعبر عن درجات الطلبة المعتمدة رسمياً التي حصل عليها اولئك الطلبة بالاختبارات التحصيلية والشفوية والتحريرية التي تجري خلال الفصل الدراسي" فهو مجموعة من المفاهيم والمصطلحات التي يكسبها المعلم نتيجة مروره بالخبرة من خلال عملية التعليم، ويقاس بالعلامة الكلية التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي الموضوعي (الحربي، 2009م).

وتعرف الباحثة التحصيل الدراسي بأنه مستوى الكفاءة المعرفية والمهارية التي يصل إليها الطالب في المادة الدراسية المستهدفة، نتيجة تعرضه لخبرات تعليمية مخططة (سواء كانت وظائف بيتية أو أنشطة

صفية)، ويُستدل على هذا المستوى كمياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المُعد خصيصاً لأغراض هذه الدراسة.

أهمية التحصيل الدراسي

يكتسب التحصيل الدراسي أهميته القصوى من كونه الركيزة الأساسية التي تعتمد عليها المجتمعات المعاصرة في بناء "رأس مالها البشري" وتحقيق التنمية المستدامة. فالتقدم الحضاري والعلمي لأي أمة لم يعد يقاس بمواردها الطبيعية فحسب، بل بمدى امتلاك أبنائها للمعرفة وقدرتهم على توظيفها؛ وهنا يبرز التحصيل الدراسي كمؤشر حيوي لقياس كفاءة النظام التعليمي في إعداد أفراد قادرين على استيعاب معطيات التطور المتسارع، والمساهمة الفاعلة في الحراك الاجتماعي والاقتصادي. وبهذا المنظور، يتجاوز التحصيل كونه مجرد درجات في سجلات مدرسية، ليصبح المحرك الرئيس لنهضة المجتمع وضمان استمرارية تطوره (بشارات، 2015م).

وعلى الصعيد النفسي والشخصي، يلعب التحصيل الدراسي دوراً جوهرياً في تشكيل "مفهوم الذات" (Self-Concept) لدى المتعلم؛ إذ توجد علاقة جدلية بين الأداء الأكاديمي والصحة النفسية. فالطلبة ذوو التحصيل المرتفع غالباً ما يتمتعون بتقدير عالٍ للذات وثقة بالنفس، مما يعزز دافعيتهم للإنجاز والتميز في مختلف مناحي الحياة. وفي المقابل، قد يؤدي تدني التحصيل إلى شعور المتعلم بالإحباط أو الدونية، مما يولد اتجاهات سلبية نحو التعلم والمجتمع. وبالتالي، يعد التحصيل الدراسي أداة محورية ليس فقط للتقييم المعرفي، بل لتعزيز البناء النفسي المتوازن للطالب وتحقيق التوافق الاجتماعي (الحضرمية وآخرون، 2019م).

ومن الناحية الإجرائية والوظيفية، يمثل التحصيل الدراسي المعيار "الكمي والكيفي" الأبرز للحكم على مخرجات العملية التربوية، وأداة التنبؤ الأكثر موثوقية بالأداء المستقبلي للأفراد. فهو الأساس الذي تُبنى عليه القرارات المصيرية في حياة الطالب، كاختيار المسارات الأكاديمية، والقبول في الجامعات،

والحصول على الفرص الوظيفية والبعثات الدراسية. إذ تُعد الدرجات التحصيلية بمثابة "جواز المـــرور" الذي يحدد أهلية الفرد للانتقال من مرحلة إلى أخرى، والمقياس الذي يعتمده أرباب العمل والمؤسســـات لتقييم الكفاءة والقدرة على تحمل المسؤولية، مما يجعل منه متغيراً حاسماً في تحديد المكانة الاجتماعيـــة والمهنية للفرد مستقبلاً.

لأسس والمبادئ التربوية للتحصيل الدراسي الفعال

لضمان جودة التحصيل الدراسي وتحقيق مخرجات تعلم نوعية، لا بد للعملية التعليمية من الاستناد إلـــى منظومة من الشروط والمبادئ البيداغوجية التي تحكم آلية اكتساب المعرفة. ويأتي فـــي مقدمـــة هـــذه الشروط "الدافعية والاستعداد النفسي"؛ إذ يُجمع التربويون على أن وجود الرغبة الداخلية وبـــذل الجهـــد الذهني يمثلان المحرك الرئيس لعملية التعلم، فالدافعية ليست مجرد رغبة عابرة، بل هي طاقـــة كامنـــة توجه سلوك المتعلم نحو استيعاب المواقف التعليمية الجديدة وحل مشكلاتها بفاعلية. ويتكامل هذا الشرط مع مبدأ "الممارسة والتكرار الوظيفي"، الذي يتجاوز الترديد الآلي للمعلومة ليصل إلى مرحلة "الإتقـــان" (Mastery Learning)، حيث يعمل التكرار الهادف على تثبيت الآثار المعرفية فـــي ذاكـــرة المـــتعلم وضمان بقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة.

وفي سياق تنظيم الخبرة التعليمية، تبرز أهمية استراتيجية "توزيع التدريب" (Distributed Practice)، التي تقضي بتجزئة فترات التعلم وعدم تكديسها دفعة واحدة، مما يتيح للدماغ فرصة معالجة المعلومات وتخزينها بشكل أفضل مقارنة بالتعلم المكثف والمستمر. ويقترن ذلك بانتهاج "الطريقة الكلية" في عرض المحتوى، والتي تقوم على مبدأ "الجشطالت" (من الكل إلى الجزء)؛ أي تقديم الإطار العـــام والمفـــاهيم الكلية للموضوع أولاً لتشكيل تصور شمولي لدى الطالب، ثم الانتقال التدريجي نحو تفكيـــك الجزئيـــات والتفصيلات الدقيقة، مما يسهل عملية الفهم والربط الذهني.

وهنا يتعاظم الدور المحوري للمعلم، ليس بوصفه ناقلاً للمعلومة فحسب، بل كمهندس للبيئة التعليمية يمتلك وعياً عميقاً بهذه المبادئ وتطبيقاتها. فالمعلم الكفء هو الذي يدير دافعية طلبته بذكاء، ويخطط للمواقف التعليمية بحيث يوازن بين تكرار المعلومات لغرض التثبيت، وبين توزيع المهام التعليمية زمنياً وموضوعياً بما يتناسب مع الحمل المعرفي (Cognitive Load) للطلبة وقدراتهم الفردية، متدرجاً في شرحه من الكليات إلى الجزئيات، ومستنداً إلى التقويم المستمر للتأكد من عمق الفهم وجودة التحصيل (الحضرمية وآخرون، 2019م).

الأهداف والغايات الوظيفية للتحصيل الدراسي

لا ينحصر الهدف من التحصيل الدراسي في مجرد رصد الدرجات أو منح الشهادات، بل يتعداه ليشكل منظومة متكاملة من الأغراض الوظيفية التي تخدم الطالب والمؤسسة التعليمية على حد سواء. فمن الناحية الإدارية والأكاديمية، يمثل التحصيل الدراسي "المعيار الحاكم" والموجه لقرارات الحراك التعليمي؛ فهو الأساس المعتمد لتقرير مصير الطالب في الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، والمرجعية الرئيسة في عملية "التوجيه والاختيار الأكاديمي"، حيث تتحدد بناءً على نتائجه نوعية التخصصات والمسارات الدراسية التي سيلتحق بها الطالب مستقبلاً. كما يُعد الوثيقة الرسمية التي تيسر التنقلات الإدارية للطلبة بين المدارس أو الأنظمة التعليمية المختلفة، مما يضفي عليه صبغة تنظيمية بالغة الأهمية.

وبالموازاة مع الدور الإداري، يحقق التحصيل الدراسي هدفاً تشخيصياً عميقاً؛ إذ يعمل كمرآة عاكسة للقدرات الفردية، مما يمكن التربويين من تحديد الفروق بين المتعلمين، وتصنيفهم وفقاً لإمكاناتهم الحقيقية، وهو ما يؤسس لعمليات تعليمية لاحقة تراعي هذه الفروق.

وعلى صعيد الأبعاد النفسية والاجتماعية، تشير الأدبيات البحثية إلى أن أهداف التحصيل تتجاوز الجانب المعرفي لتؤثر في التكوين الشخصي للمتعلم؛ حيث توجد علاقة وظيفية تبادلية بين التحصيل المرتفع

وبين تشكل الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة المدرسية، مما ينعكس بوضوح على سلوك الطالب وانضباطه، ويسهم في تعزيز مستوى توافقه النفسي والاجتماعي. ولا يمكن قراءة هذه الأهداف بمعزل عن السياق البيئي للطالب، إذ يلعب الوضع الاجتماعي والاقتصادي دوراً مزدوجاً؛ فهو مؤثر قوي في توجيه الطالب نحو التحصيل، وفي الوقت ذاته، يعد التحصيل وسيلة لتحسين هذا الوضع مستقبلاً (ربابعة، 2022م).

محددات وعوامل التحصيل الدراسي

لا يمكن النظر إلى التحصيل الدراسي كظاهرة أحادية الجانب أو نتاج لجهد الطالب فحسب، بل هو محصلة لتفاعل ديناميكي معقد بين منظومة من المتغيرات المتشابكة التي تحدد في نهايتها مستوى التفوق أو الإخفاق الأكاديمي. وقد دأب الباحثون على تصنيف هذه العوامل ضمن مسارين رئيسيين متكاملين: العوامل الذاتية (المرتبطة بالمتعلم)، والعوامل البيئية (المرتبطة بالسياق الأسري والمدرسي)، حيث يتأرجح أداء الطالب صعوداً وهبوطاً بناءً على جودة التفاعل بين هذين المسارين.

ففيما يتعلق بالمحددات الذاتية (Intrinsic Factors)، تشكل العوامل المعرفية والعقلية حجر الزاوية في عملية التعلم؛ إذ يرتبط التحصيل ارتباطاً طردياً بمستوى الذكاء العام والقدرات الذهنية الخاصة، فالمتعلم الذي يمتلك استعداداً عقلياً مرتفعاً يكون أقدر على معالجة المعلومات وسرعة اكتسابها. إلا أن هذه القدرة العقلية لا تعمل بمعزل عن العوامل النفسية والانفعالية، التي تلعب دور المحرك والموجه للسلوك الدراسي؛ حيث تُعد "الدافعية للإنجاز" وقود التعلم، كما يسهم "مفهوم الذات الإيجابي" والثقة بالنفس في تعزيز انخراط الطالب في الأنشطة الصفية بفاعلية، وتجاوز مشاعر القلق والخجل. ولا تكتمل هذه المنظومة الذاتية دون التطرق للعوامل الجسمية والصحية، فالاستعداد الفسيولوجي والخلو من الأمراض يمثلان الأرضية الصلبة التي تضمن استدامة التركيز والمواظبة على الحضور المدرسي (الفاخوري، 2018م؛ يسن، 2001م).

وبالموازاة مع العوامل الذاتية، تلعب البيئة الأسرية دوراً حاسماً بوصفها الحاضنة التربوية الأولى؛ إذ يتعدى دور الأسرة مجرد توفير الاحتياجات المادية، ليشمل توفير "الأمن النفسي" والمناخ الداعم. فاستقرار العلاقات الأسرية وأساليب التنشئة السليمة يعززان التوازن الانفعالي للطالب، بينما يؤدي التفكك الأسري أو غياب الرقابة الوالدية إلى توليد اضطرابات سلوكية وانعزال اجتماعي ينعكس فوراً على تراجع التحصيل الدراسي، مما يجعل الأسرة متغيراً حاسماً في معادلة النجاح الأكاديمي (خرارزة، 2024م).

وتكتمل دائرة التأثير بالانتقال إلى البيئة المدرسية؛ حيث يبرز المعلم كمتغير بيداغوجي محوري قادر على إحداث الفارق، لا سيما عندما يمتلك الكفايات المهنية والشخصية التي تمكنه من تعويض القصور المحتمل في بيئة الطالب الأسرية. فالمعلم الفعال هو الذي يجمع بين التمكن العلمي، والقدرة على إدارة الموقف التعليمي باستراتيجيات مرنة تراعي الفروق الفردية. ويتكامل دور المعلم مع خصائص "المدرسة الفعالة" التي توفر مناخاً تعليمياً محفزاً، وإمكانات مادية وتقنية، وعلاقات إيجابية داعمة بين الإدارة وأولياء الأمور، مما يخلق بيئة تعليمية صحية تدفع بالمتغيرات الذاتية والبيئية نحو تحقيق أقصى درجات التحصيل (عينة، 2025م؛ الحريري، 2019م).

تصنيفات وأنماط التحصيل الدراسي

نظراً لتعقد الظاهرة التربوية وتداخل متغيراتها، لا يمكن حصر التحصيل الدراسي في نمط واحد، بل تتعدد تصنيفاته تبعاً للمعيار المعتمد في التقسيم. ويشير الأدب التربوي إلى تصنيفين رئيسيين يحكمان هذا المفهوم؛ يعتمد التصنيف الأول على "طبيعة نواتج التعلم" ومجالاتها، حيث ينقسم التحصيل إلى "التحصيل المعرفي" الذي يركز على البنية النظرية ومدى استيعاب الطالب للمفاهيم المجردة، و"التحصيل المهاري" الذي يقيس الجانب التطبيقي وقدرة المتعلم على ترجمة المعرفة إلى ممارسات عملية، وصولاً إلى "التحصيل الوجداني" الذي يعنى بمدى تشرّب الطالب للقيم والاتجاهات المرتبطة

بالمادة الدراسية. وقد أضافت التوجهات الحديثة أبعاداً أخرى مثل "التحصيل الإبداعي" المعني بمهارات التفكير العليا وحل المشكلات، و"التحصيل الاجتماعي" المرتبط بالكفاءة التفاعلية للمتعلم.

أما التصنيف الثاني فيستند إلى "مستوى الأداء ومعايير الإنجاز"، وينقسم التحصيل وفق هذا المنظور إلى مستويين متقابلين؛ الأول هو "التحصيل المرتفع" (التفوق الأكاديمي)، ويقصد به تمكّن المتعلم من تجاوز المعايير المتوقعة مقارنة بأقرانه، وهو المؤشر الذي تسعى النظم التربوية لتحقيقه كدليل على جودة مدخلاتها وبيئتها التعليمية. وفي المقابل، يبرز نمط "التحصيل المنخفض" أو ما يعرف بـ (التعثر الدراسي)، والذي يعد مؤشراً على اختلال التكيف الأكاديمي، وينقسم بدوره إلى "تخلف عام" يشمل القصور في كافة المواد الدراسية، و"تخلف خاص" ينحصر في مادة بعينها أو مجال محدد، وغالباً ما يكون هذا التدني نتاجاً لتضافر عوامل ذاتية واجتماعية قد تفضي في نهايتها إلى الرسوب أو التسرب من التعليم (الفاخوري، 2018م).

تدني مستوى التحصيل الدراسي

يُعد تدني مستوى التحصيل الدراسي من القضايا التربوية المزمنة التي تعاني منها مختلف النظم التعليمية في العالم، وإن كانت تختلف من دولة إلى أخرى من حيث درجة حدتها واتساع نطاقها، إلا أنها تظل قضية مركزية تستدعي الاهتمام والمعالجة الجادة. فالتهاون في التعامل مع هذه المشكلة قد يقود إلى نتائج سلبية تتجاوز إطار الفرد لتطال المجتمع بأسره، إذ ترتبط ارتباطًا وثيقًا بإهدار الطاقات البشرية وتعطيل عجلة التنمية، فضلًا عن الخسائر الاقتصادية والاجتماعية التي قد تنجم عنها. وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن تدني التحصيل الدراسي لا يُعد مجرد خلل في الأداء الأكاديمي، بل هو مؤشر على خلل أعمق في النظام التعليمي من حيث البنية، والبيئة، والاستراتيجيات التعليمية (الزعبي، 2016م).

وتتجلى أبرز الآثار السلبية لتدني مستوى التحصيل الدراسي في عدة جوانب محورية، من أبرزها:

1. الرسوب الدراسي: يُعد الرسوب من أخطر نتائج تدني التحصيل، ويقصد به فشل الطالب في الانتقال من صف دراسي إلى الصف الذي يليه ضمن المرحلة التعليمية، مما يترتب عليه خسائر على عدة مستويات. فالرسوب يؤدي إلى إهدار في الوقت والجهد المبذول من الطالب والمعلم، كما يُسهم في زيادة الأعباء المالية على الدولة والأسرة، ويؤثر سلبًا على المردود الاقتصادي للمصاريف التعليمية، ويُضعف الكفاءة الداخلية للنظام التعليمي من حيث القدرة على تهيئة الطلبة للانتقال السلس بين المراحل الدراسية (أبو علام ، 2004م).

كما أن تكرار الرسوب يعيق تدفق الطلبة بشكل طبيعي بين الصفوف، ويقلل من نسبة أولئك الذين يتمكنون من إنهاء مرحلتهم التعليمية بنجاح خلال المدة الزمنية المحددة، ويُطيل بقاءهم داخل النظام التعليمي، مما يشكّل عبئًا مضاعفًا على المؤسسات التربوية. وقد أظهرت دراسات متعددة أن الرسوب لا يترك أثرًا ماديًا فحسب، بل يُعد كذلك مصدرًا للضغط النفسي والاجتماعي لدى الطالب، ما يؤثر على تكوينه الشخصي والثقة بذاته (عبد الحميد، 2011م).

2. التسرب المدرسي: يُشير التسرب إلى انقطاع الطالب عن الدراسة بشكل نهائي قبل إنهاء المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها، ويُعد من الظواهر الخطيرة التي تُضعف فعالية النظام التعليمي، وتُقلل من كفاءته الداخلية والخارجية على حد سواء. فالتسرب يُمثل نوعًا من الهدر التربوي، حيث تُفقد جهود المعلمين، وتُهدر الإمكانيات التعليمية دون الوصول إلى النتائج المرجوة، كما يعطل خطط التنمية التي تهدف إلى توفير طاقات بشرية مؤهلة قادرة على تلبية احتياجات المجتمع في ميادين العمل والإنتاج، وقد أكد العديد من الباحثين أن التسرب يرتبط غالبًا بأسباب اقتصادية واجتماعية، مثل الفقر، والتفكك الأسري، والبيئة المدرسية غير الجاذبة، ما يفرض على صناع القرار في المجال التربوي ضرورة تبني برامج تدخل مبكرة تقلل من أسبابه وتحول دون تفاقمه (الشربيني، 2018م).

3. الإحباط والشعور بالفشل: لا يُعد الأثر النفسي لتدني التحصيل أمرًا بسيطًا، بل هو من الأبعاد الأكثر خطورة، إذ إن الطالب الذي يعاني من ضعف في تحصيله الدراسي غالبًا ما تتولد لديه مشاعر الإحباط، وانخفاض تقدير الذات، والشعور بالنقص مقارنة بزملائه، وهي مشاعر تؤدي إلى تقليل فاعليته داخل البيئة التعليمية، وتضعف قدرته على التفاعل الاجتماعي الإيجابي (خرارزة، 2024م). كما أن هذه الحالة النفسية قد تؤدي إلى انسحاب الطالب تدريجيًا من المشاركة الصفية، أو حتى الانقطاع عن الدراسة في حالات متقدمة، مما يجعل من دعم الصحة النفسية للطلاب المتعثرين أكاديميًا ضرورة لا تقل أهمية عن الدعم التعليمي. وتشير الدراسات النفسية إلى أن الفشل المتكرر قد يؤدي إلى "العجز المكتسب"، وهو شعور باللاجدوى قد يمنع الطالب من المحاولة مستقبلًا، ويغذي سلوكيات سلبية مثل العدوانية أو الانسحابية (سلمان، 2010م).

ومن هذا المنطلق، فإن تدني التحصيل الدراسي ليس مجرد ظاهرة تعليمية، بل هو أزمة تتطلب تدخلات شاملة تشمل المعلم، والمنهاج، والبيئة المدرسية، والأسرة، والمجتمع المحلي، لضمان توفير بيئة تعليمية عادلة وداعمة تسهم في رفع مستوى التحصيل لجميع المتعلمين دون استثناء.

الدراسات السابقة

يتناول هذا الجزء استعراضاً تحليلياً للأدب البحثي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث. وتحقيقاً للتكامل المعرفي، فقد تم تصنيف هذه الدراسات موضوعياً وفقاً لمتغيرات الدراسة الأساسية إلى محورين رئيسين: يتناول المحور الأول الدراسات التي ركزت على طبيعة الوظائف البيتية، جودتها، والاتجاهات نحوها من قبل أطراف العملية التعليمية، بينما خُصص المحور الثاني للدراسات التي بحثت في علاقة الوظائف البيتية بالتحصيل الدراسي وأثرها عليه. وقد روعي في هذا العرض التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم داخل كل محور، بغض النظر عن لغة الدراسة (عربية أو أجنبية)،

بهدف تتبع التطور المعرفي في معالجة الظاهرة، وصولاً إلى تحديد موقع الدراسة الحالية من التـــراث العلمي وتبرير الحاجة إليها.

أولاً: الدراسات المتعلقة بواقع الوظائف البيتية، جودتها، والاتجاهات

دراسة فييس وآخرون (Feiss et al., 2025): استقصت الدراسة العلاقة الجدلية بين جودة الوظـــائف البيتية، والخبرة الانفعالية (تحديداً الغضب)، والأداء الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية فـــي مـــادة اللغـــة الألمانية بسويسرا. ركزت الدراسة على الأبعاد النوعية للواجب، مثل "جودة الدمج" في العملية التعليمية و"التفريق" (مراعاة الفروق الفردية). طبقت الدراسة على عينة من (410) طلاب من الصـــف الثـــامن. وكشفت نتائج نمذجة الوساطة أن مشاعر الغضب المرتبطة بالواجبات تلعب دوراً وسيطاً سلبياً؛ حيـــث يسهم دمج الوظائف بفاعلية في العملية التعليمية في تحسين أداء الطلبة في الإملاء بشكل غير مباشر من خلال تقليل حدة الغضب، بينما لم يظهر تأثير معنوي لبعد "التفريق"، مما يبرز أهمية جـــودة التصـــميم التعليمي للواجب في خفض التوتر النفسي.

دراسة ماهيندران وسريرانجام (Srirangam & Mahendran, 2023): أجريت هذه الدراسة في الهند بهدف تقييم اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو الوظائف البيتية كأداة بيداغوجيـــة (تشـــمل القـــراءة، الكتابة، وحل المشكلات). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي على عينة قوامهـــا (300) معلـــم ومعلمة. وأظهرت النتائج وجود تباين واضح في مستويات الاتجاهات لدى المعلمين، مما يشـــير إلـــى غياب الإجماع التربوي حول آليات تطبيق هذه الممارسة وجدواها في المرحلة الثانوية، وهو ما يعكـــس الحاجة إلى توحيد سياسات الواجبات المدرسية.

دراسة يلمز وسيليبي (Yılmaz & Çelebi, 2022): هدفت الدراســـة إلـــى تكييـــف والتحقـــق مـــن الخصائص السيكومترية لمقياس "الكفاءة الذاتية للمعلمين في إدارة الوظائف البيتية" في البيئـــة التركيـــة، من منطلق أن اعتقادات المعلم بقدرته على الإدارة ترتبط ارتباطاً سببياً بجودة الواجبـــات. وباســـتخدام

التحليل العاملي التأكيدي، أثبتت النتائج أن المقياس يتمتع بصدق وثبات مرتفعين، وخلصت إلى أن تحسين جودة الوظائف يبدأ من تعزيز شعور المعلم بكفاءته في إدارة هذه العملية المعقدة.

دراسة الخروصي (2020): بحثت هذه الدراسة التي أجريت في سلطنة عمان في القدرة التنبؤية لاتجاهات أولياء الأمور نحو الوظائف البيتية في تفسير تباين الدافعية الداخلية لأبنائهم. شملت العينة (213) طالباً من الصف الخامس وأولياء أمورهم. وتوصلت النتائج إلى مؤشر إحصائي هام، حيث فسرت اتجاهات أولياء الأمور ما نسبته (23%) من التباين في دافعية الطلبة، مما يؤكد أن القناعات الأسرية تشكل حاضنة نفسية تؤثر مباشرة في إقبال الطالب على التعلم.

دراسة أبو عودة (2020): سعت الدراسة لاستقصاء الاتجاهات التربوية والمجتمعية نحو مقترح "إلغاء الوظائف البيتية" لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في فلسطين. طبقت الأداة على عينة من (101) فرد من المعلمين وأولياء الأمور. وبينت النتائج أن الاتجاهات نحو فكرة الإلغاء جاءت بدرجة "متوسطة"، دون وجود فروق دالة إحصائياً بين الفريقين، مما يعكس حالة من التردد وعدم الحسم بين الرغبة في تخفيف الأعباء وبين الخشية من فقدان الفوائد التعليمية للواجبات.

دراسة كونامري وبافليكا (Khonamri & Pavlikova, 2020): هدفت الدراسة المقارنة إلى استكشاف الفجوة في المواقف بين المعلمين والمتعلمين تجاه الوظائف البيتية. طبقت على (120) متعلماً و(81) معلماً. أظهرت النتائج تناقضاً في الرؤى؛ فبينما ينظر المعلمون للوظائف كضرورة لتطور اللغة، يعاني الطلبة من تحديات نوعية تتمثل في: غموض التعليمات، الضغط النفسي، وضعف الفهم، مما يشير إلى قصور في "جودة التواصل" حول أهداف الواجبات ومتطلباتها.

دراسة روساريو وآخرون (Rosário et al., 2019): تناولت منظور معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية والمتوسطة حول المفارقة بين "خصائص الوظائف البيتية عالية الجودة" (المأمولة) وبين "الواجبات المعينة فعلياً" (الواقع). شارك في الدراسة (78) معلماً، وتم تحليل عينات وثائقية من

واجباتهم. كشفت النتائج عن فجوة تطبيقية؛ فبرغم اعتقاد المعلمين نظرياً بأن الجودة تتطلب (القصر، الملاءمة الزمنية، التفريد)، إلا أن ممارساتهم الفعلية أظهرت تنوعاً محدوداً في مراعاة الفروق الفردية، مما يستدعي ردم الفجوة بين النظرية والتطبيق.

دراسة الربيعي (2019): هدفت الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالعراق نحو الوظائف البيتية. طبقت الدراسة على عينة ضخمة بلغت (986) مدرساً ومدرسة. وأظهرت النتائج أن الاتجاهات العامة كانت إيجابية، مع وجود دلالات إحصائية تعزى لمتغيري "الخبرة" و"الجنس"؛ حيث تبنى المعلمون ذوو الخبرة الطويلة والإناث اتجاهات أكثر إيجابية وقناعة بجدوى الوظائف مقارنة بغيرهم.

دراسة بوريس وسنيد (Burriss & Snead, 2017): ركزت الدراسة على التحليل النوعي لتصورات طلبة المرحلة الإعدادية حول الوظائف البيتية، مستندة إلى عينة من (506) طلاب. كشفت التحليلات أن الطلبة يصنفون الوظائف ضمن أطر متباينة تتراوح بين (فرصة للتعلم) و(أداة للعقاب)، مع سيادة مشاعر سلبية تتعلق بضغط الوقت وتضارب متطلبات المعلمين، مما يؤثر سلباً على التزامهم وجودة حياتهم الأسرية.

دراسة الطائي (2013): تقصت الدراسة واقع اتجاهات معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية نحو الوظائف البيتية. وأسفرت النتائج عن انخفاض متوسط درجات المعلمين على مقياس الاتجاهات عن المتوسط الفرضي، مما يشي بوجود أزمة ثقة بجدوى الوظائف البيتية في صيغتها التقليدية الحالية لدى عينة الدراسة، والحاجة لمراجعة وظيفتها التربوية.

دراسة أبو السميد (2009): قدمت الدراسة تحليلاً شمولياً للآراء الثلاثية (الطلبة، المعلمون، أولياء الأمور) حول حجم ونوعية الوظائف البيتية. وكشفت النتائج عن تباين حاد في التوقعات الزمنية؛ إذ طالب الآباء بزيادة الجرعة (ساعتين يومياً)، بينما فضل الطلبة الحد الأدنى (ساعة واحدة) تخفيفاً للقلق،

وتوسط المعلمون بمدة (75 دقيقة). وأوصت الدراسة بضرورة إيجاد نقطة توازن تراعي الصحة النفسية للطلبة والمطالب الأكاديمية للأهل.

دراسة الشرع (2008): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المتغيرات الاجتماعية والمدرسية في تشكيل الاتجاهات نحو الوظائف البيتية. وبينت النتائج أن "نوع المدرسة" و"مستوى التحصيل" يلعبان دوراً حاسماً؛ حيث أظهر طلبة المدارس الحكومية وذوو التحصيل المتوسط اتجاهات أكثر إيجابية مقارنة بطلبة المدارس الخاصة أو المتفوقين، مما يفسر الوظائف البيتية كوسيلة "تعويضية" يعتمد عليها الطلبة الأقل حظاً لردم الفجوة التحصيلية.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بأثر الوظائف البيتية على التحصيل الدراسي

دراسة أفشي وازوجينيل (Avcı & Özgenel, 2025): هدفت الدراسة إلى اختبار نماذج هيكلية للعلاقة بين الوظائف البيتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في تركيا، وذلك باستخدام نمذجة المعادلات الهرمية (HLM) على عينة قوامها (1,229) طالباً. أظهرت النتائج وجود علاقة تأثير "متبادلة" وإيجابية بين التحصيل وإنجاز الوظائف. ومن النتائج اللافتة أن احترام استقلالية الطالب ودعم كفاءته الذاتية يسهمان في رفع التحصيل، بينما ارتبط "إدراك الكفاءة الذاتية" سلبياً بمعدل إنجاز الوظائف (أي أن الطلبة ذوي الكفاءة العالية قد يميلون لإنجاز واجبات أقل)، مع ملاحظة استقرار التحصيل وانخفاض معدل الالتزام بالواجبات كلما تقدم الطلبة في العمر.

دراسة جيو وآخرون (Guo et al., 2024): أجرى الباحثون تحليلاً تلوياً (Meta-Analysis) شاملاً لـ (11) دراسة تجريبية عالمية لفحص العلاقة الدقيقة بين "مدة الوظائف البيتية" والأداء الأكاديمي. أكدت النتائج وجود ارتباط إيجابي؛ حيث يحقق الطلبة الملتزمون أداءً أفضل، إلا أن الدراسة حذرت منهجياً من "الحمل المعرفي الزائد" (Cognitive Overload)، مشيرة إلى أن زيادة الوقت المخصص

للواجب عن الحد المعقول تؤدي لنتائج عكسية (قانون تناقص المنفعة)، كما أثبتت الدراسة فعالية نوعية للوظائف في تحسين مهارات الكتابة بشكل خاص.

دراسة نيركام ولينغ (Kirkham & Laing, 2023): تقصت هذه الدراسة الطولية العلاقة بين "وسط إنجاز الوظائف" (الإلكتروني مقابل التقليدي الورقي) والتحصيل الأكاديمي. طبقت الدراسة منهجية المقارنة بين أفواج مختلفة. وكانت النتيجة المفاجئة تفوق الفوج الذي أنجز الوظائف بالطريقة التقليدية (القلم والورقة) في التحصيل الدراسي مقارنة بالفوج الذي استخدم الطريقة الإلكترونية. كما تفوق الفوج الذي لم تكن وظائفه إلزامية (اختيارية) على الفوج الإلكتروني الإلزامي، مما يشير إلى أن "آلية الإنجاز" و"عنصر الاختيار" قد يكونان أكثر تأثيراً في التحصيل من مجرد استخدام التكنولوجيا.

دراسة ماساليموفا وآخرين (Masalimova et al., 2023): ركزت هذه الدراسة النوعية على سياق تعليم العلوم، من خلال مراجعة منهجية لـ (21) دراسة سابقة. وخلصت النتائج إلى أن الوظائف البيتية تمتلك تأثيراً مزدوجاً (على التحصيل وعلى الاتجاهات العلمية)، موصية بضرورة التحول من التركيز على "كمية" الواجبات إلى ضبط "نوعيتها"، لضمان تأثير إيجابي حقيقي في استيعاب المفاهيم العلمية العميقة بدلاً من الحفظ السطحي.

دراسة ازويدليرم (Ozyildirim, 2022): اعتمدت الدراسة منهجية التحليل البعدي (Meta-analysis) لبيانات ضخمة مستمدة من دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) شملت (74) دولة، للتحقق من أثر "الوقت" المستغرق في الواجبات. كشفت النتائج أن قضاء وقت "متوسط" (ليس قليلاً جداً ولا مفرطاً) في أداء الوظائف يرتبط إيجابياً بالتحصيل الأكاديمي، مع وجود متغيرات وسيطة (معدِّلة) تؤثر في قوة هذه العلاقة، مما يدعم نظرية "الاعتدال" في التكليف المنزلي.

دراسة حق وآخرون (Haq et al., 2020): بحث الدراسة في أثر الوظيفة البيتية على الأداء الأكاديمي لطلبة المرحلة الثانوية في السياق الباكستاني. وتوصلت إلى وجود أثر إيجابي دال إحصائياً للوظائف في

تحسين الدرجات التحصيلية، مع تباين حجم الأثر تبعاً للمرحلة العمرية. وأوصت الدراسة بضرورة تصميم وظائف "هادفة" تتضمن مهارات استكشافية وتفكيرية، والابتعاد عن التكرار الروتيني الذي يقتل الدافعية.

دراسة روجيرو وآخرون (Regueiro et al., 2018): استكشفت الدراسة العلاقة بين "الملفات التحفيزية" للطلبة (الأهداف الأكاديمية) وبين أدائهم في الوظائف وتحصيلهم. صنفت الدراسة الطلبة إلى مجموعات (ذوي أهداف تعلم، خوف من الفشل، متعددة الأهداف). أظهرت النتائج أن المجموعات التي تتبنى "أهداف التعلم" والمجموعات "متعددة الأهداف" حققت تحصيلاً أكاديمياً أعلى وأداءً أفضل في الوظائف، مقارنة بالمجموعات "غير المحفزة" أو تلك التي يحركها "الخوف من الفشل"، مما يربط جودة الأداء بالبنية النفسية للطالب.

دراسة باس (Baş, 2017): استخدمت الدراسة التحليل البعدي لتحديد "حجم الأثر" (Effect Size) الدقيق للوظائف البيتية في التحصيل. بينت النتائج أن للوظائف أثراً إيجابياً ولكنه يُصنف إحصائياً بأنه "صغير" (d = 0.229). كما أوضحت عدم وجود فروق دالة تعزى لمعظم المتغيرات الديموغرافية، باستثناء متغير "نوع المادة الدراسية"، حيث يختلف تأثير الواجب باختلاف طبيعة المادة (رياضيات، علوم، لغات).

دراسة عبد (2016): أجريت هذه الدراسة التجريبية في الأردن لتقصي أثر "نوعية" الوظيفة (إثرائية مقابل تقليدية) على تحصيل طلبة الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات. أثبتت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي تعرضت لوظائف إثرائية بشكل دال إحصائياً، مما يقدم دليلاً ميدانياً على أن "تصميم" الوظيفة بما يتحدى تفكير الطالب هو العامل الحاسم في رفع التحصيل، وليس مجرد عملية التكليف الروتيني.

دراسة نونيز وآخرون (Núñez et al., 2015): فحصت الدراسة العلاقة المعقدة بين متغيرات الوظائف (المقدار، الوقت المستغرق، وجودة إدارة الوقت) والتحصيل الأكاديمي. أظهرت تحليلات المسار أن الوقت المستغرق في الواجب لا يؤثر بشكل منعزل، بل يجب أن يقترن بـ "الجودة المدركة لإدارة الوقت"؛ حيث تفسر مهارة الطالب في إدارة وقته العلاقة بين الواجب والتحصيل بشكل أدق من مجرد حساب الدقائق، مما يحيل المسؤولية جزئياً إلى مهارات التنظيم الذاتي لدى الطالب.

دراسة حمزة (2015): قارنت الدراسة بين فاعلية أربع استراتيجيات لتقويم الوظائف البيتية (عدم التصحيح، التوقيع فقط، وضع درجات، التغذية الراجعة التفصيلية) وأثرها على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم. أظهرت النتائج أن استراتيجيتي "وضع الدرجات" و"تقديم التغذية الراجعة" هما الأكثر فاعلية في تحسين التحصيل الآني، بينما انفردت "التغذية الراجعة" بكونها الأفضل لضمان "الاحتفاظ بالتعلم" المديد، مما يبرز الدور المحوري للمعلم في متابعة الواجبات.

دراسة جونيدا وكورتينا (Gonida & Cortina, 2014): تناولت الدراسة البعد الأسري، بفحص العلاقة بين "أنماط مشاركة الوالدين" في الوظائف والتحصيل. كشفت النتائج أن نمط "دعم الاستقلالية" (تشجيع الطالب ليعمل وحده) هو الأكثر فاعلية في تعزيز التحصيل الأكاديمي وتبني أهداف الإتقان. في المقابل، ارتبط نمطا "التحكم المباشر" و"التدخل" بأهداف الأداء السطحية، مما يؤكد أن كيفية مساعدة الأهل أهم من كمية مساعدتهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الاستقراء التحليلي المعمق للأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تم استعراضها، واستنطاق نتائجها في محوري جودة الوظائف وأثرها في التحصيل، يمكن رصد تحولات جوهرية في المسار البحثي لهذه الظاهرة. يلاحظ المتفحص وجود انتقال تدريجي في البنية المفاهيمية للدراسات؛ فبينما غلب الطابع الوصفي واستقصاء الاتجاهات العامة (القبول أو الرفض) وجدلية "العبء الزمني"

على الدراسات الأقدم نسبياً –كدراسات الشرع، وأبو السميد، والطائي– جنحت الدراسات المعاصرة والحديثة جداً، مثل دراسة فييس وآخرين (Feiss et al., 2025) وماساليموفا (Masalimova et al., 2023)، نحو التفسير السببي العميق، مركزة على مفاهيم أكثر تعقيداً مثل "العبء المعرفي"، و"الخبرة الانفعالية"، و"جودة الدمج"، مما يشير إلى نضج البحث التربوي في هذا المجال وانتقاله من سؤال "هل نعطي وظائف؟" إلى سؤال "كيف نعطي وظائف ذات جودة عالية؟".

وفيما يتصل بجدلية "الكم مقابل الكيف" وأثرهما في التحصيل الدراسي، أظهرت الأدبيات تبايناً ثرياً يستدعي الوقوف عنده. ففي حين أشارت دراسات التحليل البعدي الشمولي، كدراسة جيو وآخرين (Guo et al., 2024)، إلى أهمية "المدة الزمنية" و"الالتزام" كعوامل تنبؤية للتحصيل، عادت لتستدرك بحذر منهجي وجودَ علاقة غير خطية، حيث قد يؤدي الإفراط في الكم إلى نتائج عكسية. وفي المقابل، انتصر تيار بحثي آخر لمنطق "النوعية"، ممثلاً بدراسات عبد (2016) ونيسار وادين (2020)، التي برهنت على أن الأثر الأكاديمي للواجب مرهون بتصميمه (إثرائي، استكشافي) وبآليات التغذية الراجعة المصاحبة له كما أكدت حمزة (2015)، وهو ما يعزز المنطلق النظري للدراسة الحالية التي تؤسس لمفهوم أن الجودة هي المعيار الحاسم وليست الممارسة الروتينية المجردة.

وعلى صعيد التقنيات والبيئة الداعمة، برزت نتائج جدلية خالف بعضُها التوقعات السائدة حول الرقمنة؛ إذ قدمت دراسة نيركام ولينغ (Kirkham & Laing, 2023) نتيجة لافتة بتفوق الطرق التقليدية (الورقة والقلم) على الإلكترونية في بعض سياقات التحصيل، مما يفتح باب النقاش حول جدوى الأتمتة إذا لم تقترن بتصميم تعليمي رصين. وتوازى ذلك مع إجماع الدراسات النفسية والاجتماعية، كدراسة جونيدا وكورتينا ((Gonida & Cortina, 2014)والخروصي (2020)، على أن البيئة الأسرية الداعمة لاستقلالية المتعلم، وليست المتدخلة أو المتحكمة، هي الشرط اللازم لتحويل الواجب المنزلي من عبء ضاغط إلى فرصة تعلم مثمرة.

تأسيساً على ما سبق، ورغم غزارة الإنتاج المعرفي في هذا الميدان، تبرز الحاجة الماسة للدراسة الحالية لسد فجوة بحثية واضحة؛ إذ ركزت أغلب الدراسات السابقة إما على متغير الاتجاهات منفرداً أو التحصيل بمعزل عن معايير الجودة الدقيقة، في حين ندرت الدراسات العربية التي جمعت بين "جودة تصميم الوظائف البيتية" كمتغير مركب، وأثرها المباشر في التحصيل الدراسي ضمن إطار تقييمي شامل. وتأتي هذه الدراسة لتعيد البوصلة إلى "المعلم" كمهندس لهذه العملية، مستجيبة للدعوات البحثية الحديثة بضرورة ضبط معايير الجودة كمدخل أساسي لتحسين المخرجات التعليمية، مما يمنح هذه الدراسة موقعاً متميزاً وقيمة مضافة في سياق المكتبة التربوية العربية.

مثّل الاطلاع التحليلي والنقدي على الأدب التربوي والدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، رافداً معرفياً أساسياً، وشكّل البنية التحتية التي انطلقت منها الدراسة الحالية في كافة مراحلها. فعلى الصعيد النظري، أسهمت هذه الدراسات في تعميق الفهم لمفهوم "جودة الوظائف البيتية" كمتغير مركب يتجاوز مجرد التكليف الكمي، وساعدت الباحثة في تأصيل الإطار النظري وضبط المصطلحات الإجرائية، لا سيما في تحديد معايير الجودة (كالدمج، والتفريد، والتغذية الراجعة) التي ركزت عليها الدراسات الحديثة.

وعلى الصعيد المنهجي، قدّم استعراض الدراسات السابقة رؤية واضحة للباحثة ساعدت في بلورة مشكلة الدراسة وصياغة فرضياتها بدقة، وتحديد المنهجية الأنسب لمعالجة المتغيرات، فضلاً عن الاسترشاد بها في اختيار مجتمع الدراسة وعينتها. كما كان لهذا التراث البحثي دور جوهري في بناء وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة)؛ حيث استفادت الباحثة من المقاييس والأدوات التي وظفتها الدراسات السابقة في صياغة الفقرات وتحديد المحاور بما يتلاءم مع البيئة العربية والسياق المحلي للبحث، واختيار الأساليب الإحصائية الملائمة لاختبار الفرضيات.

وأخيراً، ستشكل نتائج هذه الدراسات أرضية صلبة ومرجعية علمية ستعود إليها الباحثة عند مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها، سواء للوقوف على نقاط الاتفاق لتعزيز النتائج، أو تحليل نقاط الاختلاف لتقديم تفسيرات علمية وعملية تثري الميدان التربوي وتسهم في سد الفجوة المعرفية التي استهدفتها الدراسة.

الفصل الثالث

الطريقـــة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفًا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، والأداة التي تمّ استخدامها، ودلالات صدقها وثباتها، وتحديد متغيرات الدراسة، وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه الإطار الأنسب لطبيعة موضوع البحث وأهدافه، وذلك بهدف الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في مادة الرياضيات، وذلك من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل. كما سعت الدراسة إلى تحليل أثر المتغيرات الديموغرافية على هذه العلاقة، بما يُسهم في فهم أعمق للعوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة، ويوفر قاعدة معرفية يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات التربوية وأساليب التعليم.

مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في المدارس العربية في الجليل، والبالغ عددهم (1452)، والذين يدرّسون طلبة المرحلة الإعدادية خلال العام الدراسي (2024–2025)، حسب موقع دائرة الإحصاء المركزية في الجليل، حيث يمثلون الفئة المستهدفة التي يمكن من خلالها استقصاء آرائهم حول العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل الطلبة، إضافة إلى تحديد أثر بعض المتغيرات الديموغرافية ذات الصلة.

عينة الدراسة

اختيرت عيّنة عشوائيّة بسيطة من مجتمع الدّراسة الأصلي، وقد بلغت (341) معلّمًا ومعلّمةً، هي أوّل وأبسط أنواع العيّنات الاحتماليّة. في هذا النّوع يتمّ تشكيل العيّنة على أساس أن يكون هناك احتمال متساوي أمام جميع العناصر في مجتمع الدّراسة لاختيارها، وفي نفس الوقت لا يؤثّر هذا الاختيار على بقيّة العناصر، وأكثر إمكانيّة لتطبيق الاختبارات المُستخدمة في الدّراسة. من خلال المعادلة التّالية:

$$\frac{(N * z^2 * p * (1-p))}{(e^2 + z^2 * p * (1-p) * (N-1))} = n$$

Thompson, S. K. (2002). *Sampling* (3rd ed.). Wiley

حيث يُمثّل n حجم العيّنة، N حجم مجتمع الدّراسة، z القيمة المعياريّة، p النّسبة المتوقّعة للنجاح، وe هو الهامش المقبول من الخطأ .(Thompson, 2002)

p = التّقدير المسبق للنسبة المئويّة للصفة المراد دراستها في المجتمع. إذا افترضنا p = 0.5 (أي لا يوجد توقّعات مسبقة بشأن النّسبة المئويّة) وe 0.05 = (أي خطأ 5٪).

وفيما يلي نظرة عامّة على توزيع عيّنة الدّراسة من حيث المتغيّرات الدّيموغرافيّة، حيث تمّ حساب النّسب والتّكرار لفهم خصائص العيّنة استنادًا إلى المقاييس المستخدمة، كما في الجدول (1)

جدول (1): *توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة*

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	167	49.0%
	انثى	174	51.0%
	المجموع	341	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	155	45.5%
	ماجستير فأعلى	186	54.5%
	المجموع	341	100%
سنوات الخبرة	اقل من خمس سنوات	63	18.5%
	من 5- إلى 10 سنوات	110	32.3%
	أكثر من 10 سنوات	168	49.3%
	المجموع	341	100%
العمر	أقل من 30 سنة	59	17.3%
	من 30-أقل من 45 سنة	162	47.5%
	45سنة فأكثر	120	35.2%
	المجموع	341	100%

يتبين من الجدول التكراري أن توزيع العينة حسب الجنس قد أظهر أن الذكور (167) يشكلون (49.0%)، والإناث (174) يشكلن (51.0%)، بإجمالي (341) مشاركًا (100%). وبالنسبة للمؤهل العلمي، كان الحاصلون على البكالوريوس (155) بنسبة (45.5%)، وماجستير فأعلى (186) بنسبة (54.5%)، بإجمالي (341) (100%). أما سنوات الخبرة، فكانت أقل من خمس سنوات (63) بنسبة (18.5%)، من 5 إلى 10 سنوات (110) بنسبة (32.3%)، وأكثر من 10 سنوات (168) بنسبة (49.3%)، بإجمالي (341) (100%). وفيما يخص العمر، كان أقل من 30 سنة (59) بنسبة (17.3%)، من 30 إلى أقل من 45 سنة (162) بنسبة (47.5%)، و45 سنة فأكثر (120) بنسبة (35.2%).

العيّنة الاستطلاعيَّة

تُستخدم هذه العيّنة للتَّأكّد من صدق وثبات أداة الدّراسة، حيث تكوّن عددهم من (30) فردًا راعت الباحثة توزيع هذه العيّنة على الفئات المختلفة للمجتمع بحيث تكون ممثّلة لها بشكلٍ تقريبي ومن خارج عينة الدراسة.

أداة الدراسة (الاستبانة)

تمَ بناء أداة الدراسة الأولى (الاستبانة)، بعد الاطلاع على الأدبِ النظري، وبعض الدراسات السابقة عن موضوع الدراسة، كدراسة (Guo et al., 2024)، ودراسة (Masalimova et al., 2023)، ودراسة الربيعي (2019) وقد تكوَّنت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (48) فقرةً ملحق رقم (أ) موزعةً على محورين رئيسين، وأصبحت بصورتها النهائية مكونة من (55) فقرةً ملحق رقم (ج) بعد التحكيم، بالإضافة إلى المتغيرات الديموغرافية الأساسية للدراسة مقسمة كما يلي:

أولاً: استبانة مستوى جودة الوظائف البيتية وتحتوي على (36) فقرةً، والتي اشتملت على أربع مجالات كما يلي:

المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي وتحتوي على (9) فقرةً.

المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها وتحتوي على (9) فقرةً.

المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل وتحتوي على (9) فقرةً.

المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية وتحتوي على (9) فقرةً.

ثانياً: استبانة التحصيل الدراسي وتحتوي على (19) فقرةً.

تم تطوير استبانة التحصيل الدراسي من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة المتعلقة بالتحصيل الدراسي مثل دراسة حمزة (2015)، ودراسة عبد (2016). وقد احتوت على (19) فقرةً.

وقد تمَّ استخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج، إذ حددت خمسة مستويات على النحو الآتـــي: ((أوافــق بشدة وأعطيت (5)، وأوافق أعطيت (4)، ومحايد أعطيت (3)، وأعارض أعطيت (2)، وأعارض بشدة أعطيت (1) للإجابة عن تلك الفقرات، إذ تمثل الدرجة (5) درجة مرتفعة، كما تمثل الدرجة (1) درجة متدنية.

صدق الاداة

صدق الظاهري لأداة الدراسة

تمّ التحقق من صدق الظاهري لأداة الدراسة؛ بعرضها على (14) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في مجالات (الإدارة التربوية، والقياس والتقويم، ومناهج العلوم) في الجامعات في الجليــل بالإضافة إلى الجامعات الفلسطينية ملحق رقم (ب)، وذلك بهدف إبداء آرائهم عن دقة وصحة محتــوى الأداة من حيث: وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضــعت لأجلــه، وانتمــاء الفقرات للمجال الذي تتبع له، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبًا على الفقرات. وقد تمّ الأخــذ بكافة ملاحظات المحكمين؛ حيث تمَّ القيام بتعديل الصياغة اللغوية لعشر فقراتٍ وحذف فقرة واحدة، كما هي في الصورة الأوّلية لأداة الدراسة.

صدق البناء لأداة الدراسة

وللتحقق من صدق البناء تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمــاً ومعلمــة من أجل التعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونــة لهــا، وذلــك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين الفقرات والمجال، وقيم معامل ارتباط الفقرة بالدرجــة الكلية للأداة، وذلك كما هو مُبيّن في جدول (2).

جدول (2): *معاملات ارتباط فقرات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه والأداة ككل*

المجالات	الفقرات	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الكلي
المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	1. غالبًا ما أكلف الطلبة بعدد كبير من الوظائف البيتية أسبوعيًا.	.579**	.556*
	2. أرى أن زيادة كمية الوظائف البيتية يمكن أن تسهم في تعزيز التزام الطلبة بالدراسة اليومية المنتظمة.	.419**	.789**
	3. ألاحظ أن تقليل حجم الوظائف البيتية قد يؤثر سلبًا على تحصيل بعض الطلبة.	.104	.555*
	4. التوازن بين عدد الوظائف وقدرات الطلبة يساهم بفاعلية في رفع أدائهم الأكاديمي.	.536**	.730**
	5. أعتمد مبدأ التدرج في حجم الوظائف بحسب المرحلة التعليمية ومستوى الطلبة.	.417**	.739**
	6. أرى أن كثرة الوظائف قد تسبب ضغطًا نفسيًا لدى الطلبة، مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم.	.803**	.539*
	7. أرى أن الاعتدال في توزيع الوظائف البيتية يساعد على تحقيق توازن بين التحصيل الأكاديمي وراحة الطالب النفسية.	.399**	.875**
	8. أحدد عدد الوظائف البيتية بناءً على أهداف الدرس ومستوى الطلبة.	.803**	.753**
	9. أقيس بانتظام تأثير كمية الوظائف البيتية على مستوى تحصيل الطلبة	.536**	.739**
	10. أحرص على تنويع صعوبة الوظائف البيتية لتناسب مستويات الطلبة المختلفة.	.736**	.697**
	11. أُعدد وظائف بيتية تتضمن أنشطة تحفز الطلبة على التفكير والتحليل.	.744**	.735**
	12. أرى إن جودة تصميم الوظائف تؤثر إيجابيًا في التحصيل أكثر من كثرة عددها.	.744**	.857**
	13. أفضل أن تركز الوظائف على تعزيز فهم الطلبة للمفاهيم الأساسية في المادة الدراسية.	.650**	.652**
	14. أحرص على أن تكون الوظائف مرتبطة مباشرة بمخرجات التعلم المحددة لكل درس.	.761**	.503**
	15. أختار وظائف بيتية تتيح للطلاب فرصًا فعّالة لتطبيق المهارات الرياضية المتنوعة.	.685**	.791**
	16. أرى بأن وضوح تعليمات الوظائف يرفعان من دافعية الطلبة لإنجازها بنجاح.	.268	.526**
	17. أصمم وظائف بيتية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة من حيث مستويات الصعوبة.	.685**	.791**
	18. أربط الوظائف البيتية بتطبيقات حياتية واقعية لزيادة دافعية الطلبة نحو إنجازها.	.685**	.791**

يتبع

المجالات	الفقرات	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الكلي
المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	19. ألاحظ أن معظم الطلبة يحرصون على إنجاز جميع الوظائف البيتية المكلفين بها.	.950**	.615**
	20. الطلبة الملتزمون بحل الوظائف بانتظام يحققون نتائج أكاديمية أعلى مقارنة بغيرهم.	.768**	.432**
	21. قد يؤدي تكليف الطلبة بعدد كبير من الوظائف إلى ضعف التزام بعضهم بإنجازها بأنفسهم.	.565**	.500**
	22. أعتبر التزام الطالب بحل الوظائف مؤشراً واضحاً على اهتمامه بتحصيله الدراسي.	.806**	.486**
	23. عادةً ما يحرص الطلبة المتفوقون على إنجاز وظائفهم أولاً بأول دون تأجيل.	.645**	.500**
	24. أتابع بانتظام مدى التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتقديمها في موعدها.	.558**	.459**
	25. الالتزام المستمر بحل الوظائف ينعكس إيجابيًا على أداء الطلبة في الامتحانات النهائية.	.617**	.491**
	26. أتابع أسباب عدم التزام بعض الطلبة بحل الوظائف البيتية وأعمل على معالجتها.	.572**	.571**
	27. أقدم تعزيزاً إيجابياً للطلاب الملتزمين بحل الوظائف البيتية مما يزيد من دافعيتهم للتعلم.	.880**	.625**
	28. أوضح للطلاب أهمية الوظائف البيتية في دعم وتعزيز تحصيلهم الدراسي.	.754**	.599**
	29. أحرص على مراجعة وظائف الطلبة بشكل منهجي وتقديم تغذية راجعة بناءة.	.663**	.491**
	30. أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند إعداد وتكليف الوظائف البيتية.	.718**	.474**
	31. أحرص على أن تكون الوظائف امتدادًا لما يتم تدريسه داخل الحصة الصفية.	.640**	.474**
	32. أستخدم نتائج تحليل الوظائف لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	.722**	.483**
	33. أخصص وقتًا محددًا لمناقشة حلول الوظائف مع الطلبة داخل الصف.	.710**	.473**
	34. أعدل محتوى الوظائف بناءً على ملاحظاتي لمستوى استيعاب الطلبة واحتياجاتهم.	.685**	.791**
	35. أشرك أولياء الأمور في متابعة الوظائف البيتية مما يعزز من التزام الطلبة وتحصيلهم.	.460**	.398**
	36. أوظف التكنولوجيا في تقديم وتقييم الوظائف البيتية مما يزيد من فاعليتها.	.591**	.857**

**دال إحصائيًا عند مستوى الدّلالة (01 .> p **)

يُلاحظ من الجدول (2) أنّ قيم معاملات ارتباط الفقرات مع المجال الّذي تنتمي إليه ومع الدّرجة الكلّيــة للمقياس، قد جاءت القيم أكبر من (0.20) كما يشير الجدول أنّ هنــاك علاقــة إيجابيّــة وذات دلالــة إحصائيّة بين معظم الفقرات والمجال الّذي تنتمي إليه، وبين الفقرات والدّرجة الكلّية للمقياس، حيــث إنّ قيم معاملات الارتباط كانت مرتفعة وتدلّ على وجود علاقة قويّة بين هذه المتغيّرات.

كما تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قــيم معــاملات ارتبــاط المجالات مع الأداة الكلية وكما يلي:

جدول (3): *مصفوفة معاملات الارتباط لمجالات الأداة مع الدرجة الكلية للأداة*

	المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	**المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها**	**المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل**	**المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية**	**مستوى جودة الوظائف البيتية**
المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	1				
المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها	.631**	1			
المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	.523**	.302	1		
المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	.511**	.601**	.594**	1	
مستوى جودة الوظائف البيتية	.551**	.763**	.696**	.625**	1

يُلاحظ من الجدول (3) أنّ قيم معاملات البينية بين المجالات والاداة الكلية، قد جاءت القيم أكبر من (0.20) كما يشير الجدول أنّ هناك علاقة إيجابيّة وذات دلالة إحصائيّة بين المجالات والاداة ككل، حيث إنّ قيم معاملات الارتباط كانت مرتفعة وتدلّ على وجود علاقة قويّة بين هذه المتغيّرات.

ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تمَّ حساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) إذ يقيس مدى التناسق في إجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الموجودة في الاستبانة، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (30) معلماً ومعلمة، ويبين الجدول (4) معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة ولمجمل الفقرات.

جدول (4): *معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الاعادة لمحور مستوى جودة الوظائف البيتية*

الرقم	مجالات الأداة	كرونباخ ألفا
.1	المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	0.889
.2	المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها	0.953
.3	المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	0.898
.4	المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	0.879
	الدرجة الكلية لمستوى جودة الوظائف البيتية	0.921

يلاحظ من جدول (4) أن معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (0.845) و(0.953)، وهي قيم مرتفعة وتشير إلى درجة عالية من الثبات، حيث تجاوزت جميعها الحد الأدنى المقبول (0.70) باعتباره معيارًا لثبات الأداة. كما أظهرت نتائج ثبات الإعادة قيمًا تراوحت بين (0.845) و(0.953)، مما يعكس استقرار أداة الدراسة وإمكانية الاعتماد عليها في القياس.

مقياس التحصيل الدراسي

قامت الباحثة باستخدام صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الّذي تنتمي إليه، كما هو مبيّن في الجدول (5)

جدول (5): *قيم معاملات الارتباط المعدّلة لفقرات مقياس التحصيل الدراسي مع الدّرجة الكليّة للمقياس(ن=30)*

الفقرات	التحصيل الدراسي
1. يظهر الطلبة حماسًا واضحًا لتعلم الرياضيات.	.506**
2. يتمكن معظم الطلبة من فهم المفاهيم الرياضية عند تقديمها بطرائق مناسبة.	.493**
3. يطبق الطلبة استراتيجيات متنوعة لحل المسائل الرياضية بنجاح.	.855**
4. يحرص الطلبة على مراجعة دروس الرياضيات بشكل منتظم.	.657**
5. يشارك الطلبة بفاعلية في الأنشطة الصفية المتعلقة بالرياضيات.	.752**
6. يستطيع الطلبة ربط مفاهيم الرياضيات بمواقف حياتية واقعية.	.924**
7. يتمتع الطلبة بالثقة بالنفس أثناء حل المسائل الرياضية.	.877**
8. يظهر الطلبة تطورًا ملحوظًا في قدرتهم على التفكير التحليلي.	.666**
9. ينجز الطلبة الوظائف البيتية في الرياضيات بدقة وانتظام.	.877**
10. يستفيد الطلبة بشكل كبير من الأنشطة الإثرائية في الرياضيات.	.592**
11. يظهر الطلبة مهارات عالية في حل المشكلات الرياضية.	.896**
12. يظهر بعض الطلبة اتجاهًا إيجابيًا نحو مادة الرياضيات.	.746**
13. يستخدم الطلبة مهارات التفكير النقدي في التعامل مع مسائل الرياضيات.	.855**
14. يتمكن الطلبة من شرح خطوات الحل بطريقة منظمة وواضحة.	.855**
15. يحقق الطلبة تقدمًا ملحوظًا في اختبارات الرياضيات الدورية.	.685**
16. يحرص الطلبة على استخدام مصادر متنوعة لدعم تعلمهم في الرياضيات.	.896**
17. يمتلك الطلبة القدرة على العمل الجماعي بفاعلية في مشاريع الرياضيات.	.489**
18. يظهر الطلبة التزامًا عاليًا بحضور دروس الرياضيات.	.688**
19. يبدي الطلبة قدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات الرياضية المتقدمة نسبيًا.	.866**

يُلاحظ من الجدول (5) أنّ قيم معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التحصيل الدراسي والمقياس الكلي كانت ملائمة، فقد جاءت القيم أكبر من (0.20) كما يشير الجدول أنّ هناك علاقة إيجابيّة وذات دلالة إحصائيّة بين الفقرات والمقياس الكلي، حيث إنّ قيم معاملات الارتباط كانت مرتفعة وتدلّ على وجود علاقة قويّة بين هذه المتغيّرات.

ثبات مقياس محور التحصيل الدراسي

تمّ تنفيذ اختبار لقوّة الثّبات للاتساق الدّاخلي لأداة الدّراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا، حيث أنَّ هذا الاختبار يساعد في تقدير مدى استقرار وتوحّد إجابات الأفراد على الأسئلة الموجودة في المقياس، فقد جرى التّحقّق من ثبات الاتساق الدّاخلي (Internal Consistency Reliability) للمقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على البيانات، بعد استخراج الصّدق، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): *معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الاعادة لمحور التحصيل الدراسي*

المحور	كرونباخ ألفا
التحصيل الدراسي	0.889

يُلاحظ من بيانات جدول (6) أن قيمة معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمحور التحصيل الدراسي بلغت (0.889)، وهي قيمة مرتفعة تدلّ على درجة عالية من الثبات الداخلي للأداة. كما بلغت قيمة ثبات الإعادة لنفس المحور (0.889)، مما يعكس استقرار نتائج الأداة عند تطبيقها في أوقات مختلفة. وتشير هذه القيم إلى أن أداة القياس تتمتع بمستوى جيد من الموثوقية والاتساق في قياس محور التحصيل الدراسي.

معيار تصحيح أداة الدراسة

تم اعتماد مقياس ليكرت خماسي التدريج لتصحيح أداة مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طـــلاب المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليـــل وقـــد تـــم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج كما هو موضح:

مستوى درجة التقييم على المقياس

- كبيرة جدًا: 4.21- 5.00
- كبيرة: 3.41- 4.20
- متوسطة: 2.61- 3.40
- قليلة: 1.81- 2.60
- قليلة جدًا: 1.00- 1.80

وقد تمّ احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس– الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد فئات المقياس}}$$

$$\frac{5-1}{5} = 0.80$$

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغير الرئيس (المستقل)، وهو: مستوى جودة الوظائف البيتية

ب. المتغير التابع وهو: تحصيل طلاب المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين فـــي المدارس العربية في الجليل

ج. المتغيرات التصنيفية (المستقلة) وهي:

1. الجنس، وله فئتان: (ذكر، وأنثى).

2. المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).

3. سنوات الخبرة وله ثلاث مستويات (اقل من خمس سنوات، 5–10 سنوات، اكثر من عشر سنوات).

4. العمر، وله ثلاث فئات: (أقل من 30 سنة، من 30– اقل من 45 سنة، و 45 سنة فاكثر).

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالعديد من الإجراءات خلال القيام بالدراسة، وهي كالآتي:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها والهدف منها.
- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع.
- بناء أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها ومن جاهزيتها للتطبيق.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة، وطريقة إجراء الاستبانة.
- التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأوّلية.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة.
- التحقق من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة الأولى (الاستبانة) في صورتها النهائية.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، بعد شرح هدف الدراسة لهم، وكيفية ملء الاستبانة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم تخزين البيانات على الحاسب الآلي، وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ثم تقديم التوصيات والمقترحات.

المعايير والضوابط الأخلاقية للدراسة

التزاماً بمبادئ البحث العلمي الرصين، وحرصاً على احترام حقوق المشاركين وخصوصيتهم، راعت الباحثة الضوابط الأخلاقية التالية خلال مراحل تطبيق الدراسة:

الموافقة المستنيرة المباشرة: نظرًا لأن مجتمع الدراسة يتكون من المعلمين الذين يتمتعون بالأهلية القانونية والمهنية الكاملة، فقد تم اعتماد مبدأ "الموافقة الضمنية"؛ حيث عُدّت استجابة المعلم وتعبئته للاستبانة إقراراً بموافقته الطوعية على المشاركة في الدراسة، وذلك بعد اطلاعه على مقدمة الأداة التي توضح أهداف البحث وطبيعته.

السرية التامة وإخفاء الهوية: تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) بحيث لا تتطلب ذكر اسم المبحوث أو أي بيانات شخصية قد تكشف عن هويته، وذلك لضمان أعلى درجات الخصوصية، ولتحرير المبحوثين من أي حرج اجتماعي أو مهني، مما يضمن الحصول على استجابات صادقة وموضوعية.

حرية المشاركة والانسحاب: تم التأكيد للمشاركين –شفهياً أو عبر مقدمة الاستبانة– على أن المشاركة في هذه الدراسة تطوعية بالكامل، وأن لهم الحق في الامتناع عن الإجابة أو الانسحاب في أي وقت دون أن يترتب على ذلك أي تبعات.

أمن البيانات وغايات البحث: تعهدت الباحثة باستخدام البيانات المجمعة لأغراض البحث العلمي الإحصائي البحت، والالتزام بالأمانة العلمية في تحليل النتائج وعرضها بموضوعية وتجرد، دون أي تحريف أو توجيه للبيانات بما يخالف الواقع.

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجالات مستوى جودة الوظائف البيتية.
- للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ استخدام الاختبار التائي (t–test)، وتحليل التباين الأحادي على حسب متغيرات الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الثالث، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات التحصيل الدراسي.
- للإجابة عن السؤال الرابع، تمّ استخدام الاختبار التائي (t–test)، وتحليل التباين الأحادي على حسب متغيرات الدراسة.
- للإجابة عن السؤال الخامس، تمّ استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين مستوى جودة الوظائف البيتية والتحصيل الدراسي.
- كما تمّ استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach– Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد معامل صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يُخصص هذا الفصل لعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، والمستندة إلى تحليل البيانات الكمية التي تم جمعها من أفراد العينة (المعلمين في المدارس العربية في الجليل) بواسطة الاستبانة. وقد تمت معالجة هذه البيانات إحصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لاستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبارات الدلالة المناسبة.

وتحقيقاً للمنهجية العلمية المنظمة، سيتم استعراض هذه النتائج ومناقشتها وفقاً للتسلسل المنطقي لأسئلة الدراسة وفرضياتها التي وردت في الفصل الأول، وذلك على النحو الآتي:

أوَّلًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي نصَّ على: ما مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، والرتب لمستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات في الجليل من وجهة نظر المعلمين، ولكل مجال من مجالات الدراسة. وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (7).

جدول (7): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة مستوى جودة الوظائف البيتية*

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقييم
4	المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	3.78	.715	1	كبير
2	المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها	3.75	.716	2	كبير
3	المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	3.75	.671	3	كبير
1	المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	3.53	.559	4	كبير
	الدرجة الكلية مستوى جودة الوظائف البيتية	3.70	.594		كبير

يبيّن جدول (7) أن المتوسطات الحسابية للفقرات الأربعة لأداة مستوى جودة الوظائف البيتية جاءت مرتفعة، حيث جاء المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (0.715) وتم تقييمه بـ"كبير"، يليه المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها بمتوسط (3.75) وانحراف معياري (0.716) وتقييم "كبير"، ثم المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف وتأثيره على التحصيل بنفس المتوسط (3.75) وانحراف معياري (0.671) وتقييم "كبير"، وأخيرًا المجال الأول: كمية الوظائف وتأثيرها على التحصيل بمتوسط (3.53) وانحراف معياري (0.559) وتقييم "كبير"، وبشكل عام بلغ المتوسط الكلي لأداة مستوى جودة الوظائف البيتية (3.70) مع انحراف معياري (0.594) وتم تقييمه بـ"كبير".

ولتحليل البيانات، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الدراسة، وتفسيرها في ضوء المعيار الإحصائي المعتمد (مقياس ليكرت الخماسي) الذي فُصّلت آليات احتسابه في فصل المنهجية. وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بمجالات جودة الوظائف البيتية:

المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار الإحصائي المعتمد (مقياس ليكرت الخماسي) للدراسة ومن خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية المتعلّقة بفقرات كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلّمين.

جدول (8): *المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي مرتبة تنازلياً*

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	أرى أن الاعتدال في توزيع الوظائف البيتية يساعد على تحقيق توازن بين التحصيل الأكاديمي وراحة الطالب النفسية.	3.84	.938	كبير
2	8	أحدد عدد الوظائف البيتية بناءً على أهداف الدرس ومستوى الطلبة.	3.82	1.055	كبير
3	5	أعتمد مبدأ التدرج في حجم الوظائف بحسب المرحلة التعليمية ومستوى الطلبة.	3.72	1.044	كبير
4	9	أقيس بانتظام تأثير كمية الوظائف البيتية على مستوى تحصيل الطلبة	3.65	1.022	كبير
5	4	التوازن بين عدد الوظائف وقدرات الطلبة يساهم بفاعلية في رفع أدائهم الأكاديمي.	3.60	1.095	كبير
6	6	أرى أن كثرة الوظائف قد تسبب ضغطًا نفسيًا لدى الطلبة، مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم.	3.40	1.076	كبير
7	1	غالبًا ما أكلف الطلبة بعدد كبير من الوظائف البيتية أسبوعيًا.	3.26	1.155	متوسط
8	3	ألاحظ أن تقليل حجم الوظائف البيتية قد يؤثر سلبًا على تحصيل بعض الطلبة.	3.25	1.148	متوسط
9	2	أرى أن زيادة كمية الوظائف البيتية يمكن أن تسهم في تعزيز التزام الطلبة بالدراسة اليومية المنتظمة.	3.22	1.128	متوسط
الدرجة الكلية لمجال كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي			3.53	.559	كبير

يلاحظ من جدول (8) المجال الأول أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.22) و(3.84) بدرجة تقييم تراوحت بين متوسط وكبير. حيث جاءت الفقرة (7) التي نصت على "أرى أن الاعتدال في توزيع الوظائف البيتية يساعد على تحقيق توازن بين التحصيل الأكاديمي وراحة الطالب النفسية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84)، وبانحراف معياري (.938)، وبدرجة (كبير)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (8) التي نصت على "أحدد عدد الوظائف البيتية بناءً على أهداف الدرس ومستوى الطلبة " بمتوسط حسابي (3.82)، وبانحراف معياري (1.055)، وبدرجة (كبير)، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة (5) التي نصت على "أعتمد مبدأ التدرج في حجم الوظائف بحسب المرحلة التعليمية ومستوى الطلبة " بمتوسط حسابي (3.72)، وبانحراف معياري (1.044)، وبدرجة (كبير). في حين جاءت الفقرة (3) التي نصت على "ألاحظ أن تقليل حجم الوظائف البيتية قد يؤثر سلبًا على تحصيل بعض الطلبة " في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.25)، وبانحراف معياري (1.148)، وبدرجة (متوسط)، أما الفقرة (2) التي نصت على "أرى أن زيادة كمية الوظائف البيتية يمكن أن تسهم في تعزيز التزام الطلبة بالدراسة اليومية المنتظمة" فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.22)، وبانحراف معياري (1.128)، وبدرجة (متوسط).

المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار الإحصائي المعتمد (مقياس ليكرت الخماسي) للدراسة ومن خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية المتعلّقة بفقرات نوعية الوظائف البيتية وجودتها من وجهة نظر المعلّمين.

جدول (9): *المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات نوعية الوظائف البيتية وجودتها مرتبة تنازلياً*

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أحرص على تنويع صعوبة الوظائف البيتية لتناسب مستويات الطلبة المختلفة.	3.79	1.032	كبير
2	3	أرى إن جودة تصميم الوظائف تؤثر إيجابيًا في التحصيل أكثر من كثرة عددها.	3.78	1.025	كبير
3	5	أحرص على أن تكون الوظائف مرتبطة مباشرة بمخرجات التعلم المحددة لكل درس.	3.78	1.006	كبير
4	7	أرى بأن وضوح تعليمات الوظائف يرفعان من دافعية الطلبة لإنجازها بنجاح.	3.78	1.065	كبير
5	6	أختار وظائف بيتية تتيح للطلاب فرصًا فعّالة لتطبيق المهارات الرياضية المتنوعة.	3.77	1.011	كبير
6	4	أفضل أن تركز الوظائف على تعزيز فهم الطلبة للمفاهيم الأساسية في المادة الدراسية.	3.74	1.076	كبير
7	8	أصمم وظائف بيتية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة من حيث مستويات الصعوبة.	3.71	1.046	كبير
8	2	أُعدد وظائف بيتية تتضمن أنشطة تحفز الطلبة على التفكير والتحليل.	3.70	1.046	كبير
9	9	أربط الوظائف البيتية بتطبيقات حياتية واقعية لزيادة دافعية الطلبة نحو إنجازها.	3.69	1.099	كبير
		الدرجة الكلية لمجال نوعية الوظائف البيتية وجودتها	3.75	.716	كبير

يلاحظ من جدول (9) المجال الثاني أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.69) و(3.79) بدرجة تقييم (كبير). حيث جاءت الفقرة (1) التي نصت على "أحرص على تنويع صعوبة الوظائف البيتية لتناسب مستويات الطلبة المختلفة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.79)، وبانحراف معياري (1.032)، وبدرجة (كبير)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (3) التي نصت على "أرى إن جودة تصميم الوظائف تؤثر إيجابيًا في التحصيل أكثر من كثرة عددها" بمتوسط حسابي

(3.78)، وبانحراف معياري (1.025)، وبدرجة (كبير)، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقـرة (5) التي نصت على "أحرص على أن تكون الوظائف مرتبطة مباشرة بمخرجات التعلم المحددة لكـل درس" بمتوسط حسابي (3.78)، وبانحراف معياري (1.006)، وبدرجة (كبير). في حين جـاءت الفقـرة (2) التي نصت على "أُعدد وظائف بيتية تتضمن أنشطة تحفز الطلبة على التفكير والتحليل" في المرتبة قبـل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.70)، وبانحراف معياري (1.046)، وبدرجة (كبير)، أما الفقرة (9) التـي نصت على "أربط الوظائف البيتية بتطبيقات حياتية واقعية لزيادة دافعية الطلبة نحو إنجازها" فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.69)، وبانحراف معياري (1.099)، وبدرجة (كبير). أما المتوسـط الكلي للمجال الثاني فقد بلغ (3.75) وبانحراف معياري (0.716) وبدرجة تقييم (كبير).

المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار الإحصائي المعتمد (مقياس ليكرت الخماسي) للدراسة ومن خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريـة المتعلّقـة بفقـرات التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل من وجهة نظر المعلّمين.

جدول (10): *المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل مرتبة تنازلياً*

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	عادةً ما يحرص الطلبة المتفوقون على إنجاز وظائفهم أولاً بأول دون تأجيل.	3.87	1.020	كبير
2	9	أقدم تعزيزاً إيجابياً للطلاب الملتزمين بحل الوظائف البيتية مما يزيد من دافعيتهم للتعلم.	3.86	1.071	كبير
3	4	أعتبر التزام الطالب بحل الوظائف مؤشراً واضحاً على اهتمامه بتحصيله الدراسي.	3.85	1.089	كبير
4	7	الالتزام المستمر بحل الوظائف ينعكس إيجابيًا على أداء الطلبة في الامتحانات النهائية.	3.82	1.058	كبير
5	6	أتابع بانتظام مدى التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتقديمها في موعدها.	3.79	1.028	كبير
6	2	الطلبة الملتزمون بحل الوظائف بانتظام يحققون نتائج أكاديمية أعلى مقارنة بغيرهم.	3.73	1.100	كبير
7	8	أتابع أسباب عدم التزام بعض الطلبة بحل الوظائف البيتية وأعمل على معالجتها.	3.71	1.049	كبير
8	3	قد يؤدي تكليف الطلبة بعدد كبير من الوظائف إلى ضعف التزام بعضهم بإنجازها بأنفسهم.	3.69	.986	كبير
9	1	ألاحظ أن معظم الطلبة يحرصون على إنجاز جميع الوظائف البيتية المكلفين بها.	3.41	1.088	كبير
الدرجة الكلية لمجال التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل			3.75	.671	كبير

يلاحظ من جدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث تراوحت بين (3.41) و(3.87) بدرجة تقييم (كبير). حيث جاءت الفقرة (5) التي نصت على "عادةً ما يحرص الطلبة المتفوقون على إنجاز وظائفهم أولاً بأول دون تأجيل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.87)، وبانحراف معياري (1.020)، وبدرجة (كبير)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (9) التي نصت على "أقدم تعزيزاً إيجابياً للطلاب الملتزمين بحل الوظائف البيتية مما يزيد من دافعيتهم للتعلم" بمتوسط حسابي (3.86)،

وبانحراف معياري (1.071)، وبدرجة (كبير)، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة (4) التي نصت على "أعتبر التزام الطالب بحل الوظائف مؤشراً واضحاً على اهتمامه بتحصيله الدراسي" بمتوسط حسابي (3.85)، وبانحراف معياري (1.089)، وبدرجة (كبير). في حين جاءت الفقرة (3) التي نصت على "قد يؤدي تكليف الطلبة بعدد كبير من الوظائف إلى ضعف التزام بعضهم بإنجازها بأنفسهم" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.69)، وبانحراف معياري (.986)، وبدرجة (كبير)، أما الفقرة (1) التي نصت على "ألاحظ أن معظم الطلبة يحرصون على إنجاز جميع الوظائف البيتية المكلفين بها" فجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (1.088)، وبدرجة (كبير). أما المتوسط الكلي للمجال الثالث فقد بلغ (3.75) وبانحراف معياري (0.671) وبدرجة تقييم (كبير).

المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار الإحصائي المعتمد (مقياس ليكرت الخماسي) للدراسة ومن خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية المتعلّقة بفقرات دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية لدى عينة من المعلّمين.

جدول (11): *المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية مرتبة تنازلياً*

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أوضح للطلاب أهمية الوظائف البيتية في دعم وتعزيز تحصيلهم الدراسي.	3.84	1.095	كبير
2	2	أحرص على مراجعة وظائف الطلبة بشكل منهجي وتقديم تغذية راجعة بناءة.	3.82	1.009	كبير
3	4	أحرص على أن تكون الوظائف امتدادًا لما يتم تدريسه داخل الحصة الصفية.	3.81	1.062	كبير
4	3	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند إعداد وتكليف الوظائف البيتية.	3.80	.984	كبير
5	6	أخصص وقتًا محددًا لمناقشة حلول الوظائف مع الطلبة داخل الصف.	3.80	1.027	كبير
6	7	أعدل محتوى الوظائف بناءً على ملاحظاتي لمستوى استيعاب الطلبة واحتياجاتهم.	3.79	1.006	كبير
7	5	أستخدم نتائج تحليل الوظائف لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.	3.77	1.023	كبير
8	9	أوظف التكنولوجيا في تقديم وتقييم الوظائف البيتية مما يزيد من فاعليتها.	3.70	1.062	كبير
9	8	أشرك أولياء الأمور في متابعة الوظائف البيتية مما يعزز من التزام الطلبة وتحصيلهم.	3.66	1.072	كبير
		الدرجة الكلية لمجال دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	3.78	.715	كبير

يلاحظ من جدول (11) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع تراوحت بين (3.66) و(3.84) بدرجة تقييم (كبير). حيث جاءت الفقرة (1) التي نصت على "أوضح للطلاب أهمية الوظائف البيتية في دعم وتعزيز تحصيلهم الدراسي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.84)، وبانحراف معياري (1.095)، وبدرجة (كبير)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (2) التي نصت على "أحرص على مراجعة وظائف الطلبة بشكل منهجي وتقديم تغذية راجعة بناءة" بمتوسط حسابي (3.82)، وبانحراف معياري

(1.009)، وبدرجة (كبير)، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة (4) التي نصت على "أحرص على أن تكون الوظائف امتدادًا لما يتم تدريسه داخل الحصة الصفية" بمتوسط حسابي (3.81)، وبانحراف معياري (1.062)، وبدرجة (كبير). في حين جاءت الفقرة (8) التي نصت على "أشرك أولياء الأمور في متابعة الوظائف البيتية مما يعزز من التزام الطلبة وتحصيلهم" في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.66)، وبانحراف معياري (1.072)، وبدرجة (كبير). أما المتوسط الكلي للمجال الرابع فقد بلغ (3.78) وبانحراف معياري (0.715) وبدرجة تقييم (كبير).

ثانياً: النتائج الكتعلقة بالسؤال الثاني

والذي نص على: "ما مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ومقارنتها بالمعيار الإحصائي المعتمد (مقياس ليكرت الخماسي) للدراسة ومن خلال المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية المتعلّقة بفقرات التحصيل الدراسية من وجهة نظر المعلّمين.

جدول (12): *المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات التحصيل الدراسي مرتبة تنازلياً*

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	10	يستفيد الطلبة بشكل كبير من الأنشطة الإثرائية في الرياضيات.	3.70	.961	كبير
2	8	يظهر الطلبة تطورًا ملحوظًا في قدرتهم على التفكير التحليلي.	3.62	1.017	كبير
3	2	يتمكن معظم الطلبة من فهم المفاهيم الرياضية عند تقديمها بطرائق مناسبة.	3.60	1.038	كبير
4	20	يظهر الطلبة التزامًا عاليًا بحضور دروس الرياضيات.	3.59	1.063	كبير

يتبع

يتبع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	3	يطبق الطلبة استراتيجيات متنوعة لحل المسائل الرياضية بنجاح.	3.57	.984	كبير
6	5	يشارك الطلبة بفاعلية في الأنشطة الصفية المتعلقة بالرياضيات.	3.57	.994	كبير
7	14	يتمكن الطلبة من شرح خطوات الحل بطريقة منظمة وواضحة.	3.56	1.026	كبير
8	18	يمتلك الطلبة القدرة على العمل الجماعي بفاعلية في مشاريع الرياضيات.	3.56	.997	كبير
9	19	يظهر الطلبة التزامًا عاليًا بحضور دروس الرياضيات.	3.56	.958	كبير
10	7	يتمتع الطلبة بالثقة بالنفس أثناء حل المسائل الرياضية.	3.54	1.030	كبير
11	16	يحرص الطلبة على استخدام مصادر متنوعة لدعم تعلمهم في الرياضيات.	3.52	1.007	كبير
12	6	يستطيع الطلبة ربط مفاهيم الرياضيات بمواقف حياتية واقعية.	3.50	1.059	كبير
13	12	يظهر بعض الطلبة اتجاهًا إيجابيًا نحو مادة الرياضيات.	3.50	1.084	كبير
14	1	يظهر الطلبة حماسًا واضحًا لتعلم الرياضيات.	3.49	1.042	كبير
15	21	يبدي الطلبة قدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات الرياضية المتقدمة نسبيًا.	3.49	1.031	كبير
16	9	ينجز الطلبة الوظائف البيتية في الرياضيات بدقة وانتظام.	3.48	1.025	كبير
17	15	يحقق الطلبة تقدمًا ملحوظًا في اختبارات الرياضيات الدورية.	3.47	1.050	كبير
18	17	يحرص الطلبة على استخدام مصادر متنوعة لدعم تعلمهم في الرياضيات.	3.47	1.036	كبير
19	11	يظهر الطلبة مهارات عالية في حل المشكلات الرياضية.	3.43	1.079	كبير
20	13	يستخدم الطلبة مهارات التفكير النقدي في التعامل مع مسائل الرياضيات.	3.43	1.011	كبير
21	4	يحرص الطلبة على مراجعة دروس الرياضيات بشكل منتظم.	3.41	1.063	كبير
		التحصيل الدراسي	3.53	.624	كبير

يلاحظ من جدول (12) أن المتوسطات الحسابية لفقرات التحصيل الدراسي تراوحت بين (3.41) و(3.70) بدرجة تقييم (كبير). حيث جاءت الفقرة (10) التي نصت على "يستفيد الطلبة بشكل كبير من الأنشطة الإثرائية في الرياضيات" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.70)، وبانحراف معياري (0.961)، وبدرجة (كبير)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة (8) التي نصت على "يظهر الطلبة تطورًا ملحوظًا في قدرتهم على التفكير التحليلي" بمتوسط حسابي (3.62)، وبانحراف معياري (1.017)، وبدرجة (كبير)، أما في المرتبة الثالثة فقد حصلت الفقرة (2) التي نصت على "يتمكن معظم الطلبة من فهم المفاهيم الرياضية عند تقديمها بطرائق مناسبة" بمتوسط حسابي (3.60)، وبانحراف معياري (1.038)، وبدرجة (كبير). في حين جاءت الفقرة (4) التي نصت على "يحرص الطلبة على مراجعة دروس الرياضيات بشكل منتظم" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.41)، وبانحراف معياري (1.063)، وبدرجة (كبير). أما المتوسط الكلي للتحصيل الدراسي فقد بلغ (3.53) وبانحراف معياري (0.624)، وبدرجة تقييم (كبير).

اختبار فرضيات الدراسة

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بالإضافة إلى إجراء الاختبارات الإحصائية المناسبة، وكما هو مبين في الجداول الآتية:

اختبار الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الإعدادية في الجليل تُعزى إلى متغير الجنس.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى جودة الوظائف البيتيـــة فـــي مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين إلى متغير الجنس، كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول (13):

جدول (13): *اختبارا ت الثنائي للفروق في الأوساط الحسابية لمجالات جودة الوظائف البيتية والدرجـــة الكلية حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)*

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	ذكر	167	3.48	.559	1.811	.071
	انثى	174	3.58	.555		
نوعية الوظائف البيتية وجودتها	ذكر	167	3.61	.705	3.573	*.0001
	انثى	174	3.88	.702		
التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	ذكر	167	3.68	.663	1.988	*.048
	انثى	174	3.82	.674		
دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	ذكر	167	3.67	.679	2.805	*.005
	انثى	174	3.88	.735		
مستوى جودة الوظائف البيتية	ذكر	167	3.61	.576	2.911	*.004
	انثى	174	3.79	.597		

يتبين من الجدول (13) أن متوسطات المجالات الأربعة ومستوى جودة الوظائف البيتية جاءت عمومًـــا أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور. فقد تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها (قيمة ت = 3.573، والدلالة = 0.0001)، والمجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره علـــى التحصـــيل (قيمـــة ت = 1.988، والدلالـــة = 0.048)، والمجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتيـــة (قيمـــة ت = 2.805، والدلالـــة = 0.005)، وكذلك في مستوى جودة الوظائف البيتية (قيمة ت = 2.911، والدلالة = 0.004)، وجميعهـــا جاءت لصالح الإناث. أما المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراســـي فلـــم

تظهر فيه فروق دالة إحصائيًا (قيمة ت = 1.811، والدلالة = 0.071). وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الوظائف البيتية تُعزى لمتغير الجنس، حيث جاءت الفروق لصالح الإناث في الدرجة الكلية ومعظم المجالات الفرعية، باستثناء المجال الأول المتعلق بكمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل.

اختبار الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الإعدادية في الجليل تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المؤهل العلمي كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول (14):

جدول (14): *اختبارا ت الثنائي حول للفروق في الأوساط الحسابية لمجالات جودة الوظائف البيتية والدرجة الكلية حسب المؤهل العلمي*

المجالات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية قيمة واحدة فقط لكل مجال
كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	بكالوريوس	155	3.44	.596	2.828	.005
	ماجستير فأعلى	186	3.61	.515		
نوعية الوظائف البيتية وجودتها	بكالوريوس	155	3.59	.744	3.786	.000
	ماجستير فأعلى	186	3.88	.665		
التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	بكالوريوس	155	3.61	.723	3.542	.000
	ماجستير فأعلى	186	3.86	.603		
دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	بكالوريوس	155	3.65	.728	3.063	.002
	ماجستير فأعلى	186	3.88	.688		
الدرجة الكلية لمستوى جودة الوظائف البيتية	بكالوريوس	155	3.57	.620	3.744	.000
	ماجستير فأعلى	186	3.81	.550		

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة تبعًا للمؤهل العلمي في جميع المجالات ومستوى جودة الوظائف البيتية، وجاءت هذه الفروق لصالح حملة الماجستير فأعلى .فقد سجلت هذه الفئة متوسطات حسابية أعلى في المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي (3.61 مقابل 3.44، والدلالة = 0.005)، والمجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها (3.88 مقابل 3.59، والدلالة = 0.000)، والمجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل (3.86 مقابل 3.61، والدلالة = 0.000)، والمجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية (3.88 مقابل 3.65، والدلالة = 0.002)، وكذلك في مستوى جودة الوظائف البيتية (3.81 مقابل 3.57، والدلالة = 0.000). وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الوظائف البيتية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العليا.

اختبار الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الإعدادية في الجليل تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

لإيجاد الفروق الاحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (15):

جدول (15): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات جودة الوظائف البيتية والدرجة الكلية حسب متغير سنوات الخبرة*

المجال	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	اقل من خمس سنوات	63	3.62	.478
	من 5- إلى 10 سنوات	110	3.46	.573
	أكثر من 10 سنوات	168	3.54	.575
	المجموع	341	3.53	.559
نوعية الوظائف البيتية وجودتها	اقل من خمس سنوات	63	3.89	.622
	من 5- إلى 10 سنوات	110	3.62	.685
	أكثر من 10 سنوات	168	3.78	.757
	المجموع	341	3.75	.716
التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	اقل من خمس سنوات	63	3.96	.624
	من 5- إلى 10 سنوات	110	3.62	.665
	أكثر من 10 سنوات	168	3.75	.676
	المجموع	341	3.75	.671
دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	اقل من خمس سنوات	63	3.97	.645
	من 5- إلى 10 سنوات	110	3.68	.667
	أكثر من 10 سنوات	168	3.77	.759
	المجموع	341	3.78	.715
الدرجة الكلية لمستوى جودة الوظائف البيتية	اقل من خمس سنوات	63	3.86	.521
	من 5- إلى 10 سنوات	110	3.60	.560
	أكثر من 10 سنوات	168	3.71	.629
	المجموع	341	3.70	.594

يظهر الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مستوى جودة الوظائف البيتية وجود تباين ظاهري لمستوى مجالات اداة الدراسة الرئيسية تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة، وللكشف عن الفروق الإحصائية فقد تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

جدول (16): *تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر سنوات الخبرة*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	بين المجموعات	.973	2	.487	1.564	.211
	داخل المجموعات	105.188	338	.311		
	المجموع	106.161	340			
نوعية الوظائف البيتية وجودتها	بين المجموعات	3.294	2	1.647	3.257	.040
	داخل المجموعات	170.895	338	.506		
	المجموع	174.189	340			
التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	بين المجموعات	4.635	2	2.318	5.269	.006
	داخل المجموعات	148.671	338	.440		
	المجموع	153.306	340			
دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	بين المجموعات	3.379	2	1.689	3.348	.036
	داخل المجموعات	170.547	338	.505		
	المجموع	173.926	340			
مستوى جودة الوظائف البيتية	بين المجموعات	2.793	2	1.397	4.033	.019
	داخل المجموعات	117.027	338	.346		
	المجموع	119.820	340			

يتبين من الجدول (16) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تقييم أفراد العينة تعزى لمتغير الفئة المصنِّفة في المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها (قيمة ف = 3.257، والدلالة = 0.040)، والمجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل (قيمة ف = 5.269، والدلالة = 0.006)، والمجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية (قيمة ف = 3.348، والدلالة = 0.036)، وكذلك في مستوى جودة الوظائف البيتية)قيمة ف = 4.033، والدلالة = 0.019). أما في المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي، فلم تُسجَّل فروق ذات دلالة إحصائية (قيمة ف = 1.564، والدلالة =

0.211)، وللكشف عن دلالة الفروق قامت الباحثة بإجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه وكما يلي: المجال الثاني دال إحصائياً.

جدول (17): *المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه لأثر سنوات الخبرة*

المجالات	(I) سنوات الخبرة	(J) سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 10 سنوات	.340**	.006
دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 10 سنوات	.289**	.037
مستوى جودة الوظائف البيتية	اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 10 سنوات	.262**	.020

توضح نتائج المقارنات البعدية في جدول (17) باستخدام اختبار شيفيه أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات وفئة المعلمين ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات في عدة مجالات:

- المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل، حيث كان متوسط تقييم المعلمين ذوي الخبرة الأقل أعلى بفارق (0.340) عند مستوى دلالة(0.006) .
- المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية، بفارق (0.289) لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل، عند مستوى دلالة (0.037).
- مستوى جودة الوظائف البيتية، بفارق (0.262) لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل، عند مستوى دلالة (0.020) .

وتشير هذه النتائج إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات يميلون إلى تقييم التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل، ودور المعلم في توجيه الوظائف البيتية، ومستوى جودة

الوظائف البيتية بدرجة أعلى مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة بين 5–10 سنوات، مما قد يعكس اختلافًا في التوجهات أو التوقعات التربوية بين الفئتين.

اختبار الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجالات مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات الرياضيات لطلبة المرحلة الإعدادية في الجليل تُعزى إلى متغير العمر.

لإيجاد الفروق الاحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزَى إلى متغير العمر، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (18):

جدول (18): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات جودة الوظـــائف البيتيـــة والدرجـــة الكلية حسب متغير العمر*

المقياس	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	أقل من 30 سنة	59	3.62	.485
	من 30–أقل من 45 سنة	162	3.51	.562
	45سنة فأكثر	120	3.51	.588
	المجموع	341	3.53	.559
المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها	أقل من 30 سنة	59	3.84	.741
	من 30–أقل من 45 سنة	162	3.77	.667
	45سنة فأكثر	120	3.67	.763
	المجموع	341	3.75	.716
المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	أقل من 30 سنة	59	3.96	.633
	من 30–أقل من 45 سنة	162	3.70	.655
	45سنة فأكثر	120	3.71	.698
	المجموع	341	3.75	.671
المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	أقل من 30 سنة	59	3.97	.652
	من 30–أقل من 45 سنة	162	3.76	.727
	45سنة فأكثر	120	3.70	.717
	المجموع	341	3.78	.715
مستوى جودة الوظائف البيتية	أقل من 30 سنة	59	3.85	.568
	من 30–أقل من 45 سنة	162	3.69	.581
	45سنة فأكثر	120	3.65	.616
	المجموع	341	3.70	.594

يظهر الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى مجالات اداة الدراسة الرئيسية تُعزَى إلى متغير العمر تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

جدول (19): *تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر العمر*

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	بين المجموعات	.517	2	.258	.826	.439
	داخل المجموعات	105.645	338	.313		
	المجموع	106.161	340			
المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها	بين المجموعات	1.387	2	.694	1.357	.259
	داخل المجموعات	172.802	338	.511		
	المجموع	174.189	340			
المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	بين المجموعات	3.086	2	1.543	3.472	*.032
	داخل المجموعات	150.220	338	.444		
	المجموع	153.306	340			
المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	بين المجموعات	2.939	2	1.469	2.905	.056
	داخل المجموعات	170.987	338	.506		
	المجموع	173.926	340			
مستوى جودة الوظائف البيتية	بين المجموعات	1.622	2	.811	2.320	.100
	داخل المجموعات	118.197	338	.350		
	المجموع	119.820	340			

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) إلى ما يلي:

- المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي، وكذلك المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها، والمجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية، ومستوى جودة الوظائف البيتية لم تُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر، حيث كانت قيم الدلالة أكبر من (0.05) .يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ في مستوى جودة الوظائف البيتية تعزى لمتغير العمر)، وذلك في الدرجة الكلية والمجالات: الأول، والثاني، والرابع.

- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل، حيث بلغت قيمة (ف) 3.472 ودلالة إحصائية (0.032)، مما يدل على أن التزام الطلبة يختلف باختلاف العمر، وللكشف عن دلالة الفروق قامت الباحثة بإجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه وكما يلي:

جدول (20): *المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه لأثر العمر على المجال الثالث*

المجالات	(I)العمر	(J)العمر	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
* التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	أقل من 30 سنة	من 30–أقل من 45 سنة	.254(*)	.038

تشير نتائج المقارنات البعدية في جدول (20) باستخدام طريقة شيفيه إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل بين الفئتين العمريتين "أقل من 30 سنة" و " من 30 إلى أقل من 45 سنة"، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين (0.254) وكانت دلالته الإحصائية (0.038). يشير هذا إلى أن التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على تحصيلهم يختلف تبعًا لمتغير العمر، ولصالح الفئة الأكبر سنًا.

اختبار الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الإعدادية في الجليل تُعزى إلى متغير الجنس.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغير الجنس، كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول (21):

جدول (21): *اختبارا ت الثنائي حول مستوى للفروق في الأوساط الحسابية لمجال التحصيل الدراسي والدرجة الكلية حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)*

المجالات	الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التحصيل الدراسي	ذكر	167	3.57	.635	1.314	.190
	انثى	174	3.48	.611		

يتبين من الجدول (21) ان مستوى الدلالة للفروق في الأوساط الحسابية لمستوى التحصيل حسب متغير الجنس بلغ (0.190) وهو أكبر من (0.05) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α<0.05) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين على حسب متغير الجنس. وعليه، يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 $\geq \alpha$ في مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس)، ورفض الفرضية البديلة.

اختبار الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الإعدادية في الجليل تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير المؤهل العلمي كذلك اختبار ت الثنائي، وكما هو مبين في الجدول (22):

جدول (22): *اختبار ت الثنائي حول مستوى للفروق في الأوساط الحسابية لمجال التحصيل الدراسي والدرجة الكلية حسب المؤهل العلمي*

المجالات	الفئة	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التحصيل الدراسي	بكالوريوس	155	3.50	.665	-.643	.520
	ماجستير فأعلى	186	3.55	.588		

يتبين من الجدول (22) ان مستوى الدلالة للفروق في الأوساط الحسابية لمستوى التحصيل حسب متغير المؤهل العلمي بلغ (0.520) وهو اكبر من (0.05)، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين على حسب متغير المؤهل العلمي. وبناءً على ذلك، يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \geq \alpha$ في مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي)، ويتم رفض الفرضية البديلة.

اختبار الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الإعدادية في الجليل تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

لإيجاد الفروق الاحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (23):

جدول (23): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحصيل الدراسي على حسب متغير سنوات الخبرة*

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من خمس سنوات	63	3.74	.619
من 5- إلى 10 سنوات	110	3.44	.572
أكثر من 10 سنوات	168	3.50	.643
المجموع	341	3.53	.624

يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى التحصيل الدراسي تُعزَى إلى متغير سنوات الخبرة، تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

جدول (24): *تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر سنوات الخبرة على مستوى التحصيل الدراسي*

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	3.813	2	1.906	5.018	*.007
داخل المجموعات	128.418	338	.380		
المجموع	132.231	340			

يتبين من الجدول (24) ان مستوى الدلالة للفروق في الأوساط الحسابية لمستوى التحصيل حسب متغير سنوات الخبرة بلغ (0.007) وهو أصغر من (0.05)، وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وعليه، يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. ولمعرفة دلالة الفروق تم اجراء المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه، وكما يلي:

جدول (25): *المقارنات البعدية لمستوى التحصيل الدراسي باستخدام طريقة شيفيه حسب سنوات الخبرة*

(I)سنوات الخبرة	(J)سنوات الخبرة	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
اقل من خمس سنوات	من 5- إلى 10 سنوات	**.299	.009
اقل من خمس سنوات	أكثر من 10 سنوات	**.241	.031
من 5- إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	-.058	.745

تشير نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه لمستوى التحصيل الدراسي إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين فئات سنوات الخبرة المختلفة. حيث تبين أن المعلمين الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات حقق طلابهم متوسط تحصيل أعلى مقارنة بفئة المعلمين ذوي الخبرة من 5 إلى 10 سنوات (الفرق = 0.299، دلالة = 0.009) وأيضًا مقارنة بفئة المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات (الفرق = 0.241، دلالة = 0.031). أما الفروق بين فئتي "من 5 إلى 10 سنوات" و"أكثر من 10 سنوات" فلم تكن دالة إحصائيًا (الفرق = −0.058، دلالة = 0.745). تشير هذه النتائج إلى أن مستوى تحصيل الطلبة يتأثر بشكل أكبر بخبرة المعلم الأقل من خمس سنوات مقارنة بالفئات الأخرى.

اختبار الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الإعدادية في الجليل تُعزى إلى متغير العمر.

لإيجاد الفروق الاحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى التحصيل الدراسي تُعزَى إلى متغير العمر، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كذلك اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وكما هو مبين في الجدول (26):

جدول (26): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحصيل الدراسي على حسب متغير العمر*

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 30 سنة	59	3.73	.618
من 30–أقل من 45 سنة	162	3.46	.626
45سنة فأكثر	120	3.51	.607
المجموع	341	3.53	.624

يظهر الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وجود تباين ظاهري لمستوى التحصيل الدراسي تُعزَى إلى متغير العمر تم اجراء تحليل التباين الاحادي (ANOVA)، وكما يلي:

جدول (27): *تحليل التباين الاحادي ANOVA لأثر العمر*

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	3.121	2	1.561	4.085	*.018
داخل المجموعات	129.110	338	.382		
المجموع	132.231	340			

يتبين من الجدول (27) ان مستوى الدلالة للفروق في الأوساط الحسابية لمستوى التحصيل حسب متغير العمر بلغ (0.018) وهو أصغر من (0.05) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha<0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات حسب متغير العمر، وعليه، يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وللكشف عن دلالة الفروق تم اجراء المقارنات البعدية باستخدام شيفيه، وكما يلي:

جدول (28): *المقارنات البعدية لمستوى التحصيل الدراسي باستخدام شيفيه لاثر العمر*

(I)العمر	(J)العمر	الفرق بين المتوسطين	الدلالة الاحصائية
أقل من 30 سنة	من 30–أقل من 45 سنة	.267**	.019
	45سنة فأكثر	.219	.086
من 30–أقل من 45 سنة	45سنة فأكثر	-.048	.810

توضح نتائج المقارنات البعدية باستخدام طريقة شيفيه لأثر العمر على مستوى التحصيل الدراسي وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين فئتي "أقل من 30 سنة" و"من 30 إلى أقل من 45 سنة" لصالح الفئة الأصغر سنًا، حيث بلغ الفرق بين المتوسطين 0.267 مع دلالة إحصائية 0.019. بينما لم تُسجل فروق دالة إحصائيًا بين الفئات الأخرى، سواء بين "أقل من 30 سنة" و"45 سنة فأكثر" (الفرق = 0.219، دلالة = 0.086) أو بين "من 30 إلى أقل من 45 سنة" و"45 سنة فأكثر" (الفرق = −0.048، دلالة = 0.810). هذا يشير إلى أن العمر يؤثر بشكل معتدل على مستوى التحصيل الدراسي، خاصة بين الفئة الأصغر سنًا والفئة المتوسطة العمر.

اختبار الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الإعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الجليل من وجهة نظر المعلمين. وقد تم جمع البيانات من خلال استبانة شملت 341 معلمًا، حيث تناولت الاستبانة جوانب متعددة تتعلق بالوظائف البيتية، بعد

ذلك، تم حساب معاملات الارتباط للتعرف على قوة العلاقة واتجاهها، إضافة إلى اختبار الدلالة الإحصائية للتأكد من أن النتائج ليست عشوائية. وكما هو مبين في الجدول (29):

جدول (29): *ارتباط بيرسون بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الجليل من وجهة نظر المعلمين*

المجالات	الارتباط ر	التحصيل الدراسي
كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي	ارتباط بيرسون	.501**
	الدلالة الاحصائية	.000
نوعية الوظائف البيتية وجودتها	ارتباط بيرسون	.560**
	الدلالة الاحصائية	.000
التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل	ارتباط بيرسون	.649**
	الدلالة الاحصائية	.000
دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية	ارتباط بيرسون	.637**
	الدلالة الاحصائية	.000
الدرجة الكلية لمستوى جودة الوظائف البيتية	ارتباط بيرسون	.662**
	الدلالة الاحصائية	.000

يوضح جدول (29) وجود علاقة موجبة وقوية بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الجليل من وجهة نظر المعلمين. فالمجال الأول، المتعلق بكمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل، أظهر ارتباطًا معتدلًا إيجابيًا (r =.501**) دال إحصائيًا عند مستوى 0.000، أما المجال الثاني، الذي يتعلق بنوعية وجودة الوظائف البيتية وجودتها، فقد أظهر ارتباطًا أقوى قليلًا (r =.560**) . أما في المجال الثالث، التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل أظهر أقوى ارتباط(r =.649**) ، كما أظهر المجال الرابع دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية ارتباطًا قويًا أيضًا(r =.637**) ، أما الارتباط العام بين مستوى جودة الوظائف البيتية والتحصيل الدراسي كان قويًا (r =.662**) ودال إحصائيًا، وتشير قيمة معامل الارتباط الإيجابية إلى وجود علاقة طردية (Positive Relationship) بين المتغيرين؛ أي أنه كلما ارتفع مستوى تقييم

المعلمين لجودة الوظائف البيتية، ارتفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، والعكس صحيح؛ حيث يقترن انخفاض مستوى جودة الوظائف بانخفاض في مستوى التحصيل.

وعلى الرغم من أن معامل الارتباط يكشف عن قوة واتجاه العلاقة الخطية بين المتغيرين ولا يثبت بالضرورة علاقة سببية (Causality) مباشرة، إلا أن وجود هذا الارتباط القوي والدال إحصائياً يعكس تلازماً وثيقاً بين جودة الممارسات المتعلقة بالوظائف البيتية وبين النواتج التعليمية (التحصيل)، مما يشير إلى أن الاهتمام بنوعية الوظائف البيتية وجودتها يمثل مؤشراً هاماً يرتبط إيجابياً بتحسن أداء الطلبة."

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

بعد أن تم عرض النتائج وتحليلها إحصائياً في الفصل السابق، يُخصص هذا الفصل لمناقشة تلك النتائج وتفسير دلالاتها التربوية والتعليمية بشكل معمق. وتهدف الباحثة في هذا الجزء إلى ربط النتائج الحالية بالإطار النظري والدراسات السابقة (اتفاقاً واختلافاً) لتقديم تبريرات منطقية وعلمية للظواهر التي كشفت عنها الدراسة.

وقد تم تنظيم هذا الفصل وفق التسلسل المنطقي لأسئلة الدراسة، بحيث تتم مناقشة النتائج المتعلقة بكل سؤال على حدة، وصولاً إلى استخلاص الاستنتاجات العامة، وانتهاءً بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية التي تأمل الباحثة أن تسهم في تطوير واقع جودة الوظائف البيتية وتحسين التحصيل الدراسي في المدارس العربية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي نصَّ على: "ما مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الاعدادية في الجليل من وجهة نظر المعلمين؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في الجليل جاء مرتفعًا، حيث احتل مجال دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية المرتبة الأولى، مما يبرز وعي المعلمين بأهمية الإشراف والمتابعة عند تكليف الطلبة بالوظائف. كما تبين أن نوعية الوظائف وجودتها جاءت في مرتبة متقدمة، وهو ما يعكس إدراكًا بأن جودة الوظيفة وتنوعه أهم من كثرته، وإن الوظائف الفعالة هي تلك التي تراعي احتياجات المتعلمين وتساعدهم على تنمية مهاراتهم الرياضية. إضافة إلى ذلك، جاءت نتائج التزام الطلبة بحل الوظائف وتأثيره على تحصيلهم في مستوى مرتفع، الأمر الذي يشير إلى أن الوظيفة البيتية يمثل وسيلة فاعلة لترسيخ التعلم وتعزيز الانضباط

والمسؤولية. أما كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل فقد جاءت في المرتبة الأخيرة رغم تقييمها بمستوى كبير، وهو ما يدل على أن المعلمين يميلون إلى الاعتدال في الكم والاكتفاء بوظائف متوازنة لا تُشكل عبئًا على الطالب ولا تقلل من دافعيته. وترى الباحثة أن هذا التوجه الاهتمام المتزايد للمعلمين بضمان أن تكون الوظائف البيتية أداة تعليمية فعّالة وليست مجرد مهام روتينية، حيث يظهر من توزيع المتوسطات أن التركيز الأكبر كان على الجوانب النوعية والتوجيهية للوظائف، ما يعكس وعيًا بأهمية التأثير الإيجابي للوظائف على التحصيل الأكاديمي والمهارات الذهنية للطلاب. كما تشير النتائج إلى إدراك المعلمين لحساسية العلاقة بين كمية الوظائف وقدرة الطلبة على الالتزام، حيث تميل الموازنة بين الكم والجودة إلى تجنب الإرهاق الذهني للطلبة والحفاظ على دافعيتهم، بما ينسجم مع المبادئ التربوية الحديثة التي تؤكد أن فاعلية التعلم تعتمد على جودة المهام ومتابعة المعلم، وليس على كثرتها فقط.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة، فإن هذه النتائج تتفق مع دراسة الخروصي (2020) وبشارات (2015) اللتين أكدتا على أهمية التوجيه والمتابعة في نجاح الوظائف البيتية. كما انسجمت مع ما توصلت إليه دراسة الحربي (2019) ومحفوظ (2021) من أن جودة الوظيفة ونوعيتها لهما أثر مباشر في تحسين تعلم الطلبة. وتدعم النتائج ما بينته دراسة أبو السميد (2009) من أن التزام الطلبة بحل الوظائف ينعكس إيجابًا على تحصيلهم الأكاديمي.

في المقابل، فقد جاءت نتائج "كمية الوظائف" منسجمة مع ما أشار إليه كل من أبو عودة (2020) وThompson (2002) من أن كثرة الوظائف قد تؤدي إلى ضعف دافعية الطلبة وتراجع التزامهم، أو اللجوء إلى "فخ الواجبات". وبذلك يمكن القول إن هذه الدراسة أكدت الاتجاه العام في الأدبيات التربوية، الذي يعطي الأولوية للتوجيه والجودة والالتزام، ويقلل من أهمية الكثرة في تعزيز التحصيل.

كما قامت الباحثة بمناقشة المتوسّطات الحسابيّة بفقرات كل مجال من مجالات مستوى جودة الوظائف البيتية، وكما يلي:

مناقشة المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي

أظهرت النتائج أن المعلمين يميلون بشكل واضح نحو تبني سياسة "الاعتدال والتوازن" في تحديد كمية الوظائف البيتية، حيث احتلت الفقرات التي تربط بين حجم الوظائف وبين الراحة النفسية للطالب مراتب متقدمة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تنامي الوعي التربوي والنفسي لدى معلمي الرياضيات في المدارس العربية، وإدراكهم العميق لمخاطر "العبء المعرفي الزائد" (Cognitive Overload)؛ فالمعلمون يدركون أن إغراق الطالب بمهام تفوق طاقته لا يؤدي بالضرورة إلى رفع التحصيل، بل قد يولد اتجاهات سلبية نحو المادة ويستنزف الطالب ذهنياً، مما يؤثر سلباً على صحته النفسية ودافعيته للتعلم. وتفسر الباحثة هذا التوجه بأنه انعكاس لتحول الفلسفة التدريسية لدى المعلمين من التركيز التقليدي على "كمية التدريبات" (Drill and Practice) إلى التركيز على "نوعية التعلم"، بحيث أصبح الهدف هو تثبيت المعلومة بأقل قدر من الضغط، مما يحقق التوازن المنشود بين المتطلبات الأكاديمية والاحتياجات النفسية للمراهقين في المرحلة الإعدادية.

وفيما يتعلق بربط عدد الوظائف بأهداف الدرس ومستويات الطلبة، فإن الباحثة ترى في ذلك مؤشراً قوياً على احترافية المعلمين وامتلاكهم لمهارات التخطيط التدريس الفعال؛ إذ لم يعد توزيع الوظائف عملية عشوائية، بل أصبح عملية "تشخيصية وعلاجية" تراعي الفروق الفردية داخل الغرفة الصفية. وتعتقد الباحثة أن هذا التمايز (Differentiation) في كمية الوظائف يعد استجابة ضرورية للتفاوت في القدرات المعرفية بين الطلبة، مما يضمن لكل طالب فرصة للتعلم والنمو وفق وتيرته الخاصة.

أما بالنسبة للنتائج المتباينة حول أثر "زيادة الكمية" على التحصيل، فتناقش الباحثة هذه النتيجة في ضوء مبدأ "العائد المتناقص" في التربية؛ حيث أن العلاقة بين كمية الوظائف والتحصيل ليست علاقة طردية مطلقة ومستمرة. وترى الباحثة أن هناك "حداً أمثل" للكمية إذا تم تجاوزه تتحول الفائدة إلى ملل وتشتت، وفي المقابل، فإن التقليل المفرط قد يحرم الطالب من فرص التدريب اللازمة. وعليه، تستنتج الباحثة أن المعلمين واعون لهذه المعادلة الدقيقة، ولذلك جاءت تقييماتهم تؤكد أن "الكمية المدروسة" – لا الكثيرة ولا القليلة – هي العامل الحاسم في تحسين التحصيل الدراسي.

وبربط هذه النتائج بالدراسات السابقة، نجد أن ما توصلت إليه الدراسة الحالية يتفق مع نتائج أبو السميد (2009) التي أكدت أن كثرة الوظائف قد تسبب ضغطًا نفسيًا على الطلبة بينما الاعتدال يحقق التوازن بين التعلم والراحة. كما تتفق مع دراسة أبو عودة (2020) وThompson (2002) اللتين بينتا أن الكم الكبير من الوظائف لا يضمن التزام الطلبة أو تحصيلهم، بينما تنظيم الوظائف وفق مستوى الطالب وأهداف الدرس يعزز الفاعلية التعليمية. وعليه، تؤكد النتائج أهمية التركيز على جودة الوظائف ومرونتها واعتدال كميتها لتحقيق الأثر الإيجابي على التحصيل الدراسي دون التأثير سلبًا على دافعية الطلبة أو راحتهم النفسية.

مناقشة المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها

كشفت نتائج هذا المجال عن وعي متقدم لدى المعلمين بأهمية "البعد النوعي" للوظائف البيتية وتفضيله على "البعد الكمي". فقد تصدرت الفقرات المتعلقة بتنويع مستويات الصعوبة وتكييف المهام المراتب الأولى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لحقيقة الفروق الفردية داخل الفصل الدراسي؛ إذ لم تعد الوظيفة البيتية مجرد تكليف روتيني موحد للجميع، بل أصبحت أداة بيداغوجية مرنة تهدف لدمج جميع الطلبة –بغض النظر عن مستوياتهم التحصيلية– في العملية التعليمية. وترى الباحثة أن هذا التوجه يمثل انتقالاً من التعليم التقليدي إلى التعليم المتمايز (Differentiated Instruction)، حيث

يُنظر للجودة كمعيار أساسي لتحقيق الفهم العميق وتنمية مهارات التفكير العليا، بدلاً من إغراق الطالب بتمارين تكرارية قد تقتل شغفه بالمادة.

وفي سياق متصل، تفسر الباحثة الاهتمام الكبير بربط الوظائف بمخرجات التعلم وأنشطة التحليل بأنه دليل على النضج المهني للمعلمين، ورغبتهم في استثمار وقت الطالب خارج المدرسة في مهام ذات قيمة معرفية مضافة تعزز التعلم النشط.

إلا أنه، وعلى الرغم من الإيجابية العامة للنتائج، لفت انتباه الباحثة أن فقرة "ربط الوظائف بتطبيقات حياتية واقعية" جاءت في المرتبة الأخيرة. وتعقب الباحثة على هذه النتيجة بأنها قد تعود إلى الطبيعة المجردة لمادة الرياضيات التي قد تشكل تحدياً أمام المعلمين في صياغة مسائل تطبيقية واقعية بشكل يومي، أو ربما لضغط المنهاج الرسمي الذي يركز غالباً على المفاهيم النظرية أكثر من التطبيقات العملية، مما يتطلب من صانعي القرار التربوي توفير نماذج تدريبية تدعم المعلمين في سد هذه الفجوة بين النظرية والتطبيق.

وتتقاطع هذه النتائج وتتكامل مع ما ورد في الأدبيات التربوية الحديثة؛ حيث تتفق مع نتائج دراسة (Guo et al., 2024; Masalimova et al., 2023) اللتين برهنتا على أن الأثر الإيجابي للوظائف البيتية على التحصيل مرهون بجودتها وتصميمها الجيد لا بكثرتها. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما ذهبت إليه دراسة (Khonamri & Pavlikova, 2020) التي أكدت أن مراعاة مستويات الطلبة وتحدي قدراتهم التفكيرية يعدان المحرك الرئيس لرفع التفاعل والالتزام. وتنسجم كذلك مع طرح (Burriss & Snead, 2017)حول أهمية المواءمة بين الوظيفة وأهداف التعلم لتعظيم الفائدة المرجوة منها

مناقشة المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل

كشفت نتائج هذا المجال عن إجماع المعلمين على أن "الانضباط الذاتي" للطالب تجاه واجباته المدرسية يشكل حجر الزاوية في معادلة التفوق الدراسي. فقد احتلت الفقرة المتعلقة بحرص الطلبة المتفوقين على إنجاز وظائفهم أولاً بأول المرتبة الأولى، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى العلاقة التبادلية الوثيقة بين الالتزام والتحصيل؛ فالطالب المتفوق يمتلك عادةً مهارات "تنظيم الذات" (Self-Regulation) وإدارة الوقت، مما يجعله ينظر للوظيفة البيتية كفرصة لتعزيز الفهم وتثبيت المعلومة وليس كعبء يجب التخلص منه. وترى الباحثة أن هذا الالتزام المبكر يُعد مؤشراً تنبؤياً قوياً للنجاح الأكاديمي، لأنه يضمن استمرارية التعلم خارج أسوار المدرسة.

وفيما يتعلق بأهمية التعزيز والمكافأة التي جاءت في المرتبة الثانية، فإن الباحثة تفسر ذلك في ضوء مبادئ علم النفس التربوي التي تؤكد أن السلوك المعزز يميل للتكرار؛ فالمعلمون يدركون أن دافعية الطالب للالتزام بحل الوظائف ليست دافعية ذاتية دائماً، بل تحتاج إلى "محركات خارجية" وتقدير معنوي يحفز الطالب ويشعره بقيمة جهده، مما يحول الالتزام من واجب مفروض إلى سلوك مرغوب.

من جهة أخرى، استوقفت الباحثة النتائج التي تشير إلى أن كثرة الوظائف قد تؤدي إلى نتائج عكسية تتمثل في ضعف الالتزام. وتناقش الباحثة هذه الظاهرة باعتبارها رد فعل دفاعي من الطالب تجاه "الإغراق المعرفي"؛ فعندما يتجاوز حجم الوظائف القدرة الاحتمالية للطالب، يتحول الالتزام إلى حالة من الإحباط أو اللامبالاة، مما يدفعه لعدم إكمال الحل أو اللجوء للنقل الشكلي دون فهم. وعليه، تستنتج الباحثة أن الالتزام الحقيقي هو "التزام نوعي" لا يقاس فقط بتسليم الدفتر، بل بجودة المحاولة والجهد المبذول، وهو أمر مرهون بكون الوظائف مدروسة الكم ومناسبة المستوى.

خلاصة القول، تعتقد الباحثة أن نظرة المعلمين للالتزام تجاوزت المفهوم الإجرائي (إنجاز الواجب) إلى المفهوم النفسي والتربوي (المسؤولية والدافعية)، باعتبارهما المحركين الأساسيين لرفع مستوى

التحصيل الدراسي. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة Burris & Snead (2017) التي أكدت أن الالتزام بالوظائف يعكس دافعية الطالب واهتمامه بالتحصيل، بينما الكثرة المفرطة قد تقلل من هذا الالتزام. كما تتوافق مع نتائج دراسة Nisar & UdDin (2020) التي بينت أن الالتزام بالوظائف يساهم في تحسين التحصيل الأكاديمي، خاصة عند ربطه بتعزيز إيجابي وتحفيز مستمر. وتدعمها أيضًا دراسة Mahendran & Srirangam (2023) التي أشارت إلى أن متابعة المعلم وتقديم التغذية الراجعة يعزز التزام الطلبة بالوظائف، مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي. وبالتالي، تؤكد الدراسة الحالية أن التزام الطلبة بالوظائف البيتية يعد عاملًا مؤثرًا وأساسيًا في تحسين التحصيل، مع ضرورة مراعاة التوازن في كمية الوظائف لتفادي انخفاض الدافعية.

مناقشة المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية

أكدت نتائج هذا المجال أن المعلم هو "ضابط الإيقاع" في عملية الوظائف البيتية، حيث تصدرت الفقرة المتعلقة بتوضيح أهمية الوظائف للطلاب المرتبة الأولى. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وعي المعلمين العميق بأن قناعة الطالب بـ "جدوى" الوظيفة هي المحرك الأول لدافعيته؛ فعندما يدرك الطالب القيمة التعليمية للمهمة، يتحول أداؤه من الامتثال الشكلي إلى الانخراط المعرفي. وترى الباحثة أن هذا الدور التوضيحي للمعلم يمثل "عقداً بيداغوجياً" (Pedagogical Contract) يحدد التوقعات والأهداف بوضوح، وهو ما يدعمه طرح دراسة (Srirangam & Mahendran, 2023) التي برهنت على أن تقديم التوضيح المناسب وتنظيم الوظائف من قبل المعلم هما الأساس في رفع جودة التعلم وتحقيق النتائج الإيجابية.

وفيما يتصل باحتلال التغذية الراجعة المرتبة الثانية، فإن الباحثة تفسر ذلك بأن المعلمين ينظرون للوظيفة البيتية كأداة للتقويم التكويني (Formative Assessment) وليست مجرد واجب منزلي؛ فالتصحيح المنهجي وكشف الأخطاء هو الذي يغلق "دائرة التعلم". وتعتقد الباحثة أن الوظيفة دون تغذية راجعة تفقد وظيفتها التعليمية وتصبح عبئاً بلا هدف، وتتفق هذه الرؤية تماماً مع نتائج دراسة

(Khonamri & Pavlikova, 2020) التي أكدت أن المتابعة الحثيثة من المعلم هي الشـــرط الـــلازم لرفع فاعلية الوظائف وتطوير المهارات.

كما لفت انتباه الباحثة حرص المعلمين على ربط الوظائف بمجريات الحصة الصفية، وتنـــاقش الباحثـــة هذا التوجه باعتباره محاولة لخلق "جسور معرفية" تضمن استمرارية التفكير بين المدرسة والبيت.

وعلى صعيد آخر، توقفت الباحثة عند نتيجة تراجع دور "مشاركة أولياء الأمور" إلـــى المرتبـــة قبـــل الأخيرة. وتحلل الباحثة هذه النتيجة من زاويتين: الأولى، قد تشير إلى رغبـــة المعلمـــين فـــي تحمـــل المسؤولية المهنية الكاملة عن تعلم طلابهم دون الاعتماد على متغيرات خارجية غير مضمونة (كثقافـــة الأهل)؛ والثانية، قد تدل على وجود فجوة في التواصل بين المدرسة والبيت. وتتقـــاطع هـــذه النتيجـــة بوضوح مع دراسة (أبو عودة و قشطة، 2020م)التي أشارت إلى أن الـــدور الحاســـم فـــي المراقبـــة والتعزيز يبقى بيد المعلم، بينما تظل مساهمة أولياء الأمور محدودة نسبياً في سياق المتابعة الأكاديميـــة الدقيقة.

وخلاصةً، تستنبط الباحثة من هذه النتائج أن نجاح الوظائف البيتية في تحسين التحصيل لـــيس عمليـــة تلقائية، بل هو نتاج لتدخلات المعلم الواعية (توضيحاً، ومتابعةً، وتغذيةً راجعة)، مما يجعلـــه المتغيـــر الأقوى أثراً في هذه المعادلة.

مناقشة عرض نتائج السؤال الثاني

والذي نص على: "ما مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لطلبة المرحلة فـــي الجليـــل مـــن وجهة نظر المعلمين؟"

ظهرت النتائج مشهداً تعليمياً إيجابياً يتمثل في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الرياضيات فـــي الجليل من وجهة نظر معلميهم. وتعزو الباحثة هذا الارتفاع بشكل رئيسي إلى النجـــاح فـــي توظيـــف

"الأنشطة الإثرائية" التي تجاوزت الدور التقليدي للواجبات المدرسية؛ فالطلبة أظهروا استجابة عالية للمهام التي تتحدى قدراتهم الذهنية. وترى الباحثة أن هذا التطور في استيعاب المفاهيم الرياضية المعقدة يُعد دليلاً على حدوث "نقلة نوعية" في الغرفة الصفية من التلقين إلى التفكير التحليلي (Analytical Thinking)، وهو ما يتقاطع بوضوح مع نتائج دراسة (Guo et al., 2024; Masalimova et al., 2023) اللتين أكدتا أن التحصيل الأكاديمي المرتفع هو نتاج مباشر لنوعية المهام الإثرائية التي تستثير مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وليس نتاجاً لكثرة التمارين الروتينية.

وفي السياق ذاته، تفسر الباحثة قدرة الطلبة المتنامية على التفكير النقدي بأنها ثمرة لجهود المعلمين في تصميم استراتيجيات تدريسية مبتكرة تراعي الفروق الفردية، مما جعل المادة العلمية أكثر قبولاً وفهماً. وهذا يتوافق مع طرح (عبد، 2016م) الذي ربط بين "جودة تصميم" الوظائف وبين القفزات الملحوظة في مستويات التحصيل.

وعلى الرغم من هذه الصورة المشرقة، استوقفت الباحثة نتيجة مجيء فقرة "مراجعة الدروس بشكل منتظم" في المرتبة الأخيرة. وتحلل الباحثة هذه المفارقة (تحصيل مرتفع مقابل مراجعة ذاتية منخفضة) بأنها تشير إلى "فجوة في مهارات التعلم الذاتي المنظم" (Self-Regulated Learning)؛ فالطلبة يعتمدون بشكل كبير على توجيه المعلم والأنشطة الصفية والإثرائية لفهم المادة، لكنهم يفتقرون نسبياً للمبادرة الذاتية في تنظيم وقت الدراسة والمراجعة المستقلة في المنزل. وهنا تؤكد الباحثة أن التحصيل الحالي –وإن كان مرتفعاً– يعتمد بصفة أساسية على "الدافعية الخارجية" والمتابعة المدرسية، وهو استنتاج تدعمه دراسة (Burriss & Snead, 2017) ودراسة (Haq et al., 2020) اللتان أشارتا إلى أن الوظائف البيتية هي الأداة الأنجع لترسيخ التعلم وسد فجوة الممارسة خارج الصف، شريطة أن تُصمم لتعزيز الاستقلالية لا مجرد التكرار.

وخلاصة القول، تستنتج الباحثة أن معادلة التحصيل الدراسي في مدارس الجليل تعتمد على ركيـزتين: (جودة الأنشطة الإثرائية + دور المعلم الموجه)، بينما تبقى ركيزة (التعلم الذاتي للطالب) بحاجـة إلـى تعزيز أكبر لضمان استدامة هذا التفوق

مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

تتناول فرضيات الدراسة مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى التحصيل في مادة الرياضيات وعلاقته بعدد من المتغيرات الديموغرافية للمعلمين، وهي (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبـرة، والعمـر). تأتي أهمية هذا السؤال في كونه يكشف مدى تأثير الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم مستوى جـودة الوظائف البيتية في الرياضيات، وهو ما يعكس جوانب مهمة في جودة التعليم وأساليبه في الجليل. وقـد اعتمدت الباحثة في تحليل هذا السؤال على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلـى اختبارات الفروق الإحصائية t-test وتحليل التباين الأحادي ANOVA لتحديد وجود أو عـدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المتغيرات المختلفة. كما تهدف المناقشة إلى تفسـير هـذه النتـائج وربطها بالدراسات السابقة لفهم العلاقة بين الخصائص الديموغرافية للمعلم والتحصيل الدراسي للطلاب في الرياضيات.

مناقشة الفرضية الأولى

كشفت النتائج عن تفوق واضح للإناث في متوسطات الجودة الكلية للوظائف البيتيـة، وفـي مجالاتهـا الفرعية (نوعية الوظائف البيتية وجودتها، التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره علـى التحصـيل، ودور المعلم في توجيه الوظائف البيتية). وتعزو الباحثة هذا التباين لصالح المعلمات إلـى جملـة مـن العوامل المهنية والسيكولوجية؛ حيث تتسم المعلمات غالباً بمستوى عالٍ من "الانضباط التنظيمي" والدقة في متابعة التفاصيل، وهو ما يظهر جلياً في حرصهن على التصحيح الدقيق للوظـائف وتقـديم تغذيـة

راجعة تفصيلية، مقارنة بالذكور الذين قد يميلون أحياناً إلى النظرة الشمولية أو التركيز على نواتج التعلم النهائية أكثر من العمليات التفصيلية.

وترى الباحثة أن الطبيعة التربوية للمعلمات تتسم بـ "الصبر البيداغوجي" اللازم لمتابعة التزام الطلبة وتوجيههم بشكل فردي، مما يخلق بيئة تعليمية أكثر انضباطاً فيما يتعلق بالواجبات المدرسية. كما تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المعلمات قد يكنّ أكثر التزاماً باللوائح والتعليمات المدرسية المتعلقة بآليات التقييم المستمر، مما يجعلهن أكثر دقة في تفعيل دور الوظيفة البيتية كأداة تعليمية وتقويمية في آن واحد.

وتجد هذه التفسيرات صدىً واسعاً في الأدبيات التربوية؛ حيث تتقاطع مع نتائج دراسة الربيعي (2019) التي أثبتت أن الاتجاهات الإيجابية للمدرسات نحو جدوى الوظائف البيتية تفوق نظيرتها لدى المدرسين، مما ينعكس على ممارساتهن الصفية. كما تتناغم مع ما ذهبت إليه دراسة أبو السميد (2009) –وإن كانت في سياق الطلبة– التي أشارت إلى أن الإناث يظهرن مسؤولية أكاديمية أعلى تجاه المتطلبات المدرسية، وهو ما يدعم استنتاج الباحثة بأن "المتغير الجندري" يلعب دوراً مؤثراً في كيفية التعاطي مع المنظومة التعليمية، سواء من حيث الالتزام بالتنفيذ أو جودة الإشراف والمتابعة.

مناقشة الفرضية الثانية

أفرزت النتائج تفوقاً دالاً إحصائياً لصالح المعلمين من حملة شهادة الماجستير فأعلى في الدرجة الكلية لجودة الوظائف البيتية وفي جميع المجالات الفرعية، مقارنة بنظرائهم من حملة البكالوريوس.

وتعزو الباحثة هذه الأفضلية إلى الأثر النوعي الذي تحدثه الدراسات العليا في التكوين المعرفي والمهني للمعلم؛ فدراسة الماجستير لا تقتصر على تعميق المعرفة بالمحتوى الرياضي فحسب، بل تفتح آفاق المعلم على نظريات التعلم الحديثة واستراتيجيات التقويم المتقدمة. وترى الباحثة أن المعلم الحاصل على مؤهل عالٍ يمتلك غالباً "نظرة بحثية وتأملية" (Reflective Practice) تجاه ممارساته التدريسية، مما

يجعله أكثر قدرة على تصميم وظائف بيتية تتسم بالعمق والجودة بدلاً من التكرار الكمي، وأكثر كفاءة في تقديم تغذية راجعة تحليلية تساعد الطالب على النمو المعرفي.

كما تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الانخراط في البحث العلمي خلال مرحلة الماجستير يكسب المعلم مهارات نقدية تمكنه من التمييز بين "الوظيفة التقليدية" و"الوظيفة الهادفة"، مما يرفع من سوية ممارساته المتعلقة بالواجبات المنزلية.

وتلتقي هذه التفسيرات مع ما ورد في دراسة (Srirangam & Mahendran, 2023) التي أشارت إلى أن الخلفية الأكاديمية والخبرات التعليمية المتقدمة تشكلان عاملاً حاسماً في توجيه قناعات المعلم وممارساته نحو الجودة. كما تجد هذه النتيجة سنداً لها في توصيات دراسة أبو عودة (2020) التي دعت لتبني وظائف "قليلة وهادفة"، وهو نهج يتطلب معلماً يمتلك وعياً تربوياً متقدماً وقدرة على التخطيط الاستراتيجي، وهي سمات ترتبط غالباً بارتفاع المؤهل العلمي.

وتخلص الباحثة إلى أن الاستثمار في التأهيل الأكاديمي للمعلمين ينعكس بصورة مباشرة وإيجابية على جودة الممارسات الصفية واللاصفية (الوظائف)، مما يؤدي بالتبعية إلى تحسين مخرجات التعلم.

مناقشة الفرضية الثالثة

تشير نتائج تحليل التباين إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات يميلون إلى تقييم التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل، دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية، ومستوى جودة الوظائف البيتية بدرجة أعلى مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة بين 5–10 سنوات. يعكس ذلك حماس المعلمين الجدد وإقبالهم على متابعة الطلبة وإشرافهم على الوظائف بشكل مكثف، وربما يشير إلى اختلاف التوجهات التربوية والتوقعات بين الفئات الخبرية. تتوافق هذه النتائج مع دراسة الربيعي (2019) التي أكدت أن الخبرة تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو الوظائف البيتية، وكذلك مع دراسة

Khonamri & Pavlikova (2020)التي أشارت إلى وجود فروق بين المعلمين في كمية الوظـــائف ونوع المهارات المستهدفة، ما يؤكد دور الخبرة في تحديد كيفية توزيع الوظائف ومتابعتها.

مناقشة الفرضية الرابعة

بينت النتائج أن العامل العمري لم يشكل متغيراً فارقاً في معظم محاور جودة الوظائف البيتية، وهو مـــا يشير إلى أن معايير تصميم الوظائف وجودتها أصبحت ثقافة مهنية سائدة بين المعلمين بغض النظر عن أعمارهم. إلا أن الاستثناء الجدير بالتحليل ظهر في محور "التزام الطلبة وتأثيره على التحصيل"، حيـــث مالت النتائج لصالح الفئات العمرية الأكبر.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما يمكن تسميته بـــ "الحكمة التربوية المتراكمة"؛ فالمعلمون الأكبر ســـناً والأكثر خبرة يدركون –بحكم تعاملهم الطويل مع أجيال مختلفة– أن أفضل المناهج والوظائف لا قيمـــة لها دون "التزام" حقيقي من الطالب. وترى الباحثة أن المعلمين في هذه الفئة يميلون إلى الحزم الأبـــوي والصرامة في متابعة الواجبات، وينظرون للالتزام كقيمة سلوكية وتربوية تسبق التحصـــيل المعرفـــي، بينما قد يركز المعلمون الأصغر سناً على الجوانب الفنية والتكنولوجية للوظيفة أكثر من تركيزهم علـــى متابعة انضباط الطلبة في تسليمها.

إضافة إلى ذلك، تفسر الباحثة اهتمام الفئة الأكبر سناً بالمتابعة بـــأنهم يمتلكـــون "أدوات إدارة صـــفية" ناضجة تمكنهم من فرض هيبتهم التعليمية ومتابعة التقصير بفاعلية أكبر، مما ينعكس إيجابياً على التزام طلبتهم.

وهذا التوجه لدى المعلمين ذوي الخبرة العمرية يجد دعماً قوياً في الأدبيات البحثيـــة؛ إذ يتقـــاطع مـــع دراسة (Haq et al., 2020) التي اعتبرت أن الوظيفة البيتية هي الجسر الرابط بين البيت والمدرســـة، وأن فاعلية هذا الجسر تعتمد على المتابعة والالتزام. كما تتفق مع نتـــائج (Guo et al., 2024) التـــي

أكدت أن التوجيه والمتابعة الصارمة (وهي سمة برزت لدى كبار السن في هذه الدراسة) هما العـــاملان الحاسمان في تحويل الوظيفة البيتية إلى أداة لرفع الأداء الأكاديمي.

وعليه، تستنتج الباحثة أن الخبرة العمرية تضفي بعداً "إشرافياً" أعمق على عملية الوظائف البيتية، ممـــا يجعلها أكثر تأثيراً في تحصيل الطلبة.

وترى الباحثة أن المتغيرات الشخصية للمعلمين، مثل الجنس، والمؤهـــل العلمـــي، وســـنوات الخبـــرة، والعمر، لها أثر ملحوظ على تقييمهم لمجالات مستوى جودة الوظائف البيتية في مادة الرياضـــيات فـــي الجليل. فقد بينت النتائج أن المعلمات يمتلكن ميلاً أكبر نحو توجيه الطلبة والإشراف على الوظائف، مع التركيز على جودة ونوعية الوظائف، بينما سجل المعلمون الذكور متوسطات أقل، مما يتفق مع نتـــائج دراسة الربيعي (2019) وأبو السميد (2009) التي أكدت تأثير الجنس على مواقف المعلمـــين والطلبـــة تجاه الوظائف البيتية. كما أظهرت الفروق بين المؤهلات العلمية أن حملـــة الماجســـتير فـــأعلى أكثـــر حرصًا على تصميم الوظائف بطريقة فعّالة ومتوازنة، وهو ما يتوافق مـــع دراســـة Mahendran & Srirangam (2023)وأبو عودة (2020)، التي أبرزت أهمية الخبرة والتأهيل الأكاديمي فـــي تعزيـــز جودة الوظائف وأثرها على التحصيل الدراسي. وفيما يتعلق بخبرة المعلمين، فـــإن الفئـــة ذات الخبـــرة الأقل من خمس سنوات أعطت تقييمات أعلى للالتزام الطلبة بحـــل الوظـــائف البيتيـــة وتـــأثيره علـــى التحصيل ودور المعلم في توجيه الوظائف البيتية وكمية الوظائف البيتيـــة وتأثيرهـــا علـــى التحصـــيل الدراسي، مما يعكس حماسهم ورغبتهم في متابعة الطلبة بشكل مكثف، بما يتفق مع نتائج Khonamri & Pavlikova (2020).أما العمر، فقد تبين أن التزام الطلبة بحل الوظائف البيتيـــة وتـــأثيره علـــى التحصيل يزداد بمتابعة المعلمين الأكبر سنًا، ما يعكس تراكم الخبرة الإدراكية لـــديهم وأهميـــة متابعـــة الوظائف في تحسين التحصيل، وهو ما تدعمه الدراسات السابقة مثـــل Haq et al. (2020) و Guo et al. (2024). ومن ثم، يمكن القول إن هذه النتائج تؤكد أن تصميم وتوجيه الوظائف البيتية يعتمد بشـــكل

كبير على الخصائص الشخصية والمهنية للمعلم، وأن التفاعل بين هذه المتغيرات يسهم في تعزيز فاعلية الوظائف البيتية في دعم التحصيل الأكاديمي وتنمية مهارات الطلبة.

مناقشة الفرضية الخامسة

تشير نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي بين طلاب المعلمين الذكور والإناث، مما يوحي بأن الجنس لا يمثل عاملًا مؤثرًا على التحصيل وفقًا لتقديرات المعلمين في الجليل. يمكن تفسير ذلك بأن استراتيجيات التعليم وطرق تكليف الوظائف البيتية وإدارتها تتسم بالموضوعية ولا تتأثر بتوجهات المعلم بناءً على جنسه، وترى الباحثة بأن الفروق بين الجنسين في التحصيل غالبًا ما تكون ضئيلة عندما تكون البيئة التعليمية موحدة والبرامج الدراسية متساوية.

مناقشة الفرضية السادسة

لم تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المؤهل العلمي للمعلمين على مستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، مما يشير إلى أن الحصول على مؤهل أعلى لا يترجم بالضرورة إلى تحصيل أفضل للطلاب في ظل البرامج التعليمية القياسية داخل المدارس. هذا قد يعود إلى أن مهارات التدريس الفعلية والخبرة العملية قد تلعب دورًا أكبر من مجرد المؤهل العلمي الأكاديمي، وتستنتج الباحثة بأن الخبرة العملية والتدريب المهني أكثر تأثيرًا على التحصيل من المستوى الأكاديمي للمعلم.

مناقشة الفرضية السابعة

كشفت النتائج عن مفارقة بحثية لافتة، تمثلت في وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (أقل من خمس سنوات)، حيث ارتبطت هذه الفئة بتحقيق طلابهم لمستويات تحصيل أعلى مقارنة بنظرائهم ذوي الخبرة الطويلة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما يمكن تسميته بـــ "الحداثـــة المعرفيـــة والتكنولوجيـــة" (Cognitive Recency)؛ فالمعلمون الجدد هم حديثو عهد بالإعداد الأكاديمي والتربوي في الجامعات، مما يجعلهـــم أكثر تشبعاً بالنظريات التربوية الحديثة وأكثر إتقاناً لأدوات التكنولوجيا الرقمية التـــي تحـــاكي عقليـــة الطالب المعاصر، مقارنة بالمعلمين القدامى الذين قد يعتمدون على مخزون خبـــراتهم المتراكمـــة دون تجديد مستمر.

كما تفسر الباحثة هذا التفوق بعامل "الدافعية للإثبات"؛ فالمعلم في سنواته الأولى يمتلك شعلة من الحماس والرغبة في إثبات كفاءته المهنية، مما يدفعه لبذل جهد مضاعف في تحضير الأنشطة المبتكرة ومتابعـــة الوظائف بدقة، وتبني استراتيجيات التعلم النشط.

في المقابل، ترى الباحثة أن انخفاض متوسطات المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد يُعزى إلـــى "الركـــون إلى الروتين" أو ما يُعرف في الأدبيات بـــ "مناطق الراحة المهنية" (Comfort Zones)، حيث قد يميل البعض منهم إلى تكرار الأساليب التقليدية التي اعتادوا عليها لسنوات، والتي قد لا تـــنجح دائمـــاً فـــي استثارة دافعية الجيل الجديد من الطلبة، إضافة إلى احتمالية تعرضهم لظـــاهرة "الاحتـــراق الـــوظيفي" (Burnout) التي قد تقلل من طاقتهم في المتابعة الحثيثة للوظائف.

وخلاصة القول، تستنتج الباحثة أن "جودة الممارسة" فـــي الغرفـــة الصـــفية مرتبطـــة بمـــدى تجـــدد الاستراتيجيات وحماس المعلم، وليست مرتبطة حصراً بعدد سنوات الخدمة.

مناقشة الفرضية الثامنة

تبين من النتائج أن العمر يؤثر بشكل معتدل على التحصيل الدراسي، حيث سجلت الفئة الأصـــغر ســـنًا (أقل من 30 سنة) مستويات أعلى مقارنة بالفئة المتوسطة العمر (30–45 سنة)، بينما لم تُسجل فـــروق دالة بين الفئات الأخرى. يمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الأصغر سنًا قد يكونون أكثر قدرة على استخدام أساليب تعليمية حديثة وتقنيات تعليمية مبتكرة، مما يعزز التفاعل والتحصيل، وترى الباحثة بأن اختلاف

العمر بين المعلمين قد يؤثر على أساليب التدريس والتفاعل مع الطلبة، وبالتالي على مستويات تحصيلهم.

وترى الباحثة أن التحصيل الدراسي يتأثر بشكل أكبر بخبرة المعلم وعمره، بينما الجنس والمؤهل العلمي لا يظهران تأثيرًا مباشرًا وفق تقديرات المعلمين، مما يشير إلى أهمية التركيز على تطوير مهارات التدريس والتقنيات التعليمية لتعزيز التحصيل.

مناقشة الفرضية التاسعة

تشير نتائج تحليل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة موجبة وقوية بين مستوى جودة الوظائف البيتية ومستوى تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الجليل من وجهة نظر المعلمين، وهو ما يؤكد الدور الفاعل للوظيفة البيتية في دعم العملية التعليمية وتعزيز التحصيل الدراسي. يظهر المجال الأول، المرتبط بكمية الوظائف البيتية، ارتباطًا معتدلًا إيجابيًا (r =.501**) ، ما يشير إلى أن التوازن في عدد الوظائف له أثر ملحوظ على تحصيل الطلبة دون أن يثقل كاهلهم. بينما أظهر المجال الثاني، المتعلق بنوعية الوظائف البيتية وجودتها، ارتباطًا أقوى(r =.560**) ، مما يعكس أهمية جودة الوظيفة ومدى ملاءمته لأهداف الدرس في تعزيز فهم الطلبة للرياضيات. أما المجال الثالث المتعلق بالتزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل، فقد سجل أعلى معامل ارتباط (r =.649**) ، مما يدل على أن التزام الطلبة بالوظيفة البيتية يعزز بشكل مباشر مستوى تحصيلهم ويؤكد دور الانضباط والمسؤولية في التعلم. كذلك أظهر المجال الرابع، الذي يعكس دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية، ارتباطًا قويًا (r =.637**)، ما يبرز أهمية إشراف المعلم ومتابعته للوظائف البيتية في زيادة فعالية التعلم.

من وجهة نظر الباحثة، تعكس هذه النتائج إن الوظائف البيتية ليست مجرد نشاط روتيني، بل هي أداة تعليمية استراتيجية تساهم في تعزيز فهم الطلبة وتطوير مهاراتهم الرياضية. كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، حيث أشارت أبحاث عديدة إلى أن الوظيفة البيتية الجيد والمتنوع

والموجه بشكل مناسب يعزز التحصيل الدراسي ويقوي مهارات التفكير التحليلي لـــدى الطلبـــة ويؤكـــد الربط بين التزام الطلبة وجودة وتوجيه الوظائف أن أثر الوظيفة البيتية على التحصيل الدراسي يعتمـــد على التوازن بين الكم والجودة والإشراف، وهو ما ينسجم مع توصيات الخبراء في التعليم الفعال.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. تعزيز إشراف المعلمين على حل الوظائف البيتية لضمان التزام الطلبة وتحقيق الأهداف التعليميـــة المرجوة.
2. تنويع نوعية وصعوبة الوظائف البيتية لتتناسب مع مستويات الطلبة المختلفة وتطـــوير مهـــاراتهم التحليلية.
3. تحديد كمية مناسبة من الوظائف البيتية تمنع التحميل الزائد على الطلبة وتراعي راحتهم النفسية.
4. تقديم تغذية راجعة بناءة للطلاب حول وظائفهم البيتية لتعزيز التعلم الذاتي وتحفيزهم على التحسين المستمر.
5. إشراك أولياء الأمور في متابعة الوظائف البيتية لدعم الالتزام والتحصيل الدراسي.
6. تنفيذ أنشطة إثرائية مرتبطة بالوظائف البيتية لتعزيز الفهم العميق للمفاهيم الرياضية.
7. تدريب المعلمين على استراتيجيات فعالة لتكليف وتوجيه الوظائف البيتية بمـــا يعـــزز التحصـــيل الدراسي ويطور مهارات الطلبة.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

أبو السميد، سهيلة. (2009م). اتجاهات الطلبة وأولياء أمورهم نحو الوظائف البيتية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات، 13*(1)، 163-198. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/albalqa/vol13/iss1/5

أبو حطب، فؤاد، و محمد سامي. (2005). *علم النفس التربوي*. القاهرة: دار المعارف.

أبو علام، محمود رجاء. (2004م). *سيكولوجية التعلم والتعليم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

أبو عودة، سليم محمد، و وفاء إبراهيم عبد الرحمن قشطة. (2020م). الاتجاهات نحو إلغاء الوظائف البيتية لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28*(7)، 302-321.

إسماعيل، زكريا. (2002م). *طرق تدريس الرياضيات*. دار المعرفة الجامعية.

باخدلق، رائد. (2010م). *التكنولوجيا في التعليم: معايير الكفاءة والمعرفة للمعلمين*. عمان: دار الفكر التربوي.

بشارات، كامل. (2015م)..*1 بشارات، كامل. (2015). أثر الوظائف البيتية المصاحبة في رفع التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة أريحا في فلسطين واتجاهاتهم نحوها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.

التميمي، شذى أحمد، و أمل طه ياسين. (2023م). أثر استخدام المنصات التعليمية في تحسين جودة العملية التعليمية. *مجلة الإدارة والاقتصاد، 17*(65)، 27-52.

الجراح، عبد الناصر. (2010م). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6*(4)، 299-318.

الحربي، يوسف. (2009م). *أثر التفاعل بين الأسرة والمدرسة على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

الحريري، رافدة. (2019م). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية*. عمّان: دار الفكر.

الحضرمية، بدرية، زكية البكرية، سعادة السعدية، و والخروصي، حسين، والسيابية، خالصة. (2019م). فاعلية أنشطة علاجية في رفع المستوى التحصيلي في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع بمدرسة أم هانئ للتعليم الأساسي. *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات، 10*، 1-20.

حمزة،محمد عبد الوهاب. (2015م). أثر أربع استراتيجيات في تقييم الوظائف البيتية على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات في مدينة عمان. *المجلة التربشوية، 114*(29)، 529-558.

خرارزة، زهرة فرج. (2024م). التنمر وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لاستقصاء آراء عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مسلاته. *المجلة الليبية لعلوم التعليم، 13*، 211-242.

الخروصي، حسين بن علي بن طالب و حمد بن جمعة الريامي. (2025م). دافعية أولياء الأمور لمساعدة أولادهم في أداء الوظائف البيتية وعلاقتها بدافعية الأولاد لأدائها. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، 18*(1)، 30-55.

الخروصي، حسين بن علي بن طالب. (2020م). العوامل المحفزة لأداء الوظائف البيتية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9*(1)، 34-47.

الخروصي، حسين علي، و سالم خلفان الحوسني. (2024م). الإسهام النسبي لاتجاهات أولياء الأمور نحو الواجبات البيتية كمتنبئ بالدافعية الداخلية للأولاد. *مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح (الجزائر)، 17*(2)، 66-76.

ربابعة، أبراهيم.. (2022م). *ربابعة، أبراهيم. (2022). فاعلية تدخلات علاجية مقترحة قائمة على استراتيجية التقويم التشخيصي لتعويض الفاقد التعليمي وزيادة التحصيل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ظل الجوائح: جائحة كورونا أنموذجاً*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

الربيعي،طه. إبراهيم. (2019م). اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية نحو الوظائف البيتية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، 63*(16)، 288-316.

الزعبي، سالم. (2016م). مشكلات التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، 2*(4)، 117-132.

ساهي، سعد جبار، و علاء إبراهيم رزوقي الموسوي. (2025م). تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجية الوظائف البيتية لدى معلمي المواد الاجتماعية. *مجلة أبحاث ميسان، 21*(41)، 300-330.

سلمان، خديجة. (2010م). *الصحة النفسية للمتعلمين*. بيروت: دار الكتاب الجامعي.

السنيدي، سالم. (2000م). *أسس التربية الحديثة وتطوير النظام التربوي*. الرياض: دار الفكر العربي.

الشربيني، محمد. (2018م). أسباب التسرب المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للتربية وعلم النفس، 6*(26)، 88-101.

الشرع، إبراهيم، و عدنان عابد. (2008م). اتجاهات الطلبة نحو الوظائف البيتية في مدارس مدينة عمان. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث – العلوم الإنسانية، 22*، 1-24.

صالح، حنان. (2024م). المشكلات التي تواجه دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم الإلكتروني (وتطبيقات الوظائف البيتية). *مجلة كلية التربية، جامعة نابلس، 40*(32)، 125-145.

الطائي، خليل. خلف. (2013م). اتجاهات معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية نحو الوظائف البيتية في مادة اللغة العربية. *مجلة الأستا، 206*(1)، 617-3642.

عبد الحميد، جابر. (2011م). أثر الرسوب على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 35*(2)، 245-261.

عبد، إيمان رشيد. (2016م). أثر استخدام الوظائف البيتية الإثرائية على التحصيل الرياضي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. *المجلة التربوية، 119*(30)، 149-175.

عينة، أحمد. (2025م). مدخل إلى التحصيل الدراسي. *مجلة أبحاث، 10*(1)، 31-48.

الفاخوري، سمير. (2018م). *التحصيل الدراسي*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي للنشر والتوزيع.

محفوظ، زيد نبيل فريد. (2021م). *تطوير نظام الوظائف البيتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

مرعي، توفيق، و محمد الحيلة. (2015م). *طرائق التدريس العامة* (الإصدار 7). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المستريحي، نور محمد موسى. (2024م). *العلاقة الوسيطية بين الوظائف البيتية والتحصيل الدراسي في الرياضيات للطلبة الأردنيين المشاركين في تيمس 2019.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية، عمّان، الأردن.

النادي، محمد جاد. (1987م). *أسس إعداد المعلم وكفاياته التدريسية.* بيروت: المؤسسة التعليمية العربية.

هادي، سماهر محمد. (2024م). *تأثير الواجبات المنزلية في التحصيل الأكاديمي للطلاب.* جامعة المستقبل، العراق.

يسن، نوال عبد اللطيف. (2001م). *الضغوط النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.* رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين الشمس، مصر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alshammary, F., & Alhalafawy, W. S. (2023). Digital platforms and the improvement of learning outcomes: Evidence extracted from meta-analysis. *Sustainability, 15*(2), 1305. https://doi.org/10.3390/su15021305

Avcı, S., & Özgenel, M. (2025). Homework completion and academic achievement: A multilevel study in high school settings. *The Journal of Educational Research, 118*(1), 1-18.

Baş, G. (2017). Homework and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Issues in Educational Research, 27*(1), 31-50.

Bruning, R., Schraw, G., & Norby, M. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5 ed.). Pearson.

Burriss, K., & Snead, D. (2017). Middle school students' perceptions regarding the motivation and effectiveness of homework. *School Community Journal, 27*(2), 193-210.

Cooper, H. (1989). *Homework.* Longman.

Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents* (3 ed.). Corwin Press.

Dolean, D., & Lervåg, A. (2022). Variations of homework amount assigned in elementary school can impact academic achievement. *The Journal of Experimental Education, 90*(2), 280–296. https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1861422

Dumont, H., Trautwein, U., & Nagy, G., & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic

functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology, 106*(1), 144-161.

Feiss, C., Held, T., & Hagenauer, G., & Moroni, S. (2025). The relationship between the quality of homework, the experience of anger during homework and the performance of secondary school students in the subject "German". *Educational Studies, 51*(6), 1211-1230.

Fosnot, C. T. (Ed.). (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2 ed.). Teachers College Press.

Gonida, E., & Cortina, K. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology, 84*(3), 376-396.

Guo, L., Li, J., Xu, Z., Hu, X., Liu, C, Xing, X., Li, X., White, H, & Yang, K. (2024). The relationship between homework time and academic performance among K-12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 20*(2), e1431. https://doi.org/10.1002/cl2.1431

Haq, M., Shakil, M., & Din, M. U. (2020). Impact of homework on the student academic performance at secondary school level. *Global Social Sciences Review, 5*(1), 586-595. https://doi.org/10.31703/gssr.2020(V-I).59

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational Technology Research and Development, 39*(1), 5-14. https://doi.org//10.1007/BF02296434

Khonamri, F., & Pavlikova, M. (2020). Exploring teachers' and learners' attitude towards homework: The case of English versus non-English-major teachers' homework practices. *Education & Self Development, 15*(4), 32-49. https://doi.org/10.26907/esd15.4.07

Kirkham, R., & Laing, G. (2023). Effect of homework on academic achievement: On-line compared to traditional pen and paper. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching, 17*(1), 1-8.

Kryukova, N., Chistyakov, A., Shulga, T, &., Omarova, L. B., Tkachenko, T. V. (n.d.). Adaptation of higher education students' digital skills survey to Russian universities. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education,, 18*(11).

Letterman, D. (2013). Students' perception of homework assignments and what influences their ideas. *Journal of College Teaching & Learning, 10*(2), 113-122.

Madjar, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools, 53*(2), 173-188.

Masalimova, A., Kuznetsova, O., Orekhovskaya, N. A., Panov, E. G., Svintsova, M. N, & Shevchenko, O. V. (2023). Exploring the impact of homework assignments on

achievement and attitudes in science education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 19*(4), em2246. https://doi.org/10.29333/ejmste/13058

Núñez, J., Suárez, N., Cerezo, R., González-Pienda, J., Rosário, P, & Mourão, R., & Valle, A. (2015). Homework and academic achievement across Spanish compulsory education. *Educational Psychology, 35*(6), 726-746.

Ozyildirim, G. (2022). Time spent on homework and academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS. *Psicología Educativa, 28*(1), 13-21.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child.* Orion Press.

Platonova, R., Khuziakhmetov, A., Prokopyev, A. I., Rastorgueva, N. E., Rushina, M., & Chistyakov, A. A. (2022). Knowledge in digital environments: A systematic review of literature. *Frontiers in Education, 7*, 1060455. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1060455

Ramdass, D., & Zimmerman, B. J. (2011). Effects of self-regulation and motivation on mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 481-490.

Regueiro, B., Núñez, J. C., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S, & Rosário, P. (2018). Motivational profiles in high school students: Differences in behavioural and emotional homework engagement and academic achievement. *International Journal of Psychology, 53*(6), 449-457.

Rosário, P., Cunha, J., Nunes, T., Nunes, A. R., Moreira, T, & Núñez, J. C. (2019). "Homework should be…but we do not live in an ideal world": Mathematics teachers' perspectives on quality homework and on homework assigned in elementary and middle schools. *Frontiers in Psychology, 10*, 224.

Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R, & Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology, 43*, 10-24.

Salame, I., & Hanna, E. (2020). Studying the impact of online homework on the perceptions, attitudes, study habits, and learning experiences of chemistry students. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 16*(4), e2221. https://doi.org/10.29333/ijese/8543

Scher, L., & Lauver, S. (2021). Examining the effects of HOME WORKS! The teacher home visit program on student academic outcomes. *School Community Journal, 31*(2), 99-130.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6 ed.). Pearson.

Srirangam, R., & Mahendran, S. (2023). *Attitude towards homework among teachers at secondary level in Coimbatore District.* Zenodo. https://doi.org/10.5281/zenodo.810295

Tas, Y., Vural, S., & Oztekin, C. (2014). A study of science teachers' homework practices. *Research in Education, 91*(1), 45-64. https://doi.org/10.7227/RIE.91.1.5

Thompson, S. (2002). The homework trap. *Educational Leadership, 59*(7), 84.

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

Wright, K. B., Shields, S., & Black, K., & Waxman, H.C. (2018). The effects of teacher home visits on student behavior, student academic achievement, and parent involvement. *School Community Journal, 28*(1), 67-90.

Yildiz, N., & Sahin, E. (2017). Middle school students' attitudes toward online homework in science education: A case from a private school. *Journal of Istanbul Aydin University Faculty of Education, 3*(2), 1-12.

Yılmaz, F., & Çelebi, C. (2022). Adaptation of Teachers' Self-Efficacy for Homework Management Scale into Turkish. *International Journal of Educational Research Review, 7*(4), 329-338.

الملاحق

ملحق (أ)

الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

الاستبانة بصورتها الأولية قبل التحكيم

الأستاذ الدكتور/ الدكتورة:.....المحترم/ـة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

يقوم الباحث بإعداد دراسة بعنوان: " **العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل.**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من ثلاثة اجزاء؛ الجزء الأول: ويتناول المعلومات الشخصية للمستجيب والجزء الثاني: مستوى جودة الوظائف البيتية، والجزء الثالث سلوكيات المواطنة التنظيمية، وتم الاعتماد على نموذج ليكرت الخماسي الذي يتراوح بين أوافق بشدة وأعارض بشدة، كما هو مبين أدناه.

أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة

ونظراً لخبرتكم في هذا المجال، ولأنكم تمتلكون المقدرة والمعرفة؛ فإن الباحث يضع بين أيــديكم هــذه الفقرات راجيًا منكم قراءتها وتحديد رأيكم فيها من حيث:

- اقتراح أو إضافة أي فقرة ترونها مناسبة للأداة.
- إبداء رأيكم في الصياغة اللغوية.
- مدى انتماء الفقرات لهدف الدراسة.
- درجة انتماء كل فقرة لكل مجال.
- إبداء أي ملاحظات أخرى.

معلومات المُحَكَّم:

الاسم: الرتبة العلمية:

الجامعة:

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

الجزء الأول: المعلومات الشخصية

1. النوع الاجتماعي	❑ ذكر.	❑ أنثى.
2. المؤهل العلمي	❑ بكالوريوس	❑ دراسات عليا
3. سنوات الخبرة	❑ أقل من 5 سنوات	❑ خمس سنوات- 10 سنوات ❑ أكثر من 10 سنوات.

يرجى قراءة فقرات الاستبانة بدقة ووضع إشارة (x) في الخانة التي تعكس وجهة نظرك.

رقم الفقرة	المجالات	الفقرات				التعديلات المقترحة
		ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي						
.1	غالبًا ما أكلف طلابي بعدد كبير من الوظائف البيتية أسبوعيًا.					
.2	أؤمن بأن زيادة كمية الوظائف البيتية تسهم في تعزيز التزام الطلبة بالدراسة اليومية المنتظمة.					
.3	ألاحظ أن تقليل حجم الوظائف البيتية يؤدي إلى تدنٍ في مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.					
.4	التوازن بين عدد الوظائف وقدرات الطلبة يساهم بفاعلية في رفع أدائهم الأكاديمي.					
.5	أعتمد مبدأ التدرج في حجم الوظائف بحسب المرحلة التعليمية ومستوى الطلبة.					
.6	أرى أن كثرة الوظائف قد تسبب ضغطًا نفسيًا لدى الطلبة، مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم.					
.7	أعتقد أن الاعتدال في كمية الوظائف يدعم التحصيل الأكاديمي دون أن يرهق الطلبة.					
المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها						
.8	أحرص على تنويع صعوبة الوظائف البيتية لتناسب مستويات الطلبة المختلفة.					
.9	أُعد وظائف بيتية تتضمن تحديات تحفز الطلبة على التفكير النقدي والابتكار.					
.10	أرى إن جودة تصميم الوظائف تؤثر إيجابيًا في التحصيل أكثر من كثرة عددها.					
.11	أفضل أن تركز الوظائف على تعميق فهم الطلبة للمفاهيم الأساسية للمادة.					
.12	أحرص على أن ترتبط الوظائف مباشرة بمخرجات التعلم المحددة لكل درس.					

رقم الفقرة	المجالات	الفقرات				التعديلات المقترحة
		ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
.13	أختار وظائف تتيح للطلاب فرص تطبيق المهارات الرياضية المختلفة بفعالية.					
.14	أؤمن بأن وضوح التعليمات وجودة التصميم يزيدان من دافعية الطلبة لإنجاز الوظائف.					
المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل						
.15	ألاحظ أن معظم طلابي يحرصون على إنجاز جميع الوظائف البيتية المكلفين بها.					
.16	الطلبة الملتزمون بحل الوظائف بانتظام يحققون نتائج أكاديمية أعلى مقارنة بغيرهم.					
.17	كثرة الوظائف قد تؤدي ببعض الطلبة إلى الإهمال أو نسخ الحلول من زملائهم.					
.18	أعتبر التزام الطالب بحل الوظائف مؤشراً واضحاً على اهتمامه بتحصيله الدراسي.					
.19	عادةً ما يحرص الطلبة المتفوقون على إنجاز وظائفهم أولاً بأول دون تأجيل.					
.20	أتابع بانتظام مدى التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتقديمها في موعدها.					
.21	الالتزام المستمر بحل الوظائف ينعكس إيجابيًا على أداء الطلبة في الامتحانات النهائية.					
المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية						
.22	أوضح لطلابي أهمية الوظائف البيتية في دعم وتعزيز تحصيلهم الدراسي.					
.23	أحرص على مراجعة وظائف الطلبة بشكل منهجي وتقديم تغذية راجعة بناءة.					
.24	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند إعداد وتكليف الوظائف البيتية.					
.25	أحرص على أن تكون الوظائف امتدادًا لما يتم تدريسه داخل الحصة الصفية.					
.26	أستخدم نتائج تحليل الوظائف لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.					

رقم الفقرة	المجالات	الفقرات				التعديلات المقترحة
		ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
.27	أخصص وقتًا محددًا لمناقشة حلول الوظائف مع الطلبة داخل الصف.					
.28	أعدل محتوى الوظائف بناءً على ملاحظاتي لمستوى استيعاب الطلبة واحتياجاتهم.					
استبانة التحصيل الدراسي						
.29	يظهر طلابي حماسًا واضحًا لتعلم الرياضيات.					
.30	يتمكن طلابي من فهم المفاهيم الرياضية بسهولة.					
.31	يطبق طلابي استراتيجيات متنوعة لحل المسائل الرياضية بنجاح.					
.32	يحرص طلابي على مراجعة دروس الرياضيات بشكل منتظم.					
.33	يشارك طلابي بفاعلية في الأنشطة الصفية المتعلقة بالرياضيات.					
.34	يستطيع طلابي ربط مفاهيم الرياضيات بمواقف حياتية واقعية.					
.35	يتمتع طلابي بالثقة بالنفس أثناء حل المسائل الرياضية.					
.36	يظهر طلابي تطورًا ملحوظًا في قدرتهم على التفكير التحليلي.					
.37	ينجز طلابي الوظائف البيتية في الرياضيات بدقة وانتظام.					
.38	يستفيد طلابي بشكل كبير من الأنشطة الإثرائية في الرياضيات.					
.39	يظهر طلابي مهارات عالية في حل المشكلات الرياضية.					
.40	يعبر طلابي عن حبهم لمادة الرياضيات واستمتاعهم بها.					

رقم الفقرة	المجالات	الفقرات				التعديلات المقترحة
		ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
.41	يستخدم طلابي مهارات التفكير النقدي في التعامل مع مسائل الرياضيات.					
.42	يتمكن طلابي من شرح خطوات الحل بطريقة منظمة وواضحة.					
.43	يحقق طلابي تقدمًا ملحوظًا في اختبارات الرياضيات الدورية.					
.44	يظهر طلابي قدرة ممتازة على تطبيق الرياضيات في مواقف عملية.					
.45	يحرص طلابي على استخدام مصادر متنوعة لدعم تعلمهم في الرياضيات.					
.46	يمتلك طلابي القدرة على العمل الجماعي بفاعلية في مشاريع الرياضيات.					
.47	يظهر طلابي التزامًا عاليًا بحضور دروس الرياضيات ومتابعتها.					
.48	يبدي طلابي قدرة متزايدة على التفكير المنطقي وحل المشكلات الرياضية المعقدة.					

محلق (ب)

أسماء السادة محكمي الاستبانة

الاسم	التخصص	الرتبة	مكان العمل
ا.د.محمد شاهين	ارشاد نفسي وتربوي	أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
ا.د.عمر مزعل	تربية	أستاذ دكتور	جامعة النجاح الوطنية وكلية اونو
ا.د.يوسف عواد	صحة نفسية	أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
د.يوسف عبد الغني	قياس وتقويم	أستاذ دكتور	جامعة حيفا
ا.د.معزوز علانه	قياس وتقويم	أستاذ دكتور	جامعة القدس المفتوحة
ا.د.محمد دوابشة	تربية	أستاذ دكتور	الجامعه العربية الامريكية
د.عامر شحادة	علم نفس وتربية	أستاذ مساعد	جامعة الاستقلال
د.نادر شوامرة	علم نفس وتربية	أستاذ مساعد	جامعه الاستقلال
د.عماد أبو الرب	تربية	أستاذ مساعد	الجامعه العربية الامريكية
د.صلاح شوامرة	علم نفس وتربية	أستاذ مساعد	جامعة الاستقلال
د.رضوان ابوموىس	إدارة تربوية	أستاذ مساعد	الجامعه العربية الامريكية
د.رحاب السعدي	أستاذ الصحة النفسية	أستاذ مشارك	جامعة الاستقلال
د. جميل الطميزي	تربية	أستاذ مشارك	جامعة فلسطين الاهلية

ملحق (ج)

الاستبانة بصورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

الاستبانة بصورتها النهائية قبل التحكيم

الأستاذ الدكتور/ الدكتورة:.....المحترم/ـــة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: " العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلـــة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل."، وذلـــك اســـتكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من ثلاثة اجزاء؛ الجزء الأول: ويتناول المعلومات الشخصية للمستجيب والجزء الثاني: مستوى جـــودة الوظائف البيتية، والجزء الثالث تحصيل الطلبة، وتم الاعتماد على نموذج ليكرت الخماسي الذي يتراوح بين أوافق بشدة وأعارض بشدة، كما هو مبين أدناه.

أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة

ونظراً لخبرتكم في هذا المجال، ولأنكم تمتلكون المقدرة والمعرفة؛ فإن الباحثة يضع بين أيـــديكم هـــذه الفقرات راجيًا منكم قراءتها وتحديد رأيكم فيها من حيث:

- اقتراح أو إضافة أي فقرة ترونها مناسبة للأداة.
- إبداء رأيكم في الصياغة اللغوية.
- مدى انتماء الفقرات لهدف الدراسة.
- درجة انتماء كل فقرة لكل مجال.
- إبداء أي ملاحظات أخرى.

ونؤكد أن إجاباتكم ستُعامل بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: مي زعبي

Zoabi.mai2018@gmail.com

تعريفات إجرائية للمصطلحات الرئيسية:

- الوظائف البيتية: المهام والتكليفات التي يطلب المعلم من الطلبة إنجازها خارج وقت الحصة الدراسية.
- كمية الوظائف البيتية: عدد المهام والتكليفات التي يُكلف بها الطالب أسبوعياً.
- نوعية الوظائف البيتية: مستوى جودة وتنوع المهام من حيث المحتوى والأهداف والمهارات المستهدفة.
- التحصيل الدراسي: مستوى إنجاز الطالب وفهمه للمفاهيم والمهارات الرياضية، ويقاس من خلال الاختبارات والتقييمات المختلفة.

الجزء الأول: المعلومات الشخصية

1. الجنس	❑ ذكر.	❑ أنثى.
2. المؤهل العلمي	❑ بكالوريوس	❑ دراسات عليا
3. سنوات الخبرة	❑ أقل من 5 سنوات	❑ خمس سنوات– 10 سنوات ❑ أكثر من 10 سنوات.
4. العمر	❑ أقل من 30 سنة	❑ من 30–أقل من 45 سنة ❑ 45 سنة فأكثر.

يرجى قراءة فقرات الاستبانة بدقة ووضع إشارة (**x**) في الخانة التي تعكس وجهة نظرك.

رقم الفقرة	المجالات	الفقرات				التعديلات المقترحة
		ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
المجال الأول: كمية الوظائف البيتية وتأثيرها على التحصيل الدراسي						
.1	غالبًا ما أكلف الطلبة بعدد كبير من الوظائف البيتية أسبوعيًا.					
.2	أرى أن زيادة كمية الوظائف البيتية يمكن أن تسهم في تعزيز التزام الطلبة بالدراسة اليومية المنتظمة.					
.3	ألاحظ أن تقليل حجم الوظائف البيتية قد يؤثر سلبًا على تحصيل بعض الطلبة.					
.4	التوازن بين عدد الوظائف وقدرات الطلبة يساهم بفاعلية في رفع أدائهم الأكاديمي.					
.5	أعتمد مبدأ التدرج في حجم الوظائف بحسب المرحلة التعليمية ومستوى الطلبة.					
.6	أرى أن كثرة الوظائف قد تسبب ضغطًا نفسيًا لدى الطلبة، مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم.					
.7	أرى أن الاعتدال في توزيع الوظائف البيتية يساعد على تحقيق توازن بين التحصيل الأكاديمي وراحة الطالب النفسية.					

رقم الفقرة	المجالات	الفقرات				التعديلات المقترحة
		ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
.8	أحدد عدد الوظائف البيتية بناءً على أهداف الدرس ومستوى الطلبة.					
.9	أقيس بانتظام تأثير كمية الوظائف البيتية على مستوى تحصيل الطلبة					
المجال الثاني: نوعية الوظائف البيتية وجودتها						
.10	أحرص على تنويع صعوبة الوظائف البيتية لتناسب مستويات الطلبة المختلفة.					
.11	أُعد د وظائف بيتية تتضمن أنشطة تحفز الطلبة على التفكير والتحليل.					
.12	أرى إن جودة تصميم الوظائف تؤثر إيجابيًا في التحصيل أكثر من كثرة عددها.					
.13	أفضل أن تركز الوظائف على تعزيز فهم الطلبة للمفاهيم الأساسية في المادة الدراسية.					
.14	أحرص على أن تكون الوظائف مرتبطة مباشرة بمخرجات التعلم المحددة لكل درس.					
.15	أختار وظائف بيتية تتيح للطلاب فرصًا فعّالة لتطبيق المهارات الرياضية المتنوعة.					
.16	أرى بأن وضوح تعليمات الوظائف يرفعان من دافعية الطلبة لإنجازها بنجاح.					
.17	أصمم وظائف بيتية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة من حيث مستويات الصعوبة.					
.18	أربط الوظائف البيتية بتطبيقات حياتية واقعية لزيادة دافعية الطلبة نحو إنجازها.					
المجال الثالث: التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتأثيره على التحصيل						
.19	ألاحظ أن معظم الطلبة يحرصون على إنجاز جميع الوظائف البيتية المكلفين بها.					
.20	الطلبة الملتزمون بحل الوظائف بانتظام يحققون نتائج أكاديمية أعلى مقارنة بغيرهم.					
.21	قد يؤدي تكليف الطلبة بعدد كبير من الوظائف إلى ضعف التزام بعضهم بإنجازها بأنفسهم.					

رقم الفقرة	المجالات	الفقرات				التعديلات المقترحة
		ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
.22	أعتبر التزام الطالب بحل الوظائف مؤشراً واضحاً على اهتمامه بتحصيله الدراسي.					
.23	عادةً ما يحرص الطلبة المتفوقون على إنجاز وظائفهم أولاً بأول دون تأجيل.					
.24	أتابع بانتظام مدى التزام الطلبة بحل الوظائف البيتية وتقديمها في موعدها.					
.25	الالتزام المستمر بحل الوظائف ينعكس إيجابيًا على أداء الطلبة في الامتحانات النهائية.					
.26	أتابع أسباب عدم التزام بعض الطلبة بحل الوظائف البيتية وأعمل على معالجتها.					
.27	أقدم تعزيزاً إيجابياً للطلاب الملتزمين بحل الوظائف البيتية مما يزيد من دافعيتهم للتعلم.					
المجال الرابع: دور المعلم في توجيه الوظائف البيتية						
.28	أوضح للطلاب أهمية الوظائف البيتية في دعم وتعزيز تحصيلهم الدراسي.					
.29	أحرص على مراجعة وظائف الطلبة بشكل منهجي وتقديم تغذية راجعة بناءة.					
.30	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند إعداد وتكليف الوظائف البيتية.					
.31	أحرص على أن تكون الوظائف امتدادًا لما يتم تدريسه داخل الحصة الصفية.					
.32	أستخدم نتائج تحليل الوظائف لتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة.					
.33	أخصص وقتًا محددًا لمناقشة حلول الوظائف مع الطلبة داخل الصف.					
.34	أعدل محتوى الوظائف بناءً على ملاحظاتي لمستوى استيعاب الطلبة واحتياجاتهم.					
.35	أشرك أولياء الأمور في متابعة الوظائف البيتية مما يعزز من التزام الطلبة وتحصيلهم.					
.36	أوظف التكنولوجيا في تقديم وتقييم الوظائف البيتية مما يزيد من فاعليتها.					

رقم الفقرة	المجالات	الفقرات				التعديلات المقترحة
		ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
استبانة التحصيل الدراسي						
.37	يظهر الطلبة حماسًا واضحًا لتعلم الرياضيات.					
.38	يتمكن معظم الطلبة من فهم المفاهيم الرياضية عند تقديمها بطرائق مناسبة.					
.39	يطبق الطلبة استراتيجيات متنوعة لحل المسائل الرياضية بنجاح.					
.40	يحرص الطلبة على مراجعة دروس الرياضيات بشكل منتظم.					
.41	يشارك الطلبة بفاعلية في الأنشطة الصفية المتعلقة بالرياضيات.					
.42	يستطيع الطلبة ربط مفاهيم الرياضيات بمواقف حياتية واقعية.					
.43	يتمتع الطلبة بالثقة بالنفس أثناء حل المسائل الرياضية.					
.44	يظهر الطلبة تطورًا ملحوظًا في قدرتهم على التفكير التحليلي.					
.45	ينجز الطلبة الوظائف البيتية في الرياضيات بدقة وانتظام.					
.46	يستفيد الطلبة بشكل كبير من الأنشطة الإثرائية في الرياضيات.					
.47	يظهر الطلبة مهارات عالية في حل المشكلات الرياضية.					
.48	يظهر بعض الطلبة اتجاهًا إيجابيًا نحو مادة الرياضيات.					
.49	يستخدم الطلبة مهارات التفكير النقدي في التعامل مع مسائل الرياضيات.					
.50	يتمكن الطلبة من شرح خطوات الحل بطريقة منظمة وواضحة.					
.51	يحقق الطلبة تقدمًا ملحوظًا في اختبارات الرياضيات الدورية.					

رقم الفقرة	المجالات	الفقرات				التعديلات المقترحة
		ملاءمة الفقرة		وضوح الفقرة		
		ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	
.52	يحرص الطلبة على استخدام مصادر متنوعة لدعم تعلمهم في الرياضيات.					
.53	يمتلك الطلبة القدرة على العمل الجماعي بفاعلية في مشاريع الرياضيات.					
.54	يظهر الطلبة التزامًا عاليًا بحضور دروس الرياضيات.					
.55	يبدي الطلبة قدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات الرياضية المتقدمة نسبيًا.					

ملحق (د)

خطاب قبول البحث المستل من الأطروحة

عنوان البحث: العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الإعدادية في الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المدارس العربية في الجليل. *المجلة الدولية للآداب والعلوم الغنسانية والاجتماعية*، العدد الأول، المجلد خمسون.

المجلة الدولية للآداب
والعلوم الانسانية والاجتماعية
International Journal of Arts, "Humanities and Social Sciences
" IJAHSS "

تصدرها الأكاديمية العربيه للعلوم الإنسانية والتطبيقيه - مصر
بالتعاون مع جامعة عمان الأهلية - الأردن
رقم إيداع دولى (Print) (ISSN 2537-0103)، ورقم إيداع أون لاين (Online) (ISSN 2537-0111).
تصنيف المجلس الأعلى للجامعات المصرية (2025)
https://egjournal.scu.eg/search_megala.php
نقاط المجلة (7/7)
المجلة حاصلة على ISI
https://isindexing.com/isi/

Journals	Impact Factor	ISSN
INTERNATIONAL JOURNAL OF ARTS, HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES	(2024/2025) (2.137)	2537-0103

مجلة دولية – عالمية – اقليمية – متخصصة – محكمة علمياً

خطاب نشر بحث علمى

تفيد هيئة تحرير المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية
IJAHSS
International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences

بأن البحث الموسوم بـ :

العلاقة بين مستوى جودة الوظائف البيتية وتحصيل طلبة المرحلة الاعدادية
فى الرياضيات من وجهة نظر المعلمين فى المدارس العربية فى الجليل
The relationship between the number of homework assignments and the academic achievement of middle school students in mathematics from the perspective of teachers in Arab schools in the Galilee

المقدم من

مى علي أحمد زعبي

الدكتور / فخرى مصطفى دويكات

جامعة النجاح

قد تم تحكيمه من قبل أساتذة متخصصين فى اللجنة العلمية للمجلة ، وتم نشره فى : (المجلد الخمسون ع(1)، 2025 م).

DOI/ 10.21608/ijashs.2025.463427

رئيس تحرير المجلة
أ.د. / محمد النوبى

- ملحوظة يجب تقديم أصل خطاب النشر ولا يعتد بالصورة .
- يتم تزويد الجامعات العربية بنسخة من كل بحث منشور لتسويبها بالمجلة .
- المراسلات : جمهورية مصر العربية .– محافظة القاهرة – أمام جامعة القاهرة – شارع بين السرايات .

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

THE RELATION BETWEEN HOMEWORK QUALITY AND MATHEMATICS ACHIEVEMENT AMONG PREPARATORY-STAGE STUDENTS: TEACHERS' PERSPECTIVES IN ARAB SCHOOLS IN THE GALILEE

By
Mai Ali Ahmed Zoabi

Supervisor
Dr. Fakhri Dweikat

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.

2026

THE RELATION BETWEEN HOMEWORK QUALITY AND MATHEMATICS ACHIEVEMENT AMONG PREPARATORY-STAGE STUDENTS: TEACHERS' PERSPECTIVES IN ARAB SCHOOLS IN THE GALILEE

By
Mai Ali Ahmed Zoabi
Supervisor
Dr. Fakhri Dweikat

Abstract

This study aimed to examine the level of homework assignments in mathematics In the Galilee within the green line from the teachers' perspective, to identify their relationship with students' achievement, and to determine the statistical differences according to demographic variables (gender, academic qualification, years of experience, age). The study adopted a descriptive-correlational approach, selecting a simple random sample of 341 teachers from the population of all middle school teachers in Arab schools within the Green Line. The study tool (questionnaire) was developed based on theoretical literature and previous studies, and its final form included 55 items distributed across two axes: the first measured the level of homework (44 items) in four domains: quantity of assignments, quality and type, students' commitment to completing them, and the teacher's role in guiding them; the second measured the level of academic achievement (11 items). To ensure validity, the tool was presented to a group of specialized reviewers, and necessary modifications were made. Its reliability was verified using Cronbach's alpha, yielding a total value of 0.84, indicating a high level of reliability.

The results showed that the mean ratings for the level of homework were high (3.70), with "teacher's role" ranking first, followed by "quality and type of homework" and "students' commitment," while "quantity of homework" ranked last. Statistically significant differences were found in favor of females in three domains (quality, commitment, teacher's role) and in favor of those holding a master's degree or higher across all domains, as well as differences according to years of experience and age. Regarding academic achievement, the level was high (3.53), with "students' benefit from enrichment activities" ranking first and "regular review of lessons" ranking last. No significant differences were observed according to gender or academic qualification, whereas differences appeared according to years of experience and age in favor of less

experienced and younger teachers. Finally, results indicated a strong positive correlation (r =.662**) between the level of homework and academic achievement, with students' commitment to completing homework being the most strongly correlated domain, followed by teacher's role, then quality, and lastly quantity of homework.

Based on the results, the study recommended paying attention to the variety and quality of homework assignments and monitoring them to ensure their effectiveness in improving students' academic achievement.

Keywords: Homework assignments, academic achievement, mathematics, Quality.