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

Doi: 10.29343/1-92-2

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

الملخص:

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

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، مادة العلوم، طلبة الصف العاشر، الواجبات المنزلية.

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

Dr. Nasser Sulaiyum Nasser Al-Mazidi
Assistant Professor
College of Arts and Science, University of Nizwa, OMAN

Abstract:

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

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

تم استلام البحث في أغسطس 2021 وأجيز للنشر في ديسمبر 2021

المقدمة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

الواجبات المنزلية في النظام التعليمي بسلطنة عُمان:

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

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

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

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

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

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

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

الاتجاهات:

تعريف الاتجاهات:

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

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

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

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

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

مكونات الاتجاهات:

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

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

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

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

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

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

أهمية دراسة الاتجاهات:

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

عوامل تكوين الاتجاهات:

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

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

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

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

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

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

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

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

الدراسات السابقة:

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

أولاً: الدراسات التي اهتمت بدراسة الواجبات المنزلية:

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

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

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

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

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

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

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

التعليق على الدراسات السابقة التي اهتمت بالواجبات المنزلية:

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

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

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

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

ثانياً: دراسات اهتمت بدراسة الاتجاهات نحو الواجبات المنزلية:

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

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

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

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

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

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

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

التعليق على الدراسات السابقة التي اهتمت بالاتجاهات نحو الواجبات المنزلية:

- يظهر من الدراسات السابقة أن الدراسات التي اهتمت باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية قليلة جداً، وبالذات في الصف العاشر. حيث لم يحصل الباحث إلا على دراستين اهتمتا باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية وهما دراسة كل من (الشرع وعابد، 2008)، ودراسة (أبو السميد، 2008) مما يؤكد على أهمية إجراء الدراسة الحالية لسد جزء من الفجوة في مثل هذه الدراسات التي تهتم باتجاهات الطلبة.

- معظم الدراسات كانت نتائجها تشير إلى الاتجاهات الإيجابية التي يمتلكها الطلبة نحو الواجبات المنزلية كدراسة (الشرع وعابد، 2008)، ودراسة (Sharp, et al., 2001)، ودراسة (Chen & Stevenson, 1989)، ودراسة (رشيد، 1991).

- انفردت دراسة (Chen & Stevenson, 1989) بمقارنة اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية في ثلاث دول هي: أمريكا والصين واليابان مما أعطت صورة واضحة عن كيفية تفاعل طلبة تلك الدول مع الواجبات المنزلية.

- أوضحت نتيجة دراسة (الشرع وعابد، 2008) أن الجنس ليس دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية، في حين أن دراسة شارب وآخرون (Sharp et al., 2001) التحليلية أوضحت نتائجها عكس ذلك.

- لا توجد دراسة واحدة أجريت واهتمت باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية في سلطنة عُمان على حد علم الباحث.

مما سبق عرضه من دراسات اهتمت باتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية يتبين أهمية إجراء الدراسة الحالية التي قد تسد نقصاً علمياً يعوق الفائدة العلمية المرجوة من الواجبات المنزلية، وذلك لاهتمامها بمعرفة اتجاهات طلبة منطقة جغرافية معينة وهي سلطنة عُمان باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من العالم، وأيضًا باهتمامها بمقارنة اتجاهات طلاب وطالبات الصف العاشر الأساسي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

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

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

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

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

فرضية الدراسة:

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

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

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

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

أهمية الدراسة:

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

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

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

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

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

حدود الدراسة:

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

مصطلحات الدراسة:

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

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

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

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

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

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

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

مجتمع الدراسة وعينتها:

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

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

أداة الدراسة:

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

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

جدول (1) معاملات الثبات للمقياس الكلي ومحاوره الفرعية

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

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

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة:

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

نتائج الدراسة ومناقشتها:

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

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

جدول 2 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة والأداة ككل

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

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

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

التوصيات والمقترحات:

على ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

1- تكليف الطلبة بواجبات منزلية ترتبط بنوعية الأسئلة التي تأتي في الإمتحانات.

2- تكليف الطلبة بواجبات منزلية تراعي المعارف والمهارات التي تساعد الطلبة على رفع تحصيلهم الدراسي.

3- تدريب معلمي العلوم على التنويع في تكليف الطلبة بواجبات منزلية تكون ذات أهداف محددة.

كما تقترح الدراسة الآتي:

1- القيام بدراسة مشابهة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية طبقاً لمتغير مكان وجود المدرسة (ساحلي أو جبلي).

2- القيام بدراسة مشابهة لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو الواجبات المنزلية في صفوف أخرى ومع متغيرات كنوع المحتوى المعرفي (فيزياء – كيمياء – أحياء).

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

أبو السميد، سهيلة (2008). اتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين نحو الواجبات البيتية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 13(1)، 163 – 197.

أبو جادو، صالح (1998). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الأحمد، نضال؛ والسبيعي، نورة (2015). أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصلية في تنمية الإتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 66، 165 – 182.

بلقيس، أحمد (1997). *تنظيم نشاطات الطلبة الكتابية الصفية والمنزلية والمدرسية والميدانية المرافقة للمنهاج*. منشورات معد التربية، الأنروا.

حافظ، عبد الله (1994). أثر الواجبات المنزلية على التحصيل الدراسي في مادة العلوم: مقارنة ثلاث استراتيجيات مختلفة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز. *العلوم التربوية*، (7)، 207 – 224.

خطايبه، عبد الله (2005). *تعليم العلوم للجميع*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

رحال، علاء (2001). *أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات لتقييم الواجبات البيتية على التحصيل والاحتفاظ لدى*

طلبة الصف التاسع الأساسي لمادة الإحصاء في الرياضيات للمدارس التابعة لوكالة الغوث في نابلس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.

رشيد، خليل (1991). *اتجاهات المعلمين وطلبة الصفوف الثلاثة (السابع والثامن والتاسع) من المرحلة الأساسية نحو الواجبات البيتية في مادة اللغة العربية والمشكلات التي تعوق أداء هذه الواجبات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك. الأردن.

الزق، أحمد (2009). *علم النفس*. (ط1). دار وائل.

زيتون، عايش (2014). *أساليب تدريس العلوم*. (ط4). دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال (1998). *التدريس نماذجه ومهاراته*. المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

السليتي، فراس (2008). *إستراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق*. عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعماد، حامد (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

الشرع، إبراهيم؛ وعابد، أسامة (2008). اتجاهات الطلاب نحو الواجبات البيتية في مدارس مدينة عمان. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 22(3)، 701-731.

صابر، ملكة (1995). الواجبات المنزلية لطلاب الصفوف الدنيا في مرحلة التعليم الابتدائي بالمدارس الحكومية والخاصة بمدينة جدة. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 15، 99 – 170.

ضمرة، بسام عبد الله (2005). *أثر متابعة الواجبات البيتية وربطها بحياة الطالب اليومية في تحصيل طلاب الصف السادس الأساسي في مادة الرياضيات في مدارس وكالة الغوث في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

العجمي، مهدي (1989). مشروع تنفيذ الواجبات المدرسية للصفين الأول والثاني الابتدائيين بإشراف الهيئة التدريسية – دراسة تقويمية. *مجلة كلية التربية قطر*، 8(8)، 121 – 152.

عدس، عبد الرحمن؛ وتوق، محي الدين (2009). *المدخل إلى علم النفس*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الكثيري، سعود (2012). آراء طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الواجبات المنزلية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 4(1)، 319 – 367.

الكندري، أحمد (2012). *علم النفس الاجتماعي المعاصر*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، على (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.

محمد، نائل (2009). *علم النفس التعليمي*. دار البداية.

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

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

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

ثانياً: المراجع الأجنبية :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Doi: 10.29343/1-92-3

منى بنت خميس الجهورية
وزارة التربية والتعليم
سلطنة عُمان

أ. د. سعيد بن سليمان الظفري
أستاذ بقسم علم النفس بجامعة السلطان قابوس ومدير المرصد الاجتماعي- سلطنة عُمان

الملخص:

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

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

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

Muna Aljahwari & Said Aldhafri

Abstract:

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

Keywords: Psychological Stress, Homework, Parental Styles

تم استلام البحث في أغسطس 2021 وأجيز للنشر في ديسمبر 2021

مقدمة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

بينما يقوم الأسلوب الحازم على احتواء الأولاد والاهتمام بحاجاتهم، وتقوم العلاقة بينهم على التفاهم في ظل وجود السلطة الإيجابية (Karavasilis et al., 2003)، حيث يمارس الوالدان في هذا الأسلوب مستوى منخفضاً من التحكم مما يتيح للأولاد التعبير عن ذاتهم (المحسن وآخرين، 2016). لذلك خلصت دراسات عديدة إلى التأثيرات الإيجابية لهذا الأسلوب على الأولاد (الجهوري والظفري،2020 McIntyre & Dusek, 1995 ; Besharat et al., 2011;)؛ حيث أشارت دراسة العبد لله (2014) إلى ارتباط الأسلوب الحازم بإستراتيجيات التعامل مع الضغوطات النفسية لدى المراهقين (كإستراتيجية التخطيط لحل المشكلات، وإستراتيجية المواجهة). كذلك توجد علاقة سلبية بين الأسلوب الحازم للوالدين وقلق الاختبارات وما تسببه من ضغوطات نفسية؛ بسبب تأثيره الإيجابي على الأولاد من حيث غرس الثقة بالنفس وتقدير الذات (Thergaonkar & Wad-kar, 2007 ; Nwosu et al., 2016) ، كذلك يرتبط الأسلوب الحازم للأمهات سلباً مع القلق السلوكي للأطفال (Aminabadi et al., 2012). في المقابل خلصت دراسة أما ومانكاندان (Uma & Manikandan, 2014) بوجود علاقة إيجابية دالة بين الأسلوب الحازم والضغوطات الأكاديمية لدى المراهقين.

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

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

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

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

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

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

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

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

مشكلة البحث وأسئلته:

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

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

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

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على الآتي:

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

أهمية البحث:

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

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

مصطلحات البحث:

- الضغط النفسي: هو حالة من التوتر الانفعالي تنشأ من الأحداث والمواقف المهددة في حياة الفرد، والتي تطلب منه نوعاً من التوافق وما ينتج عنه من آثار نفسية وجسمية (النعاس، 2008).

- الواجبات المنزلية: هي مهام يكلف بها الطالب خارج الغرفة الصفية أو المدرسة سواءاً لاستكمال ما بدأوه في المدرسة، أو تعزيزاً لما تم دراسته (أبو السميد، 2008).

- أساليب التنشئة الوالدية: هي الأساليب التي يستخدمها الوالدان في تربية وتنشئة أولادهم، وحرصهم على إكسابهم السلوكيات الصحيحة والقيم والأخلاق، وهي الأسلوب السلطوي، والحازم، والمتساهل (المحسن وآخرين، 2016). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس أساليب التنشئة الوالدية.

حدود البحث:

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

الديموغرافية والاجتماعية.

حدود زمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2019/ 2020.

حدود بشرية: اقتصر تطبيق البحث الحالي على عينة من طلبة الصف الرابع للتعليم الأساسي في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عُمان.

منهجية البحث والإجراءات:

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

مجتمع وعينة البحث:

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

أدوات البحث:

1. **مقياس ضغط الواجبات المنزلية: الذي أعده كتز وآخرون (Kataz et al., 2012). وقام الباحثان بتعريبه باستخدام طريقة الترجمة وإعادة الترجمة. حيث قام مترجمان بترجمة المقياس كل على حدة، ثم قام الباحثان بالمقارنة بين الترجمتين واختيار الأفضل، وإعداد نسخة واحدة مع مراعاة سهولة العبارات ومناسبتها للعينة المستهدفة، والمحافظة على المعنى الأصلي للعبارات. بعد ذلك قام مترجم ثالث بترجمتها إلى اللغة الإنجليزية (دون الاطلاع على النسخة الإنجليزية الأصل)، وأخيراً، تمت المقارنة بين النسختين الإنجليزيتين، وتبين وجود اتفاق كبير إلى حد ما في ترجمة العبارات. ويتكون المقياس بصورته الأصلية من أربعين عبارة موزعة على بعدين: بعد الطالب ويتكون من (20) عبارة، وبعد الوالدين ويتكون من (20) عبارة، ويتم الإجابة على عبارات المقياس وفقاً لسلم ليكرت الخماسي (1) أبداً إلى (5) دائماً. أما في البحث الحالي تم استخدام المقياس الخاص بالطالب والذي يتكون من (20) عبارة، ويتم الإجابة على العبارات وفقاً لسلم ثلاثي (1) أبداً إلى (3) دائما. تم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين. كذلك تم حساب الصدق التمييزي للعبارات ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,25 -0,48). كذلك تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا لكرونباخ، والذي أظهر تمتع المقياس بمؤشر ثبات مقبول حيث بلغ (0,67).**
2. **مقياس أساليب التنشئة الوالدية: المعد من قبل بيوري (Buri, 1991)، والذي تمت ترجمته إلى اللغة العربية وتقنينه على البيئة العمانية من قبل الظفري وآخرون (2011). وأظهر المقياس مؤشرات عالية من الصدق والثبات، تم حساب الصدق عن طريق عرضه على محكمين، وحساب الصدق التمييزي حيث تراوحت**

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

إجراءات البحث:

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

نتائج البحث:

نتائج السؤال الأول والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ضغط الواجبات المنزلية لدى طلبة الصف الرابع تعزى إلى النوع والتحصيل الدراسي والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس ضغط الواجبات المنزلية والجدول(1) يوضح ذلك.

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

النوع	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكور	ممتاز	46	2,06	0,22
	جيد جداً	26	1,97	0,25
	جيد	24	2,10	0,25
	ضعيف	27	2,35	0,24
	المجموع	123	2,06	0,24
الإناث	ممتاز	75	2.01	0,27
	جيد جداً	29	1,95	0,31
	جيد	29	1,92	0,25
	ضعيف	23	2,00	0,36
	المجموع	156	1,99	0,29

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

** دالة عند مستوى أقل من 0.01

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

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

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

معامل التحديد ر2= 0,04 الثابت= 62,1 الخطأ المعياري=0,16

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

مناقشة النتائج:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

التوصيات:

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

المقترحات:

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

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو السميد، سهيلة عيسى (2008). اتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين نحو الواجبات البيتية. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 13(1)، 163-197.

الجهوري، منى؛ والظفري، سعيد (2020). التنبؤ بأساليب التكيف من خلال أنماط التنشئة الوالدية لدى طلبة المدارس للتعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية*، 32(1)، 117-140.

حلاوة، باسم (2011). دور الوالدين في تكوين الشخصية الاجتماعية عند الأبناء: دراسة ميدانية في مدينة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، 27(3)، 71- 109.

الختاتنة، سامي محسن؛ المدانات، رائد فايز؛ والعوران، حسن سلامة (2010). أثر التنشئة الوالدية ومفهوم الذات على الكفاية الاجتماعية عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريات التربية والتعليم لمحافظة الكرك. *مؤتة للبحوث والدراسات-العلوم الإنسانية والاجتماعية-الأردن*، 25(2)، 311-346.

زعيمية، منى (2013). *الأسرة، المدرسة ومسارات التعلم: العلاقة ما بين خطاب الوالدين والتعلمات المدرسية للأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة منتوري، الجمهورية الجزائرية.

الشافعي، سهير (2011). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية وبين التوافق النفسي والاجتماعي لدى

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

الظفري، سعيد؛ كاظم، علي؛ الزبيدي، عبدالقوي؛ الخروصي، حسين؛ والبحراني، منى (2011). أنماط التنشئة الوالدية لدى الطلاب العمانيين (الصفوف7 إلى 12) وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة الدولية للأبحاث*، 29، 1-26.

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

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

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

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

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

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

ثانياً: المراجع الأجنبية:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Holland, M., Courtney, M., Vergara, J., Mclnytyre, D., Nix, S., Marison, A., & Shergill, G. (2021). Homework and children in grades 3–6: Purpose, policy and non-academic impact. *Child Youth Care Forum*, 50, 631-651. http:// doi.org/10,1007/s10566-021-09602-8

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. V. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, Anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences,* 34(3), 521532.

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

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