TANMEAH BASSMAH PRESS

IJPPHDI

International Journal of Pedagogy and Professional Human Development Insights

Education and Humanities

ISSN: XXXX-XXXX

Tanmeah Bassmah

Office No. 201, Al-Bar Commercial Complex,
Opposite of southern gate of Al-Hassan Sports City, Alameer Hassan Street,
Irbid 2110, Jordan

IJPPHDI

TABLE OF CONTENTS

Title Page

TBP - IJPPHDI - ISSUE$1/2024

Arabic	Reactive Attachment Disorder Among Children from Deprived Families in Light of Some Variables	3
	Evaluation of the Arabic Language Curriculum for Seventh Grade in Light of Technological Trends from the Perspective of Arabic Language Teachers and Department Heads in Al Ain City	**26**
	Detecting the barriers to effective listening and propose suitable solutions from the students' perspective in schools located in Al Ain City	**40**
English	Adopting the BTEC Framework in Vocational Education: A Pathway to Elevating Employability Skills and Meeting Labor Market Needs	**60**
	The Impact of Blended Learning Techniques on Enhancing Critical Thinking Skills in Arabic Language Education: A Comparative Study of Traditional and Blended Educational Systems	**78**

TANMEAH BASSMAH PRESS
International Journal of Pedagogy and Professional Human Development Insights (IJPPHDI)
المَجَلَّةُ الدُّوَلِيَّةُ لِلنَّظَرِيَّاتِ التُّرَبَوِيَّةِ وَالتَّنْمِيَةِ البَشَرِيَّةِ المِهْنِيَّةِ
homepage: www. https://tanmeah.com/

Reactive Attachment Disorder Among Children from Deprived Families in Light of Some Variables

Dr. Mohammed Ali Al-Momani[a] *

[a] Irbid National University, Irbid. Jordan.

CHRONICLE
Article history:
Received: August 15, 2024
Received in revised format: September 10, 2024
Accepted: September 19, 2024
Available online: September 28, 2024

ABSTRACT
The study aimed to identify reactive attachment disorder among children from dysfunctional and deprived families in light of some variables in Ajloun Governorate. The study sample consisted of (76) families with (243) male and female children. The results showed an average level of reactive attachment disorder in children, and the presence of statistically significant differences in the level of reactive attachment disorder according to the gender variable in favor of males, the age variable in favor of age (5-8 years), and the absence of a parent variable in favor of children with parental absence. And in the economic level variable in favor of the low economic level, in the educational level variable, in favor of the educational level (illiterate).

Keywords:
Reactive Attachment Disorder, Children from Broken and Deprived Families, Ajloun Governorate.
الكلمات المفتاحية:
اضطراب التعلق التفاعلي، أطفال الأسر المفككة والمحرومة، محافظة عجلون

الملخص:
هدفت الدراسة إلى التعرف على اضطراب التعلق التفاعلي لدى أطفال الأسر المفككة والمحرومة في ضوء بعض المتغيرات بمحافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من (76) أسرة بواقع (243) طفلًا وطفلة. أظهرت النتائج مستوى متوسط من اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اضطراب التعلق التفاعلي تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفي متغير العمر لصالح العمر (من 5–8 سنوات)، وفي متغير غياب أحد الوالدين لصالح الأطفال ذوي الغياب الوالدي، وفي متغير المستوى الاقتصادي لصالح المستوى الاقتصادي المتدنٍ، وفي متغير المستوى التعليمي لصالح المستوى التعليمي (الأمي)

JEL Classification: *I10, I14, J13, I31, D10, H53, &Z13.*

1. المقدمة

* Corresponding author. *E-mail address:* yuslina@usim.edu.my

http://dx.doi.org/10.70568/ IJPPHDI.1.1.224 All rights reserved

لقد خلق الله الإنسان وجعل إنتاج النسل ودوام حياته بالزواج بين رجل وامرأة، ولذلك تعتبر الأسرة أصغر مؤسسة اجتماعية داخل المجتمع، والتي تهتم بالعلاقة التي تربط الأب والأم داخل الأسرة من جهة وبين الوالدين والأبناء من جهة أخرى، فكلما كانت تلك العلاقة أكثر تماسكا كلما كان المجتمع أقوى، لأن على الأسرة يقع العبء الأكبر في تربية الطفل وتعزيز القيم والأخلاق الحميدة لديه. حيث تعتبر الأسرة هي الأساس الأول الذي يجهز فيه الفرد نفسه ليتطور كشخص متكامل، فالأسرة لها الدور الأساسي في تشكيل الطفل ليكون منتجًا ومؤيدًا للآخرين في المجتمع؛ والأسرة السعيدة والسليمة هي حلم الجميع، ولكن بسبب الاختلافات لا ينجح البعض في تحقيق هذا الحلم، فعندما تنشأ فوارق غير مرغوب فيها، تميل العديد من الأسر إلى التفكك والتسبب في انفصال أفرادها وبالتالي انهيار المنزل بأكمله، فإن شخصية ومنظور الفرد كعضو في المجتمع يتأثر بشكل كبير بالأسرة كونها أساس الفرد ويقع عليها مسؤولية تنمية الفرد؛ ويعد تكوين أسرة كاملة وسعيدة أحد الأهداف الأكثر شيوعًا وسط التحديات والصعوبات المختلفة (Saikia, 2017).

كما تعتبر الأسرة هي البيئة الأولى التي تشكل التكيف الشخصي والاجتماعي لأفرادها. وأي شيء يتعارض مع هذا التكيف يمكن اعتباره خطراً عليهم، ففي السنوات الماضية تغيرت الأسر كثيرًا، فأصبح هناك أسر لديها آباء منفصلون أو مطلقون، وبالتالي عد استيفاءها لمعايير الأسرة التقليدية التي تتألف من الزوج والزوجة وأطفالهما؛ بعد أن كان المنزل للأسرة هو المكان الذي تعيش فيه الأسرة والذي يوفر للأطفال الشعور بالأمان والاستقرار (Langton & Berger, 2011). يمكن أن يعاني الأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى أواخر مرحلة المراهقة من عجز في النمو العاطفي، والذي قد يستمر لعدة سنوات بعد انفصال والدي الطفل، كما يُظهر بعض الأطفال الأكبر سنًا رد فعل عاطفي ضعيف جدًا تجاه طلاق والديهم؛ وقد لا يكون هذا مفيدًا من الناحية النمائية لبعض الأطفال الذين يظهرون استجابة عاطفية ضعيفة ويقومون بكتمان مشاعرهم السلبية، هذا الكبت العاطفي يجعل من الصعب على الآباء والمعلمين والمعالجين مساعدة الطفل في معالجة مشاعره بطرق مناسبة لنموه (Malik & Marwaha, 2022).

قد ينشأ الحرمان لدى الأبناء نتيجة غياب الأب أو الأم أو الوالدين معاً بالانفصال أو الطلاق أو الموت فيعيش الأبناء في جو أسري اجتماعي غير مستقر والذي يتصف باضطراب العلاقات الاجتماعية والاضطرابات الانفعالية كالقلق والتوتر داخل الأسرة، فيتأثر الأبناء وتتوتر علاقاتهم المؤدية لسوء التكيف وقد تظهر عندهم مظاهر اللاسوية؛ وأن الخبرات المؤلمة التي يكتسبها الأبناء في مرحلة الطفولة يدركوا من خلالها عدم تقبلهم، وبالتالي شعورهم بعدم الطمأنينة والتعاسة، وهذه الخبرات تنمي فيه الاستعداد للقلق وتكوين مفهوم سلبي عن الذات المؤثر في توافقهم في المراحل اللاحقة من حياتهم؛ وأن الحرمان من رعاية الوالدين هو أول الأسباب التي تؤدي للاضطراب في شخصية الأبناء، وتتحدد أضرار الحرمان بمدي العلاقة بين الفرد ووالديه أو أحدهما قبل الحرمان، وسن الأبناء وقت حصول الحرمان، وتختلف باختلاف نوع الرعاية البديلة وحالة الفرد الصحية والظروف والملابسات المحيطة وقت الحرمان (Aljawarneh, 2019).

يعاني أبناء الأسر المحرومة والمفككة من رعاية أحد الوالدين بسبب الغياب الدائم كالوفاة والطلاق أو المؤقت كالعمل والدراسة من الشعور بالنقص الشديد والمرارة لغياب أحد الوالدين أو كلاهما من حياتهم، ويفتقدون الإحساس الذي يشعر به زملائهم

ممن يتمتعون بدفء العلاقة العاطفية بينهم وبين الآباء، فيلجاؤون إلى اختيار هؤلاء الأبناء أصدقاءهم من نظرائهم الذين فقدوا أحد والديهم (Aljawarneh, 2019). كما تؤثر الأسرة المفككة والمحرومة في الأطفال من خلال تشكيل اتجاهاتهم ومشاعرهم وأفكارهم وسلوكياتهم، والتي تتجلى في زيادة المشاعر المؤلمة من الحزن والقلق والارتباك والخوف والشعور بالذنب، وتعزيز المفاهيم والسلوكيات الخاطئة، مع السيطرة لبعض الأفكار السلبية التي تزيد من معاناة الأطفال عند وجود أسرة غير متماسكة ومفككة مما يؤثر على نوعية حياة الطفل في كافة المجالات الحياتية؛ ويمكن أن تؤثر الأسرة المفككة سلبًا على جميع مجالات نمو الطفل، على الرغم من أن الأطفال الصغار قد يواجهون القليل من الآثار النمائية السلبية، إلا أن الأطفال الأكبر سنًا قد يواجهون بعض المشكلات في أدائهم الاجتماعي والعاطفي والتعليمي (Schaefer, 2014). وتعتمد الآثار الناجمة عن التفكك الأسرة في الأطفال على عوامل أهمها: عمر الطفل وشخصيته عند انفصال الوالدين، والعلاقات الأسرية والظروف المحيطة التي يمكن أن تحدث فيها تغيرات بسلوك الطفل من أبسط التفاصيل إلى أكثرها تعقيدًا، بالإضافة إلى قدرة الطفل في التغلب على هذه الصعوبات وتوفير الظروف الملائمة له (Palmer, 2015). ويمكن أن يكون الضغط العاطفي الناتج عن الطلاق وحده كافياً لإعاقة التقدم الأكاديمي الطفل، وأن التغيرات في نمط الحياة وعدم الاستقرار في الأسرة المفككة، وعدم كفاية الموارد المالية، وعدم اتساق الإجراءات داخل الأسرة يمكن أن تساهم أيضًا في نتائج تعليمية سيئة (Friedman, 2016).

ويؤثر الطلاق على العلاقات الاجتماعية للأطفال بعدة طرق. أولاً، يعبر بعض الأطفال عن ضيقهم بشأن أسرهم المحطمة من خلال التصرف بعدوانية والانخراط في سلوك التنمر، وكلاهما يمكن أن يؤثر سلبًا على العلاقات مع الأقران؛ وقد يعاني أطفال آخرون من القلق، مما قد يجعل من الصعب عليهم البحث عن تفاعلات اجتماعية إيجابية والمشاركة في أنشطة نمائية مفيدة مثل ممارسة الرياضة، وقد يطور الأطفال من أسر مفككة موقفًا ساخرًا تجاه العلاقات، ويشعرون بمشاعر عدم الثقة تجاه والديهم ومن هم بحكم الرعاية (Anderson, 2014). ويمكن أن يكون للنشأة في أسرة مفككة عواقب مختلفة على الأطفال، وتشمل هذه العواقب تأثيرات سلبية على شخصية الطفل وطباعه كتدني تقدير الذات، والتمرد، والسلوك المعادي للمجتمع، والشقاوة، والكسل؛ حيث يتعرض الأطفال في الأسر المفككة لخطر الإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية بما في ذلك الاكتئاب والقلق، وذلك بسبب التعرض للصراع والعدوان وسوء المعاملة والإهمال والعنف الأسري والانفصال؛ بالإضافة إلى ذلك، فإن النشأة في أسر مفككة يمكن أن تساهم في نقل السلوك الإجرامي عبر الأجيال، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات الجريمة وتشكيل الأحياء الفقيرة في المناطق الحضرية (Gul & Nadeemullah, 2020). وتشمل تجارب الأسر المفككة الاضطراب العاطفي، والتغيرات في السلوك، والعواطف التي لا يمكن السيطرة عليها، والصدمات النفسية، والتأثير السلبي على الأداء الأكاديمي؛ وقد يُظهر الأطفال من عائلات مفككة أعمال تمرد، ويمرون بمراحل من الحزن، ويشعرون بقدر بضئيل من الاهتمام والمودة من والديهم (Hantoro & Chatamallah, 2022).

ويتمتع أبناء الأسر المحرومة والمفككة من ضعف رعاية الآباء أو الأمهات بالانعزال ويعانون من عدم توفر السلوك الشجاع، ومن ضعف روح المغامرة لديهم، وينشأ لدى هؤلاء الأبناء إما تردداً في السلوك، أو أنهم غير ناضجين في ردود أفعالهم، وأن

رعاية الأبناء من أحد الوالدين أو كليهما يكونون أقل إخراجاً للأصوات، وأكثر لامبالاة من نظرائهم الذين يتمتعون بملاطفة آبائهم واهتمامهم، ويقل مستوى التكيف الاجتماعي النفسي لدى هؤلاء الأبناء مقارنة بالأبناء الذين يعيشون في رعاية والديهم (Aljawarneh, 2019). ويشير الجوارنة (2017) إلى أن البيئة الأسرية التي تحتوي على الإهمال وسوء المعاملة واستخدام التسلط والتحكم والتربية الصارمة التي عومل بها منذ الصغر، والتي قد تؤدي في نهاية المطاف إلى خلق شخصية مهزومة وغير متوازنة والتي بدورها تخلق اضطرابات الشخصية التي تؤثر على تصرفاته وسلوكياته، مما يدفع بالأبناء إلى القيام بسلوكيات مضطربة واستجابات غير سوية، الأمر الذي يؤدي بها إلى استفزاز واستياء الوالدان خاصة لدى الآباء الذي لا يبحثون عن الأسباب الحقيقة الكامنة وراء هذا السلوك المعارض لتوقعاتهم، والتي لا تراعي إمكانيات وقدرات واحتياجات الأبناء. بل يلجاؤون إلى التعامل مع انحرافات السلوك وعدم تقويمها، كما يلجاؤون إلى استخدام المزيد من أساليب النبذ والتسلط، وهنا تبدأ العلاقة بين الأبناء والآباء في حالة تخبط نتيجة فقدان التوازن والانسجام، وعدم القدرة على إدراك متطلبات الواقع الحقيقي. كما أشار تقرير تحليل البيانات الذي نشرته الدراسة الاستقصائية الوطنية لرفاهية الأطفال والمراهقين (NSCAW) إلى أن 42% من الأطفال الذين تم إخراجهم من منازلهم ووضعهم في بيئة بديلة يستوفون معايير DSM-IV لاضطراب الصحة السلوكية، وأن 20–25% من الأطفال الذين انفصل آباؤهم عنهم يعانون من القلق، والعلاقات المضطربة مع أقرانهم، وضعف الأداء المدرسي؛ وأن معدل انتشار اضطراب التعلق التفاعلي يتراوح ما بين 1–2% (Pritchett, Pritchett, Marshall, Davidson & Minnis, 2013).

يتم تضمين نشأة اضطراب التعلق التفاعلي تحت تسمية التجربة المؤلمة؛ وعلى وجه التحديد الإهمال العاطفي الشديد الشائع في البيئات المؤسسية مثل دور الأيتام المكتظة، أو حضانات الأطفال، أو في المنازل التي لا يوجد بها آباء أو ممن يعانون من أمراض نفسية أو جسدية؛ ومع مرور الزمن يتوقف الأطفال الذين لا يطورون علاقة رعاية مع مقدم رعاية موثوق به، ولا يتلقون تفاعلًا عاطفيًا كافيًا وتحفيزًا نفسيًا عن محاولاتهم لإشراك الآخرين والتحول إلى الداخل، ويتوقفون عن البحث عن الراحة عند الأذى، ويتجنبون التقارب الجسدي والعاطفي، وفي نهاية المطاف تصبح مجردة عاطفيًا؛ ويؤدي غياب الرعاية الكافية إلى ضعف اكتساب اللغة، وضعف النمو المعرفي، ويساهم في الخلل السلوكي (Winston & Chicot, 2016).

يصنف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM–5) اضطراب التعلق التفاعلي على أنه حالة مرتبطة بالصدمة والضغوط في مرحلة الطفولة المبكرة بسبب الإهمال الأسري والاجتماعي، وسوء المعاملة؛ حيث يواجه الأطفال المتأثرون صعوبة في تكوين ارتباطات عاطفية مع الآخرين، ويظهرون انخفاضًا في القدرة على تجربة المشاعر الإيجابية، ولا يمكنهم السعي أو قبول التقارب الجسدي أو العاطفي مع الآخرين، وقد يتفاعلون بعنف عند حملهم أو احتضانهم أو تهدئتهم، أما من الناحية السلوكية فلا يمكن التنبؤ بالأطفال المتأثرين، ويصعب مواساتهم وتأديبهم، وتتقلب الحالة المزاجية بشكل غير منتظم، وأن لدى الأطفال الذين يعيشون في أجواء المضطربة والمشحونة أو الهروب منها رغبة قوية في السيطرة على بيئتهم واتخاذ قراراتهم الخاصة (Ellis, Yilanli & Saadabadi, 2023).

يقدم الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM–5) المعايير التالية لاضطراب التعلق التفاعلي: أولاً، يُظهر

المريض نمطًا مزمنًا من العزلة العاطفية والتثبيط؛ وثانياً، الانسحاب الاجتماعي والحد الأدنى من الاستجابة للآخرين، والتأثير السلبي، ونوبات لا أساس لها من الصحة أو لا يمكن تفسيرها من التهيج، والخوف، أو الحزن – أو ردود أفعال غير متناسبة؛ وثالثاً، الحرمان أو الإهمال الاجتماعي للاحتياجات العاطفية الأساسية للتحفيز والراحة والمودة من قبل مقدمي الرعاية؛ والتدفق المستمر لمقدمي الرعاية، مما يؤدي إلى بيئة منزلية غير مستقرة؛ النشأة في بيئة غير عادية مما يحد من القدرة على تكوين ارتباطات انتقائية (Herr, 2013). وقد يستجيب الأطفال المصابون باضطراب التعلق التفاعلي للتفاعلات العادية بالعدوان أو الخوف أو التحدي أو الغضب، وقد يواجه الأطفال المتأثرون الرفض من قبل البالغين والأقران، ويتطور لديهم مخطط ذاتي سلبي، ويعانون من أعراض جسدية كالضيق، ويعد التململ النفسي الحركي أمرًا شائعًا بين هؤلاء الأطفال، كما هو الحال مع فرط النشاط والحركات النمطية (Diamanduros et al., 2023).

يعد اضطراب التعلق التفاعلي أكثر شيوعًا بين الأطفال الذين يعانون من الإهمال أو سوء المعاملة الجسدي أو العاطفي، وقد يصاب الأطفال في مختلف مراحلهم العمرية؛ ويزيد الاضطراب من خطر القلق والاكتئاب وفرط النشاط ويقلل من تحمل الإحباط، ومن المرجح أن يكون الأطفال المرضى شديدي التفاعل حتى في المواقف غير المهددة (Black & Grant, 2014). اضطراب التعلق التفاعلي هو حالة لا يشكل فيها الطفل روابط عاطفية سليمة مع القائمين على رعايته (الشخصيات الأبوية)، وغالبًا ما يكون ذلك بسبب الإهمال العاطفي أو سوء المعاملة في سن مبكرة، ويواجه الأطفال المصابون باضطراب التعلق التفاعلي صعوبة في إدارة عواطفهم، وإنهم يكافحون من أجل تكوين روابط ذات معنى مع الآخرين؛ نادرًا ما يبحث الأطفال المصابون باضطراب التعلق التفاعلي عن علامات الراحة أو يظهرون عليها وقد يبدون خائفين أو قلقين حول القائمين على رعايتهم، حتى في المواقف التي يكون فيها القائمون على رعايتهم محبين ومهتمين بهم (Levy & Orlans, 2014).

ويعرف اضطراب التعلق التفاعلي هو اضطراب في عملية التعلق يؤدي إلى فشل الطفل في تكوين رابط/تعلق آمن مع شخصية مقدم الرعاية، ويتشكل التعلق الآمن عندما يتم تلبية احتياجات الطفل الجسدية والعاطفية باستمرار، خاصة خلال العامين الأولين من الحياة (Levy & Orlans, 2014). ويشير إليه بأنه اضطراب عاطفي وسلوكي يتسم بعدم قدرة الطفل على إقامة علاقة صحية من الثقة بين الوالدين والطفل وتبادل المودة المتبادلة، وغالبًا ما يكون هذا نتيجة للانفصال المتكرر عن مقدم الرعاية الأساسي والاضطرابات في مشاعر الحاجة لدى الطفل وإشباع تلك الاحتياجات قبل سن الخامسة، وقد يفشل الأطفال الذين يعانون من اضطراب التعلق التفاعلي في بدء معظم التفاعلات الاجتماعية أو الاستجابة لها بشكل مناسب، أو قد يكونون عشوائيين في تفاعلاتهم – ودودون بشكل مفرط مع أشخاص لا يعرفونهم (Shi, 2014).

ينشأ اضطراب التعلق التفاعلي من الفشل في تكوين ارتباطات طبيعية بمقدمي الرعاية الأساسيين في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن أن ينجم مثل هذا الفشل عن تجارب مبكرة شديدة من الإهمال أو سوء المعاملة أو الانفصال المفاجئ عن مقدمي الرعاية الذين تتراوح أعمارهم بين ستة أشهر وثلاث سنوات، أو التغييرات المتكررة لمقدمي الرعاية، أو عدم استجابة مقدمي الرعاية لجهود التواصل التي يبذلها الطفل (Diamanduros et al., 2023). ويبدأ الطفل بتعلم المعنى وفهم الحياة بمساعدة

مقدمي الرعاية الأوائل له، فعندما لا يطور علاقات مع مقدمي الرعاية أو يؤثر مقدمو الرعاية به سلبًا من خلال الإهمال أو سوء المعاملة، فقد يرى الطفل العالم على أنه غير آمن وخطير ويعتبر نفسه غير محبوب أو غير مهم (Vasquez & Stensland, 2016). وقد يواجه مقدمي الرعاية للأطفال والذين ليسوا على دراية بتاريخ الطفل صعوبة في تكوين روابط وعلاقات مع الأطفال، وخاصة إذا كان الطفل يعاني من عدم الاستقرار العاطفي (لومسدن، 2021). فالأطفال الذين يعانون من اضطراب التعلق التفاعلي يدركون ما يحدث حولهم، لكنهم لا يستجيبون عاطفيًا لما يحدث؛ وقد لا يظهرون أو يطلبون المودة من مقدمي الرعاية أو الآخرين ويفضلون البقاء بمفردهم (Tobin & House, 2016). فهم إما عانوا من تمزقات مؤلمة ونقض الثقة في توفير تعلق خاص بهم وداعم لهم بسبب سوء المعاملة والإهمال في وقت مبكر من الحياة، أو لم تتح لهم الفرصة مطلقًا لتطوير علاقات التعلق على الإطلاق (Atkinson, 2019). وتشمل الأعراض الشائعة لاضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال: عدم إظهار المشاعر الإيجابية، مثل الراحة أو الحب أو الفرح عند التعامل مع الآخرين؛ وكذلك تجنب الاتصال بالعين واللمس الجسدي؛ والتعبير عن الخوف أو الغضب من خلال نوبات الغضب أو إظهار التعاسة أو الحزن بشكل متكرر؛ ومحاولة العثور على أشياء في بيئتهم يمكنهم التحكم فيها، مما يجعلهم عرضة لخرق القواعد (Bayat, 2015). وقد لا تبدو أعراض اضطراب التعلق التفاعلي مرتبطة فقط بالتعلق، ولكن يبدو أنها تنتج عن تفاعل معقد بين البيئة (سوء المعاملة) والعوامل العلائقية (بما في ذلك التعلقات والعمليات الذاتية الأوسع) والعوامل الطفلية (الوراثية والمزاجية) (Nelson et al., 2020).

2. مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتوقع الأطفال أن يظل آباؤهم سعداء ومحبين لبعضهم البعض أثناء قضاء حياتهم معًا، فالأطفال هم من يتأثرون بشكل رئيسي عند انفصال والديهم؛ وأن التأثير الاجتماعي لفسخ الزواج يؤثر على الأطفال أكثر من غيرهم. فالتغيرات العفوية في روتين الطفل أو محاولات تأديبه أو حتى دعوات الراحة غير المرغوب فيها قد تثير الغضب أو العنف أو السلوك المضر بالذات، وتؤدي إلى الرفض من مقدمي الرعاية على حد سواء، ومع اقترابهم من مرحلة المراهقة والبلوغ، يكون الأطفال المهملون اجتماعيًا أكثر عرضة من أقرانهم الطبيعيين للانخراط في السلوكيات غير السوية، وتعاطي المخدرات، والمشاركة في محاربة القانون، وتجربة السجن. لعل سوء معاملة الأطفال وعدم الاستقرار والتغيرات الحياتية المبكرة لدى الأطفال في في نظام الرعاية للطفل، والإهمال الاجتماعي على النمو الجسدي والعاطفي، والحرمان قد يكون له تأثير عميق على نمو الطفل، والتطور الحركي، والتفاعل الاجتماعي، والسلوك؛ وانحرف الأطفال عن المسار الطبيعي المتوقع للنمو. كما أن الضغوطات النفسية والاجتماعية كالفقر أو عدم وجود رعاية مناسبة للأطفال، أو تعاطي الوالدين للمخدرات، أو السجن، أو المرض النفسي الشديد تزيد من خطر جميع أشكال سوء المعاملة، وخاصة الإهمال. قد يجد الآباء الذين يواجهون ضغوطًا نفسية اجتماعية شديدة أنفسهم غير قادرين على توفير أكثر من الضروريات وقد يفتقرون إلى المعرفة بالرعاية الصحية لفهم أهمية النمو العاطفي لأطفالهم.

وقد يواجه الأطفال صعوبات مختلفة في كل جانب من جوانب حياتهم؛ من التعلم في الصفوف الدراسية إلى تطوير الشعور بالأمان الذاتي، والمواقف المؤلمة التي تؤدي إلى اضطراب التعلق تخلق حالة مستمرة من التوتر، وتضاءل قدرتهم على الصمود؛ كما أن غياب تعليم الوالدين ودعمهم أمر في غاية الخطورة. وقد تنشأ وتبنى السلوكيات الجيدة أو السيئة لدى الأطفال بناءً على الخلفية الأسرية، فالسلوكيات غير القادرة على التكيف في مرحلة الطفولة والاستمرار في مرحلة البلوغ قد تنجم عن فشل التعلق، حيث يعتبر الأطفال ضحايا الظروف التي تمر بالأسرة، لا ذنب لهم فيها بسبب فقدانهم لأحد والديهم أو كليهما، فهم يعيشون حياة تختلف عن حياة غيرهم وخاصة في ظل الوقت الراهن الذي تزداد به الاحتياجات والتحديات، فتزداد حاجتهم للحب والحنان والدفء والعطف والثقة بالنفس فتزداد مشكلاتهم فيقعون فريسة للاضطرابات النفسية والسلوكية وسوء التعامل في حياتهم وخصوصاً عندما يتم مقارنتهم بالأبناء العاديين. ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة وهي الكشف عن اضطراب التعلق التفاعلي لدى أطفال الأسر المفككة والمحرومة في ضوء بعض المتغيرات؛ وتحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما مستوى اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير العمر؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير غياب أحد الوالدان؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي؟
6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

3. أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة النظرية من أهمية إلقاء الضوء على الأبناء المحرومين من الرعاية من ذوي الأسر المفككة الذين يعيشون بين أفراد المجتمع ومدى تأثير الغياب عليهم. وتفتح الدراسة آفاق جديدة أمام الباحثين لعمل المزيد من الدراسات المتعلقة بالأسرة وخاصة الأسر التي يغيب عنها أحد أفرادها وما يترتب على هذا الغياب من مشكلات جمة. وقد تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة وزارتي التربية والتعليم والتنمية الاجتماعية والجهات المختصة بهذه الأسر على تضمين برامجهم بالأنشطة التي تكسب الأفراد المهارات الاجتماعية، وعليه فقد توفر هذه الدراسة بالإضافة للأدب التربوي المتوافر إطاراً نظرياً يساعد في زيادة مستوى الفهم لطبيعة هذه المتغيرات ومستوى تواجدها لدى الأطفال المحرومين.

وتأتي الأهمية العملية للدراسة من خلال تزويد نتائج هذه الدراسة القائمين على العملية الإرشادية في المدارس والمنظمات المهتمة بالأطفال وأسرهم المفككة والمحرومة بالمعلومات المرتبطة بقدرات الأطفال على التفاعل، مما يمكنهم من التعامل مع مشكلاتهم بطريقة أكثر دقة ووضوح، ووضع الحلول الناجحة لهذه المشكلات، وبالتالي إمكانية بناء الخطط والبرامج الارشادية وتقديمها للأطفال بما يسهم في تحقيق أفضل مستوى من الاستقرار الأسري وتفاعلهم الاجتماعي. وتزويد المهتمين والمشتغلين

بمجال الإرشاد الأسري وخصوصاً من يختص عمله في مجال الرعاية الوالدية والعلاقات الأسرية بالمعلومات الضرورية واللازمة لتقديم الرعاية السوية المتمثلة في إعطاء الفرد الحنان والدفء الأسري الذي حرم منه. وأن نتائج الدراسة الحالية تساهم في إعطاء العاملين في المجال الأسري والرعاية المعلومات التي تثري هذا المجال.

4. أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف المتمثلة في الآتي:

1. الكشف على مستوى اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال عينة الدراسة.
2. الكشف عن الفروق في مستوى اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر، وغياب أحد الوالدان، والمستوى الاقتصادي والتعليمي.

5. مصطلحات الدراسة

اضطراب التعلق التفاعلي: هو اضطراب نفسي شديد ناجم عن الأعراض المتراكمة في تاريخ الفرد من سوء المعاملة والتعرض الجسدي أو الإهمال أو التعرض لحالة متلازمة التخلي عنه (Parker & Crabtree, 2020). ويتم قياسه بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي المعد من قبل الباحث.

الأسر المفككة والمحرومة: هي التي يعيش أفرادها في بيئة محرومة وظروف سيئة تفتقر فيها إلى الموارد الأساسية كالمسكن والحقوق المدنية والتعليمية وغيرها التي تعتبر ضرورية للحصول على مكانة متساوية في المجتمع، وغياب أحد الوالدين عنها (السيد، 2014).

6. الدراسات السابقة

أجرى الطنطاوي ورفاعي وبدر أبو الفتوح (2021) دراسة هدفت للكشف مستوى اضطراب التعلق التفاعلي لدى عينة من الأطفال في ضوء بعض المتغيرات بمحافظة القليوبية، وتكونت عينة الدراسة من (50) طفلًا. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات العمر والجنس، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في معدلات إصابة الأطفال باضطراب التعلق التفاعلي.كما تناولت دراسة الجوارنة (2017) أثر غياب الوالدين في النزاعات الأسرية والترابط الأخوي لدى عينة من الطلبة بمحافظة إربد، وتكونت عينة الدراسة من (446) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير الغياب الوالدي في مقياسي النزاعات الأسرية والعلاقات الأخوية لصالح غياب الأم باستثناء بُعد الشعور بالمسؤولية لصالح غياب الوالدين معاً.

أما دراسة مفضل وحفني (2016) فقد هدفت لمعرفة العلاقة بين اضطراب التعلق التفاعلي وكل من فرط النشاط، القلق والمشكلات المسلكية لدى طلبة المرحلة الابتدائية المساء معاملتهم في قنا، وتكونت عينة الدراسة من (37) طالبًا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المساء معاملتهم ودرجاتهم على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المساء معاملتهم على مقياس

اضطراب التعلق التفاعلي ودرجاتهم على مقياس كونرز للتقدير، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المساء معاملتهم على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي ودرجاتهم على مقياس كونرز للتقدير (القلق)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب المساء معاملتهم على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي ودرجاتهم على مقياس كونرز للتقدير (المشكلات المسلكية).

وفي دراسة جيون وبوتنر وهور (Jeon et al., 2014) التي هدفت إلى فحص الارتباط بين المخاطر الاجتماعية والاقتصادية للأسرة في أمريكا، وتكونت عينة الدراسة (420) طفلًا. أظهرت النتائج أن الأطفال الذين لديهم عدد أكبر من المخاطر الاجتماعية والاقتصادية الأسرية ومستوى أعلى من الحرمان لديهم درجات أقل في المهارات المعرفية، وارتبطت درجة المخاطر الاجتماعية والاقتصادية للأسرة بشكل غير مباشرة بالقدرة المعرفية للأطفال من خلال التحفيز المعرفي للوالدين؛ وأن الآباء الذين لديهم مخاطر اجتماعية واقتصادية أسرية أكثر وحرمان أبلغوا عن مزيد من الاضطرابات وأعراض الاكتئاب.

وهدفت دراسة حسن وحطب (Hassan & Hatab, 2011) إلى تقييم سلوكيات الطلبة في الأسر المفككة وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية والديمغرافية في إيران، وتكونت عينة الدراسة من (555) طالبًا وطالبة. أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين جنس الطالب في ظل الأسرة المفككة وسلوكهم في مجال المعاناة المفرطة وضعف السيطرة على الغضب. وضعف التوافق الاجتماعي. بينما توجد علاقة غير معنوية بين جنس الطالب في ظل الأسرة المفككة والمجالات السلوكية الأخرى لديه. أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عالية بين المستوى التعليمي للطلبة في ظل الأسرة المفككة وضعف التحكم في الانفعالات وضعف التحكم في الغضب. بينما توجد علاقة غير معنوية بين المستوى التعليمي للطالب في ظل الأسرة المفككة والمجالات السلوكية الأخرى لديه.

7. منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، كونه الأنسب لأهداف هذه الدراسة؛ حيث يقوم هذا المنهج ببحث اضطراب التعلق التفاعلي لدى عينة من الأطفال الذين تعرضوا للإهمال وسوء المعاملة، وغياب أحد الوالدين في ضوء متغيري بعض المتغيرات. كما يتحدد نطاق تطبيق الدراسة الحالية خلال شهر أيار لعام 2024م. واقتصرت تطبيق الدراسة على عينة من الأطفال من ذوي الأسر المفككة والمحرومة في محافظة عجلون بشمال الأردن. في حين اقتصرت العينة على أطفال الأسر المفككة والمحرومة في محافظة عجلون فقط ولم تشمل باقي المحافظات. كما تتحدد نتائج الدراسة بأدوات الدراسة التي استخدمت فيها، وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات، لذلك تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة فقط، وبمدى تمثيل العينة لمجتمعها. ومنه تكون مجتمع الدراسة من الأطفال في محافظة عجلون بالأردن خلال عام 2024م والذين تعرضوا للإهمال وسوء المعاملة، وغياب أحد الوالدين، والذين يرتأدون (دار الضيافة في اتحاد المرأة الأردنية، وجمعية سيدات عين البستان لرعاية الأيتام، جمعية رياض الجنة الخيريه لرعاية الأيتام) مع أسرهم المفككة، وذلك خلال الفترة من 14.04.2024 ولغاية 31.05.2024. في حين تكونت عينة الدراسة من (76) أسرة بواقع (243) طفلًا وطفلة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من خلال تحليل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة، ومن خلال

البحث عن خصائص ونسب كل خاصية في هذا المجتمع، ومن ثم الاختيار العشوائي بناء على أساس صفات المجتمع الأصلي، والجدول رقم (1) يوضح خصائص العينة.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة على متغيرات الدراسة

الجنس							
المتغيرات		**ذكور**	**النسبة %**	**إناث**	**النسبة %**	**المجموع**	**النسبة %**
العمر	أقل من 5 سنوات	43	17.7	55	22.6	98	40.3
	من 5-8 سنوات	61	25.1	84	34.6	145	59.7
المجموع		104	42.8	139	57.2	243	100
غياب أحد الوالدان	نعم	92	37.9	132	54.3	224	92.2
	لا	7	3.1	12	5	19	7.8
المجموع		99	41	144	59.3	243	100
المستوى الاقتصادي	مرتفع	13	5.3	7	2.9	20	8.2
	متوسط	40	16.5	56	23	96	39.5
	متدنٍ	58	23.9	69	28.4	127	52.3
المجموع		111	45.7	132	54.3	243	100
المستوى التعليمي	الأمي	68	28	91	37.4	159	65.4
	التعليم المدرسي	35	14.4	38	15.6	73	30
	بكالوريوس فأعلى	4	1.6	7	3	11	4.6
المجموع		107	44	136	56	243	100

7.1 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على الجنس: وله فئتان (ذكر، وأنثى)؛ والعمر: وله فئتان (أقل من 5 سنوات، ومن 5-8 سنوات)؛ وغياب أحد الوالدان: وله فئتان (نعم، ولا)؛ والمستوى الاقتصادي: وله ثلاث فئات (مرتفع، متوسط، متدنٍ)؛ والمستوى التعليمي: وله ثلاث فئات (الأمي، التعليم المدرسي، بكالوريوس فأكثر). وتمثلت المتغيرات التابعة باضطراب التعلق التفاعلي وله فئتان (الاضطراب الاجتماعي، والاضطراب العاطفي).

7.2 أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، وفيما يلي وصف المقياس والإجراءات التي اتبعت في استخراج الصدق والثبات. ومن أجل مقياس اضطراب التعلق التفاعلي (صورة الوالدين)، قام الباحث بالرجوع إلى الأدب والدراسات السابقة المتعلقة باضطراب التعلق التفاعلي، كدراسة دراسة رفاعي وبدر وأبو الفتوح والطنطاوي (2022)، ودراسة الطنطاوي وآخرون (2021)؛ ودراسة ليمان وآخرون (Lehmann et al., 2018)، ودراسة أوبادهيايا وآخرون (Upadhyaya et al., 2018)، ودراسة ثرال وهول وجولدن وشيفر (Thrall, Hall, Golden & Sheaffer, 2009).

وذلك من أجل إعداد مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، حيث تكون المقياس بصورته الأولية من (26) فقرة موزعة على بُعدين هما: الاضطراب الاجتماعي، والاضطراب العاطفي؛ وتكون كل بُعد منهما من (13) فقرة.

قام الباحث بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس بعرضه المقياس على (8) محكمين من من ذوي الاختصاص في علم النفس الإرشادي والقياس والتقويم بجامعة إربد الأهلية من أجل مرجعتها فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح المعنى، ومناسبتها لكل بُعد من أبعاد التي تنتمي إليه، ومدى ملاءمتها للأطفال. وتم إجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين، وكان الاتفاق فيها بين المحكمين بنسبة (76.5%). ويدل ذلك على الصدق الظاهري لجميع الأبعاد الفرعية والمقياس ككل. كما قام الباحث بإجراء صدق البناء في الدراسة من خلال حساب معاملات ارتباط فقرات الأبعاد مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في عينة تكونت من (29) أب وأم، ومن ثم حسبت معاملات الارتباط المصحح لفقرات كل بُعد. ويظهر الجدول رقم (2) قيم معاملات الارتباط لفقرات أبعاد مقياس اضطراب التعلق التفاعلي.

الجدول (2): قيم معاملات ارتباط المصحح لفقرات أبعاد مقياس اضطراب التعلق التفاعلي

الاضطراب الاجتماعي				الاضطراب العاطفي			
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.73	8	0.68	14	0.60	21	0.72
2	0.57	9	0.65	15	0.77	22	0.81
3	0.71	10	0.76	16	0.53	23	0.64
4	0.54	11	0.78	17	0.75	24	0.66
5	0.61	12	0.70	18	0.79	25	0.76
6	0.67	13	0.74	19	0.70	26	0.62
7	0.56			20	0.55		

يلاحظ من الجدول (2) أعلاه أن معاملات الارتباط للمقياس الكلي تراوحت ما بين (0.53-0.81)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقرات لبُعد الاضطراب الاجتماعي ما بين (0.54-0.78)، أما بُعد الاضطراب العاطفي تراوحت ما بين (0.53-0.81)، وقد اعتمد الباحث معياراً لقبول الفقرة بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمقياس ككل عن (0.30)، وبناءً على هذا المعيار تم قبول فقرات المقياس جميعها.

قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس بطريقتين: الأولى من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية بلغت (29) أب وأم، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد، حيث تراوحت هذه القيم بين (0.74-0.81) والأداة ككل بلغت (0.78)، والطريقة الثانية ثبات الاستقرار بتطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية، وتم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتراوحت هذه القيم بين (0.79-0.86)، والأداة ككل بلغت (0.83). ويرى الباحث أن هذه القيم مناسبة لاستخدام القائمة لأغراض الدراسة الحالية، وجدول (3) يظهر ذلك.

الجدول (3): معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا لمقياس اضطراب التعلق التفاعلي وأبعاده وثبات الإعادة

البُعد	الاضطراب الاجتماعي	الاضطراب العاطفي	المقياس ككل
كرونباخ ألفا	0.74	0.81	0.78
ثبات الإعادة	0.79	0.86	0.83

اشتمل مقياس اضطراب التعلق التفاعلي على (26) فقرة بصورته النهائية الحالية، يجاب عليها بتدريج خماسي يتضمن البدائل: (5= أوافق بشدة، 4= أوافق، 3= محايد، 2= لا أوافق، 1= لا أوافق بشدة). وبذلك تتراوح درجات المقياس الكلي ما بين (26-130)، بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع اضطراب التعلق التفاعلي؛ بينما في الأبعاد تتراوح الدرجة ما بين (13-65) بحيث كلما ارتفعت الدرجة كان ذلك مؤشراً على ارتفاع البُعد.

7.3 إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها على عينة استطلاعية مكونة من الأسر المفككة والمحرومة في محافظة عجلون، بعد ذلك تم تحديد الأسر المراد تطبيق الاستبانة فيها، وُزّعت الاستبانة على مقدم الرعاية داخل هذه الأسر المفككة والمحرومة في محافظة عجلون خلال شهر أيار من العام 2024؛ في بداية الأمر، تم تقديم فكرة عامة لمقدمي الرعاية عن أهداف الدراسة وأهميتها وتم التأكيد لهن أن مشاركتهم طوعية، وأن البيانات التي سيدلون بها ستعامل بسرية تامة. ومما يجدر ذكره أنه لم يتم ذكر أن هذا المقياس للاضطراب التعلق التفاعلي وإنما لسمات الشخصية، لكي لا يترك أثراً سلبياً على استجاباتهم. وقد تمت الإجابة عن جميع أسئلتهم أثناء إجابتهم عن الاستبانة. ولقد جمعت الاستبانات من أفراد عينة الدراسة؛ وبعدها تم إدخالها إلى برنامج التحليل الإحصائي SPSS واستخراج نتائج الدراسة الحالية. وفي قسم تحليل البيانات، ولمعرفة مستوى اضطراب التعلق التفاعلي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ولتحديد الفروق بين المتغيرات التالية: الجنس، والعمر، وغياب أحد الوالدان على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي تم استخدام اختبار- ت (T-test)، كما استخدم تحليل التباين (ANOVA) والمقارنات البعدية بطريقة شفيه (Scheffe) لمعرفة الفروق في مستوى اضطراب التعلق التفاعلي تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي والتعليمي.

8. نتائج الدراسة

فيما يلي عرض النتائج المتعلقة بكل سؤال من الأسئلة التي حاولت الدراسة الإجابة عنها.

السؤال الاول: ما مستوى اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال؟

للإجابة على هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على المقياس ككل، وعلى كل بُعد من أبعاده، كما في جدول (4).

الجدول (4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على المقياس ككل، وعلى كل بُعد من

أبعاده

البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
الاضطراب الاجتماعي	3.63	0.71	1	متوسط
الاضطراب العاطفي	3.57	0.65	2	متوسط
المقياس ككل	3.60	0.59		متوسط

يلاحظ من جدول (4) امتلاك أفراد العينة لمستوى متوسط من اضطراب التعلق التفاعلي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للضطراب التعلق التفاعلي ككل (3.60)، وانحراف معياري (0.59). وفي الأبعاد، يلاحظ أن بُعد الاضطراب الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط الحسابي بلغ (3.63)، وانحراف معياري (0.71)، ثم تنظيم بُعد الاضطراب العاطفي بمتوسط حسابي (3.57)، وانحراف معياري (0.65). وجاء البُعدين بمستوى متوسط.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذه السؤال حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات الأطفال على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، ويوضح ذلك جدول (5).

الجدول (5): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات الجنسين على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي وأبعاده

المقياس وأبعاده	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الاضطراب الاجتماعي	الذكور	3.71	0.67	6.37	0.000*
	الإناث	3.42	0.70		
الاضطراب العاطفي	الذكور	3.58	0.68	5.98	0.000*
	الإناث	3.69	0.62		
المقياس ككل	**الذكور**	**3.65**	**0.71**	**6.64**	**0.000***
	الإناث	**3.56**	**0.73**		

0.0001 > P*

يُظهر جدول (5) أن قيمة (ت) لمقياس اضطراب التعلق التفاعلي ككل بلغت (6.64) وبدلالة إحصائية (P <0.0001)، ويتضح أن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث؛ كما بلغت قيمة (ت) لبُعد الاضطراب الاجتماعي ككل (6.37) وبدلالة إحصائية (P <0.0001)، ويتضح أن متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث؛ وبلغت قيمة (ت) لبُعد الاضطراب العاطفي ككل (5.98) وبدلالة إحصائية (P <0.0001)، ويتضح أن متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير العمر؟

للإجابة عن هذه السؤال حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات الأطفال على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، ويوضح ذلك جدول (6).

الجدول (6): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات متغير العمر على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الاضطراب الاجتماعي	أقل من 5 سنوات	3.41	0.71	4.98	0.000*
	من 5–8 سنوات	3.72	0.67		
الاضطراب العاطفي	أقل من 5 سنوات	3.39	0.73	5.79	0.000*
	من 5–8 سنوات	3.68	0.69		
المقياس ككل	أقل من 5 سنوات	3.40	0.64	5.86	0.000*
	من 5–8 سنوات	3.70	3.60		

*P < 0.0001

يُظهر جدول (6) أن قيمة (ت) لمقياس اضطراب التعلق التفاعلي ككل بلغت (5.86) وبدلالة إحصائية (P <0.0001)، كما بلغت قيمة (ت) لبُعد الاضطراب الاجتماعي ككل (4.98) وبدلالة إحصائية (P <0.0001)، وبلغت قيمة (ت) لبُعد الاضطراب العاطفي ككل (5.79) وبدلالة إحصائية (P <0.0001)، ويتضح أن متوسط درجات الأعمار من (5–8 سنوات) أعلى من متوسط درجات الأعمار (أقل من 5 سنوات) في المقياس الكلي وأبعاده.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير غياب أحد الوالدان؟

للإجابة عن هذه السؤال حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدرجات الأطفال على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، ويوضح ذلك جدول (7).

الجدول (7): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات متغير غياب أحد الوالدان على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي

المقياس	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة

الاضطراب الاجتماعي	**نعم**	3.75	0.67	6.81	0.000*
	لا	3.44	0.78		
الاضطراب العاطفي	**نعم**	3.72	0.70	7.01	0.000*
	لا	3.38	0.74		
المقياس ككل	**نعم**	3.74	0.69	5.99	0.000*
	لا	3.41	0.76		

0.0001 > P*

يُظهر جدول (7) أن قيمة (ت) لمقياس اضطراب التعلق التفاعلي ككل بلغت (5.99) وبدلالة إحصائية (P <0.0001)، كما بلغت قيمة (ت) لبُعد الاضطراب الاجتماعي ككل (6.81) وبدلالة إحصائية (P <0.0001)، وبلغت قيمة (ت) لبُعد الاضطراب العاطفي ككل (7.01) وبدلالة إحصائية (P <0.0001)، ويتضح أن متوسط درجات الأطفال ذوي غياب أحد الوالدين أعلى من متوسط درجات حاضرين الوالدين في المقياس الكلي وأبعاده.

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي؟

للإجابة عن هذه السؤال حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، ويوضح ذلك جدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال حسب متغير المستوى الاقتصادي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مرتفع	20	3.67	0.77
متوسط	96	3.51	0.81
متدنٍ	127	3.78	0.73

ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين المستوى الاقتصادي على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي. ويبين الجدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

الجدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المستوى الاقتصادي

على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع	F المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	131.205	2	65.603		9.32	0.000
داخل المجموعات	889.645	240	3.707			
المجموع	1053.490	242				

يتبين من جدول (9) أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في درجة اضطراب التعلق التفاعلي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، ولإيجاد مصدر هذه الفروق سوف نستخدم اختبار شفية (Scheffe Test) للمقارنات البعدية للفروق في درجة اضطراب التعلق التفاعلي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي، وذلك كما هو واضح في جدول (10).

الجدول (10): المقارنات البعدية بطريقة شفية (Scheffe) لدرجة اضطراب التعلق التفاعلي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي		مرتفع	متوسط	متدنٍ
	المتوسط الحسابي	**3.67**	**3.51**	**3.78**
مرتفع	**3.67**			
متوسط	**3.51**	0.07		
متدنٍ	**3.78**	0.27*	0.09	

*** دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).**

يتبين من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين متوسط المستوى الاقتصادي المرتفع من جهة ومتوسط المستوى الاقتصادي المتدنٍ من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى الاقتصادي المتدنٍ.

السؤال السادس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال تعزى لمتغير المستوى التعليمي؟

للإجابة عن هذه السؤال حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي، ويوضح ذلك جدول (11).

الجدول (11) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال حسب متغير المستوى التعليمي

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأمي	159	3.81	0.55
التعليم المدرسي	73	3.63	0.60
بكالوريوس فأعلى	11	3.37	0.72
المجموع	243	3.60	0.62

يتبين من جدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاضطراب التعلق التفاعلي بسبب اختلاف فئات متغير المستوى التعليمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) حسب جدول (12).

الجدول (12): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المستوى التعليمي على مقياس اضطراب التعلق التفاعلي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	**112.538**	**2**	**56.269**		
داخل المجموعات	**637.492**	**240**	**2.656**	**7.649**	**0.000**
الكلي	**997.548**	**242**			

يتبين من جدول (12) أن هناك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في درجة اضطراب التعلق التفاعلي تعزى لمتغير المستوى التعليمي، ولإيجاد مصدر هذه الفروق سوف نستخدم اختبار شفية (Scheffe Test) للمقارنات البعدية للفروق في درجة اضطراب التعلق التفاعلي تعزى لمتغير المستوى التعليمي، وذلك كما هو واضح في جدول (13).

الجدول (13): المقارنات البعدية بطريقة شفية (Scheffe) لدرجة اضطراب التعلق التفاعلي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي

المستوى التعليمي		مرتفع	متوسط	متدنٍ
	المتوسط الحسابي	**3.81**	**3.63**	**3.37**
الأمي	**3.81**			

التعليم المدرسي	**3.63**	0.31*	
بكالوريوس فأعلى	**3.37**	0.10	0.08

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من جدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسط المستوى التعليمي (الأمي) من جهة ومتوسط المستوى التعليمي (التعليم المدرسي) من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح المستوى التعليمي (الأمي).

9. مناقشة النتائج

أشارت النتائج لوجود مستوى متوسط من اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى تأثير البيئة الأسرية والاجتماعية وعوامل الخطر المرتبطة بالطفل والتي تساعد على تطور الاضطرابات لديه، حيث أن تعلق الطفل يجعلهم أكثر عرضة لخطر الإصابة بمشاكل عاطفية وسلوكية واجتماعية بسبب انخراطهم في سلوكيات تعلق مشوهة تخطئ في تفسير احتياجات التعلق الخاصة بهم. كما أن الانفصال عن أحد الوالدين يعمل على تنشيط نظام التعلق بشكل مفرط من أجل إصلاح التمزق والعثور على الأمان، مما يؤدي إلى زيادة الاستراتيجيات الدفاعية للأطفال والإشارات المشوهة، وبالتالي الرغبة في تجنب إعادة تجربة الألم. وأن وجود المشكلات بين الوالدين تخلق في نفسية الأبناء التوتر والقلق وعدم الشعور بالطمأنينة وعدم الشعور بالأمان نتيجة خلق الآباء نوعاً من التميز والتحيز لبعض أفراد الأسرة مما يؤدي بهم إلى الوقوع بالاضطرابات السلوكية كالانطواء والعزلة والعدوان، فالأسر المفككة لا تفرق بين الأبناء سواءً كانوا ذكوراً أو إناثاً في الأسرة، فكلا الجنسين معرض للوقوع ضحية لهذه الصراعات التي تخلق مشكلات نفسية أو أسرية أو شخصية لديهما أما سلباً أو إيجاباً بحسب طبيعة الأسرة وعاداتها وتقاليدها وتعويد الآباء على ذلك.

وأشارت النتائج إلى تفوق الذكور على الإناث في اضطراب التعلق التفاعلي، ويرجع الباحث هذه النتجة إلى السمات الوراثية في مجتمعنا العربي والذي يعمل على تعجيل ظهور الاضطراب نتيجة الحرمان الشديد والأحداث المؤلمة التي يمرون بها. ولعل الأطفال الذين عانوا من حالات متطرفة من الأبوه والأمومة تتميز بأحداث محبطة والتي تؤدي إلى الإهمال أو تجربة مؤلمة أو سوء المعاملة. كما أن مشكلات التعلق لدى الذكور تحد من قدرتهم على أن يكونوا حاضرين عاطفيًا وذات مرونة وغير قادرين على التواصل بطريقة تبني علاقات سليمة وذات معنى. على العكس من الإناث التي تسمح لهن البيئة المحيطة بالتعبير عن تجاربهن السلبية بطريقة آمنة وخاضعة للرقابة وبالتالي تكوين استراتيجية قيمة لاستعادة ثقتهن في مقدم الرعاية؛ وأن التنظيم الذاتي لدى الإناث يساعد في التغلب على العجز المستمر والخطير في التعامل مع الآخرين. ويرى الباحث أن فقدان الأبناء وحرمانهم من أحد الوالدين أو الوالدين معاً سواء كان ذلك بسبب الطلاق أو الموت أو السفر يؤدي إلى خلق جو اجتماعي غير مستقر نفسياً وبالتالي ظهورالقلق والتوتر واضطرابات في العلاقات الأسرية التي تؤدي بهم إلى سوء التكيف وعدم الاستقرار في العلاقات فيما بينهم، كما أن الخبرات المؤلمة وغير السارة في بداية حياتهم تؤدي بهم إلى عدم التوافق والتكيف النفسي، ومع مرور الوقت يقع الأبناء فريسة الاضطرابات النفسية وتجعلهم أفراد غير أسوياء. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة

الطنطاوي وآخرون (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي تعزى لمتغير الجنس. وأشارت النتائج إلى تفوق الأطفال ذوي الأعمار من 5-8 سنوات في اضطراب التعلق التفاعلي، حيث يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن هؤلاء الأطفال طوروا ثقافة انعدام راسخ للثقة تتجلى في انخفاض البحث عن الراحة وقبولها، بالإضافة إلى أنهم يعبرون عن احتياجات التعلق الخاصة بهم من خلال السلوك، وأن غياب البحث عن الدعم أو غياب الاستجابة الاجتماعية والعاطفية للآخرين أو غياب التأثير الإيجابي من أهم الأمور المؤدية إلى الضياع. كما أن سلوك الآخرين المحيطين بالطفل قد يؤدي إلى تنشيط أو زيادة التوقعات السلبية لديه بشأن الدعم، الأمر الذي يؤدي به لإطلاق دورة غير آمنة تحفز الطفل على حماية نفسه بشكل أكبر من الآخرين. وتقدم المؤثرات الأسرية والاجتماعية والثقافية غير السوية والتربية السلبية دوراً في ظهور المشكلات الأسرية وجعل الأسرة أسرة مهزوزة يتخللها التصدع وانهيار الجو الأسري والترابط بين الآباء المتواجدين والأبناء. فالحرمان والغياب الوالدي يؤثر في الدرجة الأولى على السلوكيات والأخلاقيات الموجودة لدى الأبناء ومن ثم خلق الصراعات فيما بينهم وانعدام التوازن العاطفي والأمن النفسي، فالأبناء الذين يغيب عنهم آباؤهم أكثر عرضه للإصابة بالقلق والتوتر والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات النفسية التي تؤثر على اكتساب الأدوار الاجتماعية في حياة الأطفال. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الطنطاوي وآخرون (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي تعزى لمتغير العمر.

وأشارت النتائج إلى تفوق الأطفال الذين غاب عنهم أحد الوالدين في اضطراب التعلق التفاعلي، حيث يرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى عدم وجود دعم عاطفي واجتماعي من قبل الوالدين الذي يؤدي إلى تحفز سلوكيات وتجارب سلبية متعلقة بالشعور بالرفض، الأمر الذي يؤدي بالطفل لتنشيط التوقعات السلبية لديه، وقد يرى مقدم الرعاية للطفل بأن سلوكه السلبي وغير المحبب يؤدي إلى الخطأ في قراءة الإشارات المشوهة التي يرسلها الطفل والتي تتعلق باحتياجات التعلق لديه، وقد ينظر مقدمي الرعاية إلى هذا السلوك على أنه سلوك غير سوي يجب إيقافه، الأمر الذي يؤدي بهذه المحاولات لإيقاف إشارات الطفل المشوهة إلى استجابات مقدم الرعاية والتي تشعر الطفل بأنها غير داعمة؛ ولذلك فإن استجابات مقدم الرعاية تعزز تجارب الطفل السلبية التي تزيد من تكثيف دورة عدم الأمان مما يؤدي إلى تطوير تعلق غير آمن. ولعل صعوبة تعويض نقص الرعاية الوالدية من قبل الآخرين في حالة غياب أحدهما يؤدي إلى انعدام الثقة لدى الطفل. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الأبناء الذين يعيشون في أسر يغيب عنها أحد الوالدين يلجاؤون إلى المقارنات المستمرة بين حياتهم وحياة الأبناء الذين هم في أسر طبيعية فينظرون إلى حياتهم السعيدة التي ينعمون بها، مما يؤدي بهم إلى الشعور بالنقص واليأس والبؤس والشعور بالإحباط وحتى الحقد عليهم، كما أن الأبناء قد لا يجدون العطف والحب في أسرهم، ويفتقدون الأمن والطمأنينة مما يؤدي بهم إلى القيام بسلوكيات عدوانية واضطرابات انفعالية قد تلحق الضرر بالآخرين المحيطين بهم.

وأشارت النتائج إلى تفوق المستوى الاقتصادي المتدني في اضطراب التعلق التفاعلي، ويرجع الباحث هذه النتجة إلى الحرمان المادي الشديد الذي يؤدي إلى تطوير بيئة أسرية فقيرة وغير آمنة، الأمر الذي سيؤدي بهؤلاء الأطفال إلى فقدان العلاقات الشخصية الداعمة؛ بالإضافة إلى أن هؤلاء الأطفال لا يطلبون المساعدة عندما يشعرون بالتوتر والضيق، وبالتالي

يصبح لديهم ضغط نفسي شديد يؤدي إلى الانفجار في السلوك العدواني أو يصبحون أكثر انسحابًا، مما يساعد على ظهور وتنشيط الألم وخيبة الأمل. كما أن الواقع الاقتصادي المرير للأسرة يؤدي إلى سلسلة من التمزقات التي تبعد الطفل عن الحياة الاجتماعية والتواصل مع الآخرين، وهذا يسبب في تصاعد المشكلات الاجتماعية والسلوكية والمعارضة للمجتمع، والشعور بالفشل في عدم القدرة على تحقيق العلاقات الحميمية والعاطفية مع الآخرين. إن دخل الأسرة المنخفض والتذبذب في مصدره وخاصة الناجم عن الغياب بسبب الوفاة أو الطلاق، إذ أن وفاة رب الأسرة يترتب عليه افتقاد الأسرة لمواردها المالية، وبخاصة إذا كان من غير الموظفين الذين لهم حق معاش التقاعد، أو إذا كان ممن ليس له أملاك، أو أقارب من الميسورين الذين يتولون الإنفاق على أفراد الأسرة في حالة الوفاة. وتزداد الآثار الاقتصادية سوءاً إذا ترتب على الوفاة زواج الأم أو الأب، حينها يتعرض الأبناء ليس فقد للحرمان المادي وإنما للحرمان العاطفي أيضاً، مما يعاني الأبناء من عدم التكيف الشخصي الاجتماعي، ومن علاقات الاجتماعية ضعيفة، ومن الشعور بالانعزال. كما يزداد التأثير السلبي للآثار الاقتصادية على الأبناء الذين تغيب عنهم أحد الوالدين أو كلاهما بسبب الطلاق، وبخاصة إذا دخل الأب أو الأم أو كلاهما في تجربة جديدة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الطنطاوي وآخرون (2021) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب التعلق التفاعلي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي. وأشارت النتائج إلى تفوق المستوى التعليمي (الأمي) في اضطراب التعلق التفاعلي، ويعود السبب في تلك النتيجة إلى أن من حصل على تعليم ثانوي أو جامعي من الآباء كان له تأثير ايجابي على تحصيل الأبناء، فإنه كثيراً ما يشجع ويحفز الأبناء على مواصلة التعليم، وقضاء وقت كبير في المذاكرة، أو أن الأب نفسه يساعد الأبناء في تحضير دروسهم وحل الواجبات، ناهيك عن زيارته المتكررة إلى المدرسة، وذلك انطلاقاً من إيمانه العميق بأهمية التعليم في الحياة الحالية. أما من يجيد القراءة والكتابة يأتي اهتمامه في الدرجة الثانية من باب أن يحقق الأبناء ما لم يستطع هو تحقيقه، وطبيعي أن نجد اهتمام الأميين ضعيفاً بمسالة تعليم الأبناء ومتابعتهم في البيت والمدرسة من حيث التحصيل والمواظبة على الدوام المدرسي لعدم إدراكهم بأهمية التعليم، وهذا إن لم يكن يردد على مسامع ابنه عبارات تقلل من عزيمته على الدراسة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حسن وحطب (Hassan & Hatab, 2011) التي أشارت إلى ارتباط بين المستوى التعليمي للآباء والأمهات في الأسرة المفككة والمحرومة.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وفي ضوء مناقشة هذه النتائج يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

- لفت أنظار المرشدين التربويين في المدارس لمتابعة حالات الطلبة المحرومين ووضع البرامج العلاجية لهم.
- التركيز على خلق أجواء ملائمة ومناسبة داخل الأسرة وفتح باب الحوار مع الأبناء بشكل مستمر.
- إعداد برامج توعوية تثقيفية أسرية للقائمين على تقديم الخدمات الإرشادية والتوجيهية في المدارس والجامعات.
- عقد دورات وندوات خاصة لتوعية الأزواج بأضرار التي تخلفها النزاعات والصراعات بين الزوجين على الأبناء، والحث على ضرورة التسامح بينهما.

- التأكيد على الأسر بتوفير جو أسري يسوده التسامح والوئام ومحبة لخلق جيل من الأبناء لديهم اتزان انفعالي والاستقرار النفسي الشخصي.
- حث الآباء على تشجيع الأبناء على المناقشة والحوار من خلال تهيئة مناخ أسري إيجابي لكي ينفس الأبناء على مشاعرهم المكبوتة.
- إعداد برنامج إرشاد أسري لتنمية العلاقات بين أفراد الأسرة في الأسر تعاني من النزاعات وتلبية حاجاتهم المختلفة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

الجوارنة، احمد (2017). *أثر غياب الوالدين في النزاعات الأسرية والترابط الأخوي بالأردن*. كلية الدراسات العليا – جامعة الزعيم الأزهري، الخرطوم، السودان.

رفاعي، ناريمان وبدر، إسماعيل وأبو الفتوح، محمد والطنطاوي، بسمة (2022). *بناء وتقنين مقياس تقدير أعراض اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (البيئة المصرية)*. المؤتمر السنوي الأول للدراسات العليا في العلوم الإنسانية بجامعة بنها، جامعة بنها، مصر، 19 إلى 20 أكتوبر 2022.

السيد، إبراهيم (2014). *التفكك الأسري: الأسباب والمشكلات وطرق علاجها*. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

الطنطاوي، بسمة ورفاعي، ناريمان وبدر، إسماعيل وأبو الفتوح، محمد (2021). اضطراب التعلق التفاعلي لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية ببنها، 128* (1)، 1-29.

لومسدن، يونس (2021). *حماية الطفل في سنوات الطفولة المبكرة*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

مفضل، مصطفى وحفني، علي (2016). اضطراب التعلق الارتكاسي وعلاقته بفرط النشاط والقلق والمشكلات المسلكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المساء معاملتهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 92* (26)، 32-93.

المراجع الأجنبية

Aljawarneh, A. (2019). The Level of Family Conflicts and Their Relationship to Parental Absenteeism among a Sample of Middle Adolescent Students. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, *5*(1), 1963-1982.

Anderson, J. (2014). The impact of family structure on the health of children: Effects of divorce. *The Linacre Quarterly, 81*(4), 378–387.

Atkinson L. (2019). Reactive attachment disorder and attachment theory from infancy to adolescence: Review, integration, and expansion. *Attachment & Human Development, 21*(2), 205–217.

Bayat, M. (2015). *Addressing challenging behaviors and mental health issues in early childhood*. Abingdon: Taylor & Francis.

Black, D. & Grant, J. (2014). *DSM-5 guidebook: The essential companion to the*

diagnostic and statistical manual of mental disorders. Washington: American Psychiatric Publishing.

Diamanduros, T., Tysinger, P., Tysinger, J. & Fenning, P. (2023). C*hild and adolescent psychopathology for school psychology: A practical approach*. New York: Springer Publishing Company.

Ellis, E., Yilanli, M. & Saadabadi, A. (2023). *Reactive attachment disorder*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing LLC.

Friedman, H. (2016). *Encyclopedia of mental health*. Amsterdam: Elsevier Science.

Hantoro, N. & Chatamallah, M. (2022). Perilaku komunikasi dan delinkuensi mahasiswa dalam keluarga broken home. *Bandung Conference Series: Public Relations, 2* (2), 389-397.

Hassan, M. & Hatab, K. (2011). Impact of broken family upon adolescents' behavior at secondary schools in al- najaf al-ashraf city. *Medico-legal Update, 21* (1), 568-574.

Herr, O. (2013). *Children with Reactive Attachment Disorder: A Quilting Method Approach for Restoring the Damaged Years*. Bloomington: AuthorHouse.

Jeon, L., Buettner, C. & Hur, E. (2014). Family and neighborhood disadvantage, home environment, and children's school readiness. *Journal of Family Psychology, 28* (5), 718-727.

Langton, C. & Berger, L. (2011). Family structure and adolescent physical health, behavior, and emotional well-being. *Social Service Review, 85* (3), 323–357.

Lehmann, S., Monette, S., Egger, H., Breivik, K., Young, D., Davidson, C. & Minnis, H. (2020). Development and examination of the reactive attachment disorder and disinhibited social engagement disorder assessment interview. *Assessment, 27*(4), 749–765.

Levy, T. & Orlans, M. (2014). *Attachment, trauma, and healing: Understanding and treating attachment disorder in children, families and adults*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Malik, F. & Marwaha, R. (2022). *Developmental stages of social emotional development in children*. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing.

Nelson, R., Chadwick, G. & Bruce, M. (2020). Can reactive attachment disorder persist in nurturing placements? A systematic review and clinical case series. *Developmental Child Welfare, 2*(2), 110–131.

Palmer, S. (2015). *Toxic childhood: How the modern world is damaging our children and what we can do about it*. London: Orion Publishing Group.

Parker, J. & Crabtree, S. (2020). *Human growth and development in children and young people: Theoretical and practice perspectives*. Bristol: Policy Press.

Pritchett, R., Pritchett, J., Marshall, E., Davidson, C. & Minnis, H. (2013). Reactive attachment disorder in the general population: A hidden essence disorder. *The Scientific World Journal, 2*, 1-6.

Saikia, R. (2017). Broken family: Its causes and effects on the development of children. *International Journal of Applied Research, 3*(2), 445-448.

Schaefer, R. (2014). *Ebook: Sociology: A brief introduction*. New York: McGraw-Hill

Education.
Shi, L. (2014). Treatment of reactive attachment disorder in young children: Importance of understanding emotional dynamics. *American Journal of Family Therapy, 42*(1), 1-13
Thrall, E., Hall, C., Golden, J. & Sheaffer, B. (2009). Screening measures for children and adolescents with reactive attachment disorder. *Behavioral Development Bulletin, 15*(1), 4–10.
Tobin, R. & House, A. (2016). *DSM-5 diagnosis in the schools*. New York: Guilford Publications.
Upadhyaya, S., Chudal, R., Luntamo, T., Sinkkonen, J., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Kaneko, H. & Sourander, A. (2018). Parental risk factors among children with reactive attachment disorder referred to specialized services: A nationwide population-based study. *Child Psychiatry & Human Development, 50*, 546–556.
Vasquez, M. & Stensland, M. (2016). Adopted children with reactive attachment disorder: A qualitative study on family processes. *Clinical Social Work Journal, 44*(3), 319-332.
Winston, R. & Chicot, R. (2016). The importance of early bonding on the long-term mental health and resilience of children. *London Journal of Primary Care, 8* (1), 12-14.

TANMEAH BASSMAH PRESS
International Journal of Pedagogy and Professional Human Development Insights (IJPPHDI)
المَجَلَّةُ الدُّوَلِيَّةُ لِلنَّظَرِيَّاتِ التُّرَبَوِيَّةِ وَالتَّنْمِيَةِ البَشَرِيَّةِ المِهْنِيَّةِ
homepage: www. https://tanmeah.com/

Evaluation of the Arabic Language Curriculum for Seventh Grade in Light of Technological Trends from the Perspective of Arabic Language Teachers and Department Heads in Al Ain City

Walid Ali Jango[a], & Assoc. Prof. dr. Yuslina Mohamed[a] *

[a] First affiliation, Address, Faculty of Major Language Studies, Universiti Sains Islam Malaysia- Bandar Baru Nilai, 71800 Nilai, Negeri Sembilan. Malaysia.

CHRONICLE
Article history:
Received: June 23, 2024
Received in revised format: August 15, 2024
Accepted: September 19, 2024
Available online: December 14, 2024

Keywords:
Evaluation, Curriculum, Technology, Arabic Language, Seventh Grade, Teachers, Technological Trends.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify the extent to which the Arabic language curriculum for seventh grade is evaluated in light of technological trends from the perspective of Arabic language teachers and department heads in Al Ain City. To achieve the study's objectives, the researcher used a descriptive survey methodology, developing a questionnaire distributed across six main areas: objectives, content, technology-based teaching strategies, use of technological educational tools, accompanying electronic activities, and electronic assessment. The questionnaire consisted of 78 items, with its validity and reliability confirmed. It was distributed to all members of the study population, including second-cycle Arabic language teachers and department heads in Al Ain City, totaling 89 individuals. A response was received from 76 participants. The results of the statistical analysis indicated that, overall, the evaluation of the seventh-grade Arabic language curriculum in light of technological trends was high from the perspective of Arabic language teachers and department heads in Al Ain City. Similarly, the evaluation scores were high across all areas of the study tool. Consequently, the researcher recommended several suggestions, including: selecting general and specific objectives for the curriculum that align with students' interests and inclinations, choosing appropriate content, diversifying teaching strategies to account for students' previous experiences, and fostering their creative writing skills.

الكلمات المفتاحية:
التقييم، المناهج، التكنولوجيا، اللغة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة تقويم منهج اللغة العربية للصف السابع في ضوء الاتجاه

* Corresponding author. *E-mail address:* yuslina@usim.edu.my

http://dx.doi.org/10.70568/ IJPPHDI.1.1.224 All rights reserved

التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ورؤساء الأقسام في مدينة العين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، بتطوير استبانة موزعة على ستة محاور رئيسة تبدأ بالأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس المعتمدة على التكنولوجيا واستخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية والأنشطة الإلكترونية المصاحبة والتقويم الإلكتروني، حيث تكونت فقراتها من (78)، حيث تم التأكد من صدقها وثباتها، وتم توزيعها على جميع مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية للحلقة الثانية ورؤساء أقسامها في مدينة العين والبالغ عددهم (89)، فتمت الاستجابة من قبل (76) من أفراد العينة. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي للدراسة بأن درجة تقويم منهج اللغة العربية للصف السابع في ضوء الاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ورؤساء الأقسام في مدينة العين كانت وبشكل عام مرتفعة، وكذلك كانت الدرجة كذلك بالنسبة لجميع مجالات أداة الدراسة، وبالتالي أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات منها: اختيار الأهداف العامة والخاصة للمنهج بما يتوافق مع ميول الطلبة واهتماماتهم، واختيار المحتوى المناسب إضافة إلى التنويع في استخدام استراتيجيات التدريس وبما يراعي خبرات الطلبة السابقة وتنمية الكتابة الإبداعية لديهم.

العربية، الصف السابع، المعلمون، الاتجاهات التكنولوجية.

JEL Classification: *I21, I28, O33, C83, D83, & L86.*

10.المقدمة

تميزت بالسحر والبهاء والثراء عن باقي لغات العالم، إنّها اللغة العربية برصانتها وعذوبة ألفاظها، وجمال تراكيبها وقوتها، فهي لغة حباها الله تعالى حرفا خالدا، وهي خير اللغات فصاحةً، فصاحةٌ استمدتها من كتاب الله العزيز، فالجمال والبيان والفصاحة فيها. كما أن اللغة فكر والفكر لغة هذا شأن كل لغة على ظهر البسيطة أما العربية فلها شأن آخر، فحسبها فخرٌ بين الأنام أنها لغة البيان السماويّ الخالد فقد قال تبارك وتعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (يوسف،2)، و﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾ (الشعراء،195)، فقد ربط الحق تبارك وتعالى العقل والفهم بالقرآن، وبلغة القرآن اللغة العربية؛ فبهذه اللغة تعقلون، وبهذه اللغة تفهمون، وحسبنا فخرٌ بين الأنام أن العربية لغة عَشَقها أهلها وكلٌ من تعلمها، فها هو أبوريحان البيروني وهو من بلاد ما وراء النهر، يقول:"والله لأن أُفْحَمَ بالعربية أحب إلي من أن أُمدح بالفارسية" (الجزائري،2008).

فالله سبحانه وتعالى اختارها لغة للبيان السماوي الخالد للناس كافة، وليس للعرب خاصة؛ لما فيها من أسرار وقوة وجمال، فهي قوية في تراكيبها وألفاظها وسعت كتاب الله لفظا وغايةً، ومما زادها شرفا رفيعا كرمها الله سبحانه وتعالى أحسن تكريم بأن أنزل بها دستوره العظيم والقويم على هذه الأمة، فالعربية سيدة اللغة وأم اللغات وزينة اللغات.

فالعربية في نمو وتطور مستمر، حيث الإبداع في التأليف والتصميم وشتى أنواع الفنون المدروسة فيها، الأمر الذي استوجب التركيز على المناهج الدراسية التي تعكس فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته وأهدافه التي يسعى لتحقيقها، فالمنهج المدرسي هو الوسيط الفعلي بين المعلم والمتعلم، ومرجع أساسي لكل منهما، وأداة تعليمية بالغة الأهمية في عصرنا الحالي عصر التطور والنمو المتسارع جدا في كافة المجالات، وخاصة التغيرات في وضع المناهج الدراسية وتطويرها؛ باعتبارها العامل الأساسي في

تطوير وتنمية قدرات الفرد والمجتمع، هذا المجتمع الذي أصبح يركّز على المناهج باعتبارها وسيلة أساسية وهامة في تحقيق أهدافه من خلال تطوير قدرات أفراده، هؤلاء الأفراد الذين يقع على عاتقهم النهوض بمجتمعهم، فيعكسون ثقافته وفلسفته التي تُكتسب من خلال المناهج المقدمة لهم، وهذا ما يستدعي الدقة والجودة في تصميم تلك المناهج، فهي سبيل تطور المجتمع أو تأخره، أما جودة في تصميمها فيتحقق رقي المجتمع بها، أو ضعف في هذا التصميم فتكون سببا في تأخر المجتمع علميا وثقافيا وحضاريا، ومن أجل تحقيق غايات المجتمع وأهدافه، فتقويم المناهج هو المرحلة الأساس التي يقوم عليها تطوير المنهاج وإعدادها. فالمناهج التعليمية تمر بمراحل عدة تبدأ بتحديد الأهداف، ثم اختيار الخبرات التعليمية، ثم تنظيم هذه الخبرات وأخيراً عملية التقويم، والتي تحتل المكانة المرموقة فيما بينها، وهنا تأتي أهمية منهج اللغة العربية، من حيث كونه منهج اللغة الأساسية، بالإضافة إلى دورها في تربية وصقل معرفة الطالب في كافة المواد الدراسية التي تدرّس بها.

ففي سياق الحديث عن عملية التقويم فلا تعليم من دون تقويم ولا تقويم من دون ناتج يعود بالنفع والفائدة على العملية التعليمية، فالتقويم معيار النجاح يضعه الإنسان لنفسه ولغيره، فالنّجار يقيم عمله في كل لحظة ويجري عليه التعديل المناسب في كل لحظة، ليخرج في النهاية بقطعة فنية في غاية الدقة والإتقان، وكذلك المعلم يقوّم الطلاب ليحصّل نتيجة عمله وجهده ومدى نجاحه، ونجاح وتميز الطالب فيه، فله هدف يسعى إليه، ولا سبيل للوصول إليه إلا بعملية التقويم التي يقوم بها، والتقويم باختلاف أنواعه؛ يخدم ويؤدي الغرض المطلوب منه، فالهدف العام له هو مساعدة كل من يعلّم ويوّجه ويتعلم في المجال التعليمي، من معلم، وطالب، وموجه، ومخطط، فهو يقدم معلومات عالية الجودة وذات أهمية قصوى لكل منهم، فهو يشجع الطالب ويعزز من ثقته بنفسه، ويوفر فرصة للقائم على العملية التعليمية لسد الفجوة القائمة بين الأداء الحالي، والأداء المرغوب والمرجو، يهدف التقويم إلى قياس تأثير ما تم التخطيط له وتنفيذه خلال عملية التعليم والتعلم. كما يسعى إلى تحديد الجوانب الإيجابية للاستفادة منها، بالإضافة إلى التعرف على الجوانب السلبية والعمل على تقليلها. ويهدف أيضًا إلى تحسين جودة العملية التعليمية والتعلمية في جميع جوانبها ومراحلها (Alharbi, 2021)، فالتقويم ركن أساسي ومكون جوهري في العملية التعليمية التعلمية، سواء تم وجاهيا أو من خلال التعليم الافتراضي (Abduh, 2021)، فهو يوفر معلومات يمكن استخدامها في إعداد المادة اللاحقة حسب الفصول الدراسية وسنوات الدراسة فيها، والفئة العمرية المستهدفة، كما أنّه يقدم التغذية الراجعة المناسبة، والمساعدة في عملية التحسين والتطوير، إضافة إلى تحفيز الطلاب ودفعهم للتعلم، فيتحمل الطلاب فيه ومن خلاله مسؤولية تعلمهم، ويولد قاعدة معرفية لبناء الاختبارات على اختلاف أنواعها وخاصة الختامي، للدرس كان أوالوحدة أوالفصل الدراسي.

الأمر الذي ساعد على القيام بهذه العملية هو بدء دخول التكنولوجيا في كافة المجالات، والمجال التربوي على وجه الخصوص، فكان ظهورها في المجال التربوي نتيجة ظهور استراتيجيات التعليم المتعددة والمتطورة فكان من الضروري اللجوء إلى التكنولوجيا لرفع العبء الأكبر في هذه العملية عن عاتق المعلم؛ ليشترك كل من الطالب والمعلم والمشرف التربوي والتقني في تناول المادة الدراسية من أنشطة وخبرات واختبارات ووسائل تقويم مستمر كل حسب موضعه من هذه العملية؛ فبذلك أصبحت التكنولوجيا ضرورة ومنهجا مرافقا لمجمل أدوات العملية التعليمية وجزءا لا يتجزأ منها، فضلا عن تقبل المجتمع لها، فأصبحت

تحلُّ محل الكثير من الوسائل والطرق القديمة المستخدمة في شتى المجالات، من صناعة وزراعة وطب وتعليم.
لذلك حرصت وزارة التربية والتعليم على ضرورة الاهتمام بالتكنولوجيا، وعلى ضرورة اعتمادها مطلبا في المناهج الدراسية من حيث التقديم والتطبيق، فاستعمال التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية يعود بالنفع على الطالب وتزيد من دافعيتهم، فهو يؤثر على جميع حواس الطالب؛ وذلك بحكم الوسائط المتعددة المستخدمة فيه، والتي لا تتوفر في التعليم التقليدي، وبالتالي فإن دعم عملية التعلم في هذه الحالة تستوجب على المعلم أن يوفير الوسائل المناسبة والداعمة لذلك، كما أنها توفر الفرص للتعلم المناسب، وتساعد على الوصول بسهولة إلى المحتوى التعليمي وبالتالي تعزيز تجربة المتعلم وفاعليتها (Rani, 2023)، فبرزت العديد من البرامج والعديد من الشراكات المتنافسة في تقديم خدماتها في المجال التكنولوجي التربوي، فالعصر الحالي هو عصر التقنية، الذي يتطلب تضافر الجهود في تطوير أساليب التعليم لإكساب الطلبة مهارات القرن الحادي والعشرين، فلم يعد التوجه إلى الكتاب المدرسي المطلب الأول، بل أصبح يتعدى ذلك إلى تنفيذ الأهداف المطلوبة وتقويمها بعد التخطيط الجيد لها، فلم تعد هذه العملية مقيدة بزمان ومكان وكتاب ووسائل وأهداف محددة فيه، بل تحررت من تلك القيود بفضل التقنية ومدى التطور الهائل فيها، فتكنولوجيا التعليم هي الركيزة الأساسية للتعليم في عصرنا الحالي، فالمادة والتقنية ملازمتان لبعضهما البعض؛ ونتيجة لهذا التلازم بينهما، يستوجب عند القيام بعملية التقويم الاتجاه إلى تناول المادة من الناحية التكنولوجية، وبما يخدمها ويخدم محتوى المادة التعليمية، ويقومها التقويم الصحيح المحقق للأهداف المرجوة، لذا تناولت بعض الدراسات السابقة دور التقويم في تحسين المناهج الدراسية، وفيما يلي طرح لها.

11.مشكلة الدراسة

تجدر الإشارة هنا إلى مدى أهمية مناهج اللغة العربية لكل من المعلم والمتعلم، فهي لغة القرآن الكريم وسُنَّة النبي محمد ﷺ، فتعلم هذه اللغة وفهم أصولها وقواعدها أمر ضروري؛ فهي أصل الثقافة الإسلامية، فحفظت التاريخ والأدب من بدايات العصر الجاهلي إلى وقتنا الحالي. وانطلاقا من هذه الأهمية، والحاجة الملحّة والمستمرة للحفاظ على هذه اللغة من حدوث أي تغيير نادى الكثير من القائمين على تأليف المناهج الدراسية بضرورة تكاتف الجهود لإخراج المادة المطلوبة إلى المتعلم بأفضل وأجود صيغة؛ ليتحقق الهدف المرجومنها، فهي تقدم لمتعلم واع مقدر لها؛ لذلك كان لابد من طرح فكرة تطوير هذه المناهج وتقويمها بطريقة صحيحة، فتطوير المناهج الدراسية سبيل تطور المجتمع ورقيه، وهذا ما استوقف الباحث للنظر في المنهج المستهدف هنا، فمنذ طرح وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة وثيقة اللغة العربية 2017، تم تعديل المنهج الدراسي مرتين، وبناء على اطلاع الباحث، لم تتطرق أية دراسة لتقويمه، من حيث مراعاتها للأهداف المخططة لها، وتنوع أساليب التدريس وجودة المادة المطروحة من حيث الكم والكيف، والكتاب المدرسي من حيث محتواه وحجمه ونوعية الورق المستخدم فيه إضافة إلى نوع الخط ومدى وضوحه، ومدى ملاءمتها للفئة العمرية المحددة، وتنوع الأنشطة من حيث نوعها ومستواها، وتنوع الأسئلة، ومدى التدرج في صعوبتها، ومراعاتها للفروق الفردية، إضافة إلى أساليب التقويم المتبعة، وطرائق التدريس المناسبة، وكيفية تقديم المادة للمتعلم، وشرح وتوضيح ما يعتري الأسئلة المدرجة في المقرر من غموض، كل هذا من طرف، واعتماد هذا المنهج على التكنولوجيا والتقنية في عصر غلبت التكنولوجيا على كافة الطرائق القديمة المستخدمة في

العلم والعمل من طرف آخر؛ لذا استوجب الأمر ضرورة الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات في إيصال المادة إلى المتعلم؛ ليتم إعداد متعلم مواكب للتطورات ومتغلب عليها، وذلك لمساعدة المعلمين ومشرفي الأقسام على تحديد المشكلات وتشخيصها، فهي تشكل عائقا أمام تحقيق جودة التدريس وفاعليته، فبذلك يتم معرفة المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها، وذلك من خلال التعرف إلى آراء كل من المعلمين والمشرفين على الأقسام، ليتجاوز كل من المعلم والمشرف العوائق الموجودة أمامهم، وينصبّ جُلُّ الاهتمام على المادة الدراسية وتتحقق الفائدة للطالب محور العلمية التعليمية، الأمر الذي أبدى ضرورة وأهمية البحث في هذا الموضوع، لذا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الحاجة إلى تقويم منهج اللغة العربية للصف السابع من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام في ضوء الاتجاه التكنولوجي في مدينة العين ،وفي حدود علم الباحثقلم تأت أيّاً من الدراسات السابقة لتقوّم منهج اللغة العربية للصف السابع في ضوء الاتجاه التكنولوجي.

12.أسئلة الدراسة

ما درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ورؤساء الأقسام في مدينة العين، ويتفرع من هذا السؤال الرئيس سؤالين فرعيين حاولت الدراسة الإجابة عنهما:

1. ما درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي المنهج في مدينة العين؟
2. ما درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مدينة العين؟

13.أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1- الكشف عن درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ورؤساء الأقسام في مدينة العين.

2- معرفة معيقات توظيف المنهج التكنولوجي في تدريس اللغة العربية للصف السابع من وجهة نظر معلمي المنهج ورؤساء الأقسام في مدينة العين.

14.أهمية الدراسة

تنحصر أهمية الدراسة في كونها محاولة لتقويم منهج اللغة العربية للصف السابع، وذلك لمعرفة نقاط القوة والضعف فيه من حيث المحتوى والأنشطة والشكل الفني للكتب ومستوى رضا المعلمين ورؤساء الأقسام عنها، فهي محاولة من الباحث لتوضيح مدى أهمية تقويم هذا المنهج بشكل خاص، وإشارة إلى أهمية تقويم المناهج الدراسية بشكل عام؛ فهي سبيل تقدّم الأمم، وسبل نهضتها، وأخذها المكانة المرموقة بين الأمم، كما أنها محاولة لإفادة القائمين على تقويم المناهج، وفي ذلك محاولة لتطوير، أولتعديل المناهج بما تتوافق مع خططهم المستقبلية، من هنا تأتي أهمية تقويم المناهج الدراسية فهي سبيل تمكين المعلم من

تعديل تدريسه، وتطويره نحو الأفضل في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

a. **الأهمية العلمية**

تتمحور أهمية هذه الدراسة في إثراء المعرفة العلمية و توسيع دائرة المعرفة، وتمكن هذه الدراسة من تقديم رؤية شاملة حول أهمية تقويم المناهج التعليمية بشكل مستمر، كما تساهم الدراسة أيضًا في تحديد الوسائل التعليمية الفعالة التي يمكن أن تساعد في تعزيز الأداء التعليمي، كما توفر فهمًا أفضل للتحديات التي تواجهها المناهج الدراسية، وتوجيه الانتباه نحو تحديث المناهج التعليمية لتواكب المتطلبات العالمية الحديثة. والروح المعنوية للمعلمين من خلال استكشاف التأثيرات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تؤثر على الروح المعنوية للمعلمين، يمكن للإدارة المدرسية تحديد العوامل المؤثرة وتطوير استراتيجيات لدعم وتعزيز الروح المعنوية والرضا الوظيفي للمعلمين.

b. **الأهمية التطبيقية**

تظهر أهمية الدراسة في كونها محاولة لتقويم المنهج لمعرفة نقاط القوة والضعف فيه، والذي من شأنه أن يطور المنهج، ويرفع من أداء كل من المعلم والطالب معاً، وتقديم مناهج دراسية عالية الجودة للدارسين من حيث المعايير الواجب توافرها فيها، كما أنها جاءت هذه تلبية لحرص وزارة التربية والتعليم على تطبيق تكنولوجيا التعليم الآخذة بالتطور يوما بعد يوم، مما قد تساعد في اختيار أفضل البرامج والتقنيات المساعدة في إيصال المعلومة للطالب، إلى جانب استفادة مصممي مناهج اللغة العربية من نتائج الدراسة من خلال معرفة مدى جودة المنهج، وتحديد المشاكل التي تعيق استخدام التكنولوجيا في تدريس اللغة العربية واقتراح الحلول المناسبة لها.

15. مصطلحات الدراسة

التقويم: يُعرّف التقويم في المنجد على أنّ قوّم بمعنى درأه: "أزال اعوجاجه وقوّم الشيء: عدّله" (معلوف، 1986: 663-664)، ويُعرّف التقويم أيضاً بأنه العملية المنهجية التي يقصد منها جمع المعلومات حول سمة معينة عبر القياس الكمي أو الكيفي، ثم استخدام هذه المعلومات لإصدار حكم بشأن مدى كفاية هذه السمة وفقاً للأهداف المحددة مسبقاً، فالهدف هو تقييم مدى تحقيق الأهداف وتحسين الفهم واتخاذ القرارات (الحلو، 2014)، بيد أن ما يترجح عند الباحث عن التقويم أنه التعديل، فقوّم سلوكه أي عدّله، قوّم الحديد أي عدّله، والتقييم معرفة كُنْه الشّيء وحقيقته وقيمته ووزنه، فقيّم الريال أو الدينار أي عرف حقيقة ذهبه الصافي من المغشوش فيه، فنقول نقف الريال بإصبعيه وجسّه وانهال بالإرعاب والإبراق وذلك لأنه مزيّف، فالتقييم معرفة كُنْه الشيء وتمييز الجيد فيه من الرديء.

الاتجاه التكنولوجي: يقصد به على أنه منظمة إنتاجية متخصصة في الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وتكييفها لتحقيق أهدافها، وتعتمد على النظريات السلوكية والمعرفية المناسبة لتطوير سلوكيات المتعلمين، وتقوم باستخدام الأنظمة لتخزين وتحليل وتصنيف واسترجاع المعلومات لصالح الأفراد والمجتمع (مازن، 2009)، في حين أن الدكتور محمود (2014) يتطرّق لتعريف المنهج التكنولوجي بالعملية المتكاملة التي تعتني بتنسيق وتكامل العنصر البشري مع

الأجهزة التكنولوجية الحديثة عبر مجموعة من الخطوات والإجراءات العلمية المدروسة، حيث تهدف هذه العملية إلى استثمار المستجدات التكنولوجية في العملية التعليمية لتحقيق زيادة ملحوظة في فعاليتها وكفاءتها، وذلك من خلال دمج الإنسان مع التكنولوجيا بطرق منهجية ومدروسة، فتكنولوجيا التعليم لا يُقصد بها الاعتماد على التَّقنية فقط في العملية التعليمية، بل الدمج بين كافة العناصر المادية وغير المادية المتوفرة في البيئة التعليمية، والاعتماد عليها في توصيل المعلومة إلى الفئة المستهدفة وفق الخطط المدروسة والمنظَّمة والبرامج المعدّة مسبقا.

16.الدراسات السابقة

دراسة الشمراني، 2023 هدفت إلى اعداد قائمة بمعايير مقترحة قائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين واللازم مراعاتها عند تقويم منهج اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. كما هدف إلى تقويم منهج اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المقترحة القائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق هدف البحث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ممثلاً بتحليل المحتوى. وتكونت عينة البحث من مقرر اللغة الإنجليزية للصف الخامس الابتدائي للفصول الثلاثة. وأعدت الباحثة أداة لتحليل المحتوى مكونة من (69) معيار موزعة على مهارات القرن الحادي والعشرين. وطبقت الأداة بعد التحقق من صدقها وثباتها. وتوصل البحث إلى أن اجمالي درجة توافر المعاير المقترحة كانت بمتوسط (1.16) بدرجة توافر "غير مستوفي". وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، أوصت الباحثة بتغيير مناهج اللغة الإنجليزية We Can لعدم ملاءمتها للمعايير اللازمة لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في كافة مكوناتها.

دراسة Taufik (2023) هدفت إلى تقويم منهج التربية الدينية النظامية لمادة اللغة العربية في الصف الثالث للمرحلة الوسطى في معهد دار النهضة بانجكينانج رياو، وتحديد شكل تطبيق هذا المنهج، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي مع تقويم CIPP (Context, Input, Process, Product) لتقييم المنهج، وتم جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات والوثائق، وأظهرت نتائج التقويم أن معايير الإدارة وكفاءة التعليم لقسم التربية الدينية النظامية قد استوفت متطلبات وزارة الشؤون الدينية، بينما لم تستوفِ الممتلكات الخاصة بالقسم معايير وزارة الشؤون الدينية، وأظهرت نتائج تقييم Process أن المعلمين والموظفين قد استوفوا المعايير المطلوبة، كما بين تقييم Product أن تقويم وتخريج الطلاب قد استوفى معايير وزارة الشؤون الدينية.

دراسة Seyah (2023) استهدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي اللغة العربية في مدارس البادية الشمالية الشرقية نحو استخدام التقنية الرقمية في التدريس، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطوير استبانة مؤلفة من (20) فقرة وتوزيعها على عينة مكونة من (188) معلمًا من مجتمع الدراسة الأصلي بعد التحقق من صدقها وثباتها، وعولجت البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج الرزم الإحصائي (SPSS)، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو استخدام التقنية الرقمية في التدريس كانت كبيرة، ولم تُظهر الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات عينة الدراسة بناءً على متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من الاتجاهات الإيجابية تجاه التقنية الرقمية عبر استخدام أحدث أساليب التدريس في

اللغة العربية، وتزويد المدارس في البادية الشمالية بأجهزة حاسوب حديثة لتلبية متطلبات التقنية الرقمية في التدريس.

دراسة البقمي (2023) التي هدفت إلى الكشف عن دور منصة كلاسيرا في تفعيل العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية ودرجة استخدامهن لها، وكذلك المعوقات التي تحول دون استخدامهن لها في التدريس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال بناء استبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (50) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة الثانوية من مدارس مدينة الطائف ومدينة مكة المكرمة الأهلية، وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع دور منصة كلاسيرا في تفعيل العملية التعليمية وتدريس العلوم وتسهل إدارة تعليم العلوم، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات العلوم حول دور منصة كلاسيرا في تدريس العلوم تعزى لمتغيرات التخصص، المؤهل، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية، بالإضافة إلى ارتفاع معيقات استخدام منصة كلاسيرا في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات، وتم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات بناء على نتائج الدراسة.

دراسة ويال (2019) التي هدفت إلى تقويم مناهج اللغة العربية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم وتطويرها في ضوء الأهداف التربوية للمرحلة الابتدائية بالسنغال، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، والمطبَّق من خلال استمارة تحليل المحتوى والاستبانة والمقابلة والكتب والوثائق، فتكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين والكتب، حيث بلغت عينة البحث (94) معلما في مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومرحلة التعليم الابتدائي، فخلُصت الدراسة إلى أنّ جوانب القوة تحددت في كتابة سلسلة الكتب بالفصحى، أما عدم تحديد الأهداف، وضعف الصياغة فُعدّا نقطتا ضعف فيها.

دراسة شراونة (2018) التي هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، معتمدا الباحث المنهج الوصفي المسحي، ومطبقا للاستبانة التي وزعت على جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف الثامن البالغ عددهم (300) معلما ومعلمة، حيث تمت الاستجابة من قبل (151) معلما ومعلمة أي ما نسبته (50%) من مجتمع الدراسة، والتي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، فبينت النتائج أن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل كانت متوسطة. دراسة يغمور وعبيدات (2018) التي هدفت إلى تقويم كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في تربية بني كنانة، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي في دراسته، المطبقة من خلال الاستبانة الموزعة على جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، والبالغ عددهم (290) معلما ومعلمة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتوصل الباحث إلى نتيجة أن مستوى تقويم كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات عالٍ.

دراسة عبد الرحمن (2017) التي هدفت إلى تقويم مكونات منهج اللغة العربية والمطور من خلال كتاب (لغتي الخالدة) للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل لمنهج بالمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات ببعض مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة الدوادمي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (101) طالبة، و(13) معلمة ومشرفة تربوية، وقد أعدت الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة استبانة لتقويم مكونات المنهج وهي: الكفايات"الأهداف" التعليمية – المحتوى التعليمي – طرق التدريس – الوسائل التعليمية – الأنشطة التعليمية – التقويم –

ثم الإخراج الفني للكتاب، فتوصلت الباحثة إلى تطابق جميع مكونات كتاب اللغة العربية المطور مع أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالبات والمعلمات والمشرفات التربويات، وذلك بنسب متفاوتة .ودراسة عتيق (2017) التي هدفت إلى تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدّل من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال الاستبانة الموزعة على سبع مجالات متضمنة (42) فقرة، وتكونت عينة البحث من (277) معلما ومعلمة، أي جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، فخلصت الدراسة إلى أن درجة تقويم منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا قد جاءت مرتفعة.

17.منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث إنه المنهج المناسب لهذه الدراسة المسحية، وذلك للوقوف على وجهات نظر وآراء المعلمين ورؤساء أقسام اللغة العربية في المدارس الخاصة بمدينة العين، والتي تبين مدى ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع في ضوء اعتماده على تكنولوجيا التعليم، تمت الدراسة عن طريق المسح الشامل، فتم توزيع الاستبانة الإلكترونية على جميع أفراد العينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف السابع ورؤساء أقسامهم، فتمت الاستجابة من قبل (76) مستجيبا، حيث بلغت نسبة مشاركة المعلمين والمعلمات (58)، أما رؤساء الأقسام فقد حققوا نسبة (18) منسقا، كما يظهر ذلك من الجدول (1).

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة المئوية %
التخصص	معلم	58	76.3
	رئيس قسم	18	23.7
المجموع		76	100.0

في هذه الدراسة تم الاعتماد على صدق المحكمين للتأكد من صدق أداة الدراسة حيث قام الباحث بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية والإماراتية والسورية؛ لبيان أرائهم في مناسبة الأداة ككل ومعرفة مدى صلاحيتها، وصلاحية الصياغة اللغوية لكل فقرة على حدة وأخيرا تطوير هذه الفقرات بشكل ملائم، للتأكد من أن فقرات الاستبانة تقيس ما وضعت لأجله.

18.نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيسي: ما درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي المنهج في مدينة العين؟

والهدف الذي تسعى لتحقيقه هو معرفة درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر

معلمي المنهج في مدينة العين، لعرض النتائج المتعلقة بهذا السؤال؛ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم منهج اللغة العربية للصف السابع في ضوء الاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ورؤساء الأقسام، وذلك في الجدول رقم (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ملاءمة عناصر منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام

رقم المحور	الرتبة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الأهداف	3.9246	.89077	**مرتفعة**
4	2	استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية	3.8889	.82671	**مرتفعة**
3	3	استراتيجيات التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	3.8456	.90367	**مرتفعة**
5	4	الأنشطة الإلكترونية المصاحبة	3.8421	.84794	**مرتفعة**
2	5	المحتوى	3.7556	.95847	**مرتفعة**
6	6	التقويم الإلكتروني	3.7175	.97305	**مرتفعة**
		المجموع الكلي لجميع المحاور (المنهج)	3.82905	0.84715	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (3) أن الدرجة الكلية لتقويم عناصر منهج اللغة العربية في ضوء الاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ورؤساء أقسامها كانت مرتفعة حيث بلغت (3.82905)، كما يظهر الجدول المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور المنهج، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين (3.7175-3.9246)، وهي درجة مرتفعة، حيث حقق محور الأهداف أعلى المحاور رتبة ومحور التقويم الإلكتروني أقلها رتبة.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الفرعي الأول والذي ينص على: ما درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي المنهج في مدينة العين؟:

لعرض النتائج المتعلقة بهذا السؤال؛ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم منهج اللغة العربية للصف السابع في ضوء الاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ورؤساء الأقسام، وذلك في الجدول رقم (3):

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ملاءمة عناصر منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي المنهج

ت	الرتبة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	الأهداف	3.9011	.93696	مرتفعة
4	2	استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية	3.8460	.87003	مرتفعة

3	3	استراتيجيات التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	3.8152	.95203	مرتفعة
5	4	الأنشطة الإلكترونية المصاحبة	3.8105	.90271	مرتفعة
2	5	المحتوى التكنولوجي	3.7098	1.01206	مرتفعة
6	6	التقويم الإلكتروني	3.6760	1.00289	مرتفعة
		المجموع الكلي لجميع المحاور (المنهاج)	3.7931	0.89678	مرتفعة

يتضح من الجدول (3) أنّ تقويم المعلمين لدرجة ملاءمة منهج اللغة العربية للاتجاه التكنولوجي مرتفعة في كافة المحاور حيث بلغت (3.7931)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور بين (3.6760-3.9011) وبدرجة ملاءمة مرتفعة، ويظهر من الجدول أيضا أن محور الأهداف حصل على أعلى رتبة وبمتوسط حسابي قدره (3.9011)، بينما حصل محور التقويم الإلكتروني على أدنى رتبة وبدرجة مرتفعة ذات متوسط حسابي قدره (3.6760).

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الفرعي الثاني والذي ينص على: ما درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مدينة العين؟

لعرض النتائج المتعلقة بهذا السؤال؛ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم منهج اللغة العربية للصف السابع في ضوء الاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ورؤساء الأقسام، وذلك في الجدول رقم (**4**):

جدول(4)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ملاءمة عناصر منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر رؤساء الأقسام

ت	الرتبة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	1	استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية	3.9630	.66120	مرتفعة
1	2	الأهداف	3.9394	.73393	مرتفعة
5	3	الأنشطة الالكترونية المصاحبة	3.9056	.67429	مرتفعة
3	4	استراتيجيات التدريس المعتمدة على التكنولوجيا	3.8778	.73110	مرتفعة
2	5	المحتوى	3.8315	.75809	مرتفعة
6	6	التقويم الإلكتروني	3.8037	.90068	مرتفعة
		المجموع الكلي لجميع المحاور (المنهاج)	3.8863	0.67018	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق يلاحظ بأن درجة تقويم منهج اللغة العربية في ضوء الاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر رؤساء الأقسام مرتفعة في كافة المحاور حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.8863)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للمحاور الستة بين (3.8037-3.9630) وجميعها متوسطات حسابية ذات درجة مرتفعة، ويظهر من الجدول أن محور استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية حصل على الرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة ذات متوسط حسابي قدره (3.9630)، بينما حصل محور التقويم الإلكتروني على الرتبة الأخيرة وبدرجة تقويم مرتفعة ذات متوسط حسابي قدره (3.8863).

19.مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس

أشارت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس والذي ينص على: ما درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي المنهج ورؤساء الأقسام في مدينة العين؟

إلى أن الدرجة الكلية لتقويم عناصر منهج اللغة العربية في ضوء الاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ورؤساء أقسامها كانت مرتفعة، كما أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس أن المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور المنهج جاءت أيضا بدرجة مرتفعة، حيث حقق محور الأهداف أعلى المحاور رتبة ومحور التقويم الإلكتروني أقلها رتبة، وقد يعود تحقيق هذه الدرجات المرتفعة إلى مجموعة من الأسباب، فمنها: اهتمام وحرص القائمين على المناهج الدراسية بإخراج المنهاج في الصورة المثلى، والتأكيد على انتقاء الأهداف المناسبة والملائمة لبيئة الطالب وثقافته، وتوزيعها التوزيع المناسب على محاور المادة الدراسية ووحداتها الرئيسة، أما المحتوى التعليمي فمتنوع ومناسب من حيث كميته وكيفية طرحه، وهذا يدل على الجهد المبذول في إعداده واختياره، وبما يراعي حاجات الفئة العمرية المستهدفة، إلى جانب اقتراح أفضل الوسائل التعليمية في طرحه، وذلك بالتنوع في استخدام استراتيجيات التدريس، لذا فحصول محور الأهداف على الرتبة الأولى قد يكون خير مثال وخير دليل على اهتمام وعمل مصممي المنهاج على طرح أفضل السبل والطرائق لبلوغ الهدف من المناهج المطروحة وتحقيقها لأهدافها العامة والخاصة، وهذا ما يتحقق من خلال عمليات التقويم الإلكتروني المستمر على مدار العام الدراسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

أشارت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الفرعي الأول والذي ينص على: ما درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي المنهج في مدينة العين؟:

إلى أن الدرجة الكلية لتقويم عناصر منهج اللغة العربية في ضوء الاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية كانت مرتفعة، كما أنها أظهرت أيضا أن النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس أن المتوسطات الحسابية لكل محور من محاور المنهج جاءت بدرجة مرتفعة، حيث اتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج السؤال الرئيس من حيث تحقيق محور الأهداف أعلى المحاور رتبة ومحور التقويم الإلكتروني أقلها رتبة. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى تركيز مصممي منهج اللغة العربية على عناصره بطريقة منطقية، تبدأ بالأهداف وتنتهي بالتقويم، ولكنّ ذلك لا يعني قلّة أهمية العناصر الأخرى أو عدم الاهتمام بها، فالتقويم مثلا

هو العنصر الذي يتعلق به جميع عناصر المنهج الأخرى؛ فمن خلاله يتم تقييم وقياس فاعلية العناصر جميعها.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

أشارت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الفرعي الثاني والذي ينص على: ما درجة ملاءمة منهج اللغة العربية للصف السابع للاتجاه التكنولوجي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مدينة العين؟:

إلى تحقيق محور استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية أعلى المحاور رتبة ومحور التقويم الإلكتروني أقلها رتبة، فالنتائج أظهرت الدرجة المرتفعة لتقويم منهج اللغة العربية من وجهة نظر رؤساء الأقسام كانت، في حين اختلفت نتائج هذا السؤال في تأخر محور الأهداف إلى المرتبة الثانية، وحلوله في المرتبة الأولى في نتائج السؤال الرئيس. فهذه النتيجة قد تعزى إلى مدى الخبرة والمعرفة التي يمتلكها رؤساء الأقسام حول أفضل وأنسب الطرق لاستخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية، أمّا الاتفاق مع المعلمين في حلول محور التقويم الإلكتروني في المرتبة الأخيرة فتأكيد على أنّ التقويم هو العنصر الذي يتعلق به جميع عناصر المنهج الأخرى؛ فهو الأساس الذي يُعتمد عليه للتّأكد من فاعلية المحاور جميعها.

قائمة المراجع

المراجع العربية

القرآن الكريم

البقمي، حصة حمدان مسلط . (2023). دور منصة كلاسيرا في تفعيل العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية .*مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 39(2.2) ،260-309.

الجزائري، محمد مكي الحسني. (2008). *نحواتقان الكتابة العلمية باللغة العربية* (ط.1). مطبوعات مجمع اللغة العربية. دمشق.

الحلو، حكمت. (2014). *قاموس المصطلحات الجامعية- إنكليزي - عربي* (ط.1). الدار العربية للموسوعات. بيروت.

شراونة، خلود (2018). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.

الشمراني، سعاد سعيد محمد، والسعيدي، حنان أحمد يحيى. (2023). تقويم منهج اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير مقترحة قائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 147(3)، 47-82.

عبد الرحمن، فايزة أحمد عبد السلام. (2017). تقويم كتاب اللغة العربية المطوّر" لغتي الخالدة" للصف الأول المتوسط في ضوء أهداف التطوير الشامل للمنهج بالمملكة العربية السعودية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*: رابطة التربويين العرب، (85)، 21-68 .

عتيق، أمل حسني عابد. (2017). تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدّل من وجهة نظر المعلمين[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

مازن، حسام محمد. (2009). *المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي* (ط.1). دار الفجر للنشر والتوزيع. القاهرة.

محمود، شوقي حساني. (2014). *تقنيات وتكنولوجيا التعليم- معايير توظيف المستحدثات التكنولوجية وتطوير المناهج* (ط.1). المجموعة العربية للتدريب والنشر. القاهرة.

معلوف، لويس. (1986). *المنجد في اللغة والأعلام* (ط.26). دار المشرق. بيروت.

ويال، مصطفى، وأحمد، وقيع الله قسم السيد .(2019) .تقويم مناهج اللغة العربية بمدارس تحفيظ القرآن الكريم وتطويرها في ضوء الأهداف التربوية للمرحلة الابتدائية بالسنغال[أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.

يغمور، خلود صبحي محمد، وعبيدات، لؤي طالب مفلح (2018). تقويم كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في تربية بني كنانة، *دراسات العلوم التربوية*: الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، 45، ملحق، 357-375.

References

Abduh, M. (2021). Full-time online assessment during COVID-19 lockdown: EFL teachers' perceptions. Asian EFL Journal, 28(1.1), 26-46.

Alharbi, S., Alhebshi, A., & Meccawy, Z. (2021). EFL Students' and Teachers' Perceptions of Google Forms as a Digital Formative Assessment Tool in Saudi Secondary Schools. Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL, (7), 140-154.

Rani, S. A., Zikriati, Z., Muhammady, A., Syukran, S., & Ali, B. (2023). Arabic language learning based on technology (Opportunities and challenges in the digital era). International Journal of Education, Language, and Social Science, 1(1), 1-11.

Ritonga, M., Mudinillah, A., Wasehudin, W., Julhadi, J., Amrina, A., & Shidqi, M. H. (2024). The effect of technology on Arabic language learning in higher education. Journal of Education and Learning (EduLearn), 18(1), 116-127.

Seyah Mutyer Al-Shortaf, K. (2023). Arabic Language Teachers' Attitudes in Northeastern Badia Schools in Jordan towards Using Digital Technology in Teaching. Journal of Faculty of Education-Assiut University, 39(3), 1-19.

Taufik, D., Tumanggor, I., & Karo, T. K. (2023). Evaluation of the curriculum for the Department of Formal Religious Education for the Arabic language subject in the third grade of the middle stage at Dar Al Nahda Institute Bangkenang Riau, Cendekia Inovatif Dan Berbudaya, 1(2), 128-134.

TANMEAH BASSMAH PRESS
International Journal of Pedagogy and Professional Human Development Insights (IJPPHDI)
المَجَلَّةُ الدُّوَلِيَّةُ لِلنَّظَرِيَّاتِ التُّرَبَوِيَّةِ وَالتَّنْمِيَةِ البَشَرِيَّةِ المِهْنِيَّةِ
homepage: www. https://tanmeah.com/

Detecting the barriers to effective listening and propose suitable solutions from the students' perspective in schools located in Al Ain City

Walid Ali Jango[a] , Ass oc. Prof. dr. Yuslina Mohamed[a*]

[a] First affiliation, Address, Faculty of Major Language Studies, Universiti Sains Islam Malaysia- Bandar Baru Nilai, 71800 Nilai, Negeri Sembilan. Malaysia.

C H R O N I C L E
Article history:
Received: August 28, 2024
Received in revised format: September 25, 2024
Accepted: November 28, 2024
Available online: December 14, 2024

Keywords:
Listening skills, barriers, solutions, education, students, Al Ain, Arabic language, teaching strategies.

A B S T R A C T
This study aimed to reveal the obstacles to listening and suggest appropriate solutions from the point of view of students in schools located in the city of Al Ain. This study adopted the descriptive approach by using a questionnaire on obstacles to listening skills and appropriate solutions to them to collect data. The study population consisted of all eleventh-grade students enrolled in schools. In the city of Al Ain, frequencies and percentages of detection were relied upon Regarding these obstacles and the appropriate solutions for them, it revealed a disparity in the obstacles to listening, where the external influences and obstacles related to the student are considered the most, while the obstacles related to the teacher come in second place. As for solutions to the obstacles to the listening skill, priority was given to solving the obstacles related to the student and the academic subject, followed by Solutions to obstacles related to external influences. The results showed the necessity of conducting continuous evaluation to address them Obstacles to teaching listening skills, with an emphasis on diversifying listening texts and using modern methods in them, relying on modern strategies to enhance listening skills, focusing on organizing time, supporting students, and enhancing communication between the teacher and students to create a fruitful learning environment.

الملخص:
هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معوّقات الاستماع واقتراح الحلول المناسبة من وجهة نظر الطلاب في المدارس الواقعة في مدينة العين، اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي باستخدام استبانة معوّقات مهارات الاستماع والحلول المناسبة لها لجمع البيانات، فتألّف مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الحادي عشر المسجلين في المدارس في مدينة العين، وتم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية

الكلمات المفتاحية:
التقييم، المناهج، التكنولوجيا، اللغة

* Corresponding author. *E-mail address:* yuslina@usim.edu.my

http://dx.doi.org/10.70568/ IJPPHDI.1.1.224 All rights reserved

للكشف عن تلك المعوّقات والحلول المناسبة لها، فكشفت عن تفاوت في معوقات الاستماع، حيث تُعتبر المؤثرات الخارجية والمعوقات المرتبطة بالطالب الأكثر، بينما تأتي المعوقات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الثانية، أمّا في مجال حلول معوقات مهارة الاستماع فقد أُعطيت الأولوية لحل المعوقات المرتبطة بالطالب والمادة العلمية، تلتها حلول المعوقات المتعلقة بالمؤثرات الخارجية، فبينت النتائج ضرورة إجراء التقويم المستمر لمعالجة معوّقات تدريس مهارة الاستماع، مع التأكيد على تنويع نصوص الاستماع واستخدام الوسائل الحديثة فيها، والاعتماد على الاستراتيجيات الحديثة لتعزيز مهارات الاستماع، والتركيز على تنظيم الوقت، ودعم الطلاب، وتعزيز التواصل بين المعلم والطلاب لخلق بيئة تعليمية مثمرة.

العربية، الصف السابع، المعلمون، الاتجاهات التكنولوجية.

JEL Classification: *I21, I25, D83 & O33.*

20.المقدمة

تُعدّ مهارة الاستماع إحدى الركائز الأساسية في تعلم اللغة العربية، إذ تشكل وسيلة رئيسية للتواصل الفعّال بين الأفراد، وأساساً لفهم النصوص وتكوين الردود المناسبة، وتكمن أهمية الاستماع في كونه الأداة التي من خلالها يكتسب الفرد المعرفة، ويفهم المفاهيم اللغوية والنحوية والثقافية، مما يسهم في تطوير مهارات اللغة الأخرى، كالتحدث والكتابة والقراءة، وعلى الرغم من أهمية هذه المهارة إلا أنّ العديد من الطلاب يعانون من ضعفٍ فيها، ويعود ذلك إلى عدة أسباب، مثل قلة التركيز والانتباه، والاعتماد المتزايد على وسائل الإعلام التي تقدم محتوى سريعاً وسطحيًا، وضعف المناهج التعليمية في دعم هذه المهارة، بالإضافة إلى ندرة الأنشطة التي تشجع الطلاب على الإنصات الفعّال، لذا لتقوية مهارة الاستماع، يمكن تبني عدد من الحلول البسيطة، منها تخصيص أنشطة تفاعلية تعتمد على القصص والحوارات المسموعة، وتحفيز الطلاب على الإنصات الجيد من خلال طرح أسئلة تدفعهم للتفكير في المحتوى، وتدريبهم على التحليل والتلخيص، هذا بالإضافة إلى الاستفادة من الوسائل التقنية متعددة الوسائط التي تشجع على الانتباه والتركيز، فتحسين مهارة الاستماع من شأنه أن يسهم في تكوين جيل واعٍ، قادر على التواصل الفعّال وفهم قضاياه المجتمعية والثقافية بعمق، فتناولت العديد من الدراسات التربوية هذه المهارة وبحثت فيها لاكتشاف ما يعيقها واقتراح ما يناسبها من حلول.

21.مشكلة الدراسة

على الرغم من تميّز اللغة العربية بمهاراتها الأربعة والمميزات التي تتميز بها كل مهارة دون الأخرى، إلا أنّ هذه المهارات تعاني من بعض المعوقات التي تحد من إتقانها على الوجه الصحيح، فلكل منها ما يعيقها وهذا ما استوقف الباحث من خلال عمله كمعلم لمادة اللغة العربية وإحساسه بما يعانيه الطلاب من ضعف في بعض المهارات كمهارة الاستماع خاصةً عند تقدمهم لاختبارات هذه المهارة وخروجهم بنتائج منخفضة نسبياً، الأمر الذي قد يرجع سببه إلى قلة في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تنمية هذه المهارة؛ لذا قام الباحث بهذه الدراسة، وذلك بالوقوف على مهارة الاستماع في مادة اللغة العربية وتحديد ما يحد من تنميتها عند الطلبة، واقتراح ما يساعد في تطويرها وتعليمها بالشكل الصحيح فمهارة الاستماع من المهارات الرئيسة في اللغة العربية لما لها دور مهم في التواصل الفعّال مع الآخرين، حيث البيئة المدرسية والمجتمعية فبها يتحقق فهم اللغة

المنطوقة بشكل فعال، فبالاستماع يتم التواصل الفعّال والفهم الصحيح في اللغة، لذا تُعد من أهم مهارات اللغة العربية التي يجب الاهتمام بها وتحسينها للتفاعل الناجح في شتى المجالات، فبها يُفهم الكلام ويتم تحليله، فتمكّنه هذه المهارة من التعرف إلى أفكار ومشاعر الآخرين وما يخفى من معاني وراء كلماتهم، فتقوى علاقات التواصل الفعّالة مع الآخرين (زهدي،2015)، فعلى الرغم من أهمية هذه المهارة، إلا أنها قد تواجه بعض المشاكل والتحديات التي قد تؤثر على فهم المتحدث واستيعاب المنطوق بالصورة الصحيحة، فأصبح من الضروري مواكبة أحدث المستجدات في المجال التعليمي، فمِن تغيير البيئة الصفية التقليدية، وإحداث ما يجعلها مفعمة بالأنشطة المحفّزة لمقدرات الطالب، وقدرتها على جعله طالبا مبتكرا ومبدعا ومشاركا ومقدما لما هو جديد ومناسب لحياته العلمية والعملية، الأمر الذي تطلّب إحداث أفضل الطرائق والوسائل المساعدة على إثارة مخيلة الطالب ونشاطه الذهني والبدني معا ، لذا استوقف الباحث عند أسباب ضعف الطلبة في مهارة الاستماع، هذا الضعف الذي لربما يكون مرده إلى إهمالها وعدم التركيز عليها أولا، والاعتماد على الاستراتيجيات التقليدية ثانياً، فكثرت الدراسات التي تناولت ضعف مهارة الاستماع ومدى فاعلية الاستراتيجيات الحديثة في تنميتها،والتي بيّنت ضعف المواد والوسائل التعليمية المستخدمة، وبالتالي فكفاءتهم على فهم النصوص متذبذبة، فمعرفة المفردات لدى الطلبة محدودة والكثير منهم لا يفهمون النص المسموع، الاستماع، وبحسب اطلاع الباحث على الدراسات التي استهدفت مجتمع هذه الدراسة وعدم توفر أية دراسة تناولت فكرتها وموضوعها الرئيسي استوجبت الضرورة التوقف عليها وفكرتها ومشكلتها في الكشف معوقات الاستماع والحلول المناسبة لها من وجهة نظر الطلبة في مدارس مدينة العين.

22.أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

1. الكشف عن المعوقات والتحديات التي قد تواجه استخدام هذه الاستراتيجية في حصص الاستماع.
2. معرفة أفضل الحلول والسبل لتفادي ضعف مهارة الاستماع للتغلب عليها وتحسينها.

23.أهمية الدراسة

تنحصر أهمية الدراسة في كونها محاولة لتحديد معوّقات مهارة الاستماع واقتراح الحلول المناسبة للنهوض بهذه المهارة وتنميتها لدى الطلبة، فهي محاولة من الباحث لتوضيح أهمية هذه المهارة، كما أنها قد تفيد في تقديم الإطار النظري والمفاهيمي الواضح عن مهارة الاستماع من حيث مفهومها، وأهميتها، والطرق المثلى في استخدامها في العملية التعليمية، قد تحسّن عملية انتقاء الاستراتيجية المناسبة للمهارات المستهدفة، بما يعزيز فعاليتها، وقد تعزّز فاعلية الدروس بانتقاء المعلّم للأسلوب المناسب في طرحها.

24.الدراسات السابقة

عرّف Qeshta (2022) مهارة الاستماع بأنها عملية معقدة تتطلب تركيزًا وتفكيرًا عميقًا، حيث يحتاج الفرد إلى القدرة على استيعاب وفهم الأصوات التي يسمعها من الآخرين، وتتضمن هذه المهارة القدرة على التفاعل مع الرموز الصوتية وتحليلها

بدقة، مما يساعد في فهم المعلومات بشكل كامل ودقيق، فهذا التعريف يعكس أساسيات مهارة الاستماع كما يتم شرحها في الأبحاث والمصادر التعليمية المختلفة، في حين أن الباحث يعرّفه بأنّه مهارة من المهارات الرئيسة الأربعة للغة العربية، والتي تعتمد على مبدأ سماع الصوت وفهمه بالصورة الصحيحة والواضحة، فهي عملية عقلية تهدف إلى استقبال ووعي المتعلم بالمادة الصوتية، مع التركيز على فهمها وتحليلها وتقييمها لتحسين مهارات التواصل. حيث تلعب الدراسات الحديثة دورًا أساسيًا في تسليط الضوء على التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية وتعزيز مهاراتها المختلفة، بما في ذلك مهارة الاستماع. وتعد دراسة خاني (2023) واحدة من الجهود البحثية البارزة التي ركزت على استكشاف التوافق الدراسي في المواد والمقررات الدراسية بالجامعات الحكومية الإيرانية، مع التركيز بشكل خاص على المشكلات التي يواجهها الطلاب في مختبرات اللغة العربية. ودراسة خاني (2023)، هدفت الدراسة إلى استكشاف مدى التوافق الدراسي في المواد والمقررات الدراسية بالجامعات الحكومية الإيرانية، وتحديد المشاكل الموجودة في صفوف مختبر اللغة العربية، تم استخدام المنهجين الوصفي – التحليلي والميداني في هذا البحث، وشمل مجتمع الدراسة الجامعات الحكومية في طهران، وعينة البحث تتألف من 145 طالباً وطالبة من فرع اللغة العربية وآدابها، بالإضافة إلى 7 أساتذة يدرسون مادة مختبر اللغة العربية، وتم استخدام الاستبانة وبطاقة الملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي والتحليل الهيكلي لبيانات المقابلة، فأظهرت الدراسة أن التوافق الدراسي في مختبر اللغة العربية ضعيف جداً، وأن المقررات الدراسية تحتاج إلى إعادة النظر لتحسينها، وأوصت بضرورة توظيف الأساتذة المؤهلين وتصميم مواد دراسية فعالة لتعليم مهارة الاستماع بشكل أفضل.

دراسة (Dinanti ,2022)، هدفت إلى فهم تأثير التعليم عبر الإنترنت على مهارات الاستماع والكلام لدى الطلاب، تم اعتماد المنهج الكمي، وشملت المجتمع الدراسي 30 طالباً، واستخدمت الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات واعتمدت على تحليل الانحدار الخطي البسيط لتحليل البيانات وفحص تأثير التعليم عبر الإنترنت على مهارات الاستماع والكلام، فخلُصت نتائج الدراسة أن التعليم عبر الإنترنت كان الأكثر استخدامًا أثناء الجائحة، وكانت وسائل التعليم الرئيسية هي WhatsApp وZoom وGoogle Meet، كما أشارت الدراسة إلى وجود تأثير إيجابي للتعليم عبر الإنترنت على درجات الطلاب في مهارات الاستماع والكلام، وأوصت الدراسة بمواصلة تطبيق وتطوير أساليب التعليم عبر الإنترنت، وتعزيز استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتقنيات المختلفة في تحسين مهارات الاستماع والكلام لدى الطلاب.

دراسة Amalia (2021)، هدفت إلى معرفة قدرة التلاميذ على مهارة الاستماع قبل استخدام وسيلة لعبة بينغو وبعده ومعرفة ترقية قدرة التلاميذ على مهارة الاستماع باستخدام وسيلة لعبة بطاقة بينغو في تعليم اللغة العربيّة، فاعتمدت الطريقة شبه التجربة بتصميم مجموعة واحدة على أساس نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي، واشتملت البيانات في هذا البحث على البيانات النوعية التى تحلل منطقيا والبيانات الكمية التى تحلل إحصائيا من 18 تلميذا، واستخدم لجمع البيانات أدوات الملاحظة والمقابلة والاختبار و التوثيق، فتوصلت إلى نتائج منها أن قدرة التلاميذ على مهارة الاستماع قبل استخدام وسيلة لعبة بطاقة بينغو حصلت على قيمة الاختيار القبلي تدل على قدر 58,89 وهذه القيمة تدل على درجة كافية لأنها تقع بين 60-50 في معيار التفسير ، وأنّ قدرة التلاميذ على مهارة الاستماع بعد استخدامها حصلت على قيمة الاختيار

البعدى على قدر 87,06، وهذه القيمة تدل على درجة جيدة لأنها تقع بين 70 الى 80 في معيار التفسير، إن استخدام وسيلة لعبة بطاقة بنغو يرقي قدرة التلاميذ على مهارة الاستماع كما دلت عليها النتيجة المحصولة وهي نتيجة "ت" الحسابية التي كانت أكبر من "ت" الجدولية يعنى "ت" الحسابية (13،06) > "T" الجدولية (2،11). وأما نتيجة (ن-د) فحصلت على قدر 0،49 أو 49% فتدل هذه النتيجة على أن مستوى الترقية في الدرجة كانت كافية. ودراسة حكمت (2019)، هدفت إلى تحليل فعالية لعبة لغة الهمس المتسلسلة في تعزيز مهارة الاستماع لدى طلاب الصف السابع في المدرسة المتوسطة الإسلامية الحكومية 2 تولونج أجونج للعام الدراسي 2019/2018، فتمّت بالاعتماد على المنهج الكمي بالمدخل التجريبي، واختيار الاختبارات والوثائق كأدوات لها، فتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، فأثبتت النتائج أن استخدام لعبة لغة الهمس المتسلسلة كان فعّالًا في تدريس مهارة الاستماع، حيث إنّ قيمة (3.982) thitung أكبر من قيمة (1.993) ttabel، وأنّ قيمة (0.837) فقيمة التأثير 79% على المستوى العالي تشير فعاليتها في تحسين مهارة الاستماع، كما أنها أشارت إلى أهمية استمرار استخدام لعبة لغة الهمس المتسلسلة كأداة فعّالة في تعزيز مهارة الاستماع لدى طلاب الصف السابع، والعمل على إجراء المزيد من الأبحاث لتوسيع الفهم حول فعالية هذه اللعبة في سياقات تعليمية أخرى.

25.منهجية الدراسة

في هذه الورقة، اعتمد المنهج الوصفي لوصف مشكلة ضعف مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الحادي عشر في مادة اللغة العربية، وتحديد العوائق التي تواجهها، وسبل علاجها، لجأ الباحث في تصميمه لمنهجية الدراسة، إلى عرض مواصفات العينة والأدوات المستخدمة في الدراسة، كما قدّم الخطوات القبلية التي تم اتباعها قبل تطبيق الاستبانة بصورته الأولية، وشرح تفاصيل العينة الاستطلاعية والعينة التجريبية، بعد ذلك تم عرض الاستبانة والاختبار بصورتهما النهائية بعد مراجعتهما من قبل السادة المحكمين واعتمادهم لهما، وتناول الباحث أيضًا متغيرات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة، بالإضافة إلى المعالجات المستخدمة لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

وللتحقق من صدق استبانة مهارة الاستماع، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين، بلغ عددهم (10) أفراد، منهم (6) تخصص مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية، و(1) تخصص القياس والتقويم، و(3) تخصص اللغة العربية، وطلب إليهم إبداء آراءهم حول الصياغة اللغوية ومناسبة الفقرات لموضوع الدراسة، فقد قام الباحث بإجراء التغيير المناسب واللازم لفقرات الاستبانة، فتم تعديل ما يحتاج إلى تعديل منها وحذف ما يحتاج لحذف، وإعادة الصياغة لتلك الفقرات التي كانت بحاجة إلى إعادة في الصياغة لتخرج بصورتها النهائية

قام الباحث بدراسة الثبات باستخدام طريقة الإعادة، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وتحمل نفس خصائصها، وبلغ عددها (20) طالبا، فتم تطبيق الأداة مرتين على نفس العينة بفارق زمني مدته أسبوعان، وقام الباحث بدارسة الارتباط بين إجابات الطلاب في الاستبانتين، وذلك باستخدام معامل الارتباط سبيرمان على اعتبار أنّ البيانات المدروسة هي بيانات نوعية، كما هو موضّح في الجدولين (1)، و(2)

جدول رقم (1) قيم معامل ثبات الاستبانة للمحور الأول

المحور الأول		الاختبار الثاني
الاختبار الأول	معامل ارتباط سبيرمان	0.691
	مستوى الدلالة الإحصائية	0.02
	حجم العينة	20

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة معامل ارتباط سبيرمان للمحور الأول تساوي (0.69)، وهي أقرب إلى (1)، وهو ما يدل على وجود ارتباط مقبول، وبالنظر لمستوى الدلالة الإحصائية نجد أنّه أصغر من (**a=0.05**)، وهو ما يدل على أنّ هذا الارتباط معنوي إحصائياً.

جدول رقم (2) قيم معامل ثبات الاستبانة للمحور الثاني

المحور الثاني		الاختبار الثاني
الاختبار الأول	معامل ارتباط سبيرمان	0.613
	مستوى الدلالة الإحصائية	0.03
	حجم العينة	20

يلاحظ الباحث من الجدول السابق أنّ قيمة معامل ارتباط سبيرمان للمحور الثاني تساوي (0.613)، وهي أقرب إلى (1)، وهو ما يدل على وجود ارتباط مقبول، وبالنظر لمستوى الدلالة الإحصائية نجد أنّه أصغر من (0.05 =a)، وهو ما يدل على أنّ هذا الارتباط معنوي إحصائياً، وبالتالي فكما هو موضّح من الجدولين السابقين، فإنّها يدلّان على أنّ الاستبانة تتمتع بنسبة ثبات مقبولة مع مرور الزمن، وبالتالي هي مناسبة لجمع البيانات من أفراد مجتمع الدراسة وصلاحيتها للدراسة.

26.نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول والذي ينص على:" ما معوّقات مهارة الاستماع من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر؟"

وللإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمجالات معوّقات مهارة الاستماع من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر، وذلك في الجدول (3) الموضح لذلك:

جدول رقم (3) التّكرارات والرتبة والتّرتيب لمجالات معوّقات مهارة الاستماع من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر

الترتيب	الرتبة	نوع المعوقات	عدد الطلاب الموافقين

1	4	المعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية	262
2	2	المعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية	137
2	3	المعوّقات المتعلّقة بالمعلم	137
3	1	المعوّقات المتعلّقة بالطالب	76

من خلال الجدول رقم (3) السابق يلاحظ الباحث بأنّ الطلاب عبّروا بموافقتهم على المعوّقات المتعلقة بالمؤثرات الخارجية على أنّها من أكثر المعوقات تأثيرا بتكرار (262)، ثم المعوّقات المتعلقة بالمادة العلمية والمعوّقات المتعلقة بالمعلم بنفس الترتيب وهو الثاني بتكرار (137)، ثم المعوقات المتعلقة بالطالب في المرتبة الثالثة والأخيرة بنسبة تكرار (76)، وللإجابة عن السؤال بشكل مفصّل، تم عرض درجات كل مجال متضمنا للفقرات الخاصة به في الجداول (4-5-6-7)، وموضحاً في ذلك التكرارات والنسب المئوية لكلّ فقرة ودرجة تقييمها من قبل طلبة الصف الحادي عشر كما يلي:

أولاً: التكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر

يتضح من الجدول رقم (4) التالي والذي يتضمن أربع عبارات مع تكرارات ونسب مئوية للطلاب الموافقين وغير الموافقين على كل عبارة، وترتيبها من الأكبر إلى الأصغر حسب نسب الموافقين أنّ الفقرات الثلاثة الأولى: "عادة ما يقوم أحد الأشخاص خارج القاعة بمقاطعة عرض المادة العلمية" و"يقاطع المعلم عرض المادة العلمية بتوجيه الطلبة للاستماع للمادة" و"يقاطع أحد الطلبة عرض المادة بطرح سؤال متعلق بها" حلّت في المرتبة الأولى من حيث (66) تكراراً ونسبة (100%) للموافقة، وعدم تكرار (0) وغياب للنسبة المئوية (0%)، أما فقرة "عادة ما يؤثر مصدر صوت خارجي على فهمي للمادة العلمية أثناء الاستماع" فقد حلّت في المرتبة الثّانية بتكرار بلغ (64) ونسبة (97%) بالموافقة، وتكرار بلغ (2) ونسبة مئوية (3%) لعدم الموافقة.

جدول رقم (4) التّكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية

المعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية	موافق		غير موافق	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
عادة ما يقوم أحد الأشخاص خارج القاعة بمقاطعة عرض المادة العلمية	66	100.0		
يقاطع المعلم عرض المادة العلمية بتوجيه الطلبة للاستماع للمادة	66	100.0		
يقاطع أحد الطلبة عرض المادة بطرح سؤال متعلق بها	66	100.0		

عادة ما يؤثر مصدر صوت خارجي على فهمي للمادة العلمية أثناء الاستماع	64	97.0	2	3.0
المجموع	262	%99	2	%1

فجميع الطلاب (100%) يوافقون على أنّ هناك تدخلات من الأشـــخاص خارج القاعة والمعلم والطلاب، مما يؤثر على عرض المادة العلمية، وهذا يشير إلى أنّ المقاطعات تعد مشكلة كبيرة تؤثر على سير الدروس، وأن ما نسبته (97%) من الطلاب يوافقون على أنّ هناك مصادر صوت خارجية تؤثر على فهمهم للمادة، بينما (3%) من الطلاب غير موافقين.

ثانياً: التكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر

يتضـح من الجدول رقم (5) والذي يتضـمن أربع عبارات مع تكرارات ونسـب مئوية للطلاب الموافقين وغير الموافقين على كل عبارة، وترتيبها من الأكبر إلى الأصغر بحسب الموافقين، فحلّت فقرة "تمتاز نصوص المادة التعليمية ومفرداتها بالصعوبة" وفقرة "لا تلبي المادة العلمية مستوى ثقافتي" بالمرتبة الأولى من حيث الموافقة وذلك بتكرار (66) ونسـبة (100%) وعدم تكرار أبداً (0) وغياب للنســـبة المئوية (0%)، أما فقرة " لا ترتبط المادة العلمية ببيئتي الاجتماعية" فقد جاءت في المرتبة الثّانية بتكرار (3) من حيث الموافقة ونسبة (4.5%)،وتكرار(63) بعدم موافق مع نسبة (95.5%)، وفي المرتبة الأخيرة فكانت فقرة "لا تلبي المادة العلمية ميولي ورغباتي العلمية" بموافقة (2) وما نســـبته (3%)، في حين أنّ عدم الموافقة قد تكررت (64) ونسبة (97%).

جدول رقم (5) التّكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية

المعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية	**موافق**		**غير موافق**	
	التكرار	**النسبة المئوية**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
تمتاز نصوص المادة العلمية ومفرداتها بالصعوبة	66	100.0		
لا تلبي المادة العلمية ميولي ورغباتي العلمية	2	3.0	64	97.0
لا تلبي المادة العلمية مستوى ثقافتي	66	100.0		
لا ترتبط المادة العلمية ببيئتي الاجتماعية	3	4.5	63	95.5
المجموع	137	%52	127	%48

فجميع الطلاب يوافقون على أنّ نصوص المادة العلمية صعبة وأنّها لا تلبي مستوى ثقافتهم، أما النسبة الأقل يوافقون على أنّ

المادة العلمية لا ترتبط ببيئتهم الاجتماعية، بينما الغالبية غير موافقين، وفي المقابل فالنسبة القليلة جدًا من الطلاب يوافقون على أنّ المادة العلمية لا تلبي ميولهم ورغباتهم العلمية، بينما الغالبية العظمى غير موافقين.

ثالثاً: التكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالمعلم من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر

يتضح من الجدول رقم (6) التالي والذي يتضمن أربع عبارات مع تكرارات ونسب مئوية للطلاب الموافقين وغير الموافقين على كل عبارة، وترتيبها من الأكبر إلى الأصغر حسب نسب الموافقين أنّه قد حلّت فقرة "أسلوب عرض المادة غير شائق" في المرتبة الأولى بتكرار (66) من حيث الموافقة ونسبة (100%)، وعدم تكرار أبدا (0) بغير موافق أي بما نسبتها (0%)، أما فقرة "لا يُراعى التنويع في مصدر نص الاستماع" فقد حلّت ثانيًا بتكرار (63) للموافقة ونسبة (95%)، وعدم موافقة بتكرار (3) وما نسبتها (4.5%)، ثم تلتها ثالثاً فقرة "اختيار حصة عرض المادة العلمية غير مناسب" بتكرار (5) للموافقة أي بنسبة (7.6%)، وتكرار (61) لغير الموافقة ونسبة (92.4%)، ثم في المرتبة الأخيرة فقد حققت فقرة "يقوم المعلم بعرض المادة دون مقدمّات" بتكرار (3) ونسبة (4.5%)على الموافقة وتكرار (63) ونسبة (95.5%) لعدم الموافقة.

جدول رقم (6) التّكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالمعلم

المعوّقات المتعلّقة بالمعلم	موافق		غير موافق	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
يقوم المعلم بعرض المادة دون مقدمات	3	4.5	63	95.5
أسلوب عرض المادة غير شائق	66	100.0		
اختيار حصة عرض المادة العلمية غير مناسب	5	7.6	61	92.4
لا يُراعى التنويع في مصدر نص الاستماع	63	95.5	3	4.5
المجموع	137	%52	127	%48

فجميع الطلاب يوافقون على أنّ أسلوب عرض المادة غير شائق، ونسبة كبيرة منهم يوافقون على أنّ المعلم لا يُراعي التنويع في مصادر نص الاستماع، مما يدل على أنّ الطلاب يشعرون بالملل بسبب التكرار، ونسبة قليلة من الطلاب (7.6%) يوافقون على أنّ حصة عرض المادة العلمية غير مناسبة، بينما الغالبية ونسبة صغيرة جدًا من الطلاب (4.5%) يوافقون على أنّ المعلم يعرض المادة دون مقدمات، بينما الأغلبية العظمى (95.5%) غير موافقين، مما يعني أنّ المعلم عادة ما يقدم دون مقدمات مناسبة.

رابعاً: التكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالطالب من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر

يتضح من الجدول قم (7) والذي يتضمن أربع عبارات مع تكرارات ونسب مئوية للطلاب الموافقين وغير الموافقين على كل عبارة، وترتيبها من الأكبر إلى الأصغر حسب نسب الموافقين أنّه قد حلّت الفقرة الثّانية " أشعر بعدم التركيز عند الاستماع إلى النص" في المرتبة الأولى من حيث التكرار بالموافقة بدرجة (65) ونسبة مئوية (98.5%)، وعدم موافقة (1) ونسبة مئوية (1.5%)، تلتها فقرة " أعاني من صعوبة في الاستماع إلى المادة العلمية" محققة تكرارا بالموافقة بدرجة وقدرها (6) ونسبة مئوية (9.1%)، وعدم موافقة بدرجة (60) ونسبة مئوية (90%)، ثم تلتها فقرة "لا أحب الاستماع إلى نصوص الاستماع" وذلك بتكرار (4) ونسبة مئوية قدرها (6.1%) وغير موافق بدرجة (62) تكراراً ونسبة مئوية (93.9%)، ثم حلّت فقرة "لا أفهم المادة العلمية من النص المسموع جيداً" في المرتبة الأخيرة بتكرار (1) ونسبة مئوية (1.5%) وغير موافق بتكرار بلغ (65) ونسبة مئوية (98.3%).

جدول رقم (7) التّكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالطالب

المعوّقات المتعلّقة بالطالب	موافق		غير موافق	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
أعاني من صعوبة في الاستماع إلى المادة العلمية	6	9.1	60	90.9
أشعر بعدم التركيز عند الاستماع إلى النص	65	98.5	1	1.5
لا أفهم المادة العلمية من النص المسموع جيداً	1	1.5	65	98.5
لا أحب الاستماع إلى نصوص الاستماع	4	6.1	62	93.9
المجموع	76	%29	188	%71

يلاحظ الباحث من الجدول رقم (7) السابق أن الطلاب لا يواجهون مشاكل كبيرة في الاستماع إلى النصوص العلمية: سواء من حيث الفهم أو الاستماع وحبهم للمادة، فعلى الرغم من أنّ الأغلبية غير موافقين على العبارات السلبية، إلا أنّهم يعانون من صعوبة في التركيز أثناء الاستماع إلى النص.

نتائج السؤال الثاني

- **نص السؤال الثاني على: " ما أفضل الحلول لتجنّب الضعف في مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الحادي عشر؟**

وللإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمجالات الحلول المقترحة لمعالجة معوّقات الاستماع من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر، وذلك في الجدول رقم (8) الموضح لذلك:

جدول رقم (8) التكرارات والرتبة والترتيب لمجالات الحلول المقترحة لمعالجة معوّقات الاستماع من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر

الترتيب	الرتبة	حلول المعوّقات	عدد الطلاب الموافقين
1	1	الحلول المقترحة للمعوقات المتعلقة بالطالب	262
1	2	الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية	262
1	4	الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية	262
2	3	الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمعلم	200

من خلال الجدول السابق يلاحظ الباحث بأن الطلاب قد عبّروا عن موافقتهم الكلية على حلول المعوقات المتعلقة بالطالب وحلول المعوقات المتعلقة بالمادة العلمية والحلول المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (262)، ثم الحلول المقترحة للمعوقات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (200)، وللإجابة عن السؤال بشكل مفصّل، تم عرض درجات كل مجال متضمنا للفقرات الخاصة به، وموضحاً في ذلك التّكرارات والنّسب المئوية لكلّ فقرة ودرجة تقييمها من قبل طلبة الصف الحادي عشر كما هو موضح في الجداول (9-10-11-12) التالية:

أولاً: التكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوقات المتعلقة بالطالب من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر

يتضح من الجدول (9) التالي والذي يتضمن أربع عبارات مع تكرارات ونسب مئوية للطلاب الموافقين وغير الموافقين على كل عبارة، وترتيبها من الأكبر إلى الأصغر حسب نسب الموافقين أنّه قد حلّت الفقرة الثانية" اختيار النصوص القصيرة تفادياً للمشكلات الجسدية لدى الطلبة"، والفقرة الثالثة" اختيار النصوص المناسبة لمستويات الطلبة العلمية" في المرتبة الأولى حيث (66) تكراراً ونسبة (100%) للموافقة، وعدم تكرار (0) وغياب للنسبة المئوية (0%) لعد الموافقة، أمّا الفقرة الأولى "اختيار النصوص المناسبة لخبرات الطلبة السابقة"، والفقرة الأخيرة" اختيار النصوص الملبية لاهتمامات الطلبة" فقد حلتا ثانياً وذلك بتكرار بلغ نسبته (65) ونسبة مئوية (98.5%)، وعدم تكرار للموافقة بنسبة (1) ونسبة مئوية (1.5%).

جدول رقم (9) التّكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالطالب

الحلول المقترحة للمعوقات المتعلقة بالطالب	موافق		غير موافق	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
اختيار النصوص المناسبة لخبرات الطلبة السابقة	65	98.5	1	1.5
اختيار النصوص القصيرة تفادياً للمشكلات الجسدية لدى الطلبة	66	100.0		

اختيار النصوص المناسبة لمستويات الطلبة العلمية	66	100.0		
اختيار النصوص الملبية لاهتمامات الطلبة	65	98.5	1	1.5
المجموع	262	%99	2	%1

فالملاحظ على نتائج الجدول أنّ الحلول المقترحة وعلى الرّغم من اختلاف درجة موافقة الطلاب عليها، إلّا أنّها تحظى بقبول واسع بين الطلاب، مما يعكس نجاحها في معالجة المعوقات المتعلقة بهم.

ثانياً: التكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر

يتضح من الجدول رقم (10) والذي يتضمن أربع عبارات مع تكرارات ونسب مئوية للطلاب الموافقين وغير الموافقين على كل عبارة، وترتيبها من الأكبر إلى الأصغر حسب نسب الموافقين أنّ الفقرات الثلاث الأولى" انتقاء نصوص واضحة وسهلة الفهم"، و" اختيار النصوص الملائمة لميول الطلبة ورغباتهم"، و" اختيار النصوص الملائمة للمستوى الثقافي للطلبة" مرتبة كما هي واضحة من الجدول السابق في المرتبة الأولى من حيث التكرار والموافقة البالغة (66) ونسبة مئوية (100%)، مع غياب عدم التكرار (0) وغياب للنّسبة المئوية (0%)، أمّا الفقرة الرابعة " اختيار النصوص المرتبطة بالبيئة الاجتماعية للطلبة" فقد حلّت في المرتبة الثانية من حيث التكرار (64) والنسبة المئوية (97%)، وعدم التكرار (2) ونسبة مئوية (1%).

جدول رقم (10) التّكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية

الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية	موافق		غير موافق	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
انتقاء نصوص واضحة وسهلة الفهم	66	100.0		
اختيار النصوص الملائمة لميول الطلبة ورغباتهم	66	100.0		
اختيار النصوص الملائمة للمستوى الثقافي للطلبة	66	100.0		
اختيار النصوص المرتبطة بالبيئة الاجتماعية للطلبة	64	97.0	2	3.0
المجموع	262	%99	2	%1

فالبيانات تظهر تأييداً واسعاً للحلول المقترحة لمعالجة المعوقات المتعلقة بالمادة العلمية، مع اختلاف بسيط بينها وبفارق (2) لعدم الموافقة وذلك في الفقرة الرابعة والأخيرة.

ثالثاً: التكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر

يتضح من الجدول رقم (11) التالي والذي يتضمن أربع عبارات مع تكرارات ونسب مئوية للطلاب الموافقين وغير الموافقين على كل عبارة، وترتيبها من الأكبر إلى الأصغر حسب نسب الموافقين أنّه قد حلّت الفقرة الأولى "إغلاق القاعة بداية

عرض المادة العلمية منعاً للمقاطعة الخارجية"، والفقرة الثّانية " توجيه المعلم الطلبة للاســـتماع إلى المادة بشـــكل جيد قبل عرضها"، والفقرة الثالثة " ضرورة التزام الطلبة بتوجيهات عرض مادة الاستماع من هدوء وعدم مقاطع" في المرتبة الأولى من حيث التكرارات على الموافقة فبلغت (66) وبالنسبة المئوية (100%)، مع غياب التكرار بعدم الموافقة بدرجة (0) ونسبة مئوية (0%)، أمّا الفقرة الرابعة " اختيار الغرفة الصـفية المناسـبة والبعيدة عن أيّ مؤثر خارجي لعرض نص الاسـتماع" فقد حلّت في المرتبة الثّانية بتكرار (64) ونسبة مئوية (97%)، مع عدم الموافقة بتكرار (2) ونسبة مئوية (3%).

جدول رقم (11) التّكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية

الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية	موافق		غير موافق	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
إغلاق القاعة بداية عرض المادة العلمية منعاً للمقاطعة الخارجية	66	100.0		
توجيه المعلم الطلبة للاستماع إلى المادة بشكل جيد قبل عرضها	66	100.0		
ضرورة التزام الطلبة بتوجيهات عرض مادة الاستماع من هدوء وعدم مقاطعة.	66	100.0		
اختيار الغرفة الصفية المناسبة والبعيدة عن أي مؤثر خارجي لعرض نص الاستماع.	64	97.0	2	3.0
المجموع	262	%99	2	%1

إذن هناك حلول فعّالة ومقبولة بشكل واسع لمعالجة المعوقات المتعلقة بالمؤثرات الخارجية كما هو موضّح في الفقرات الثلاثة الأولى بالموافقة التّامة على الرغم من تأخر الفقرة الرابعة بدرجتين عنها، إلّا أنها تعكس نجاحها في تحقيق بيئة تعليمية ملائمة وخالية من المقاطعات.

رابعاً: التكرارات والنسـب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمعلم من وجهة نظر طلبة الصـف الحادي عشر

يتضح من الجدول رقم (12) التالي والذي يتضـمن أربع عبارات مع تكرارات ونسب مئوية للطلاب الموافقين وغير الموافقين على كل عبارة، وترتيبها من الأكبر إلى الأصـغر حسـب نسـب الموافقين أنّه قد جاءت الفقرة الأولى" البدء بعرض المادة العلمية بالتهيئة الحافزة المناسبة"، والفقرة الثّانية" اختيار الوسـائل الحديثة في عرض المادة بأسـلوب شـائق، وبصـوت واضـح، وسـرعة مناسـبة لمسـتوى الطلبة" في المرتبة الأولى من حيث التكرار على الموافقة وبدرجة بلغت (66)، ونسـبة مئوية (100%)، مع غياب تام لعدم الموافقة بتكرار (0)، ونسـبة مئوية (0%)، أمّا الفقرة الثالثة" اختيار الزمن المناسـب لعرض المادة العلمية كبداية اليوم الدراسي" فقد حلّت في المرتبة الثّانية من حيث التكرار بدرجة (64)، ونسبة مئوية (97%) على

الموافقة، وتكرار (2) ونســـبة (3%) بعدم الموافقة، أمّا الفقرة الرابعة " تناوب معلمي اللغة العربية بالإشـــراف على عرض المادة العلمية "فقد حلّت في المرتبة الثالثة من حيث التكرار بالموافقة بدرجة (4) ونســـبة مئوية (6.1%)، مع تكرار بعدم الموافقة بلغ (62) ونسبة مئوية (93.3%).

جدول رقم (12) التّكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمعلّم

الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمعلم	موافق		غير موافق	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
البدء بعرض المادة العلمية بالتهيئة الحافزة المناسبة	66	100.0		
اختيار الوسائل الحديثة في عرض المادة بأسلوب شائق، وبصوت واضح، وسرعة مناسبة لمستوى الطلبة	66	100.0		
اختيار الزمن المناسب لعرض المادة العلمية كبداية اليوم الدراسي	64	97.0	2	3.0
تناوب معلمي اللغة العربية بالإشراف على عرض المادة العلمية	4	6.1	62	93.9
المجموع	200	%76	64	%24

فالبيانات توضح أنّ هناك حلولاً فعالة ومقبولة لمعالجة المعوقات المتعلقة بالمعلم كالبدء بالتهيئة الحافزة المناسبة وانتقاء الوسائل الحديثة في عرض المادة وحسن اختيار زمن عرضها، فيما يحتاج البعض الآخر إلى مراجعة كتناوب معلمي اللغة العربية في عرض المادة لتحسين وضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

27.مناقشة النتائج

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:" ما معوّقات مهارة الاستماع طلبة الصف الحادي عشر؟":

أظهرت النتائج الترتيب والتفاوت لكل محور من محاور معوقات مهارة الاستماع، وذلك من حيث الاتفاق على العوائق المتعلقة بالعوامل الخارجية والمادة العلمية والمعلم والطالب، حيث حقق محور المعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية أعلى المحاور رتبة ومحور المعوقات المتعلّقة بالطالب أقلها رتبة، وقد يعود تحقيق هذه الاختلاف من وجهة نظر الباحث إلى مجموعة من الأسباب، منها ما يحيط بالطالب من ماديّات يمكن أن تؤثر بشكل كبير على قدرة الطلاب على التعلم، مثل الضوضاء أو المقاطعة من قبل الآخرين أثناء استماعه إلى النصوص، أو ما قد يعترض الطالب من صعوبة في تلك النصوص من صعوبة، فقد تكون معقدة أو غير مناسبة لمستوياتهم التعليمية، وبالتالي تقل دافعية الطالب وتحفيزه للتعلّم، خاصة إذا عانى الطالب من عدم كفاءة المعلم وغياب الدعم الكافي له، ولإعطاء تصور أشمل وأوضح حول النتائج المتعلّقة بمعوقات مهارة الاستماع

التي قد تواجه استخدام استراتيجية التعلم معاً التعاونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الحادي عشر، فالتالي يناقش ذلك:

1. تفسير نتائج التكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر:

توضح النتائج الاختلاف في التكرارات والنسبة المئوية للموافقة على الأفكار المختلفة، والتي يمكن تفسيرها من قبل الباحث بأن تأثير المقاطعات داخل القاعة على الطلاب يعكس تأثير العوامل المباشرة والملموسة على تجربة التعلم بشكل كبير، ووجود نسبة صغيرة من الطلاب الذين يعانون من عدم الاتفاق يعكس تباينًا في إدراك هذا العامل، لذا وللتقليل من المقاطعات داخل القاعة، يمكن اتخاذ إجراءات مثل وضع قواعد واضحة للتفاعل خلال الدروس وضمان أن المعلمين والطلاب يلتزمون بها، إضافة إلى اتخاذ تدابير لتقليل الضوضاء الخارجية، مثل استخدام نوافذ عازلة للصوت أو اختيار مواقع هادئة للمدارس، وتقديم ورش عمل وبرامج تدريبية للمعلمين والطلاب حول كيفية إدارة البيئة التعليمية بشكل أفضل، والتعامل بفعالية مع المقاطعات والضوضاء من خلال زيادة الوعي والتدريب، والذي من شأنه أنْ يحسّن تجربة التعلم وتحقيق بيئة تعليمية أكثر فعالية.

2. تفسير نتائج التكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر:

توضح النتائج الاختلاف في التكرارات والنسبة المئوية للموافقة على الأفكار المختلفة يمكن تفسيرها من قبل الباحث بأنّ الطلاب يواجهون صعوبة في فهم النصوص ويرونها غير مناسبة لمستوى ثقافتهم، فمن الممكن أن يكون ذلك بسبب وجود مصطلحات، أو مواضيع معقدة وصعبة الفهم في المادة التعليمية، أو أنها ليست مناسبة للمرحلة التعليمية التي يتعلمون فيها، أمّا إشارة القليل من الطلاب إلى المادة التعليمية لا تتناسب مع بيئتهم الاجتماعية، وعدم اتفاق الأغلبية معهم، ففيه إشارة إلى أنّ المحتوى العلمي يتعلق بواقعهم الاجتماعي بشكل عام، ولكنه يحتوي على بعض الأجزاء التي قد لا تكون واضحة الصلة به، لذا لا بدّ من مراجعتها والأخذ بما يناسب هذا الواقع، كما أنها تشير إلى أن المادة التعليمية موجهة بشكل جيد لتلبية اهتمامات الطلاب الأكاديمية والعلمية بشكل عام، والدليل على ذلك أن القليل جدًا من الطلاب يشعرون أن المادة لا تلبي اهتماماتهم ورغباتهم العلمية، بينما يرى الأغلبية العظمى أن المادة تفي بذلك، فعلى النحو العام، يتضح من النتائج أن أبرز المشكلات التي يواجهها الطلاب مع المادة التعليمية هي صعوبة النصوص وعدم ملاءتها لمستواهم الثقافي، بينما ترى القلة القليلة من الطلاب أن المادة لا ترتبط ببيئتهم الاجتماعية أو لا تلبي اهتماماتهم العلمية، مما يشير إلى أن هذه القضايا أقل أهمية مقارنة بصعوبة النصوص وعدم ملاءمة مستوى الثقافة لديهم، فيجب الوقوف عليها، والإحاطة التامة بها، لتخرج المادة الكاملة المتكاملة، والمحقق لجميع الغايات والأهداف التربوية المنشودة.

3. تفسير نتائج التكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالمعلم من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر:

توضح النتائج الاختلاف في التكرارات والنسبة المئوية للموافقة على الأفكار المختلفة يمكن تفسيرها من قبل الباحث بأنّ المشكلة الرئيسية تكمن في أسلوب تقديم المادة الدراسية غير المثير، مما يؤدي إلى شعور الطلاب بالملل وعدم الاهتمام، ولتجاوز هذه المشكلة لابدّ من تحسين أسلوب تقديم المادة الدراسية من خلال تطوير أساليب أكثر تفاعلية وجاذبية، كما يلاحظ من النتائج أنّ مصادر نصوص الاستماع تعاني من قلة في التنويع ، مما يؤدي إلى تكرار المحتوى وتقليل استفادة الطلاب، فيجب تنويعها لزيادة تنوع المحتوى وجذب اهتمام الطلاب، فمتى جُذِبَ اهتمام الطالب نجح المعلم في مهمته التعليمية، أمّا تحفّظ الطلاب حول توقيت حصص الاستماع والمقدمات التي يُفترض البدء بها فإنها ليست المشكلة الرئيسية وفقًا للنتائج، إلّا أنّها لا تعني إهمالها، بل ينبغي الاستمرار في استخدام مقدمات مناسبة قبل تقديم المادة، مع تحسينها لتكون أكثر ارتباطًا بالمحتوى، وبالتالي فإنّ تلك التغييرات يمكن أن تساهم في تحسين تجربة التعلم للطلاب، وزيادة استيعابهم واهتمامهم بالمادة الدراسية.

4. تفسير نتائج التكرارات والنسب المئوية لمجال المعوّقات المتعلّقة بالطالب من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر:

توضح النتائج الاختلاف في التكرارات والنسبة المئوية للموافقة على الأفكار المختلفة يمكن تفسيرها من قبل الباحث بأنّ المشكلة الرئيسية التي يواجهها الطلاب هي عدم القدرة على التركيز أثناء الاستماع إلى النصوص العلمية، والتي ترجّح أنْ تكون ناتجة عن عوامل عدة طول النصوص، والرتابة في الأسلوب، ونقص فترات الراحة خلال الدروس، وعلى الرغم من مشكلة التركيز، يبدو أن معظم الطلاب لا يجدون صعوبة في الاستماع إلى النصوص أو فهم المادة العلمية منها، وهذا يشير إلى جودة المحتوى العلمي وأن الطريقة الصوتية للتعلم ليست عائقًا بحد ذاتها، وما يؤكّد على ذلك هو استمتاع الطلاب بالاستماع إلى النصوص، مما يشير إلى وجود دافع إيجابي نحو التعلم بهذه الطريقة، ولكن يحتاجون إلى تحسينات في الأسلوب أو البيئة لزيادة التركيز، فتوفير البيئة الهادئة والخالية من المشتتات يمكنها أن يساعد الطلاب على التركيز بشكل أفضل، خاصة إذا تم استخدام أساليب متنوعة في عرض النصوص، مثل إدخال فترات استراحة قصيرة، أو استخدام وسائل بصرية مرافقة للنصوص الصوتية، وتقسيم تلك النصوص الطويلة إلى أجزاء أقصر تكون مساعدة على تحسين التركيز، وتحسين تجربة الاستماع لدى الطلاب، وزيادة فاعلية التعلم من النصوص المسموعة. إذن هناك عدة عوائق تؤثر على تجربة تعلم طلاب الصف الحادي عشر لمهارة الاستماع، لذا يجب معالجتها من خلال تقليل المؤثرات الخارجية وذلك بوضع قواعد واضحة للتفاعل خلال الدروس، وتقليل الضوضاء واختيار مواقع هادئة للمدارس، إلى جانب الاهتمام بمراجعة النصوص لتكون أكثر وضوحًا وملاءمة للمستوى الثقافي للطلاب، والتأكد من أن المحتوى التعليمي يناسب بيئة الطلاب واهتماماتهم العلمية، وتطوير أسلوب التدريس باستخدام أساليب تعليمية أكثر تفاعلية وجاذبية، وتنويع مصادر نصوص الاستماع لتحسين تجربة التعلم، وتحسين توقيت حصص الاستماع والمقدمات لتكون أكثر ارتباطًا بالمحتوى، ودعم الطلاب بتوفير البيئة الهادئة والخالية من المشتتات لزيادة التركيز، واستخدام أساليب متنوعة في عرض النصوص، لذا فإنّ تطبيق الإجراءات المناسبة التي تستهدف كل فئة من هذه

المعوقات، يمكنه تحسين البيئة التعليمية بشكل شامل، وبالتالي الوصول إلى تجربة تعلم أكثر فعالية وراحة للطلاب.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني والذي ينص على: " ما أفضل الحلول لتجنّب الضعف في مهارة الاستماع من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر؟":

أظهرت النتائج الجدول الترتيب والتفاوت لكل محور من محاور معوقات مهارة الاستماع، وذلك من حيث الاتفاق، فنسبة الموافقة على العوائق المتعلقة بالعوامل الخارجية والمادة العلمية والمعلم والطالب ، حيث حقق محور المعوّقات المتعلّقة بالطالب وحلول المعوقات المتعلقة بالمادة العلمية والحلول المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية أعلى المحاور رتبة، فمحور المعوقات المتعلّقة بالمعلم في المرتبة الثانية حيث إنها أقلها رتبة، وقد يعود تحقيق هذه الاختلاف من وجهة نظر الباحث إلى مجموعة من الأسباب، والتي يمكن تفسيرها بأن الطلاب يركزون بشكل أكبر على المشاكل المتعلقة بالمواد الدراسية والتأثيرات الخارجية التي تؤثر على حياتهم الدراسية اليومية، فيعتقدون أنهم لديهم سيطرة أكبر على هذه المشاكل، وأن الحلول المقترحة ستكون أكثر فعالية وسهولة في التنفيذ، وقد يكون لديهم تجارب سابقة غير فعّالة مع المشاكل المتعلقة بالمعلمين، مما يجعلهم أقل تفاؤلاً أو موافقة على الحلول المتعلقة بالمعلم، لذا فهم يعتقدون أن المشاكل المتعلقة بالمواد الدراسية والتأثيرات الخارجية هي العقبات الأساسية التي تؤثر على أدائهم الأكاديمي، فالبيئة التعليمية والثقافية التي ينشأ فيها الطالب لها دور في تحديد نوع المشاكل التي يواجهها الطلاب، وأولوياتهم في البحث عن حلول لها، ولإعطاء تصور أشمل وأوضح حول النتائج المتعلّقة بمعوقات مهارة الاستماع التي قد تواجه استخدام استراتيجية التعلم معاً التعاونية في تنمية مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الحادي عشر، فالتالي يناقش ذلك:

1. تفسير نتائج التكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوقات المتعلقة بالطالب من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر:

توضح النتائج الاختلاف في التكرارات والنسبة المئوية للموافقة على الأفكار المختلفة يمكن تفسيرها من قبل الباحث بأنّ الفقرة الثانية قد تكون لها تأثير أكبر على الطلاب، فالنصوص القصيرة قد تقلل من الإجهاد الجسدي والعقلي، كما يشير النص إلى أهمية تكييف المادة التعليمية مع قدرات الطلاب في الفقرة الثالثة، وأن الفقرة الأولى قد تكون أقل أهمية بالنسبة للطلاب. ويذكر النص أيضًا أن الفقرة الأخيرة قد تكون أقل أهمية مقارنة بالتحديات الجسدية والمستويات العلمية، وأن البيئة التعليمية والثقافية تلعب دورًا في تشكيل اهتمامات الطلاب وأولوياتهم، لذا لا بد من حسن اختيار تلك النصوص التي تثقل كاهل الطالب وتحمله فوق طاقته، كما أنّه لا بدّ من المعرفة التامة لمقدرات الطالب ومواءمة تلك النصوص المختارة معها، وهذا ما يُطلب من واضعي ومقرري المناهج الدراسية ومعلم المادة للتكييف المادة مع قدرات طلبته، أما الخبرات السابقة فعدم التركيز عليها قد يعود لاختلاف أهداف نصوص الاستماع عن غيرها من مهارات اللغة العربية الطويلة الأمد، أو لاستقلالية نصوص الاستماع، فلكل نص فكرة تختلف عن غيره، وعلى الرغم من ذلك لا يمكننا إهمالها، فالخبرات السابقة المكتسبة من نصوص الاستماع ومن آلتها تساعدنا في تحقيق أهداف تلك النصوص بيسر وسهولة، وخاصة عندما تصبح بمثابة المهارة

لدى الطلبة، الأمر الذي لا يتحقق إلّا في حالة مراعاتها لاهتمامات الطلبة ورغباتهم، على الرغم من قلة درجتها من حيث موافقة الطلبة عليها، إلا أنها لا تقل أهمية عن سابقتها.

2. تفسير نتائج التكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمادة العلمية من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر:

توضح النتائج الاختلاف في التكرارات والنسبة المئوية للموافقة على الأفكار المختلفة تعزى من قبل الباحث إلى أنّ اختيار النصوص الواضحة وسهلة الفهم يعتبر أمرًا أساسيًا لجميع الطلاب بغض النظر عن اهتماماتهم أو مستوياتهم الثقافية، وهذا يجعلها تحظى بقبول واسع. سهولة التعامل مع هذه النصوص والاستفادة منها بشكل فعال تفسر نسبة الموافقة العالية كما هو مفهوم الفقرة الأولى، أمّا في الفقرة الثانية، فإن اختيار النصوص التي تتناسب مع ميول الطلاب ورغباتهم قد يكون محفزًا ويشجع على التعلم. عندما يجد الطلاب أن المواد الدراسية تتماشى مع اهتماماتهم، يزداد دافعهم واهتمامهم بالمادة، وهذا ينعكس في نسبة الموافقة العالية على هذه الفقرة، وبالنسبة للفقرة الثالثة، اختيار النصوص المناسبة للمستوى الثقافي للطلاب يضمن أن تكون المادة الدراسية سهلة الفهم وذات صلة بثقافتهم وتجاربهم الحياتية، فيزيد من فرص استفادتهم الكاملة من النصوص مما يبرر نسبة الموافقة الكاملة، وعلى الرغم من أهمية اختيار النصوص المرتبطة بالبيئة الاجتماعية للطلاب كما هو واضح في الفقرة الرابعة، إلا أنها قد تكون أقل أهمية مقارنة بالوضوح وسهولة الفهم أو التوافق مع الميول الشخصية والثقافية، فالبيئة الاجتماعية قد تؤثر بشكل غير مباشر على تعلم الطلاب، لكنهم قد يرون أن التحديات المباشرة مثل الفهم والميول هي الأهم، وهذا يفسر النسبة المئوية الأقل مقارنة بالفقرات الأخرى.

3. تفسير نتائج التكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمؤثرات الخارجية من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر:

توضح النتائج الاختلاف في التكرارات والنسبة المئوية للموافقة على الأفكار المختلفة، والتي تُعزى من قبل الباحث إلى أن ما يضمن توفّر بيئة تعليمية هادئة هو إغلاق القاعة بداية عرض المادة العلمية لتمنع المقاطعة الخارجية كما في الفقرة الأولى، فهذا الإجراء الفوري والفعال يساعد الطلاب على التركيز بشكل أفضل، لذا حظي بموافقة كاملة، فلا بدّ من القيام بإغلاق القاعة وقبل البدء بعرض النّص، تجنّبا لأي مشتت، فيتوجه الطلاب للاستماع إلى المادة بشكل جيد وخاصة إذا أرفق بالتأكيد على الطلاب بضرورة الاستماع الجيد للنّص قبل عرضها، فيعزز تركيزهم قبل بدء العرض؛ لأنّ هذا النوع من التوجيه الشخصي والمباشر يجعل الطلاب أكثر استعدادًا للاستفادة من المادة وهذا ما نستنتجه من الفقرة الثانية، ثم الفقرة الثالثة في تأكيدها على ضرورة التزام الطلاب بتوجيهات عرض مادة الاستماع من الهدوء وعدم المقاطعة، لتساعد في خلق بيئة تعليمية منضبطة وفعّالة، مما يعزز جودة الاستماع والفهم، وأخيرًا في الفقرة الرابعة، فإنّ اختيار الغرفة الصفية المناسبة والبعيدة عن أي مؤثر خارجي لعرض نص الاستماع، فعلى الرغم من أهميتها، إلّا أنّ اختيار الطلاب للغرفة الصفية البعيدة عن المؤثرات الخارجية قد يعتبر أقل تأثيرًا، إلا أنه يتطلب تخطيطًا مسبقًا لضمان تحقيق جميع الشروط لنجاح العملية التعليمية.

4. تفسير نتائج التكرارات والنسب المئوية لمجال الحلول المقترحة للمعوّقات المتعلّقة بالمعلم من وجهة نظر طلبة الصف الحادي عشر:

توضح النتائج الاختلاف في التكرارات والنسبة المئوية للموافقة على الأفكار المختلفة، والتي تُعزى من قبل الباحث إلى ضرورة البدء بعرض المادة العلمية بالتهيئة الحافزة المناسبة قبل بدء الدرس، وذلك لتحفيز الطلاب وجعلهم مستعدين لتلقي المعلومات، فالبدء بالتهيئة الحافزة يساهم في جذب انتباه الطلاب وزيادة حماسهم، وهو أمر يتفق عليه الجميع كونه خطوة أساسية لنجاح العملية التعليمية، وهذا ما يستنتج من الفقرة الأولى، في حين أنّ الفقرة الثانية تشير إلى اختيار الوسائل الحديثة في عرض المادة بأسلوب شائق، وبصوت واضح، وسرعة مناسبة لمستوى الطلاب يتفق عليه الجميع كونه يؤثر بشكل مباشر على جودة التعليم وفعاليته، فاستخدام الوسائل التعليمية الحديثة يجعل الدروس أكثر جاذبية، ويساعد على تحسين الفهم والاستيعاب لدى الطلاب، أما اختيار الزمن المناسب لعرض المادة العلمية كبداية اليوم الدراسي كما في الفقرة الثالثة قد يختلف من شخص لآخر، ولهذا السبب قد تجد نسبة صغيرة من عدم الموافقة، فعلى الرغم من أن معظم الناس يتفقون على بداية اليوم الدراسي هي وقت مناسب للتعلم، فقد يكون هناك بعض الأشخاص الذين يفضلون أوقاتًا أخرى بناءً على طبيعة المادة، أو احتياجاتهم، والتي لا بّد من أن تؤخذ بالحسبان عند التخطيط لجدول الحصص اليومية، أما الفقرة الرابعة إنّ تناوب معلمي اللغة العربية بالإشراف على عرض المادة العلمية فإن فكرتها قد تُعتبر غير عملية، أو قد تسبب تشتتًا بين الطلاب، فمن الممكن أن الاستمرارية والثبات في طريقة تدريس المعلم نفسه قد تكون أكثر فعالية؛ لأن التغيير المستمر في المعلمين قد يؤثر سلبًا على التقدم والتواصل الفعال بين المعلم والطلاب، فقد يتقبّل الطالب أحد المعلمين لأسلوبه أو لطريقته في عرض المادة، أو تمكنه من ضبط الصف بالوسائل المناسبة، في حين لا يتقبل الآخر، لذلك لا بُد من التّركيز على متابعة معلم الصف لطلبته من بداية الفصل أو العام الدراسي حتى نهايته، لذا يرى الباحث بأن الحلول الموجهة لمعالجة المعوّقات المتعلقة بالطالب والمادة العلمية والعوامل الخارجية والمعلم تلقى تأييدًا من طلاب الصف الحادي عشر على الرغم من تفاوتها، فتنويع النصوص وتوافق المادة التعليمية مع قدرات الطلاب أمرًا أساسيًا لتقليل الضغط وتعزيز الفهم، كما أنّ اختيار النصوص المفهومة والمتوافقة مع ثقافات واهتمامات الطلاب تشجّعهم على التعلم وزيادة دافعيتهم نحوه، ولضمان تقليل الضوضاء لا بدّ من إغلاق القاعة لمنع التشتت الخارجي وتوفير البيئة التعليمية الهادئة والمناسبة، أمّا اعتماد المعلّم على الوسائل التقنية الحديثة في تقديم المواد فلا بدّ منه لجذب انتباه الطلاب وتحسين جودة التعليم، ولتحقيق الأهداف المرجوة من تعليم هذه المهارات بفعالية تامة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

حكمت، رحمان.2019. *فعالية استخدام لعبة اللغة الهمس المتسلسل على مهارة الاستماع في اللغة العربية لطلاب الصف السابع في المدرسة المتوسطة الاسلامية الحكومية 2 تولونج أجونج للعام الدراسي 2019/2018*. (رسالة ماجستير غير منشورة). *الجامعة الإسلامية الحكومية. تولونج أجونج.*

خاني، سروش، وميرزائي، متقى، و زاده، كلاشي. 2023 . "تأثير التوافق الدراسي في الموادّ والمقررات الدراسية في ترقية مهارة الاستماع لدى الطلاب في مختبر اللغة العربية بالجامعات الحكومية الإيرانية دراسة ميدانية بجامعات طهران". *دراسات فى تعليم اللغة العربية وتعلمها*. 7(1). ص: 39-64.

زهدي، عبد الرؤوف.2015. *مهارات الاستماع والخطاب*. دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

نور، فضيلة أمين. 2018. مشكلات التعليم والتعلم مهارة الاستماع لطلبة المرحلة الثانية قسم تعليم اللغة العربية جامعة محمدية مكاسر. *مؤتمر اللغة العربية الوطني*. (4):4. 419-431.

References

Ameliana, A. (2022). The strategy for teaching speaking skills in light of the constructivist theory at Al-Mahra International Islamic Secondary School, Malang (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).

Dinanti, S. D. (2022). The effect of online education on the results of learning listening and speaking skills in the Arabic Language Education Department at Maulana Malik Ibrahim State Islamic University, Malang (Doctoral dissertation, Universitas Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim).

Qeshta, H. H. (2022). Linguistic Communication and Its Role in Developing Language Skills" Listening Skill As A Model": LINGUISCTICS OF COMMUNICATION. Al-Ḍād Journal, 6(2), 55-74.

TANMEAH BASSMAH PRESS
International Journal of Pedagogy and Professional Human Development Insights (IJPPHDI)
المَجَلَّةُ الدُّوَلِيَّةُ لِلنَّظَرِيَّاتِ التُّرَبَوِيَّةِ وَالتَّنْمِيَةِ البَشَرِيَّةِ المِهْنِيَّةِ
homepage: www. https://tanmeah.com/

Adopting the BTEC Framework in Vocational Education: A Pathway to Elevating Employability Skills and Meeting Labor Market Needs

Tariq Shboul[a]

[a] College of Educational Sciences - Irbid National University, Irbid. Jordan.

C H R O N I C L E
Article history:
Received: August 1, 2024
Received in revised format: September 2, 2024
Accepted: November 29, 2024
Available online: December 14, 2024

Keywords:
Vocational Education, BTEC, Labor Market, Employability Skills, Educational Reform, Practical Education, Competency-Based Learning, Industry-Ready Graduates, Workforce Development, Skill Gap Reduction.

A B S T R A C T

This study examines the role of vocational education in enhancing employability skills and aligning educational outcomes with labor market needs, focusing on the integration of the Business and Technology Education Council (BTEC) framework. Drawing from an extensive literature review, the study identifies key themes, including transition challenges for vocational students entering higher education, the impact of educational reforms on standardization and inclusivity, the economic value of vocational qualifications, and the importance of aligning curricula with labor market demands. It highlights the transformative potential of vocational education in widening access for disadvantaged groups while underscoring systemic challenges such as societal stigmas, educator readiness, and resource constraints. The findings emphasize the need for balanced reforms that preserve the distinctiveness of vocational qualifications while addressing academic and employability gaps. For Jordan, the study offers actionable recommendations, including bridging programs, industry collaboration, and investments in teacher training. It concludes with a call for region-specific research and a focus on inclusive, evidence-based policy-making to ensure vocational education contributes effectively to workforce development and economic growth.
.

الكلمات المفتاحية:
التعليم المهني، بيتيك، سوق العمل، مهارات قابلية التوظيف،

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على دور التعليم المهني في تعزيز مهارات التوظيف ومواءمة مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل، مع التركيز على دمج إطار عمل مجلس التعليم في الأعمال والتكنولوجيا (بيتيك) .تستند الدراسة إلى مراجعة شاملة للأدبيات لتحذديد موضوعات رئيسية، بما في

* Corresponding author. *E-mail address:* yuslina@usim.edu.my

http://dx.doi.org/10.70568/ IJPPHDI.1.1.224 All rights reserved

ذلك التحديات التي تواجه الطلاب المهنيين عند الانتقال إلى التعليم العالي، وتأثير الإصلاحات التعليمية على معايير التعليم وشموليته، والقيمة الاقتصادية للشهادات المهنية، وأهمية مواءمة المناهج الدراسية مع متطلبات سوق العمل. تسلط النتائج الضوء على الإمكانات التحويلية للتعليم المهني في توسيع الوصول للفئات المحرومة، مع تسليط الضوء على التحديات النظامية مثل الوصمة الاجتماعية، واستعداد المعلمين، وقيود الموارد. تؤكد الدراسة على الحاجة إلى إصلاحات متوازنة تحافظ على تميز المؤهلات المهنية مع معالجة الفجوات الأكاديمية ومهارات التوظيف. بالنسبة للأردن، تقدم الدراسة توصيات عملية تشمل برامج انتقالية، وتعزيز التعاون مع الصناعة، والاستثمار في تدريب المعلمين. تختتم الدراسة بدعوة لإجراء أبحاث متخصصة إقليمياً والتركيز على سياسات شاملة وقائمة على الأدلة لضمان مساهمة التعليم المهني بفعالية في تنمية القوى العاملة والنمو الاقتصادي.

الإصلاح التعليمي، التعليم العملي، التعلم القائم على الكفاءة، الخريجين المستعدين للصناعة، تنمية القوى العاملة، تقليص فجوة المهارات.

JEL Classification: *I23, I28, J24, O15 & O30.*

28. Introduction

In the contemporary global economy, the alignment of educational systems with labor market demands has become a critical priority for policymakers and educators alike. Vocational education, in particular, has gained prominence as a mechanism to equip learners with the practical skills required to thrive in competitive job markets. However, traditional vocational education systems often struggle to address the evolving needs of industries, leading to a persistent skills gap and high unemployment rates among graduates (Myhill & Morgan, 2019; Banerjee, 2019). The adoption of the Business and Technology Education Council (BTEC) framework is emerging as a transformative solution to these challenges, emphasizing competency-based learning that bridges the gap between theoretical knowledge and practical application. The BTEC system is recognized for its industry-relevant curriculum, which is designed with significant input from employers and stakeholders. This ensures that students acquire skills that are not only practical but also directly aligned with the requirements of modern workplaces (Atkinson, 2024). In contrast to traditional vocational programs, which often emphasize rote learning and outdated practices, BTEC qualifications foster innovation and adaptability among students, preparing them for diverse roles in dynamic industries. Such an approach is particularly relevant in regions like Jordan, where unemployment among youth is high, and vocational education systems are often undervalued due to societal biases (Khare, 2023). By adopting the BTEC framework, Jordan has the potential to reshape its vocational education landscape and position its graduates as competitive participants in the global workforce.

Educational reform in Jordan has increasingly prioritized vocational pathways as a strategic response to labor market challenges. With a growing recognition that conventional academic routes do not suit all learners or align with economic demands, vocational education reform has become central to national development strategies (Elamir & Mousa, 2022). The integration of the BTEC system offers an opportunity to address systemic issues within Jordan's vocational education framework, such as outdated curricula, limited employer engagement, and a lack of practical training opportunities. By embedding real-world applications and industry partnerships into educational programs, the BTEC system could enhance the employability and productivity of Jordanian graduates. Despite its promise, the adoption of the BTEC framework is not without challenges. Institutional readiness, educator training, and cultural perceptions of vocational

education remain significant barriers to its successful implementation (Hyde et al., 2024). Effective integration requires substantial investment in professional development for educators to ensure they can deliver competency-based programs effectively. Moreover, addressing societal stigmas around vocational education is critical to increasing enrollment in such programs and elevating their status to be on par with traditional academic pathways. Employers' perceptions of graduate competence also play a vital role in the success of vocational education reforms. Studies suggest that employers' value BTEC graduates for their practical skills and ability to contribute immediately to workplace demands (Nazir, 2023). However, achieving widespread acceptance of BTEC qualifications in Jordan requires sustained efforts to build trust between educational institutions and industries. Collaborative initiatives, such as industry placements and employer-led curriculum design, are essential to demonstrating the relevance and quality of BTEC programs. However, adopting the BTEC framework in Jordan represents a critical opportunity to address labor market needs while enhancing the employability of vocational graduates. By fostering stronger connections between education and industry, the BTEC system can contribute to sustainable economic growth and workforce competitiveness. However, its success hinges on addressing institutional and cultural barriers, ensuring educator readiness, and cultivating partnerships with employers. This study critically examines the implications of integrating the BTEC system into vocational education in Jordan, offering insights that can inform strategies for enhancing employability and meeting labor market demands.

29. Literature Review

Vocational education plays a pivotal role in addressing the global demand for a skilled workforce, bridging gaps between education systems and labor market needs. As economies continue to evolve with technological advancements and shifting industry requirements, the integration of innovative educational frameworks becomes essential. Among these frameworks, the Business and Technology Education Council (BTEC) system has gained prominence for its competency-based approach, offering a blend of academic knowledge and practical skills tailored to industry standards. This system has demonstrated significant potential in preparing students for employment, particularly in fields requiring technical expertise and adaptability. In recent years, the growing emphasis on employability skills has placed vocational education at the forefront of policy discussions. Countries across the globe are reforming their educational systems to ensure that learners are equipped with the competencies necessary to thrive in competitive job markets. The Middle East, including Jordan, is no exception, where governments are actively seeking to enhance vocational education to address unemployment and meet the demands of emerging industries.

This literature review examines the integration of the BTEC framework within vocational education systems, with a particular focus on its implications for employability and labor market alignment. By synthesizing existing research, it explores key themes such as the effectiveness of vocational qualifications in improving employment outcomes, challenges in transitioning from vocational education to higher education, and the socio-economic factors influencing vocational pathways. Additionally, the review investigates the role of educator preparedness, institutional support, and societal perceptions in shaping the success of vocational reforms. Atkinson (2024) explores the complexities of decision-making support for Business and Technology Education Council (BTEC) students transitioning to higher education (HE) within further education (FE) colleges in England. Using the Theory of Practice Architectures framework, the study identifies

structural and relational barriers that constrain effective HE choice-making. Inconsistent institutional support, reliance on local universities, and competing priorities within colleges are highlighted as significant challenges. This research underscores the importance of creating cohesive institutional strategies to address these limitations. The findings have broader implications for vocational education systems globally, including in Jordan, where institutional structures often mirror those of the UK FE system. Effective HE decision-making frameworks are essential for realizing the potential of BTEC qualifications to bridge educational and occupational aspirations, particularly in regions where vocational pathways are undervalued. Hyde et al. (2024) examine the challenges faced by students transitioning from Chinese high school laboratory programs to UK-style university laboratory courses, emphasizing the role of practical skills development in transnational education (TNE). Their mixed-methods study reveals significant gaps in prior laboratory experience, language barriers, and the need for structured curriculum designs to scaffold students' learning. This research highlights the transformative potential of practical, competency-based learning environments, akin to those offered by BTEC programs. The study's insights are particularly relevant to vocational education reforms in Jordan, where gaps in practical training and language proficiency are also barriers to international employability. By integrating scaffolded curricula, as demonstrated in the TNE context, Jordanian institutions adopting the BTEC framework can enhance their graduates' readiness for global labor markets. Manian (2024) critically evaluates the effects of commercialization on stakeholders in higher education institutions in the UK. Through a qualitative case study approach, the research finds that profit-centric models of education negatively impact both staff and students, leading to demotivation and dissatisfaction. This study resonates with concerns about privatized and commodified education systems, where financial imperatives often overshadow pedagogical goals. The findings serve as a cautionary tale for vocational education systems, including those in Jordan, where the balance between revenue generation and educational quality remains a delicate challenge. Institutions integrating the BTEC framework must ensure that financial sustainability does not compromise ethical governance, student outcomes, or educator integrity.

Mitton and Hensby (2024) delve into the intersection of vocational qualifications, inclusivity, and racial equity in higher education. Their analysis reveals that BTEC entrants, particularly those from Black, Asian, and Minority Ethnic (BAME) backgrounds, face systemic disadvantages in HE environments that privilege A-level qualifications. The study critiques the stigmatization of vocational pathways as inferior and calls for their inclusion in universities' inclusivity agendas. These findings are pertinent to Jordan, where vocational education often suffers from societal stigma and limited recognition. Integrating BTEC qualifications into broader educational reform efforts requires addressing these biases to ensure equitable access to opportunities and to highlight the value of practical skills in diverse learning environments. The reviewed studies collectively underscore the transformative potential of BTEC qualifications in enhancing vocational education, improving employability, and addressing systemic inequities. Atkinson (2024) highlights the structural enablers and barriers to effective decision-making support for BTEC students, while Hyde, Wright, and Xie (2024) emphasize the need for structured curricula to bridge practical skill gaps in international contexts. Manian's (2024) critique of commercialization warns against allowing financial priorities to undermine educational goals, and Mitton and Hensby (2024) advocate for addressing the stigmatization of vocational qualifications to foster inclusivity.

For Jordan, these insights offer valuable lessons. Implementing the BTEC framework requires addressing institutional barriers, promoting inclusivity, and ensuring that financial sustainability does not compromise educational outcomes. By drawing on these global perspectives, Jordanian

vocational education reform can enhance its alignment with labor market demands while fostering equitable and inclusive learning environments. Huddleston and Unwin (2024) provide a historical account of the evolution of the Further Education (FE) curriculum in England, highlighting persistent challenges driven by external demands from learners, employers, and policymakers. The continuous cycle of government-mandated qualification reforms has not only disrupted the curriculum but also placed financial strain on institutions. This policy "merry-go-round" mirrors broader tensions in vocational education globally, including in Jordan, where curriculum flexibility and stability are equally constrained by external pressures. The introduction of initiatives like the Advanced British Standard (ABS) underscores the difficulty of aligning technical and academic education without destabilizing existing systems. For Jordan, these insights highlight the importance of balancing curriculum responsiveness with institutional stability to avoid undermining educational quality and learner outcomes. Nazir (2024) explores the decision-making processes of British Pakistani students entering vocational courses, revealing how structural inequities funnel ethnic minorities into "lower-tier" educational pathways. This study underscores the role of "ethnic capital" and "racial warehousing" in shaping vocational education choices, which often lead to weaker labor market positions. Such findings are critical for understanding vocational education in Jordan, where social stigmas surrounding vocational pathways also limit their appeal. The study suggests that promoting alternative, equitable vocational pathways is essential for countering systemic biases and ensuring that underrepresented groups have access to high-quality technical education with strong labor market outcomes.

Williams (2024) critically examines the concept of "skill" within Technical and Vocational Education and Training (TVET) in England, highlighting its ambiguous and inconsistent application across policy and practice. The study's use of Critical Discourse Analysis (CDA) reveals how neoliberal, human capital-driven notions of skill shape the curriculum, often marginalizing certain disciplines and perpetuating inequities in education and employment. This disconnect between policy rhetoric and practical implementation is particularly relevant for vocational education in Jordan, where the emphasis on aligning skills with labor market demands risks replicating similar challenges. Williams' findings suggest that a more coherent and inclusive discourse on skill is needed to ensure that vocational education fosters both individual empowerment and societal progress. In addition, Huddleston and Unwin (2024) emphasize the need for greater representation of FE colleges, teachers, and curriculum managers in shaping the vocational curriculum. The current regime of control, driven by funding criteria and regulatory bodies, often neglects the expertise of these key stakeholders. This parallels challenges in Jordan, where vocational education policies are frequently top-down, with limited input from educators and industry practitioners. The study raises critical questions about how to reconcile multiple, often competing, demands on vocational curricula while accommodating student aspirations and local labor market needs. For Jordan, these insights reinforce the importance of inclusive policymaking processes that prioritize both institutional autonomy and stakeholder engagement. Manian (2024) critiques the commercialization of higher education in the UK, finding that profit-centric models erode the quality of education and demotivate both staff and students. This phenomenon resonates with concerns about vocational education in Jordan, where financial imperatives often overshadow educational goals. The study warns against commodifying education delivery, suggesting that such practices undermine ethical considerations and weaken trust in vocational qualifications. For Jordan, this serves as a reminder to prioritize sustainable and ethical governance models that balance financial sustainability with educational integrity.

These studies collectively underscore the complex interplay between policy, discourse, and

practice in vocational education. Huddleston and Unwin (2024) highlight the destabilizing effects of policy inconsistency, while Nazir (2024) and Williams (2024) reveal how systemic biases and discourse shape vocational pathways and skills training. Manian (2024) warns against the risks of commercialization, and the broader findings suggest that inclusive, coherent, and ethically grounded approaches are essential for effective vocational education reform. For Jordan, the integration of frameworks like the BTEC system provides an opportunity to address these challenges by fostering greater curriculum stability, inclusivity, and alignment with labor market needs. However, achieving this requires addressing systemic inequities, promoting stakeholder engagement, and ensuring that vocational education policies are both responsive and sustainable. These insights offer a critical foundation for rethinking vocational education strategies in Jordan, with the goal of enhancing equity, quality, and employability outcomes. Raven (2023) examines the educational disruptions caused by the COVID-19 pandemic, focusing on students from disadvantaged backgrounds and their prospects for higher-level study. The study highlights how the lockdowns and school closures exacerbated existing inequalities, further widening the participation gap. While schools have reopened, disadvantaged students face compounded challenges in accessing higher education. Insights from teachers in disadvantaged areas reveal that educational ambitions have been deeply affected, with many students struggling to regain momentum after prolonged disruptions. For vocational education systems like those in Jordan, this research underscores the importance of tailored interventions to support students from marginalized backgrounds, particularly during transitional periods. The pandemic's effects have shown that maintaining equitable access to education requires robust support systems and adaptive strategies, even in post-crisis contexts. Vocational education providers must actively address these disparities to ensure all students have equal opportunities to progress in their educational journeys. Antonazzo, Stroud, and Weinel (2023) explore the implications of Industry 4.0 technologies for vocational education and training (VET), specifically within the European steel industry. The study highlights the transformative effects of digital technology on production and employment, emphasizing the need for VET systems to adapt to emerging skill requirements. Through the lens of institutional theory, the authors analyze how institutional architectures shape the responsiveness of initial vocational education and training (IVET) systems to technological changes.

The findings have significant relevance for Jordan, where preparing a workforce for digital transformation is critical to meeting global labor market demands. As the BTEC framework is introduced, integrating industry-specific digital skills into curricula is essential to align vocational education with technological advancements. This research reinforces the need for institutional collaboration to ensure VET systems are proactive rather than reactive in addressing the challenges of Industry 4.0. Gregory (2023) investigates the transition from secondary school to further education (FE) in England, with a particular focus on how this process influences learner identity. The findings suggest that while transitions can be fraught with anxiety over academic and social changes, they also offer opportunities for personal growth and the development of a more authentic identity. Importantly, the study reveals that perceptions of academic and vocational qualifications shape students' narratives, with vocational qualifications often viewed as less prestigious but increasingly recognized as valuable pathways to higher education. For Jordan, where vocational education is often stigmatized, these insights are critical. Gregory's research underscores the need for systems that not only support students during educational transitions but also actively challenge negative perceptions of vocational qualifications. By fostering a more positive narrative around vocational pathways, Jordan can encourage broader participation and demonstrate that vocational education is a viable route to academic and professional success.

The reviewed studies collectively highlight the need for vocational education systems to adapt to emerging challenges while fostering equity, responsiveness, and positive transitions. Raven's (2023) findings emphasize the importance of addressing the compounded effects of crises on disadvantaged students, a concern that is equally relevant in Jordan's efforts to promote equitable access to education. Antonazzo et al. (2023) provide a roadmap for aligning vocational education with Industry 4.0, demonstrating the importance of proactive institutional collaboration and the integration of digital skills. Meanwhile, Gregory's (2023) study on learner transitions and identity highlights the value of challenging stigmas around vocational education and creating supportive environments that empower students to thrive. For Jordan, these insights offer a foundation for rethinking vocational education strategies, ensuring they are inclusive, forward-looking, and capable of meeting both local and global demands. By addressing educational inequities, preparing for technological transformations, and supporting learners through transitions, Jordan can strengthen its vocational education system and enhance its contribution to national development.

Vocational Education

Orr and Terry (2023) delve into the multifaceted factors shaping the success of dual training programs, particularly in the context of T-level qualifications in England. Their findings emphasize the necessity of aligning regulatory frameworks, institutional structures, and curricular designs to facilitate cooperation between stakeholders. Furthermore, the study underscores the importance of trust and culturally informed communication in ensuring effective partnerships. These conclusions are relevant globally but particularly resonate with Jordan's ambitions to implement dual training programs within its vocational education system. The authors caution against direct transplantation of training models across countries, as contextual differences significantly affect implementation success. For Jordan, this insight suggests the need for localized adaptations of frameworks like BTEC, emphasizing culturally relevant practices and robust stakeholder engagement to ensure efficacy. Etches (2021) examines the transition of students from vocational qualifications to higher education, highlighting systemic inequalities that create barriers for vocational students. The study critiques existing pathways for their limited capacity to address the unique needs of vocational learners, often marginalizing them in academic environments. These findings align with challenges faced in Jordan, where vocational qualifications are often perceived as inferior to academic routes. For Jordan to leverage the potential of frameworks like BTEC, concerted efforts are needed to integrate vocational pathways into higher education systems more effectively, fostering inclusivity and reducing stigma. Xu (2020) explores the role of entrepreneurship education (EE) in UK secondary schools, identifying both successes and challenges in integrating enterprise initiatives. The study highlights EE's potential to equip students with entrepreneurial skills that foster adaptability and innovation—key attributes in today's dynamic labor markets. However, the lack of consistent implementation and alignment with broader educational goals presents barriers to achieving its full potential. For Jordan, where fostering entrepreneurial thinking is critical for addressing youth unemployment, integrating EE into vocational education frameworks like BTEC could be transformative. Aligning entrepreneurship education with vocational training would help develop students' critical thinking and problem-solving skills, preparing them for diverse career paths. Baker (2020) critiques the impact of policy reforms on vocational education in England, particularly the shift from specialized skills training to generalized academic content. The study reveals tensions between the theoretical and practical components of vocational courses, with students and tutors expressing frustration over reduced emphasis on hands-on skills. Employers, too, voiced concerns about graduates lacking the specific competencies needed for the workforce. This critique is highly

relevant to Jordan's vocational education reforms, where balancing theoretical knowledge and practical skill development remains a critical challenge. Baker's findings underscore the need for curricula that prioritize employability-focused skills while integrating academic elements in ways that resonate with both students and industry demands.

The reviewed studies collectively provide valuable insights into the challenges and opportunities within vocational education systems. Orr and Terry's (2023) emphasis on contextualized implementation highlights the importance of adapting frameworks like BTEC to Jordan's unique socio-economic and cultural conditions. Etches (2021) points to the need for inclusive pathways that elevate vocational qualifications to parity with academic ones, addressing systemic inequities. Xu's (2020) exploration of entrepreneurship education underscores its potential as a complement to vocational training, particularly in preparing students for a globalized economy. Finally, Baker's (2020) critique of skill erosion in vocational education serves as a cautionary note for Jordan, emphasizing the importance of maintaining a strong focus on practical skills. For Jordan to achieve its goals of workforce readiness and economic development, its vocational education reforms must prioritize stakeholder collaboration, curriculum adaptability, and equitable access to opportunities. By drawing on these global perspectives, Jordan can refine its approach to vocational education, ensuring that it not only meets local labor market demands but also empowers students to succeed in an increasingly interconnected world. Elamir and Mousa (2022) explore the interplay between higher education, technology, innovation, and labor market efficiency in the Middle East, highlighting the positive effects of high-quality education and training. Their findings emphasize that improvements in the quality of higher education directly enhance innovation and labor market efficiency, underscoring the significance of technology readiness as a complementary factor. This model is particularly relevant to Jordan, where the alignment of higher education with labor market needs remains a critical challenge. By focusing on improving education quality and technology integration, Jordan can address the skills gap and foster a more competitive workforce. The study's methodological rigor using partial least squares analysis further provides a robust framework for evaluating similar relationships in other regional contexts. Togoh (2021) investigates stressors affecting learning among BTEC Level 3 learners in an FE college in England, categorizing these into academic, personal, and social stressors. The findings reveal that students utilize a combination of internal and external coping mechanisms to manage these challenges. The study also highlights the importance of learner-focused and holistic pedagogical approaches to alleviate stress and enhance educational outcomes. For vocational education in Jordan, where students often face similar challenges due to academic pressures and socio-economic factors, these insights underline the need for robust support systems and adaptive teaching strategies. The emphasis on humanistic teaching approaches resonates with ongoing efforts to improve student engagement and well-being in vocational settings. Al Barwani and Azam (2023) evaluate the factors influencing OJT quality and their impact on student satisfaction in Oman, identifying critical elements such as trainer quality, effective assessment, and active learning. The study reveals that 70% of these factors significantly affect satisfaction, emphasizing the importance of structured and relevant training programs in enhancing competence development. This research is highly relevant for Jordan's vocational education system, where on-the-job training is a vital component of skill development. By adopting evidence-based frameworks like SERVQUAL and TQM, Jordan can improve OJT programs to ensure they align with industry requirements and student expectations. The study's statistical robustness, supported by Cronbach's Alpha and goodness-of-fit measures, offers a validated model for assessing and improving OJT quality.

These studies collectively underscore the importance of integrating quality education, effective training, and supportive learning environments into vocational education systems. Elamir and Mousa's (2022) findings on the role of higher education quality and technology highlight the need for innovation-driven educational reforms in Jordan. Togoh's (2021) analysis of stressors suggests that addressing student well-being through holistic teaching practices can improve learning outcomes in vocational settings. Meanwhile, Al Barwani and Azam's (2023) evaluation of OJT quality factors offers actionable insights for designing effective

workplace training programs that meet both student and industry needs. For Jordan, these insights provide a roadmap for enhancing vocational education through targeted reforms. By prioritizing quality, aligning curricula with labor market demands, and fostering supportive learning environments, the country can strengthen its vocational education system, ensuring that students are well-prepared for a competitive and dynamic workforce. Nazir (2023) critically examines the vocational education pathways of British Pakistani students, revealing how systemic inequities funnel ethnic minority students into “lower-tier” educational trajectories. The study highlights the interplay of "ethnic capital" and "racial warehousing," which shapes decision-making and limits access to more prestigious academic pathways. This insight sheds light on the broader challenges of ensuring equitable access to vocational education globally, including in Jordan. For Jordan, where societal perceptions and structural barriers also stigmatize vocational pathways, Nazir’s findings underscore the need to promote alternative pathways that challenge these biases. Emphasizing the value of vocational qualifications and creating inclusive progression routes into higher education could mitigate the systemic marginalization of vocational students and improve their labor market outcomes. Al Barwani and Azam (2023) evaluate OJT quality factors and their impact on TVET students’ satisfaction in Oman, offering a comprehensive model to measure the relevance of training programs. The study identifies trainer quality, effective assessment, active learning, and competence development as critical components of student satisfaction. The findings reinforce the importance of aligning training with student needs and labor market demands, supported by frameworks like SERVQUAL and TQM. For Jordan, where on-the-job training plays a pivotal role in vocational education, this research provides a roadmap for enhancing the quality of OJT programs. By focusing on trainer quality, resource allocation, and the relevance of training, Jordan can create a more effective pathway for students to transition from education to employment while meeting industry requirements.

Teaching Digital Skills in Further Education

Allison (2022) explores the challenges of delivering Level 3 digital skills courses in colleges in South West England, addressing the persistent “digital skills gap.” The research highlights three main strategies for overcoming challenges: collaboration, pedagogical innovation, and continuous professional development (CPD). Allison’s findings are particularly relevant for Jordan, where integrating digital skills into vocational education is critical for workforce readiness. The study’s proposed CPD framework offers actionable insights for training educators to deliver digital skills effectively while addressing gaps in curriculum planning and delivery. These findings emphasize the need for systematic curriculum decisions and policy alignment to ensure digital skills education meets both student and industry needs. These studies collectively highlight critical dimensions of vocational education reform: equity in access, training quality, and the integration of digital skills. Nazir’s (2023) analysis of ethnic minority pathways underscores the importance of creating inclusive educational systems that value vocational qualifications. This is especially relevant for Jordan, where similar stigmas persist. Al Barwani and Azam’s (2023) focus on OJT quality provides a blueprint for enhancing training programs to meet student and employer expectations. Allison’s (2022) findings on digital skills highlight the necessity of equipping vocational students with competencies for the digital economy, a pressing need in Jordan's rapidly evolving labor market. To strengthen vocational education, Jordan must adopt a multifaceted approach:

- **Promote Equity**: Address systemic biases against vocational education by elevating its status and providing clear pathways to higher education.
- **Enhance Training Quality**: Implement evidence-based frameworks like SERVQUAL to improve OJT programs and align them with labor market needs.
- **Integrate Digital Skills**: Develop robust CPD programs for educators and align curricula with industry standards to close the digital skills gap.

By incorporating these strategies, Jordan can ensure that its vocational education system not only meets local labor market demands but also equips students with the skills and opportunities to succeed in a competitive global economy. Baker (2020) examines the persistent inequalities between vocational (BTEC) and academic (A-level) pathways in higher education (HE) decision-making. Despite widening participation efforts, BTEC students remain disadvantaged in accessing prestigious HE institutions due to financial constraints and a lack of targeted outreach. This study reveals systemic barriers that limit vocational students'

ability to establish a "sense of place" in HE. The findings are relevant for Jordan, where vocational education faces societal stigmatization and limited integration with, HE pathways. Baker's study underscores the importance of policy interventions to create equitable opportunities for vocational students, particularly through financial support, tailored outreach, and institutional alignment. Gaad (2019) highlights the UAE's progress in implementing inclusive education for learners with special needs and disabilities (SEND), emphasizing recent reforms and innovations. The UAE's government has recognized the importance of inclusive education in mainstream schools, addressing both challenges and opportunities associated with such systemic transformations. For Jordan, which shares similar ambitions for inclusive education, Gaad's work serves as a blueprint for embedding inclusivity in vocational education systems. By adopting innovative approaches and addressing anxieties around systemic change, Jordan can ensure that SEND learners are effectively supported within its vocational education framework, contributing to broader social equity.

Hossain (2018) provides an in-depth analysis of the problems and prospects of vocational education (VE) in Bangladesh, emphasizing low enrolment rates and societal stigma as key barriers. The study identifies infrastructural deficiencies, a lack of skilled teachers, and limited practical training as major challenges. Despite these barriers, VE is recognized as critical for reducing unemployment and fostering economic development. These findings resonate with vocational education challenges in Jordan, where similar issues of societal perception, inadequate infrastructure, and limited teacher capacity hinder VE's growth. Hossain's emphasis on increasing public awareness, enhancing teacher training, and integrating VE with higher education provides actionable insights for Jordan's vocational reform efforts. The reviewed studies collectively highlight the systemic barriers and opportunities in vocational education across different contexts. Baker's (2020) findings on the vocational/academic divide emphasize the need for equitable access to HE for vocational students, a challenge that is mirrored in Jordan. Gaad's (2019) insights on inclusive education underline the importance of systemic innovations to support SEND learners, offering lessons on how Jordan can build a more inclusive vocational system. Finally, Hossain's (2018) analysis of VE in Bangladesh highlights the need for structural reforms, such as improving teacher training, enhancing infrastructure, and addressing societal perceptions. To strengthen vocational education in Jordan, the following steps are critical:

- **Promote Equity in Access**: Bridge the gap between vocational and academic pathways by aligning VE curricula with HE opportunities and addressing financial constraints.
- **Foster Inclusivity**: Implement systemic reforms to support SEND learners in vocational settings, drawing on best practices from the UAE.
- **Enhance Infrastructure and Training**: Invest in teacher training, practical learning resources, and infrastructure to ensure VE programs meet industry standards.
- **Address Societal Perceptions**: Launch awareness campaigns to destigmatize VE and highlight its role in economic and social development.

By implementing these strategies, Jordan can create a robust and inclusive vocational education system that equips students with the skills needed for a dynamic labor market while fostering equitable opportunities for all learners. Braun (2019) investigates the readiness of engineering lecturers to adapt to the changing assessment framework for Level 3 BTEC qualifications, which now include external assessments such as exams. This shift represents a significant departure from the traditional teacher-led, criterion-referenced assessments that many educators were accustomed to. The study reveals that while lecturers generally align on the principles of assessment preparation, challenges persist in detailed planning, student motivation, and parental involvement. The findings highlight the need for targeted professional development to ensure teachers can effectively support students in navigating high-stakes exams. For Jordan, where BTEC frameworks are being adopted, these insights underline the importance of equipping educators with the necessary skills and strategies to balance internal and external assessments, ensuring that students are adequately prepared.

Gartland and Smith (2018) explore the transformative potential of BTEC courses in facilitating higher education (HE) access for disadvantaged students. Using a Bourdieusian lens and the concept of "possible selves," the study highlights how BTEC courses cultivate social and cultural capital, empowering students

to envision themselves as university students despite initial doubts. The findings emphasize the critical role of supportive pedagogies and practices in shaping students' aspirations and preparing them for HE. However, the study critiques the increasing standardization of vocational education, which risks undermining the unique contributions of BTEC pedagogies. In Jordan, where vocational education faces similar challenges of standardization and stigma, the findings reinforce the value of nurturing personalized and supportive learning environments that foster students' confidence and aspirations for further education. Coldrey (2018) examines the ideological drivers behind recent reforms to Level 2 vocational and academic qualifications in England, particularly in physical education. The study highlights the "academization" of vocational qualifications, reflecting a broader political agenda to elevate academic rigor at the expense of vocational distinctiveness. This shift reinforces the disparity between academic and vocational qualifications, perpetuating the perception of vocational education as inferior. The findings reveal that such reforms, driven by political ideology, have pedagogical implications that may narrow the scope of vocational learning, making it less appealing to students. For Jordan, where vocational education is often stigmatized, Coldrey's analysis serves as a cautionary tale against reforms that prioritize academic metrics over the practical, skill-based focus that defines vocational education. These studies collectively address key challenges and opportunities in vocational education, offering insights that are highly relevant to Jordan's ongoing reforms. Braun (2019) emphasizes the importance of preparing educators for assessment changes, which is crucial for the successful adoption of frameworks like BTEC. Gartland and Smith (2018) highlight the transformative potential of vocational education in providing pathways to HE for disadvantaged students, advocating for pedagogies that build social and cultural capital. Coldrey (2018) warns against reforms that undermine the distinctiveness of vocational education, urging policymakers to preserve its practical and skill-oriented focus. To strengthen its vocational education system, Jordan can draw on these insights to:

- **Prepare Educators for Change**: Invest in professional development to ensure teachers are equipped to handle shifts in assessment practices, blending internal and external evaluations effectively.
- **Support Student Progression**: Design curricula and teaching practices that build confidence and aspirations for HE among vocational students, particularly those from disadvantaged backgrounds.
- **Preserve Vocational Identity**: Avoid reforms that prioritize academic benchmarks at the expense of vocational distinctiveness, maintaining a focus on practical, labor market-relevant skills.

By addressing these priorities, Jordan can enhance the quality and perception of vocational education, positioning it as a viable and respected pathway for students to achieve academic and professional success. Peake (2018) highlights the significant challenges faced by students transitioning from BTEC qualifications to higher education (HE), particularly in achieving high degree classifications. The study reveals that less than half of BTEC entrants achieved a 2:1 or first-class degree compared to over 90% of their A-level counterparts. This disparity underscores the structural and academic skills gaps that hinder BTEC students in adapting to the demands of HE. To address these challenges, Peake developed a toolkit aimed at raising aspirations, enhancing self-esteem, and improving academic outcomes. For Jordan, where BTEC frameworks are being integrated into vocational education, these findings emphasize the need for targeted support mechanisms to ensure students' successful transition to HE. Providing preparatory programs and fostering a culture of academic confidence can help BTEC students meet the expectations of higher education. Kelly (2017) examines the role of BTECs in widening participation in HE while highlighting vulnerabilities associated with the qualification. Although BTECs provide a vital "middle option" for students who prefer applied learning, their acceptance in selective universities remains limited. Kelly critiques the Sainsbury Review's binary vision of academic versus technical education, warning against reforms that might marginalize BTECs and reverse progress in HE accessibility. For Jordan, these insights underscore the importance of maintaining the distinctiveness of vocational pathways while ensuring alignment with HE expectations. Policymakers should focus on building pathways that bridge vocational and academic qualifications, ensuring that BTEC graduates are well-prepared and valued in both HE and the labor market. Patrignani, Battiston, and Conlon (2019) analyze labor market outcomes for students progressing from BTEC qualifications to first-degree qualifications, finding positive earnings and employment differentials for this group. The study demonstrates that BTEC graduates, particularly those with combined BTEC and A-level qualifications, achieve comparable outcomes in certain fields like

architecture, engineering, and medicine. However, the substantial differences in characteristics between BTEC and A-level students complicate direct comparisons. These findings underscore the economic value of BTEC qualifications, particularly in applied and technical disciplines. For Jordan, this reinforces the importance of integrating vocational qualifications into national education strategies to enhance employability and align with labor market demands. Promoting BTEC pathways in high-demand sectors can help foster a skilled workforce that contributes to economic development. The studies reviewed highlight critical challenges and opportunities in the integration and progression of vocational education pathways:

Addressing Transition Challenges: Peake's (2018) findings emphasize the importance of equipping BTEC students with the academic skills and confidence needed for HE success. In Jordan, this calls for tailored bridging programs and support initiatives.

Preserving the Distinctiveness of BTEC: Kelly's (2017) work highlights the need for policies that protect the unique role of BTEC qualifications in widening access to HE while addressing gaps in institutional acceptance and preparedness.

Maximizing Labor Market Outcomes: Patrignani et al.'s (2019) analysis demonstrates the economic benefits of BTEC pathways, particularly in applied disciplines. Jordan should align vocational education with industry needs to enhance employment opportunities for graduates.

By implementing these strategies, Jordan can ensure that its vocational education reforms foster equitable access to HE, support labor market integration, and strengthen the country's workforce for a dynamic economy.

30. Methodology

The methodology adopted for this literature review aims to critically analyze and synthesize research addressing the challenges, reforms, and outcomes of vocational education, particularly the Business and Technology Education Council (BTEC) qualifications. The focus is on exploring their role in widening participation, enhancing employability, and transitioning students to higher education (HE) and the labor market. The methodological approach reflects a structured and critical engagement with existing literature, identifying gaps, and highlighting best practices relevant to vocational education reforms in Jordan.

Literature Selection Process

The literature selection process was designed to ensure a comprehensive and diverse range of studies, drawing from peer-reviewed journals, policy reports, and seminal texts in the field of vocational education. Key inclusion criteria included relevance to BTEC qualifications, vocational education pathways, and their implications for HE and labor market outcomes. Studies were prioritized based on their focus on systemic challenges, transition experiences, and innovative practices in vocational education.

For instance, studies such as Peake (2018) were selected for their detailed exploration of transition challenges faced by BTEC students, while Kelly (2017) provided critical insights into the systemic reforms affecting BTECs. The inclusion of Patrignani, Battiston, and Conlon (2019) offered empirical evidence of labor market outcomes for BTEC graduates, enriching the analysis with quantitative perspectives.

Theoretical Frameworks and Analytical Lens

This review adopts a multi-dimensional analytical lens, drawing on theoretical frameworks such as Bourdieusian concepts of cultural and social capital (as seen in Gartland & Smith, 2018), educational equity frameworks, and labor market alignment theories. These frameworks facilitate a nuanced understanding of the socio-economic, institutional, and pedagogical factors influencing vocational education. The review also critically engages with methodological approaches employed by the reviewed studies. For instance, Braun's (2019) pilot study exemplifies the use of comparative analysis in understanding educator readiness, while Peake's (2018) longitudinal inquiry offers insights into the lived experiences of BTEC students transitioning to HE. This diversity of methods underscores the need for mixed-methods approaches in studying vocational education reforms.

Methodological Gaps and Limitations

A critical aspect of this review is identifying methodological gaps in existing literature. Many studies, such as those by Peake (2018) and Kelly (2017), focus predominantly on UK contexts, with limited exploration

of how similar challenges and reforms might manifest in other educational systems, including those in the Middle East. Furthermore, while quantitative studies like Patrignani et al. (2019) provide valuable labor market data, they often lack qualitative insights into the lived experiences of vocational students and educators. The review also highlights the limitations of narrow methodological scopes. For example, while Braun (2019) offers preliminary findings on educator readiness for BTEC assessment changes, the small sample size and single-institution focus limit the generalizability of conclusions. Addressing these gaps through comparative, cross-national research could provide a more holistic understanding of vocational education dynamics.

Reflections on Methodological Choices

The methodology for this review balances breadth and depth by integrating empirical, theoretical, and policy-oriented studies. By critically engaging with diverse research methods, the review captures a comprehensive picture of BTEC qualifications' role in education and employment. This approach ensures the identification of actionable insights while acknowledging the contextual and systemic factors influencing vocational education outcomes. The findings from this literature review methodology emphasize the importance of multi-stakeholder engagement, longitudinal research designs, and comparative analyses in understanding the challenges and opportunities in vocational education. For Jordan, these methodological reflections underscore the need for robust research frameworks to inform policy and practice, ensuring that vocational education reforms are evidence-based and contextually relevant.

31. Results

The literature review methodology provided a comprehensive framework for analyzing the challenges, reforms, and outcomes associated with vocational education, particularly focusing on the BTEC qualification. The results derived from the review reveal significant themes that inform both the potential and limitations of vocational education systems. These findings have important implications for education policymakers, practitioners, and stakeholders, particularly in Jordan, as the country seeks to reform its vocational education landscape.

Theme 1: Transition Challenges from Vocational to Higher Education

One of the most striking findings, highlighted in Peake (2018), is the disparity in academic performance between BTEC and A-level students upon entering higher education (HE). Less than half of BTEC entrants achieved upper-class degrees, compared to over 90% of A-level students. This discrepancy underscores significant challenges in adapting to the academic rigor of HE, such as gaps in theoretical knowledge and study skills. The introduction of targeted support mechanisms, such as Peake's transition toolkit, has shown promise in raising aspirations and improving outcomes for BTEC students. These findings are particularly relevant for Jordan, where vocational education reforms must prioritize bridging academic gaps through preparatory programs and academic support.

Theme 2: Reforms and Standardization in Vocational Education

Kelly (2017) critiques the increasing emphasis on standardization in vocational education, arguing that while reforms aim to enhance academic rigor, they risk undermining the applied learning strengths of BTEC qualifications. The "middle option" offered by BTEC has been instrumental in widening participation in HE, especially among disadvantaged groups. However, reforms inspired by the Sainsbury Review, which push for a binary divide between academic and technical education, could marginalize qualifications like BTECs. This has implications for Jordan, where vocational reforms must balance standardization with maintaining the distinctiveness of applied qualifications. Protecting the unique pedagogical approach of vocational education is essential for ensuring its continued success in both education and labor markets.

Theme 3: Labor Market Outcomes for Vocational Graduates

Patrignani, Battiston, and Conlon (2019) provide valuable insights into the labor market outcomes of BTEC graduates, demonstrating positive earnings and employment differentials for those progressing to higher education. BTEC graduates in applied fields like architecture, engineering, and medicine achieved comparable earnings to their A-level counterparts, highlighting the economic value of vocational qualifications in certain disciplines. For Jordan, this reinforces the importance of aligning vocational education pathways with high-demand sectors in the labor market. Strategic integration of BTEC

frameworks with national employment policies can ensure that graduates are equipped with skills that meet both local and global labor market needs.

Theme 4: Socioeconomic and Cultural Dimensions

Gartland and Smith (2018) underscore the transformative potential of BTEC qualifications in fostering higher education aspirations among disadvantaged students. Through supportive pedagogies and practices, BTEC courses build students' cultural and social capital, enabling them to envision and achieve HE goals. However, the stratification of the education system often reinforces existing inequalities, limiting opportunities for upward mobility. This is particularly relevant for Jordan, where vocational education must address societal stigmas and create pathways for underrepresented groups to succeed in higher education and beyond.

Theme 5: Educator Preparedness and Systemic Constraints

Braun (2019) highlights the readiness of educators to adapt to changes in BTEC assessment frameworks, revealing gaps in detailed planning, student motivation strategies, and parental engagement. These findings emphasize the importance of professional development and systemic support for educators navigating assessment reforms. For Jordan, where vocational education reforms involve the adoption of international frameworks like BTEC, investing in teacher training is crucial. Equipping educators with the skills and knowledge to deliver reformed curricula and assessments will be key to ensuring the success of these initiatives.

Results and Implications

The critical discussion of results reveals that vocational education reforms must strike a balance between maintaining the practical strengths of applied qualifications and addressing gaps in academic preparedness and labor market alignment. While BTEC qualifications offer significant benefits, including widening access to HE and improving employability, systemic challenges such as societal stigma, educator readiness, and the risk of over-standardization must be addressed. For Jordan, these findings provide actionable insights. The results emphasize the need for tailored reforms that protect the unique strengths of vocational education while addressing gaps in preparation for HE and the labor market. Specific recommendations include introducing bridging programs, fostering industry-academia collaboration, and investing in teacher training to ensure educators can effectively implement new frameworks. By addressing these challenges, Jordan can create a vocational education system that not only equips students with practical skills but also supports their academic and professional aspirations, ultimately contributing to a skilled workforce and a competitive economy.

32. Discussion

The findings from this literature review reveal the complexities and opportunities associated with vocational education reform, particularly regarding the integration and effectiveness of the BTEC framework. While the results highlight the transformative potential of vocational qualifications in widening participation and improving employability, they also underscore significant challenges that must be addressed to ensure equitable and effective outcomes. These insights are particularly relevant for Jordan as it seeks to reform its vocational education system.

Transition Challenges: Adapting to Academic Rigor in Higher Education

One critical theme emerging from the review is the difficulty that BTEC students face in transitioning to higher education (HE). Peake (2018) highlights a striking disparity in academic performance between BTEC and A-level students, with less than half of BTEC entrants achieving upper-class degrees compared to over 90% of A-level entrants. This gap can be attributed to differences in academic preparation, with BTEC students often lacking the theoretical grounding needed to thrive in HE. This finding underscores the need for targeted support mechanisms to bridge the gap, such as transition toolkits, preparatory courses, and mentorship programs. For Jordan, these insights point to the importance of implementing transition support initiatives that address academic gaps while preserving the applied strengths of vocational qualifications.

Reforms and the Risk of Over-Standardization

The push for reforming vocational education, as discussed by Kelly (2017), presents both opportunities and challenges. While standardization aims to improve the academic rigor of vocational qualifications, it risks marginalizing the distinctiveness of BTECs and similar frameworks. The "middle option" provided by BTECs has been instrumental in widening access to HE, particularly for students who thrive in applied learning environments. However, reforms inspired by binary models of academic versus technical education may inadvertently undermine this inclusivity. In Jordan, policymakers must carefully balance standardization efforts with preserving the unique pedagogical strengths of vocational education. Protecting the distinctiveness of these qualifications is essential to ensuring that they remain accessible and relevant to diverse learners.

Economic Value and Labor Market Alignment

The labor market outcomes for BTEC graduates, as explored by Patrignani, Battiston, and Conlon (2019), provide a compelling case for the economic value of vocational qualifications. BTEC graduates in fields such as architecture, engineering, and medicine achieve comparable earnings and employment rates to their A-level counterparts, particularly when transitioning to HE. These findings emphasize the importance of aligning vocational education pathways with high-demand sectors to maximize employability and economic contributions. For Jordan, this means ensuring that BTEC-aligned programs are integrated into industries where there is a clear demand for skilled labor. Partnerships with employers and industry stakeholders can help tailor vocational curricula to meet these needs, fostering a workforce that is both competent and competitive.

Addressing Socioeconomic Inequalities

Vocational education has the potential to transform the aspirations and opportunities of disadvantaged groups, as demonstrated by Gartland and Smith (2018). Through supportive pedagogies, BTEC courses build social and cultural capital, enabling students from underrepresented backgrounds to envision and achieve success in HE. However, systemic stratification within education often perpetuates inequalities, limiting upward mobility for vocational students. For Jordan, addressing these disparities requires a deliberate effort to combat societal stigmas associated with vocational education and create inclusive pathways that empower all learners. Initiatives such as community outreach programs, awareness campaigns, and scholarships for vocational students can help foster a more equitable education system.

Educator Readiness and Systemic Support

Educator preparedness is a crucial factor in the successful implementation of vocational education reforms. Braun (2019) highlights gaps in planning, motivation strategies, and parental engagement among educators adapting to changes in BTEC assessment practices. This underscores the need for professional development programs that equip teachers with the skills to deliver both applied and theoretical content effectively. For Jordan, investing in teacher training and support systems will be critical to ensuring that vocational educators can navigate new frameworks and assessments while maintaining high standards of teaching and learning.

Implications for Jordan's Vocational Education Reforms

The results of this literature review offer valuable insights for Jordan as it undertakes reforms in vocational education. The findings emphasize the need for a multifaceted approach that balances academic preparation with practical skills, aligns curricula with labor market demands, and addresses societal and systemic barriers to inclusion. Key recommendations include:

- **Bridging Programs**: Introduce preparatory courses to support vocational students transitioning to HE.
- **Industry Collaboration**: Foster partnerships between education providers and employers to align vocational programs with labor market needs.
- **Teacher Training**: Invest in professional development to ensure educators are equipped to implement new curricula and assessments.
- **Awareness Campaigns**: Promote the value of vocational education to combat stigmas and encourage broader societal acceptance.

By addressing these priorities, Jordan can build a vocational education system that not only enhances employability but also fosters equity, inclusion, and economic growth. The findings serve as a call to action

for stakeholders to ensure that vocational education reforms are both evidence-based and contextually relevant, paving the way for a skilled and empowered workforce.

33. Conclusion

The findings from this literature review provide a comprehensive understanding of the challenges, opportunities, and systemic dynamics associated with vocational education reforms, particularly focusing on the integration of the BTEC framework. While the review offers valuable insights into enhancing employability and aligning education with labor market needs, it is crucial to recognize the limitations, determinants, and broader contributions of this work, as well as areas for future research.

a. Limitations of the Study

This study is not without limitations. A significant constraint lies in the heavy reliance on studies conducted in the UK and other Western contexts. While these findings are highly relevant, their applicability to Jordan and other non-Western settings may be limited by cultural, economic, and systemic differences. The lack of region-specific studies that explore vocational education reforms in Middle Eastern contexts restricts the ability to draw directly transferable conclusions. Furthermore, while this review synthesizes diverse methodological approaches, the inherent variability in research quality and scope across the reviewed studies introduces a degree of inconsistency in the findings. For example, some studies, such as Braun (2019), are based on small sample sizes, which limits their generalizability, while others, like Patrignani, Battiston, and Conlon (2019), focus narrowly on quantitative outcomes without capturing the lived experiences of learners and educators.

b. Key Determinants of Vocational Education Success

The results of this review highlight several key determinants that shape the success of vocational education reforms. One critical factor is the alignment between vocational curricula and labor market demands. Studies such as Patrignani et al. (2019) emphasize the economic benefits of vocational qualifications when they are tailored to high-demand sectors. Another determinant is societal perception, as evidenced by Gartland and Smith (2018), which underscores the importance of combating stigma associated with vocational pathways to ensure equitable access and outcomes. Additionally, educator readiness, as discussed by Braun (2019), emerges as a crucial determinant, with professional development and systemic support playing a pivotal role in effective implementation.

c. Contributions to Vocational Education Reform

This literature review makes several contributions to the discourse on vocational education reform. First, it highlights the transformative potential of the BTEC framework in bridging the gap between education and employment, particularly for disadvantaged learners. The emphasis on applied learning, as demonstrated by Kelly (2017), provides a model for designing vocational programs that are inclusive and practical. Second, this review offers critical insights into the challenges of transition from vocational to higher education, emphasizing the need for targeted support mechanisms. The findings also underscore the importance of balancing standardization with maintaining the distinctiveness of vocational qualifications, offering policymakers a nuanced perspective on reform strategies. For Jordan, these contributions offer actionable recommendations to inform policy and practice. The review highlights the need for contextualized reforms that address local labor market demands, societal attitudes, and systemic constraints, ensuring that vocational education is both effective and equitable.

d. Future Research Directions

The findings also identify key areas for future research. First, there is a need for region-specific studies that explore the unique challenges and opportunities of vocational education in Middle Eastern contexts. Such research should examine how cultural, economic, and policy environments shape vocational education outcomes and identify best practices tailored to these settings. Second, longitudinal studies tracking the long-term academic and employment outcomes of vocational graduates would provide deeper insights into the effectiveness of reforms. Research could also explore the role of digital technologies and Industry 4.0 in reshaping vocational education, particularly in high-demand sectors like technology and engineering.

Additionally, qualitative research capturing the lived experiences of vocational students and educators would complement quantitative studies, providing a more holistic understanding of systemic challenges and opportunities. Investigating the intersection of vocational education with gender, socioeconomic status, and other demographic factors could further inform inclusive policy-making and practice. Thus, this paper underscores the critical role of vocational education in fostering employability and addressing labor market needs. While the BTEC framework offers a robust model for aligning education with industry demands, its successful implementation requires careful consideration of systemic constraints, societal perceptions, and educator readiness. For Jordan, these findings provide a roadmap for designing reforms that are both contextually relevant and globally informed. By addressing the limitations identified and investing in future research, stakeholders can build a vocational education system that empowers learners, strengthens the workforce, and drives sustainable economic development.

References

Al Barwani, A., & Azam, S. F. (2023). Assessing The Effect Of Ojt Training Quality Factors On Tvet Students'satisfaction In Preparing For Employment In Oman. *European Journal of Education Studies*, *10*(8).

Al Barwani, A., & Azam, S. F. (2023). Further Evaluation Of Ojt Training Quality Factors On Tvet Students'satisfaction In Oman. *European Journal of Education Studies*, *10*(10).

Allison, J. (2022). *Stakeholder Perceptions Regarding Level 3Digital Skills' Teaching: A Qualitative Case Study of Colleges in South West England* (Doctoral dissertation, University of Gloucestershire).

Antonazzo, L., Stroud, D., & Weinel, M. (2023). Institutional complementarities and technological transformation: IVET responsiveness to Industry 4.0–meeting emerging skill needs in the European steel industry. *Economic and industrial democracy*, *44*(1), 25-46.

Atkinson, D. (2024). The conditions enabling and constraining BTEC higher education decision-making in an English further education college. *Research in Post-Compulsory Education*, *29*(1), 64-86.

Baker, T. (2020). *Time on Trowel: The demise of skills in VET under Coalition Government* (Doctoral dissertation, University of York).

Baker, Z. (2020). The vocational/academic divide in widening participation: the higher education decision making of further education students. *Journal of Further and Higher Education*, *44*(6), 766-780.

Banerjee, P. A. (2019). Statistical analysis of national data sets: Exploring demographics, access and progression of students in higher education from vocational entry routes. In *Transitions from vocational qualifications to higher education: Examining inequalities* (pp. 39-58). Emerald Publishing Limited.

Braun, M. (2019). A pilot study investigating further education engineering lecturers' readiness for the shift in Business and Technology Education Council (BTEC) assessment. *Research in Education*, *105*(1), 42-59.

Coldrey, M. (2018). The Ideological Underpinning of Changes Made to Level Two Vocational and Academic Physical Education Qualifications in England. *SciFed Journal of Sports Medicine*, *1*(1), 1-6.

Elamir, E. A., & Mousa, G. A. (2022). The interplay among higher education, technology, innovation and labour market efficiency: Middle East case. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, *19*(5), 416-441.

Etches, A. (2021). Transitions from vocational qualifications to higher education: examining

inequalities: edited by Debra Myhill and Pallavi Amitava Banerjee, Emerald Publishing Limited, 2019, 180 pp.
Gaad, E. (2019). Educating learners with special needs and disabilities in the UAE: Reform and innovation. *Education in the United Arab Emirates: Innovation and Transformation*, 147-159.
Gartland, C. E., & Smith, C. (2018). Supporting progression to HE: the role of colleges and vocational courses. *Education+ Training*, *60*(6), 637-650.
Gregory, E. (2023). "Older and Wiser than the Schoolkids on the Bus": The Impact of Academic Transition on Learner Identity in an FE Setting. *International Journal of Educational and Life Transitions*, *2*(1).
Hossain, M. S. (2018). *Problems and prospects of vocational education: An empirical study in Rajshahi Division, Bangladesh* (Doctoral dissertation, University of Rajshahi).
Huddleston, P., & Unwin, L. (2024). Curriculum in FE Colleges over time.
Hyde, J., Wright, J. S., & Xie, A. (2024). Progression from Chinese High School onto a TransNational Chinese-UK University joint BSc degree in chemistry; an international study focussing on laboratory practical skills. *Chemistry Education Research and Practice*, *25*(1), 151-170.
Kelly, S. (2017). *Reforming BTECs: Applied General qualifications as a route to higher education*. Oxford: Higher Education Policy Institute.
Manian, C. (2024). Staff Perspectives on Effect of Commercialisation on Stakeholders in Higher Education: Longitudinal Case Study of Alternative Higher Education Institutions in the UK.
Mitton, L., & Hensby, A. (2024). Bringing Vocational Qualifications into the Inclusivity Agenda: The Case of the BTEC. In *Race, Capital, and Equity in Higher Education: Challenging Differential Academic Attainment in UK Universities* (pp. 115-139). Cham: Springer International Publishing.
Myhill, D., & Morgan, S. (2019). Vocational qualifications, university access and widening participation: Setting the context. In *Transitions from Vocational Qualifications to Higher Education: Examining Inequalities* (pp. 13-38). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-78756-995-920191002
Nazir, M. B. (2023). Choosing Vocational Courses: Why twelve British Pakistani males selected vocational courses at the age of 16. *Journal of Vocational Education & Training*, 1-20.
Orr, K., & Terry, R. (2023). Perceptions of quality and the shaping or misshaping of vocational education: the case of T level qualifications in England. *Learning, teaching and policy making in VET*, 544.
Patrignani, P., Battiston, A., & Conlon, G. (2019). BTECs, higher education and labour market outcomes using the Longitudinal Education Outcome (LEO) dataset. *Centre for Vocational Education Research. http://cver. lse. ac. uk/textonly/cver/pubs/cverdp024. pdf*.
Peake, R. (2018). 'We are not all equal!': Raising achievement and aspiration by improving the transition from the BTEC to higher education. *Learning and Teaching*, *11*(3), 80-96.
Raven, N. (2023). The impact of the pandemic on widening participation students: the teaching professionals' perspective. *Widening Participation and Lifelong Learning*, *25*(1), 99-124.
Togoh, W. K. (2021). *Stressors Which Affect Learning: A Case Study of Learners in A Further Education College in The East of England* (Doctoral dissertation, University of Essex).
Williams, D. (2024). *What's in a Word? An Interdisciplinary Critical Discourse Analysis of 'Skill'in Technical and Vocational Education and Training in England* (Doctoral dissertation, University of Derby (United Kingdom)).

Xu, S. Z. (2020). Entrepreneurship education in UK secondary education. *Entrepreneurship Education: A Lifelong Learning Approach*, 11-34.

TANMEAH BASSMAH PRESS
International Journal of Pedagogy and Professional Human Development Insights (IJPPHDI)
المَجَلَّةُ الدُّوَلِيَّةُ لِلنَّظَرِيَّاتِ التُّرَبَوِيَّةِ وَالتَّنْمِيَةِ البَشَرِيَّةِ المِهْنِيَّةِ
homepage: www. https://tanmeah.com/

The Impact of Blended Learning Techniques on Enhancing Critical Thinking Skills in Arabic Language Education: A Comparative Study of Traditional and Blended Educational Systems

أثر تقنيات التعلم المدمج في تعزيز مهارات التفكير الناقد في تعليم اللغة العربية: دراسة مقارنة بين الأنظمة التعليمية التقليدية والمدمجة

Iman S.A Ayman[a]**

[a] *Faculty of Language, School of Pharmacy, the University of Sydney, NSW, Australia.*

C H R O N I C L E
Article history:
Received: September 6, 2024
Received in revised format: November 18, 2024
Accepted: December 9, 2024
Available online: December 15, 2024

Keywords:
Pedagogy, Digital Literacy, Traditional Learning, Higher-Order Thinking, Critical Thinking, Engagement, Educational Technology.

A B S T R A C T

This paper investigates the impact of blended learning techniques on enhancing critical thinking skills in Arabic language education, comparing traditional and blended educational systems. Conducted using a quasi-experimental design, the research involved two student groups: a blended learning group (Group B) and a traditional learning group (Group A). Both groups demonstrated comparable baseline critical thinking abilities, as measured by pre-tests. However, post-test results revealed a 27% improvement in critical thinking skills for Group B, compared to a 12% gain for Group A, highlighting the superior efficacy of blended learning. Blended learning also significantly enhanced engagement levels, with Group B achieving a Likert-scale average of 4.6, compared to 3.2 for Group A. Additionally, 85% of blended learning students reported notable skill development, compared to 56% in the traditional group. Evidence from assignments further indicated that 70% of submissions from Group B demonstrated higher-order thinking skills, such as analysis and synthesis, compared to 30% in Group A. While blended learning proved highly effective, 15% of students faced technical or digital literacy challenges, emphasizing the need for robust infrastructure and targeted training. The study concludes that blended learning provides a dynamic and interactive environment that fosters critical thinking, engagement, and cognitive skill development, making it a transformative pedagogical approach for Arabic language education. These findings underscore the necessity for policymakers and educators to prioritize the integration of blended learning while addressing technological and institutional challenges to optimize its implementation and effectiveness.

* Corresponding author. *E-mail address:* yuslina@usim.edu.my

http://dx.doi.org/10.70568/ IJPPHDI.1.1.224 All rights reserved

الملخص:

تُحقق هذه الدراسة في تأثير تقنيات التعلم المدمج على تحسين مهارات التفكير النقدي في تعليم اللغة العربية، من خلال مقارنة الأنظمة التعليمية التقليدية والمدمجة. وقد تم إجراء البحث باستخدام تصميم شبه تجريبي، حيث شملت الدراسة مجموعتين من الطلاب: مجموعة التعلم المدمج (المجموعة ب) ومجموعة التعلم التقليدي (المجموعة أ). أظهرت المجموعتان مستويات متقاربة من مهارات التفكير النقدي الأساسية كما تم قياسها في الاختبارات القبلية. ومع ذلك، كشفت نتائج الاختبارات البعدية عن تحسن بنسبة 27% في مهارات التفكير النقدي للمجموعة ب، مقارنة بزيادة قدرها 12% للمجموعة أ، مما يبرز الكفاءة الفائقة للتعلم المدمج. كما عزز التعلم المدمج بشكل كبير مستويات المشاركة، حيث حصلت المجموعة ب على متوسط تقييم قدره 4.6 على مقياس ليكرت، مقارنة بـ 3.2 للمجموعة أ. بالإضافة إلى ذلك، أبلغ 85% من طلاب التعلم المدمج عن تطور ملحوظ في مهاراتهم، مقارنة بـ 56% في المجموعة التقليدية. وأظهرت الأدلة المستمدة من الواجبات أن 70% من المهام في المجموعة ب أظهرت مهارات تفكير متقدمة، مثل التحليل والتركيب، مقارنة بـ 30% في المجموعة أ. وعلى الرغم من الفعالية الكبيرة للتعلم المدمج، واجه 15% من الطلاب تحديات تتعلق بالمهارات التقنية أو الرقمية، مما يؤكد الحاجة إلى بنية تحتية قوية وتدريب مستهدف. وتخلص الدراسة إلى أن التعلم المدمج يوفر بيئة ديناميكية وتفاعلية تعزز التفكير النقدي والمشاركة وتطوير المهارات المعرفية، مما يجعله نهجًا تربويًا تحولياً في تعليم اللغة العربية. وتؤكد هذه النتائج على ضرورة أن يمنح صناع السياسات والمعلمون الأولوية لدمج التعلم المدمج، مع معالجة التحديات التقنية والمؤسسية لضمان تحسين تنفيذه وفعاليته.

الكلمات المفتاحية:

التربية، محو الأمية الرقمية، التعلم التقليدي، التفكير من الدرجة العليا، التفكير النقدي، المشاركة، التكنولوجيا التعليمية.

JEL Classification: *I21, I28, I23 & O33.*

1. Introduction

The rapid advancements in educational technology have reshaped pedagogical practices worldwide, emphasizing innovative approaches such as blended learning to address traditional learning limitations. In the context of Arabic language education, critical thinking skills are essential for fostering deeper comprehension and analytical abilities among learners. Despite the growing interest in integrating technology into education, Arabic language instruction often remains reliant on traditional, teacher-centered approaches that prioritize rote memorization over cognitive engagement (Sheerah, 2018). These conventional methods fail to equip students with the higher-order thinking skills necessary for modern educational demands, such as analysis, synthesis, and evaluation (Zhang, 2024). Blended learning has emerged as a promising solution for bridging the gap between traditional and modern pedagogical practices. By combining face-to-face instruction with online, interactive elements, blended learning fosters a dynamic learning environment that promotes student-centered engagement and critical thinking (Alharbi, 2022; Ramalingam, Yunus, & Hashim, 2022). Research has demonstrated that blended learning enhances not only academic achievement but also student motivation and participation, as it allows learners to engage with content at their own pace while benefiting from collaborative and interactive tools (Al-Qatawneh, Eltahir, & Alsalhi, 2020). In Arabic language education, where

critical thinking is a cornerstone for mastering linguistic nuances and literary analysis, such innovative techniques hold significant potential. Despite the recognized benefits of blended learning, its implementation in Arabic language education remains limited, with traditional teaching methods still dominating the landscape. Studies, such as those by Sheerah (2018) and Al Saud (2021), have highlighted the persistence of teacher-centered instruction, which often stifles student creativity and critical thinking. Moreover, while research in other disciplines and language contexts has extensively explored blended learning, its application in Arabic language education lacks sufficient empirical investigation. The challenges of technological readiness, digital literacy, and cultural adaptation further complicate the integration of blended learning into Arabic educational systems (Alharbi, 2022). The current literature underscores a gap in understanding how blended learning specifically impacts critical thinking skills in Arabic language education. While several studies have investigated blended learning in general (e.g., Ramalingam et al., 2022; Noursi & Hussein, 2020), few have examined its role in developing critical thinking in Arabic language contexts, where cultural and linguistic specificities play a significant role. Additionally, existing research often focuses on surface-level outcomes, such as test scores, without delving into higher-order cognitive processes. This gap highlights the need for a targeted exploration of how blended learning techniques influence critical thinking skills in Arabic education. The motivation for this study arises from the urgency to modernize Arabic language teaching practices and to equip students with the critical thinking skills necessary for academic and professional success in an increasingly digital world. However, the primary goal of this study is to evaluate the effectiveness of blended learning techniques in enhancing critical thinking skills within Arabic language education by comparing traditional and blended educational systems. This research aims to fill the existing gap in the literature by employing a comprehensive analysis of cognitive, participatory, and skill development metrics. By doing so, the study seeks to provide actionable insights for educators and policymakers, advocating for the integration of innovative pedagogical practices that align with the demands of 21st-century education. Ultimately, this study aspires to contribute to the transformation of Arabic language education into a more dynamic, interactive, and cognitively engaging discipline.

2. Literature Review

The integration of blended learning into language education has garnered significant attention in recent years, particularly for its potential to enhance learner achievement, critical thinking skills, and linguistic proficiency. Studies have explored its application across various contexts, including the teaching of Arabic and English as foreign languages (Al-Qatawneh, Eltahir, & Alsalhi, 2020; Sheerah, 2018). Research has demonstrated that blended learning offers unique advantages, such as flexibility, personalized instruction, and opportunities for independent practice, making it a promising approach in higher education. For example, Al-Qatawneh et al. (2020) found that blended learning significantly improved student outcomes and attitudes in a teaching methods course, while Sheerah (2018) highlighted its role in addressing English language proficiency challenges among Saudi EFL learners in preparatory-year programs. Despite these benefits, challenges such as technological barriers, mismatched instructional designs, and institutional readiness persist, underscoring the need for robust infrastructure and adaptive strategies to fully realize the potential of blended learning in language education. This review situates these studies within the broader discourse on blended learning, offering insights into its efficacy and implications for future educational practices. For example, Adera (2025) offers a theoretical exploration of how innovative learning spaces and blended learning approaches can foster 21st-

century competencies such as critical thinking, collaboration, creativity, and digital literacy. This chapter highlights the integration of adaptable physical and virtual environments supported by advanced technological tools to create engaging learning experiences. While the study's reliance on secondary data ensures a broad synthesis of existing research, it limits the scope for empirical validation. Adera's work is particularly significant for educators and policymakers seeking practical strategies for embracing innovative pedagogical approaches. However, its focus on theoretical frameworks rather than concrete applications in diverse contexts may reduce its direct applicability to specific educational settings. Alkharbash (2024) investigates Libyan EFL teachers' and students' perceptions of blended learning, revealing its substantial advantages for improving language proficiency. Through a mixed-methods approach, this study combines questionnaire surveys and interviews to highlight both the benefits and challenges of integrating blended learning. Teachers reported improved student performance and engagement, yet identified IT knowledge gaps as a major barrier. Alkharbash's findings offer valuable insights into the practical challenges of implementing blended learning in resource-constrained environments. However, the relatively small sample size and the localized context may limit the generalizability of the findings to other EFL settings. Future research could address these limitations by expanding the scope to include comparative studies across different educational systems. Dumitru et al. (2023) examine the effectiveness of blended learning in enhancing critical thinking skills in higher education economics programs. The study's inclusion of labor market trainers alongside academic instructors is a notable innovation, bridging theoretical knowledge with practical application. The results underscore the potential of blended learning to foster critical thinking through targeted interventions in diverse course contexts. However, the study's design limits its focus to economics education, raising questions about its transferability to other disciplines. Additionally, while the experimental courses provide a robust framework for evaluating critical thinking, further research could explore the long-term impacts of such interventions on professional readiness. Orhan (2024) provides a comparative analysis of online and face-to-face problem-based learning (PBL) in enhancing critical thinking, reading comprehension, and attitudes in EFL contexts. Using a quasi-experimental design, the study concludes that both modalities are equally effective in improving critical thinking skills, while online PBL outperforms face-to-face PBL in enhancing reading comprehension and attitudes towards English. The use of rigorous statistical methods strengthens the study's reliability, making it a valuable reference for educators exploring the efficacy of PBL in language instruction. However, the study's emphasis on quantitative outcomes may overlook nuanced qualitative aspects of student experiences, which could be explored in future research. Across the reviewed studies, a common theme emerges: blended and innovative learning approaches significantly enhance critical thinking and other competencies essential for modern education. Adera (2025) and Dumitru et al. (2023) emphasize theoretical and practical strategies for fostering these skills, while Alkharbash (2024) and Orhan (2024) provide empirical evidence from EFL contexts. The studies collectively underscore the potential of blended learning to address diverse educational challenges, yet highlight practical barriers such as technological limitations and contextual constraints. Future research should adopt a multidisciplinary and longitudinal approach to explore the sustainability and scalability of these innovative pedagogical strategies across diverse educational settings.

Yang et al. (2024) investigate the status of computational thinking among high school students engaged in blended learning, focusing on its role in improving educational quality. Their findings indicate moderate levels of computational thinking, with strengths in cooperative and critical thinking but weaknesses in creativity, algorithmic thinking, and

problem-solving skills. While their study effectively highlights gaps in computational thinking, the reliance on a single high school in western China limits its generalizability. Moreover, the study's descriptive approach identifies issues but does not extensively explore how blended learning strategies might address these deficiencies. Future research could expand the dataset and examine longitudinal impacts to provide more actionable strategies. Al Yakin et al. (2024) explore the role of artificial intelligence (AI) in enhancing behavioral intention and critical thinking within blended learning environments. Their findings emphasize AI's potential to personalize learning experiences, increase engagement, and promote critical thinking. The use of a robust experimental design strengthens the validity of the study, but the focus on short-term effects leaves questions about the sustainability and ethical implications of AI integration in education unanswered. This research offers valuable insights for incorporating AI in blended learning but would benefit from addressing long-term impacts and potential biases in AI systems. Achmadi et al. (2024) compare hybrid and fully online learning methods for their effectiveness in fostering critical thinking skills among university students. Their findings demonstrate that hybrid learning significantly outperforms fully online learning in enhancing critical thinking. The quasi-experimental design, including validated instruments and rigorous statistical analysis, strengthens the study's reliability. However, the research focuses exclusively on a single discipline, limiting the generalizability of its conclusions to other academic contexts. Future studies should explore the interplay between hybrid learning and discipline-specific needs to better understand the broader applicability of these findings.

Lee et al. (2024) introduce the Guidance-based ChatGPT-assisted Learning Aid (GCLA) to address the potential over-reliance on AI in blended learning environments. Their randomized controlled trial demonstrates that the GCLA improves self-regulated learning (SRL), higher-order thinking skills (HOTS), and knowledge construction more effectively than traditional AI use. This study innovatively redefines the role of AI from providing direct answers to offering guided support, fostering deeper learning. While the findings highlight the potential of such tools, the limited sample size and discipline-specific focus may restrict the broader applicability of the GCLA. Further research could expand this framework to other subjects and larger cohorts. Zhang (2024) examines a three-stage blended learning model for teacher training programs, emphasizing its effectiveness in developing pedagogical competencies. The study's detailed approach to implementing blended learning across different stages offers practical insights for educators. However, the study's lack of comparative data with other models limits its ability to assert the superiority of this specific framework. Including comparative studies in future research could strengthen the validity of these findings and support broader adoption in teacher training programs. The studies reviewed collectively emphasize the transformative potential of blended learning in enhancing critical thinking and educational outcomes across various contexts. Yang et al. (2024) and Al Yakin et al. (2024) explore specific cognitive and behavioral benefits, while Achmadi et al. (2024) and Zhang (2024) focus on pedagogical and practical implications. Lee et al. (2024) extend these discussions by

addressing the ethical and methodological considerations of integrating AI tools like ChatGPT in blended learning environments. Despite their strengths, these studies share limitations such as context-specific findings, short-term focus, and small sample sizes. Future research should aim for interdisciplinary and longitudinal approaches to build on these foundational insights and ensure the sustainability of blended learning innovations.

Almarzuqi et al. (2024) explore the role of blended learning in enhancing critical thinking skills among secondary school students in chemistry. By drawing on theoretical frameworks such as constructivism and cognitive load theory, the study emphasizes the interactive nature of blended learning, which encourages active engagement and collaborative problem-solving. Their findings align with the growing consensus on the potential of blended learning to bridge theoretical knowledge with practical applications, particularly in STEM education. However, the research is primarily conceptual and lacks empirical evidence, which could limit its applicability in diverse educational contexts. Future studies might address these gaps by testing the proposed methodologies in real-world classrooms, with a focus on long-term impacts on student achievement. Luo and Zhou (2024) provide a systematic review of self-regulated learning strategies (SRLS) in blended learning environments within higher education. Their meta-analysis of 15 studies reveals that SRLS positively impact learning outcomes, particularly in areas such as resource management and motivational beliefs. While this review highlights the effectiveness of SRLS, it identifies a notable lack of focus on cognitive strategies, which are equally crucial for fostering critical thinking. The study's emphasis on theoretical underpinnings and quantitative methodologies offers a robust framework for future research. However, the authors recommend exploring individual differences and environmental factors that may influence the efficacy of SRLS, signalling an opportunity for more personalized approaches to blended learning.

Lebese and Mhlongo (2024) investigate the influence of e-learning technologies on critical thinking skills in South African higher education. Their study confirms the positive impact of e-learning tools in fostering critical thinking, particularly in resource-limited environments. However, the reliance on self-reported data introduces potential biases, such as overestimation of the tools' effectiveness by participants. The study underscores the need for a strategic deployment of e-learning technologies to maximize cognitive benefits. While these findings offer valuable insights for developing nations, the authors suggest complementing self-assessments with more objective measures, such as performance-based assessments, to validate the results. Lingling (2024) examines the integration of virtual simulation technology with blended learning in foreign language education. The study demonstrates the effectiveness of this approach in improving self-directed learning, practical application skills, and academic performance. The experimental results reveal that students exposed to the new teaching model outperformed their peers in traditional blended learning setups, with statistically significant improvements. These findings highlight the potential of virtual simulation to enhance the experiential learning component of blended teaching. However, the research is limited to a single institution and discipline, which may affect its generalizability. Expanding the

study to include diverse linguistic and cultural contexts could provide a more comprehensive understanding of its applicability. Al Yakin et al. (2024) explore the integration of AI technologies to enhance critical thinking and behavioral intention in higher education. The study's experimental approach demonstrates the potential of AI in providing personalized feedback and fostering student engagement. However, its short-term focus raises questions about the sustainability of these benefits over longer periods. Additionally, the ethical implications of AI-driven interventions, such as data privacy concerns and potential biases, warrant further investigation. Despite these limitations, the study highlights the transformative potential of AI in education, advocating for its strategic and ethical integration into blended learning environments. Lingling (2024) and Almarzuqi et al. (2024) both emphasize the role of blended learning in enhancing student engagement and critical thinking, but they approach the topic from different angles. While Lingling focuses on integrating advanced technologies like virtual simulations, Almarzuqi provides a more theoretical perspective rooted in pedagogical frameworks. Both studies highlight the need for innovative instructional designs that cater to diverse learning needs. However, Lingling's empirical approach provides more actionable insights, particularly for educators seeking to implement blended learning in practical settings. These studies collectively illustrate the transformative potential of blended learning in enhancing critical thinking and fostering self-regulated learning across diverse educational contexts. Almarzuqi et al. (2024) and Lingling (2024) underscore the importance of instructional design and technology integration, while Luo and Zhou (2024) highlight the role of SRLS in achieving educational outcomes. Lebese and Mhlongo (2024) and Al Yakin et al. (2024) extend these discussions by exploring the impact of e-learning and AI technologies, respectively. Despite their strengths, these studies share limitations, including a lack of longitudinal analysis, context-specific findings, and potential biases in data collection methods. Future research should adopt interdisciplinary and mixed-method approaches to address these gaps, ensuring the sustainable implementation of blended learning innovations.

Kazumyan and Eragamreddy (2024) focus on the BLENDI method's role in enhancing language skills for EFL students in Oman. Their study emphasizes the shift from traditional teaching models to more inclusive and technology-integrated practices to meet the needs of modern learners. By addressing various language components, the study demonstrates how blended learning can foster skill development in listening, reading, writing, and speaking. However, the research lacks robust empirical evidence or comparative data to validate the superiority of the BLENDI method over other blended learning approaches. Future studies could strengthen these findings by including larger sample sizes and exploring the long-term impacts of the BLENDI method on language proficiency.

Li and Salleh (2024) provide a systematic review and bibliometric analysis of blended learning research focused on critical thinking, offering insights into global trends, influential journals, and emerging themes. By summarizing technological and pedagogical advancements, this study serves as a valuable resource for educators seeking to integrate

critical thinking cultivation into their classrooms. The authors effectively highlight gaps in current research, such as a lack of focus on interdisciplinary approaches and the underrepresentation of certain geographic regions. While this study provides a high-level overview, its practical implications for daily teaching practices remain limited, necessitating further exploration of context-specific strategies. Almutairi (2024) investigates the application of blended learning in undergraduate translation courses at the University of Jeddah. The study highlights several benefits, including flexibility, enhanced engagement, and the development of technological skills crucial for modern translators. However, the research also identifies significant challenges, such as the need for substantial planning, equitable access to technology, and adapting teaching methods to optimize learning. While the study provides practical recommendations for addressing these challenges, its findings are limited to translation education, and further research is needed to explore the broader applicability of these strategies across disciplines and institutions. Tabassum and Saad (2024) examine the integration of the Community of Inquiry (CoI) framework with blended learning to enhance EFL/ESL instruction. Their systematic review evaluates the framework's effectiveness over a decade, emphasizing its role in creating supportive online learning environments. The findings underscore the CoI framework's potential to improve oral communication skills and foster collaborative learning. However, the study also highlights persistent challenges, such as technological disparities and resistance to new teaching methodologies. While this research provides a comprehensive overview of blended learning in language education, its reliance on highly cited studies may limit the inclusion of newer or less-publicized innovations in the field. The reviewed studies collectively demonstrate the potential of blended learning to enhance language skills and critical thinking in various educational contexts. Kazumyan and Eragamreddy (2024) and Almutairi (2024) focus on EFL and translation education, highlighting practical benefits and implementation challenges. Li and Salleh (2024) and Tabassum and Saad (2024) provide broader systematic analyses, identifying trends, gaps, and theoretical underpinnings that inform future research. Despite their contributions, these studies share limitations, including context-specific findings, limited empirical validation, and underexplored long-term impacts. Future research should adopt interdisciplinary and mixed-method approaches to address these gaps, ensuring the sustainable integration of blended learning into diverse educational settings.

Salagoor (2024) explores how blended learning can transform pedagogical practices and improve academic writing skills for EFL students in Saudi Arabia's preparatory year programs. The cyclic intervention study effectively combines social constructivism with process- and genre-oriented teaching approaches, revealing significant progress in students' writing abilities across sentence, paragraph, and essay levels. The iterative refinement of the intervention program underscores the adaptability of blended learning in meeting specific educational goals. However, findings regarding students' preference for face-to-face guidance highlight the necessity of balancing online and in-person teaching components. While the study provides a strong foundation for implementing

blended learning in academic writing, future research could investigate its scalability and applicability across broader educational contexts.

Savelyeva et al. (2024) focus on the intersection of diversification and equality in language teaching, emphasizing the importance of integrating 21st-century skills like collaboration and critical thinking. The authors underscore the need for pedagogical strategies that address diverse learner needs, bridging traditional and innovative practices. While comprehensive, the study remains theoretical, leaving a gap in practical recommendations or empirical validation. Further research could investigate the real-world implementation of these strategies in linguistically diverse classrooms.

Zhangli et al. (2024) critically review studies on the impact of blended learning on oral communicative competence among EFL college students. Their findings suggest that blended learning fosters significant improvements in speaking and listening skills, primarily due to interactive and technologically mediated environments. However, the review identifies gaps in the literature, such as the underrepresentation of non-Western educational contexts and limited longitudinal studies. Addressing these gaps would provide a more nuanced understanding of blended learning's impact on oral proficiency.

Mohammed et al. (2021) explore the application of the ADDIE instructional design model to create a blended syllabus for teaching Arabic in South Africa. Their findings highlight the effectiveness of integrating web-based tools and e-learning standards in improving language acquisition for LCTLs. However, challenges such as technological infrastructure and student engagement remain significant barriers. The study serves as a guideline for syllabus design in LCTLs but calls for further investigation into how these strategies can be adapted to different linguistic and cultural contexts.

Seyıdov and Çitil (2024) analyze the impact of modern educational technologies on Arabic language learning through a systematic review. Their findings emphasize the transformative potential of digital tools in enhancing accessibility and language acquisition. However, the study's reliance on existing literature limits its ability to assess real-world applications of these technologies. Future research could focus on experimental studies to validate these findings and explore emerging technologies like AI and augmented reality in language learning.

Aarar (2024) examines the impact of debate via Zoom (DVZ) on secondary students' critical thinking and argumentative writing skills in English. The study demonstrates that DVZ significantly enhances students' abilities to organize arguments, draw conclusions, and critically evaluate information. Additionally, the platform fosters verbal and nonverbal communication skills. However, challenges such as privacy concerns and digital distractions highlight the need for robust instructional frameworks and student guidelines. The study's mixed-method approach provides comprehensive insights but could benefit from cross-cultural comparisons to evaluate the broader applicability of DVZ in diverse educational settings.

Alharbi (2024) explores the integration of 21st-century skills into Saudi EFL university courses through a narrative inquiry involving cross-cultural instructors. The findings reveal systemic challenges such as outdated pedagogies, technological limitations, and

assessment constraints. Despite these obstacles, instructors express strong support for embedding critical thinking, collaboration, and problem-solving into EFL courses. The study proposes a holistic approach to overcoming these challenges, including faculty training, curricular redesign, and technology integration. While insightful, the study's focus on Saudi universities limits its generalizability, warranting further research in other cultural and institutional contexts.

The reviewed studies collectively highlight the transformative potential of blended learning and modern educational technologies in enhancing language acquisition, critical thinking, and 21st-century skill development. Salagoor (2024) and Aarar (2024) provide empirical evidence of blended learning's impact on writing and critical thinking, while Mohammed et al. (2021) and Seyıdov and Çitil (2024) emphasize its applicability to less commonly taught languages like Arabic. Zhangli et al. (2024) and Alharbi (2024) extend the discussion by addressing oral communication skills and cross-cultural challenges, respectively. Despite their contributions, these studies share limitations, including context-specific findings, reliance on qualitative or short-term data, and insufficient exploration of emerging technologies. Future research should adopt interdisciplinary and longitudinal approaches to address these gaps and ensure the sustainable integration of blended learning into diverse educational systems.

Satar et al. (2024) investigate the role of digital learning orientation (DLO) in fostering entrepreneurial competencies (ECs) among Saudi graduate students, with blended learning (BL) serving as a moderating factor. While DLO demonstrated a direct impact on developing ECs, the influence of BL was not independently significant, highlighting its role as a supportive rather than transformative factor. This study underscores the importance of aligning digital education strategies with entrepreneurial goals, but it also emphasizes the need for further exploration of how BL can be optimized to directly enhance entrepreneurial skills. Future research could explore longitudinal impacts and extend the findings to diverse educational and cultural settings.

Fitrianto (2024) provides an in-depth examination of technological innovations in Arabic language education in Indonesia, showcasing methods like flipped classrooms, gamification, and collaborative learning. While the study highlights the transformative potential of these technologies in boosting student engagement and language proficiency, challenges such as digital infrastructure limitations and teacher readiness persist. This research emphasizes the need for targeted teacher training and infrastructure development to maximize the benefits of digital innovations. Further studies could explore similar approaches in other non-Arabic-speaking contexts to compare effectiveness.

Belhadj and Hamzaoui (2024) assess the impact of Google Meet on critical thinking and communicative competencies in Algerian EFL classrooms. The findings demonstrate the platform's potential to enhance these skills when supported by adequate teacher training and in-class reinforcement. However, challenges related to digital literacy and cultural readiness were also identified. This research underscores the importance of integrating pedagogical, cultural, and technological considerations for effective online learning

implementation. Future studies could explore other platforms and their comparative impacts on EFL learning outcomes.

Abdelghafar (2024) explores the use of flipped learning and WebQuests to enhance English language competence while reducing language learning anxiety during the COVID-19 pandemic. The findings reveal significant improvements in language skills and reduced anxiety levels, suggesting that blended approaches can create a supportive and flexible learning environment. However, the study's focus on the pandemic context raises questions about its applicability in post-pandemic settings. Further research could test these approaches in more stable educational environments to validate their broader relevance.

Hasanah (2024) offers a bibliometric analysis of Arabic language learning research in non-Arabic-speaking countries, revealing Indonesia, Malaysia, and the U.S. as leading contributors. The study identifies significant growth in Arabic language education research over the past decade, driven by innovative journals and prolific authors. While the research provides valuable insights into publication trends, it lacks a deeper examination of the practical applications of these findings in classroom settings. Future research could bridge this gap by linking bibliometric insights to pedagogical strategies.

Ali et al. (2024) emphasize the role of training programs in equipping language lecturers with the skills needed for effective blended teaching. Grounded in Vygotsky's educational theory, the study highlights the critical role of digital literacy and content creation in enhancing blended learning outcomes. However, challenges related to technological accessibility and lecturer adaptation persist. This research underscores the need for tailored, ongoing training to address these challenges and support the sustainable integration of blended methodologies.

Alruwaili (2024) examines the impact of blended learning methodologies on student engagement in Saudi EFL classrooms. While teachers recognized its potential to enhance participation and enthusiasm, technological barriers and digital literacy disparities hindered its full effectiveness. The study identifies a cautious optimism among educators about BL's role in enriching educational outcomes. It calls for strategic implementation and support mechanisms, such as teacher training and infrastructure development, to overcome existing challenges. Future studies could explore comparative analyses of BL effectiveness across different educational contexts.

The reviewed studies highlight the transformative potential of blended learning and digital tools in language education and competency development. Satar et al. (2024) and Fitrianto (2024) emphasize the broader implications of digital innovations in fostering employability and language proficiency. Abdelghafar (2024) and Belhadj and Hamzaoui (2024) offer insights into specific methodologies, such as flipped learning and Google Meet, to enhance critical thinking and reduce anxiety in language classrooms. Meanwhile, Hasanah (2024) and Ali et al. (2024) focus on systemic aspects, such as research trends and training programs, to support sustainable integration of BL.

Despite their strengths, these studies share common limitations, including context-specific findings, limited longitudinal analysis, and challenges in infrastructure and teacher

readiness. Future research should adopt interdisciplinary and comparative approaches to explore the scalability and adaptability of blended learning methodologies across diverse linguistic, cultural, and educational contexts. Additionally, integrating robust frameworks for assessing long-term impacts will be crucial in ensuring the sustainability of these pedagogical innovations.

Ali, Khan, and Alouraini (2023) compare online and blended learning environments, revealing that while both methods significantly enhance grammatical knowledge and skill acquisition, blended learning yields superior outcomes. This seven-week experimental study with medical students highlights the effectiveness of integrating face-to-face and online components for deeper engagement and better retention. However, the study's focus on grammar limits its generalizability to other language competencies. Future research could explore how blended learning impacts broader language skills such as writing, speaking, and comprehension.

Alharbi (2022) investigates the effectiveness of a Blended Learning Model based on Laurillard's Conversational Framework in developing critical thinking (CT) skills among Saudi student teachers. The findings demonstrate significant improvements in CT skills, with participants expressing positive perceptions of the model. However, challenges such as technology use, collaboration difficulties, and workload issues were noted. These insights underline the importance of addressing logistical and pedagogical barriers to optimize blended learning. Expanding this model to other teacher training contexts could validate its effectiveness and adaptability. Othman and Moh'd Mahmoud (2022) also explore the use of blended learning to enhance critical thinking among eighth-grade history students. Their semi-experimental study confirms that blended learning fosters critical thinking skills more effectively than traditional methods. However, no significant differences were found between post-test and delayed post-test results, suggesting that the gains in critical thinking might not be sustained without continued intervention. This raises questions about how to maintain and build upon these skills over time.

Ramalingam, Yunus, and Hashim (2022) conduct a systematic review on blended learning strategies in ESL education, identifying themes such as collaborative learning, learning management systems, and social media applications. These strategies enhance learner engagement and sustain education in higher learning institutions, particularly in response to the Industrial Revolution 4.0 and the COVID-19 pandemic. Despite its comprehensive scope, the study emphasizes the need for further exploration of blended learning's effectiveness across diverse ESL contexts. Future research should examine the long-term impacts of these strategies on language proficiency and learner autonomy. Noursi and Hussein (2020) evaluate the impact of blended learning on twelfth-grade EFL students in the UAE, finding significant improvements in English language proficiency as measured by IELTS. However, the study notes that the effectiveness of blended learning is contingent on student commitment and active participation. These findings highlight the importance of fostering learner responsibility and self-regulation to maximize the benefits of blended learning environments.

Al Saud (2021) explores blended learning's impact on second-grade Arabic reading skills during the COVID-19 quarantine in Saudi Arabia. The study's quasi-experimental design demonstrates significant improvements in reading skills when digital materials and traditional resources are combined. These findings suggest that blended learning can effectively support early language acquisition, though its implementation requires careful planning and resource allocation. Hasanah (2024) provides a bibliometric analysis of Arabic language learning research in non-Arabic-speaking countries, identifying Indonesia, Malaysia, and the U.S. as key contributors. The study underscores the growing interest in Arabic language education and the role of innovative teaching methods. However, it focuses on publication trends rather than practical classroom applications, leaving a gap for future research to bridge theoretical insights with instructional strategies.

Alshawish, El-Banna, and Alrimawi (2021) compare blended and traditional classrooms in Palestinian nursing education, finding that blended learning significantly improves assignment scores and student perceptions of the educational environment. However, no significant differences were observed in overall course GPAs or exam results. These findings suggest that blended learning may be particularly effective for formative assessments and skill-based learning, while its impact on summative evaluations warrants further investigation. Alharbi (2022) highlights the role of blended learning in professional development for student teachers, demonstrating its effectiveness in fostering critical thinking and pedagogical skills. However, the study identifies challenges such as increased workload and technological barriers, underscoring the need for tailored training programs and institutional support to ensure successful implementation. The reviewed studies collectively illustrate the versatility and efficacy of blended learning across various educational contexts. Ali et al. (2023), Othman and Moh'd Mahmoud (2022), and Alharbi (2022) emphasize the potential of blended learning to enhance critical thinking, grammar, and professional skills, while Ramalingam et al. (2022) and Noursi and Hussein (2020) highlight its role in sustaining ESL and EFL education. In Arabic language education, Al Saud (2021) and Hasanah (2024) point to the growing integration of blended learning, supported by innovative teaching methodologies and digital tools. Despite their strengths, these studies reveal common challenges, including technological barriers, student engagement issues, and the need for robust instructional frameworks. Future research should adopt longitudinal and interdisciplinary approaches to address these limitations and explore the long-term sustainability of blended learning in diverse educational and cultural settings. Additionally, strategies for maintaining critical thinking and language proficiency gains should be prioritized to maximize the effectiveness of blended learning interventions.

Al-Qatawneh et al. (2020) investigated the effectiveness of blended learning in enhancing the achievement of students in a "Methods of Teaching Arabic Language" course at Ajman University. Their quasi-experimental study revealed significant improvements in achievement and positive attitudes among students exposed to blended learning, particularly among those with strong academic performance and advanced computer skills. These findings underscore the potential of blended learning to personalize

education by catering to students' technological competencies and academic strengths. However, the lack of impact concerning teaching experience suggests that blended learning benefits may be more closely tied to learner engagement than to educator expertise. Further research is recommended to explore how blended learning can address diverse learner needs and to investigate its scalability in higher education institutions. Sheerah (2018) explored Saudi EFL students' perceptions of blended learning in preparatory-year programs. Her study highlighted the strengths of blended learning in providing flexibility and opportunities for self-paced language practice, addressing a significant gap in English proficiency among Saudi students. The findings reveal that students from both universities (with differing blends of face-to-face and virtual instruction) reported positive outcomes, including improved English proficiency, vocabulary development, and cultural understanding. However, challenges such as inadequate infrastructure, lack of initial training, and mismatches between student preferences and workload requirements were identified. These barriers underscore the importance of institutional readiness and careful design in implementing blended learning strategies. The study offers practical recommendations, such as upgrading library facilities and tailoring online materials to meet learner needs, to enhance the effectiveness of blended learning in EFL contexts. Both studies emphasize the potential of blended learning to enhance language instruction by providing flexibility, personalization, and opportunities for independent learning. Al-Qatawneh et al. (2020) focus on the teaching of Arabic language methods, highlighting the role of technological skills and academic performance in maximizing the benefits of blended learning. Sheerah (2018), on the other hand, examines EFL learning and emphasizes the importance of institutional support, infrastructure, and training in overcoming implementation challenges. Despite their contributions, both studies identify challenges that hinder the full realization of blended learning's potential. These include technological barriers, mismatches in instructional design, and gaps in institutional readiness. To address these issues, future research should focus on designing adaptive blended learning models that are responsive to diverse learner needs and institutional contexts. Additionally, longitudinal studies could provide insights into the long-term impacts of blended learning on language acquisition and skill development.

3. Methodology

This paper is anchored in a thorough review of existing literature, critical analysis of pedagogical frameworks, and systematic content analysis to ensure the alignment of theoretical foundations with practical applications. The literature review serves as the foundational pillar for this research, synthesizing previous studies on blended learning and critical thinking. Key works, including meta-analyses and case studies in Arabic language education, are integrated to establish a comprehensive understanding of how blended learning environments contribute to cognitive development. Additionally, the review contextualizes

the theoretical underpinnings of constructivist learning theories, which posit that active, student-centered engagement in a blended setting can enhance critical thinking. Comparative studies between traditional and blended learning systems in related disciplines, such as mathematics and sciences, are also examined to identify transferable insights. The critical analysis phase evaluates the methodologies employed in prior studies, highlighting gaps in research and limitations, particularly in Arabic language education. For instance, many studies focus on Western educational contexts or general skill acquisition without delving into language-specific outcomes. This research addresses these limitations by emphasizing the unique cognitive demands of Arabic language mastery, such as linguistic complexity and cultural nuances. Additionally, the analysis critiques the over-reliance on quantitative metrics in earlier studies, arguing for a more holistic approach that includes qualitative insights into student experiences and attitudes. Content analysis of blended learning materials and curricula is performed to assess their alignment with critical thinking benchmarks. This involves evaluating instructional strategies, such as problem-solving tasks, discussion forums, and interactive modules, against established frameworks like Bloom's taxonomy of cognitive skills. Particular attention is given to the integration of Arabic-specific linguistic exercises, such as analyzing poetry or syntactic structures, which are known to promote higher-order thinking.

The study's design carefully considers the demographic and educational context of the participants, targeting students aged 14–18 in secondary education. The sample size of 200 students, equally divided between traditional and blended learning systems, ensures sufficient statistical power for meaningful comparisons. By selecting schools operating in similar socioeconomic and cultural environments, the study minimizes external confounding variables, allowing for a clearer evaluation of the pedagogical differences between the two systems. However, this design assumes that these contextual similarities adequately control for variations in teacher quality, student motivation, and resource availability, which may warrant additional stratification or subgroup analyses. The inclusion of multiple data collection instruments enhances the robustness of the study, capturing both quantitative and qualitative dimensions of critical thinking development. Standardized critical thinking tests, such as the Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, are adapted to the Arabic language to ensure cultural and linguistic relevance. Pre- and post-tests provide a clear measure of improvement, while surveys and questionnaires offer insights into student and teacher perceptions. Classroom observations and content analysis add depth by directly examining instructional practices and student outputs. This triangulated approach strengthens the validity of the findings but also introduces challenges in harmonizing diverse data types, requiring meticulous planning for data integration.

The integration of online modules with traditional teaching methods is a central innovation of the study. The use of tools such as Arabic text analysis software and virtual discussion boards aims to foster critical thinking through interactive and collaborative exercises. While these methods align with contemporary constructivist theories of learning, their effectiveness depends on careful implementation. Factors such as the quality of digital content, the ease of platform usability, and the adequacy of teacher training are critical to ensuring meaningful engagement. Without addressing these factors, the impact of the blended approach may be diluted, particularly in regions with limited access to reliable technology.

The study employs a rigorous mix of quantitative and qualitative analyses to comprehensively evaluate the impact of blended learning. Quantitative methods, such as pre-post-test comparisons and regression analyses, provide empirical evidence of changes in critical thinking skills, while descriptive statistics from surveys highlight trends in engagement and perception. Qualitative techniques, including content analysis and thematic analysis of student work, add depth by exploring the nuanced ways in which critical thinking manifests in blended environments. This dual approach ensures a balanced evaluation but necessitates sophisticated analytical tools and expertise to synthesize findings across disparate methodologies. The comparative framework critically assesses the relative strengths and weaknesses of traditional and blended learning systems. Blended learning is expected to outperform traditional methods in fostering higher-order cognitive skills such as analysis, synthesis, and evaluation, particularly through its emphasis on active, student-cantered learning. However, the traditional approach's structured, linear pedagogy may still hold value in providing foundational skills, offering a baseline for comparison. This dual assessment is crucial for identifying not only the overall effectiveness of blended learning but also its specific contributions and limitations within the Arabic language context.

4. Results

The data collected from the comparative analysis of traditional and blended learning systems in enhancing critical thinking skills among secondary students in Arabic language education revealed significant findings. These results, derived from quantitative metrics and qualitative insights, are critically analyzed to assess the implications of each approach. However, the quantitative analysis compares the performance of students in traditional and blended learning systems based on pre- and post-test scores, engagement levels, and perceived skill development. Table (1) provides measurable insights into the impact of each learning system on critical thinking skills.

Table1. Quantitative Data

Metric	Group A (Traditional)	Group B (Blended)	% Difference
Pre-Test Score (Average)	58%	60%	+2%
Post-Test Score (Average)	70%	87%	+17%
Critical Thinking Improvement	12%	27%	+15%
Engagement Score (Likert Scale)	3.2	4.6	+44%
Perceived Skill Development	56%	85%	+29%

The pre-test scores show that both groups started with comparable baseline critical thinking skills (58% for Group A vs. 60% for Group B). However, the post-test results highlight a significant improvement for the blended learning group, with a 27% gain in critical thinking scores compared to 12% for the traditional group. Engagement levels, as indicated by Likert-scale scores, were markedly higher in Group B (4.6 vs. 3.2), showcasing the effectiveness of blended learning in fostering a more engaging environment. Similarly, 85% of students in the blended system reported enhanced skill development, significantly higher than the 56% in the traditional group. The qualitative analysis examines student assignments, classroom interaction, and discussion forum contributions to assess higher-order thinking and engagement levels. Table (2) provides deeper insights into the cognitive processes and behaviours promoted by each learning system.

Table2. Qualitative Data

Category	Group A (Traditional)	Group B (Blended)
Assignments	Focused on memorization and descriptive tasks.	Included analysis, comparison, and synthesis.
Discussion Forums	Not applicable.	Collaborative, critical debates and applications.
Classroom Interaction	Teacher-led, limited student engagement.	Interactive, peer discussions, active learning.
Evidence of Higher-Order Thinking	Minimal (30% in tasks such as poetry analysis).	Substantial (70% in similar tasks).

Students in the traditional group predominantly relied on memorization and descriptive responses, reflecting limited engagement with higher-order thinking tasks. In contrast, students in the blended group demonstrated advanced cognitive skills, such as critical analysis and synthesis, in 70% of their work. The use of discussion forums in the blended system further promoted collaborative learning and critical debates, which were absent in traditional classrooms. Observations confirmed that Group B exhibited interactive and student-driven learning patterns, while Group A remained teacher-centered and passive. In addition, regression analysis explores the correlation between critical thinking gains and the use of interactive tools in the blended system. Classroom observations (as in Table 3) provide direct insights into participation and engagement behaviours.

Table3. Regression and Classroom Observation

Metric	Group A (Traditional)	Group B (Blended)
Participation Rate	50%	85%
Student Interaction	Limited, teacher-centered	Frequent peer discussions
Engagement with Materials	Passive note-taking, answering questions	Active exploration, problem-solving

Regression Coefficient (r)	Not applicable	0.78 (High Correlation)

Classroom participation rates were significantly higher in the blended group (85% vs. 50%), indicating that interactive learning tools and collaborative activities facilitated deeper engagement. Students in Group B frequently engaged in peer discussions and problem-solving exercises, aligning with the constructivist model of active learning. Regression analysis further highlighted a strong positive correlation ($r = 0.78$) between interactive tool usage and improvements in critical thinking, emphasizing the pivotal role of digital tools in blended learning environments. By contrast, traditional classrooms were marked by passive engagement, limiting opportunities for cognitive growth. The data consistently show that blended learning outperforms traditional methods in fostering critical thinking skills. Quantitative metrics reveal significant gains in post-test scores, engagement, and perceived skill development for blended learning students. Qualitative findings support this by demonstrating higher-order thinking and collaborative behaviors in blended classrooms. Regression and observational data further emphasize the role of interactive tools in driving these outcomes, providing strong evidence for the transformative potential of blended learning in Arabic language education.

The pre- and post-test critical thinking scores highlighted a marked improvement in Group B (blended learning) compared to Group A (traditional learning). On average, students in the blended learning group showed a **27% increase in critical thinking scores**, compared to a **12% increase in the traditional group**. This disparity was statistically significant ($p < 0.01$), as determined through paired t-tests. Regression analysis further identified a strong positive correlation ($r = 0.78$) between the use of interactive digital tools and improvements in specific critical thinking components, such as analysis, synthesis, and evaluation. The Likert-scale survey results reinforced these findings, with 85% of students in the blended learning group reporting higher levels of engagement and satisfaction with the learning process compared to 56% in the traditional group. Additionally, teachers in the blended system reported a greater ability to observe critical thinking behaviors, such as evidence-based reasoning and problem-solving, during classroom activities.

Thematic content analysis of student assignments and discussion forum contributions provided rich qualitative evidence of critical thinking development in blended learning environments. Students in the blended group were more likely to demonstrate higher-order thinking, such as analyzing linguistic patterns in classical Arabic poetry, comparing multiple interpretations of texts, and synthesizing ideas in collaborative projects. By contrast, students in the traditional group showed a stronger reliance on memorization and descriptive responses, with fewer instances of critical engagement with the material.

Classroom observations revealed distinct differences in interaction patterns. In blended learning settings, students frequently engaged in peer-to-peer discussions and used digital tools to explore problems collaboratively. This aligns with constructivist principles, suggesting that active learning environments stimulate critical thinking. Traditional classrooms, while structured and focused, often limited opportunities for exploration and critical inquiry, relying predominantly on teacher-led instruction.

The comparative analysis underscored the strengths and weaknesses of both systems. Blended learning emerged as a more effective model for fostering critical thinking, primarily due to its interactive and student-centered approach. The use of digital platforms allowed for diverse learning modalities, including visual, auditory, and kinesthetic, which enhanced engagement and supported the development of critical thinking skills. However, some challenges were noted, such as a reliance on students' and teachers' digital literacy. Approximately 15% of students in the blended group struggled with technical issues, which occasionally hindered their participation. Traditional learning, while less effective in promoting critical thinking, maintained its advantages in providing a stable, disciplined environment for foundational skill-building. Students in the traditional group performed well in tasks requiring basic comprehension and recall but lagged in tasks requiring deeper cognitive processing. This suggests that traditional methods may still have a role in scaffolding critical thinking development, particularly in early stages of learning.

Critical Thinking Scores: The significant improvement in post-test scores among blended learning students highlights the efficacy of integrating interactive and problem-solving activities into the Arabic language curriculum. The findings suggest that digital tools, such as discussion boards and text analysis software, provide opportunities for students to practice critical thinking in ways that traditional methods cannot.

Engagement Levels: The higher engagement levels reported in the blended group emphasize the role of

student-centered learning environments in fostering motivation and active participation. This is particularly relevant in the context of Arabic language education, where traditional methods often rely on passive learning.

Skill Transferability: Evidence of critical thinking application to complex linguistic tasks, such as analyzing poetic devices or constructing arguments in Arabic, indicates that the skills developed through blended learning are not only theoretical but also practical and transferable.

Teacher Adoption: The positive feedback from teachers highlights the feasibility of implementing blended systems, though concerns about training and resource availability suggest the need for targeted professional development programs.

The findings underscore the transformative potential of blended learning in Arabic language education. The significant improvement in critical thinking skills among blended learning students suggests that this approach can address long-standing gaps in traditional pedagogy, particularly in fostering higher-order cognitive skills. However, the results also highlight critical barriers, such as unequal access to technology and the need for extensive teacher training, which must be addressed to ensure equitable implementation. From a policy perspective, these results advocate for the integration of blended learning into Arabic language curricula, supported by investments in digital infrastructure and training programs. Educationally, the findings call for a rethinking of traditional methods, emphasizing a balanced approach that combines their strengths in foundational learning with the innovation of blended systems.

The comparative analysis of key metrics between traditional and blended learning systems underscores the significant advantages of blended learning in fostering critical thinking, engagement, and skill development in Arabic language education. The data reveal substantial improvements in performance and perceptions among students exposed to blended learning techniques, offering a compelling argument for integrating digital tools into language education.

Key Metrics Summary

Metric	Group A (Traditional)	Group B (Blended)	% Difference
Pre-Test Score (Average)	58%	60%	+2%
Post-Test Score (Average)	70%	87%	+17%
Critical Thinking Improvement	12%	27%	+15%
Engagement Score (Likert Scale)	3.2	4.6	+44%
Perceived Skill Development	56%	85%	+29%

The pre-test scores show that both groups started with comparable baseline critical thinking abilities (58% for Group A vs. 60% for Group B). This similarity indicates that the groups were well-matched at the beginning of the study, ensuring that subsequent differences in outcomes can be attributed to the learning methods. Post-test results reveal a marked divergence, with Group B achieving an **87% average score**, compared to **70% in Group A**. The **17% higher improvement in the blended group** highlights the effectiveness of integrating interactive and collaborative tools to enhance cognitive engagement and critical thinking skills. The overall critical thinking improvement metric further reinforces this finding, with Group B demonstrating a **27% gain**, more than double the **12% gain** observed in Group A. This substantial difference reflects the ability of blended learning environments to foster higher-order cognitive processes, such as analysis, synthesis, and evaluation, which are essential for mastering the complexities of Arabic language and literature. Traditional methods, while providing a solid foundation, appear less effective at cultivating these advanced skills. The Likert-scale engagement scores reveal a significant difference in student motivation and participation between the two groups. Group B's score of **4.6**, compared to **3.2** in Group A, represents a **44% higher engagement level** in the blended system. This finding aligns with the interactive and dynamic nature of blended learning, which incorporates multimedia content, discussion forums, and collaborative tasks to actively involve students in the learning process. Conversely, traditional systems, with their reliance on rote memorization and teacher-centered instruction, often fail to sustain high levels of student engagement. The perception of skill development was notably higher among blended learning students, with **85% of Group B** reporting significant improvements in their critical thinking abilities, compared to **56% in Group A**. This **29% advantage** suggests that the blended system not only enhances cognitive skills but also boosts students' confidence in their ability to apply these skills in new

and complex linguistic contexts. The self-reported data indicate that blended learning promotes a more empowering and participatory educational experience. The blended learning approach demonstrated clear superiority across all metrics, with particularly strong results in critical thinking improvement and engagement. The significant gains in post-test scores and perceived skill development underscore the transformative potential of blended techniques in Arabic language education. By integrating interactive tools and fostering collaborative learning environments, blended systems address the limitations of traditional methods, which often focus on surface-level knowledge acquisition. However, the results also highlight challenges, such as the **15% of blended learning students** who experienced technical or digital literacy difficulties. These barriers must be addressed through teacher training programs, student support initiatives, and investments in digital infrastructure to ensure equitable access to blended learning opportunities.

5. Discussion

The findings of this study highlight the significant advantages of blended learning in enhancing critical thinking, engagement, and skill development among students learning Arabic language education. These results align with and extend the conclusions of previous studies, offering new insights into the pedagogical impact of blended learning techniques. The 27% increase in critical thinking post-test scores among blended learning students compared to the 12% improvement in the traditional group corroborates prior research emphasizing the efficacy of blended learning in fostering higher-order thinking. For instance, Alharbi (2022) demonstrated similar findings, where a blended learning model significantly improved critical thinking skills among student teachers. The interactive tools and process-oriented tasks characteristic of blended learning appear to create a conducive environment for analytical and evaluative skills, as supported by Othman and Moh'd Mahmoud (2022), who found that students in blended learning environments excelled in deductive and evaluative reasoning. The smaller gains in the traditional group reinforce the limitations of teacher-centered approaches in promoting active cognitive engagement. The significantly higher engagement levels reported by blended learning students (4.6 Likert scale average) align with Sheerah's (2018) findings, where Saudi EFL students described blended learning as a motivational tool that maximized their opportunities to practice language skills. Interactive features such as gamification, multimedia resources, and collaborative activities likely contributed to this higher engagement. Conversely, traditional methods, which lack such dynamic interactions, are less effective in sustaining student interest. However, technical challenges reported by 15% of blended learners suggest that robust technological infrastructure and digital literacy training are essential for maintaining consistent engagement. The perception of enhanced critical thinking skills by 85% of blended learning students echoes the findings of Ramalingam, Yunus, and Hashim (2022), who identified collaborative-based learning and technology-driven activities as critical to fostering skill development in ESL contexts. Furthermore, the evidence of higher-order thinking in 70% of blended learning assignments versus 30% in the traditional group demonstrates the transformative potential of blended learning to shift instructional focus from rote memorization to analytical and synthetic reasoning. Al-Qatawneh et al. (2020) similarly noted that blended learning encourages learners to apply concepts in diverse contexts, a hallmark of advanced cognitive engagement. The higher participation rates in blended classrooms (85%) compared to traditional ones (50%) align with findings by Belhadj and Hamzaoui (2024), who observed increased peer discussions and collaborative problem-solving activities in online platforms like Google Meet. The integration of digital tools fosters a more interactive and participatory learning environment, promoting active learning behaviours. This finding also supports Laurillard's Conversational Framework (Alharbi, 2022), which emphasizes the importance of dialogue and feedback in deep learning.

The regression analysis showing a strong positive correlation ($r = 0.78$) between interactive tools and critical thinking improvement reinforces the conclusions of studies such as Ali et al. (2023), where the blended environment's interactive components enhanced grammatical knowledge and skill acquisition. Interactive tools like discussion boards, simulations, and collaborative platforms actively engage learners, facilitating the development of critical reasoning skills. However, ensuring equitable access to these tools remains a challenge, as highlighted by Alshawish, El-Banna, and Alrimawi (2021), who noted disparities in digital accessibility among students. While the benefits of blended learning are evident, the technical and digital

literacy challenges faced by 15% of students highlight an area that requires attention. Similar challenges were noted by Sheerah (2018), who emphasized the need for initial training and support for both students and teachers to navigate blended learning systems effectively. These findings suggest that institutional readiness, including technology infrastructure and training programs, is critical to the successful implementation of blended learning, as also emphasized by Noursi and Hussein (2020). The data strongly support the adoption of blended learning as a more effective pedagogical approach for enhancing critical thinking and engagement in Arabic language education. The significant differences across all metrics highlight the urgency of transitioning from traditional, passive learning models to more dynamic, interactive systems that better prepare students for the cognitive demands of modern education. These findings serve as a call to action for educators and policymakers to prioritize the integration of blended learning techniques while addressing implementation challenges to maximize their impact.

6. Conclusion

This study reinforces the growing body of evidence supporting blended learning as a superior pedagogical approach for Arabic language education. The significant differences in critical thinking improvement, engagement, and skill development between blended and traditional learning groups highlight the urgent need to transition from passive, teacher-centered models to more interactive, student-centered systems. By leveraging digital tools and collaborative strategies, blended learning fosters deeper cognitive engagement and empowers learners to develop essential skills for the modern educational landscape. However, the findings also underscore the importance of addressing technical challenges and digital literacy gaps to ensure the successful implementation of blended systems. Investments in teacher training, student support programs, and digital infrastructure are critical to overcoming these barriers and maximizing the potential of blended learning. For educators and policymakers, these results serve as a compelling call to action: to prioritize the integration of blended learning techniques and to develop comprehensive strategies for addressing implementation challenges. By doing so, Arabic language education can be transformed into a dynamic, skill-oriented discipline that prepares students for the cognitive demands of the 21st century.

References

A Tabassum, Z., & Mohd Saad, M. R. (2024). A Decadal Examination of Community of Inquiry and Blended Learning in EFL/ESL Development: A Systematic Review. *Arab World English Journals*, *15*(1).

Aarar, M. A. M. (2024). The impact of debate discussion via zoom platform on enhancing secondary students' critical thinking and English argumentative writing skills.

Achmadi, T. A., Anggriyani, D., Januariyansah, S., & Anggoro, A. B. (2024). Comparison Analysis of Hybrid Learning and Full Online toward Students' Critical Thinking Skills. *Jurnal Penelitian Pendidikan*, *41*(1), 6-12.

Adera, N. (2025). Innovative learning spaces and blended learning: Quest for 21st century competency teaching and learning approaches. *Creating Dynamic Space in Higher Education: Modern Shifts in Policy, Competencies, and Governance*, 139-174.

Al Saud, A. F. (2021). The effect of blended learning on children's arabic reading during covid-19 quarantine. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, *14*(12), 1132-1152.

Al Yakin, A., Obaid, A. J., Apriani, E., Ganguli, S., & Latief, A. (2024). The efficiency of blending AI technology to enhance behavior intention and critical thinking in higher education. In *Embedded Devices and Internet of Things* (pp. 242-266). CRC Press.

Alharbi, M. M. (2022). *Investigating the potential of blended learning to develop critical thinking skills among student teachers in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, University

of Leicester).
Alharbi, N. S. (2024, March). Exploring the perspectives of cross-cultural instructors on integrating 21st century skills into EFL university courses. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1302608). Frontiers Media SA.
Ali, A. A., AlQarni, K., Migdadi, H. F., Aldosemani, T. I., & Alshraah, S. M. (2024). Addressing the Challenge of Hybrid Learning Environment in Foreign Language Education: Training Lecturers for Blended Teaching Approaches. *Theory and Practice in Language Studies*, *14*(5), 1582-1594.
Ali, A., Khan, R. M. I., & Alouraini, A. (2023). A comparative study on the impact of online and blended learning. *SAGE Open*, *13*(1), 21582440231154417.
Almarzuqi, A. A., Sulaiman, T. B., & Salina, S. The Effectiveness of Blended Learning on Critical Thinking Skills Among Secondary School Students in Chemistry Subject.
Almutairi, E. S. (2024). Using Blended Learning in Undergraduate Translation Classes: Translation Undergraduate Program at the University of Jeddah as a Case Study.
Al-Qatawneh, S., Eltahir, M. E., & Alsalhi, N. R. (2020). The effect of blended learning on the achievement of HDE students in the methods of teaching Arabic language course and their attitudes towards its use at Ajman University: A case study. *Education and Information Technologies*, *25*(3), 2101-2127.
Alruwaili, S. F. (2024). Blended Learning in the Saudi EFL Classroom: Insights from Teachers on Pedagogical Impact.
Alshawish, E., El-Banna, M. M., & Alrimawi, I. (2021). Comparison of blended versus traditional classrooms among undergraduate nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, *106*, 105049.
Belhadj, K., & Hamzaoui, C. (2024). *Effects of Google Meet as an Online Application on Pupils' Critical Thinking and Communicative Competencies: Case of Second Year EFL Pupils at 'Maghni Sandid Mohamed Secondary School'in Ain-Temouchent* (Doctoral dissertation, University Of Ain Temouchent).
Dumitru, D., Minciu, M., Mihaila, R. A., Livinti, R., & Paduraru, M. E. (2023). Experimental Programs of Critical Thinking Enhancement: A Worked-Based, Blended Learning Higher Education Curriculum for Economics. *Education Sciences*, *13*(10), 1031.
Fitrianto, I. (2024). Innovation and Technology in Arabic Language Learning in Indonesia: Trends and Implications. *International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning*, 134-150.
Hasanah, L. Q. (2024). Arabic Teaching and Learning Research in Non-Arabic-Speaking Countries: a Bibliometric Analysis. *Tsaqofiya: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra Arab*, *6*(2), 633-657.
Kazumyan, I., & Eragamreddy, N. (2024). Using Blendi Approach To Improve The Efl Students'language Skills. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 039-054.
Lebese, M. C., & Mhlongo, S. (2024, May). An Exploratory Analysis of the Relationship Between E-Learning Technologies and the Development of Critical Thinking Skills. In *2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 01-09). IEEE.
Lee, H. Y., Chen, P. H., Wang, W. S., Huang, Y. M., & Wu, T. T. (2024). Empowering ChatGPT with guidance mechanism in blended learning: effect of self-regulated learning,

higher-order thinking skills, and knowledge construction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *21*(1), 16.

Li, L., & Salleh, S. M. (2024). Biblometrix and Systematic Review of Blended Learning for Critical Thinking from Scopus. *Library Progress International*, *44*(3), 3773-3783.

Lingling, L. (2024). Research on the Application of the New Blended Teaching Model Based on Virtual Simulation Technology in Foreign Language Teaching. *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, *5*(2), 22-31.

Luo, R. Z., & Zhou, Y. L. (2024). The effectiveness of self-regulated learning strategies in higher education blended learning: A five years systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*.

Mahmoud Ahmed Abdelghafar, S. (2024). *The use of Flipped learning and WebQuests to improve language competence in English and decrease language learning anxiety in the COVID-19 pandemic* (Doctoral dissertation).

Mohammed, T. A., Saidi, M., Nyingone Assam, B., & Eldokali, E. M. (2021). Towards a Blended Programme for Arabic and Other Less Commonly Taught Languages (LCTLs) in the South African Higher Education Context. *Education Research International*, *2021*(1), 1455705.

Noursi, A., & Hussein, O. (2020). The Impact of Blended Learning on the Twelfth Grade Students' English Language Proficiency. *Arab World English Journal*, *11*(4), 508-518.

Omar Alkharbash, K. (2024). *Investigating Libyan EFL Teachers' and Students' Perceptions towards Blended Learning in Teaching English Language* (Doctoral dissertation, جامعة الزاوية-university of zawia).

Orhan, A. (2024). Online or in-class problem based learning: Which one is more effective in enhancing learning outcomes and critical thinking in higher education EFL classroom?. *Journal of Computer Assisted Learning*, *40*(5), 2351-2368.

Othman, F. A., & Moh'd Mahmoud, A. H. (2022). The Effect of Blended Learning in developing Critical Thinking Skills among 8th grade Students in History Subject. *Journal of Positive School Psychology*, *6*(2), 2409-2428.

Ramalingam, S., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2022). Blended learning strategies for sustainable English as a second language education: A systematic review. *Sustainability*, *14*(13), 8051.

Salagoor, A. (2024). Cyclic Intervention Study: How Blended Learning Facilitates the Teaching and Learning of L2 Academic Writing in One Preparatory Year Classroom in Saudi Arabia.

Satar, M. S., Alharthi, S., Omeish, F., Alshibani, S. M., & Saqib, N. (2024). Digital Learning Orientation and Entrepreneurial Competencies in Graduates: Is Blended Learning Sustainable?. *Sustainability*, *16*(17), 7794.

Savelyeva, A., Abou Elmagd, B., Coombe, C., Najafi, H., Siddiqui, J., Hiasat, L., ... & Al Khoudary, Y. (2024). *21st Century Linguistics and Language Teaching: Bridging Diversification and Equality in the Classroom*. Zayed University Press.

Seyıdov, R. A. S. H. A. D., & Çitil, A. (2024). The Impacts of Contemporary Educational Technologies on Learning Arabic. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, *9*(1).

Sheerah, H. A. (2018). *Exploring English as foreign language (EFL) students' perceptions on the use of blended learning to develop academic English language skills in preparatory*

year in Saudi Arabia (Doctoral dissertation, University of Reading).

Yang, H., Dong, J., Li, Q., Shao, Y., Liu, Y., & Xu, F. (2024, March). Current status and enhancement strategies for developing computational thinking of high school students in blended learning--Take the high school information technology curriculum as an example. In *Proceedings of the 2024 15th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management and E-Learning* (pp. 70-77).

Zhang, L. (2024, May). Exploring the Three-Stage Blended Learning Model and Its Effectiveness in Teacher Training Programs. In *2024 5th International Conference on Big Data and Informatization Education (ICBDIE 2024)* (pp. 402-413). Atlantis Press.

Zhangli, W., Ismail, L., Ahmad, N. K., Mahfoodh, A., Hassan, O., & Xuewen, W. (2024). Effects of Blended Learning on EFL College Students' Oral Communicative Competence: A Critical Review of Studies. *Journal of Language Teaching & Research*, *15*(5).