مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث
Journal of the Arab American University
مجلة علمية محكمة
Refereed Scientific Journal
URL: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaup/

فاعلية توظيف نهج التعلم الشخصي في الكفايات الشخصية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي

أشواق حوراني[1]*، علي شقور[2]
[1، 2] قسم التربية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية- فلسطين
*الباحث المراسل: s12070153@stu.najah.edu

Received: 12/07/2023. Revised: 29/09/2025. Accepted:05/10/2025. Published:31/12/2025.

DIO: 10.35517/AAUP-2025.V11.2.3

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف فاعلية توظيف نهج التعلم الشخصي على الكفايات الشخصية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، أفقد استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من استبانة الكفايات الشخصية التي تضمنت أربع مجالات، هي: الكفايات المعرفية، والكفايات ما وراء المعرفية، والكفايات التحفيزية، والكفايات الاجتماعية العاطفية، وتكونت عينة الدراسة من (43) طالباً وطالبةً، من طلبة الصف الثاني الأساسي، في مدرسة سعد بن أبي وقاص الأساسية المختلطة، موزعين على مجموعتين: مجموعةٍ ضابطةٍ، وتضم (21) طالباً وطالبةً، ومجموعةٍ تجريبيةٍ، تضم (22) طالباً وطالبةً. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ، تُعزى لمتغير طريقة التدريس، ولمصلحة المجموعة التجريبية، بينما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطات الكفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة التجريبية، تُعزى لمتغير الجنس، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في متوسطات الكفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة التجريبية، تُعزى لمتغير المستوى التعليمي لأولياء الأمور، ولمصلحِة المستوى التعليمي؛ ماجستير فأعلى. وقد أَوْصَتِ الدراسةُ بتوظيفِ نهج التعلم الشخصي في تعليم مراحل تعليمية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الشخصي، أنموذج التعلم الشخصي، الكفايات الشخصية.

1. المقدمة

تتطلب القُوَى العاملةُ اليومَ مِنَ الطلبةِ امتلاكَ المعرفة والكِفايات الشخصية ليكونوا قادرين على حل المشكلات، والابتكار، والإبداع، والتواصل، والتعاون بفعالية (House, 2020). ومعَ تَغَيُّرِ العالَم يتكيَّفُ المعلمون مِن خلال الإصلاحات التعليمية لضمانِ أنْ يَكُونَ الطلبةُ أفضلَ استعداداً لمستقبلهم؛ فالأطفال الذين التحقوا بالمدارس عام 2018 سيكونون مِنَ الشباب في عام 2035، وسيتقدمون لوظائفَ لم يتمَّ إنشاؤها بعدُ، ويعملون بتقنية غير موجودة، ويواجهون مشاكلَ لم تكن متوقعة. ولمساعدتهم على الإبحار في هذا العالَم الجديد فيجب على المعلمين تزويدُ الطلبة بالكِفايات التي يحتاجونها لتشكيل حياتهم كَما وَرَدَ في وثيقةِ منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] (OECD, 2018). وتَكْمُنُ الكِفاياتُ الشخصية وراء كل تعلُّمٍ، فهي تَراكُمٌ دائمُ التطور للقدرات ذاتِ الصِّلَةِ التي تُسَهِّلُ التَّعَلُّمَ وأشكالًا أخرى من تحقيق الأهداف (Twyman and Redding, 2015). وتعني الكِفاياتُ الشخصيةُ بناءَ قدرة الطالب عن قصدٍ على التعلم مِن خلال دمج المحتوى والأنشطة التي تعزز كِفاياتِ الطالب الشخصية في التعليم والتفاعل بين المعلم والطالب (Murphy et al., 2016). فلم تَعُدْ تغطيةُ المحتوى كافيةً، ولا يكفي مجرد التركيز على المجال الأكاديمي البحت، فالكفايات الشخصية تعد حافزاً للإبداع والتنافس.

ونتيجة للاهتمام المستمر بتحسين العملية التعليمية، فقد وَظَّفَ القادةُ التربويون تغييراتٍ مبتكَرةً في أصول التدريس لمعالجة المشاركة في المدارس. وَأَحَدُ هذه التغييرات هو زيادة توظيف التعلم الشخصي، حيث يعدّ التعليمُ أكثرَ شموليةً عندما يكون الطالب في مركز العملية التعليمية (McCray, 2020). وما نلاحظه أنَّ نَهْجَ التعلُّمِ الشخصي يتم اعتمادُهُ بسرعة في جميع أنحاء العالم (Bingham et al., 2016). ونظراً لتوظيف عديد من نماذج التعلم الشخصي، فقد أصبح لدى الباحثين فرصةٌ لدراسة توظيف هذا النهج، وفعاليته، وعَرَّفَ بادجيت (Padgett, 2022) التعلمَ الشخصيَّ بأنه طريقةٌ يقودُ فيها الطلبةُ تجاربَ التعلمِ الخاصةَ بهم ليصبحوا متعلمين ذاتيّينَ. وبشكلٍ عام، تعتمد فكرة التعلم الشخصي على أساس أن البشر يتعلمون من خلال التجربة وبناء المعرفة، وتسعى نماذج التعلم الشخصي إلى التكيُّفِ مَعَ وتيرة التعلم والاستراتيجيات التعليمية والمحتوى التعليمي والأنشطة المستخدمة لتناسب نقاط القوة والضعف والاهتمامات لدى كل طالب (Shemshack and Spector, 2020).

وأشارَتِ عديدُ مِنَ الدراسات والتقويمات المبكرة للتعلم الشخصي إلى نتائجَ إيجابيةٍ في تعزيز الكِفايات الشخصية (Patrick et al., 2016; US Department of Education, 2017)، وتوفير استراتيجيات تعليمية وفقًا لاحتياجات كل طالب (Olson, 2019)، إلَّا أنَّ العددَ القليلَ مِن هذه الدراسات، أشارَ إلى الحاجة لمَزيدٍ مِنَ الأبحاث التي تفحص كيفية توظيف التعلم الشخصي في الصفوف الدراسية، وتساعد في توضيحه، بالإضافة إلى النتائج التي يُحَقِّقُها (Callaway, 2021). وفي إشارةٍ إلى أنَّ التَّعَلُّمَ الشَّخصيَّ صالحٌ لجميع مستويات التعليم من المرحلة الأساسية إلى المرحلة الثانوية (Aberbach et al., 2021)، فقد اختارَ الباحثان المرحلةَ الأساسيةَ الدُّنيا في هذه الدراسة لِتَمَيُّزِها عَن باقي المراحل التعليمية، وبوصفها المحطةَ الأُولَى للمراحل التعليمية كافَّةً (الحضيف، 2023)، وعلاوةً على ذلك، فإنَّ مُعْظَمَ الدراسات والأبحاث لا تركز على المرحلة الأساسية؛ ما أثارَ فُضولَ الباحثين للبحث وتسليط الضَّوءِ على توظيفِ نَهْجِ التعلُّمِ الشخصيّ بوصفه طريقة لتعليمِ الطلبةِ في المرحلةِ الأساسيَّةِ، والتأكُّدِ مِن مَدَى فاعليَّةِ هذا النَّهْجِ على الكفايات الشخصية لدى الطلبة. إلى جانب اختيار مادة الرياضيات في هذه الدراسة نتيجة للاهتمام الكبير الذي حظيت به في العقود الثلاثة الأخيرة على جميع المستويات المحلية والإقليمية والدولية (الدويري، والشرع، 2023)، وهي مِن المهارات الأساسية التي يَتِمُّ تدريسُها للطلبة في السنوات الأولى مِن التعليم (Kliziene et al., 2022). كما تَمَّتِ التوصيةُ بتوظيف نهج التعلم الشخصي في تعليم الرياضيات بسبب إسهامه في تحسين التفكير الرياضي والعوامل الأخرى ذاتِ الصِّلَةِ، مثل تقليل معدلات التسرُّبِ مِنَ المدرسة، وتحسين تفاعُلِهِمُ الاجتماعيّ (Callaway, 2021)، وبالتالي مِنَ الممكنِ أنْ تتأكدَ صحةُ الادعاءات حول فاعليةِ توظيفِ نهجِ التعلُّمِ الشخصيّ في هذه المرحلة التعليمية. كما تناولتْ هذه الدراسةُ الكِفاياتِ الشخصيةَ، حيث أظهرتْ نتائجُ عديدٍ مِنَ الدراسات السابقة التأثيرَ الإيجابيَّ لِتوظيفِ نهجِ التعلمِ الشخصيّ على كِفاياتِ الطلبةِ الشخصيةِ (DeMink-Carthew et al., 2020; Netcoh, 2017; Patrick et al., 2016; Thai et al., 2022; US Department of Education, 2017). فنتائج التعلم لا تعتمد على طريقة المعلم في التدريس فقط، بل تعتمد على كيفية معالجة المعلومات. في هذا السياق، أشار رادوفان (Radovan, 2019) إلى أنّ نتائج التعلم تتأثرُ بشكلٍ حاسمٍ باستراتيجيات التعليم واستراتيجيات التعلم. وتَناوَلَتِ الدراسةُ جنسَ الطالب بوصفه متغيّرًا مستقلا، حيث اقترحتْ بعضُ الدراساتِ فَحْصَ متغيّرِ الجنس، فقد أشارَ تشين وآخرون (Chen et al., 2016) إلى أنَّ الاختلافَ في الجنس سوف يؤدي إلى ردودِ فِعْلٍ مختلفةٍ في أثناءَ عملية التعلم الشخصي. وبالرَّغم مِن اعتداد مشارَكة أولياء أمور الطلبة جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم الشخصي، فإنّ الدراساتِ السابقةَ ذاتَ الصِّلَةِ لم تتناولِ المستوى التعليميَّ لأولياء الأمور بوصفه متغيّرًا مستقلاً. فَأولياء الأمور يَعرفونَ اهتماماتِ أبنائِهِمْ واحتياجاتهم ونقاطَ القوة والضعف لديهم(Olson, 2019)، كما أظهرتْ نتائجُ بعضِ الدراسات تأثيرَ المستوى التعليميّ لأولياء الأمور في تعزيز الكِفايات الشخصية لدى طلبة المرحلة الأساسية (Chia and Hutagalung, 2022; Lerner et al., 2015; Wang et al., 2020). وعليه، تَمَّ تَناوُلُ المستوى التعليمي لأولياء أمور الطلبة بوصفه متغيرا مستقِلا في هذه الدراسة.

1.1 مشكلة الدراسة:

بالرغم من تَبَنِّي وِزارة التربية والتعليم الفلسطينية نَهْجَ التعلم المتمركز حول الطالب، بوصفه هدفا استراتيجيّا للتعليم منذ الخطة الاستراتيجية الثالثة (2014 - 2019)، وتزويد المعلمين بالتدريب وتأهيلهم، وتزويد عديد من المدارس بالتجهيزات والوسائل التربوية لدعمه، فإنّ التعليم ما زال متمركزاً حول المعلم والتلقين والتحفيظ، ونادراً ما يحصل الطلبةُ على فرصٍ لأداء أنشطة قائمة على احتياجاتهم أو فضولهم أو تساؤلاتهم. وتشير المؤشّراتُ ذاتُ الصِّلَةِ إلى أنَّ المُمارَساتِ التعليميةَ ما زالت اعتيادية داخلَ الغرفةِ الصَّفِّيَّةِ، إلى جانب تَدَنِّي درجةِ انخراط الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي، فقد بَلَغَتْ (13.8%) للعام 2019م، وبَلَغَتْ نسبةُ استخدامِ الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة في الحصص الصفية (54%)، بالرغم مِن أنَّ نسبةَ المعلمين والمعلمات المؤهلين ببرنامج التعليم الأساسي، فقد بَلَغَتْ (70%) (وزارة التربية والتعليم، 2021-2023). وبالرَّغْمِ مِنِ اهتمامِ وِزارةِ التربيةِ والتعليم بتنمية كِفايات الطلبة الشخصية والتركيز عليها، إلى جانب تحصيلهم الدراسي، فإنّ بعضَ المعلمين يفضلون الممارساتِ - المتمركزة حول المعلم- السائدةَ والاعتيادية. وهذه المُمارَساتُ أثبتتْ فَشَلَها في جميع أنحاءِ العالَم في تزويد الطلبة بالمهارات التي يحتاجون إليها لتحقيق النجاح (Thomas et al., 2019). وهذا كانَ واضحاً في حالات الطوارئ وإغلاق المدارس خاصةً في فترة جائحة كورونا، فعديد من الطلبة لم يكونوا مستعدين للتنظيم الذاتي. وهنا يجب التفكير في نهجٍ يعزز الكفايات الشخصية لدى

الطلبة ويهيئهم لأن يكونوا منظمين ذاتيًا، وقادرين على التعلم الذاتي في الأزمات. وانسجاماً مع مشكلة الدراسة قامَ الباحثان بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية توظيف نهج التعلم الشخصي على الكفايات الشخصية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

ويتفرَّعُ عنِ السؤال الرئيسِ الأسئلةُ الفرعيَّةُ الآتيةُ:

1. هل توجد فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكِفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة الضابطة وطلبة المجموعة التجريبية باختلاف طريقة التدريس: (التعلم الشخصي القائم على الطالب، الطريقة الاعتيادية القائمة على المعلم)؟
2. هل توجد فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكِفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة التجريبية باختلاف متغير جنس الطالب: (ذكر وأنثى)؟
3. هل توجد فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكِفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة التجريبية باختلاف المستوى التّعليميّ لأولياء أمور الطلبة (ثانوي فأقل، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)؟

2.1. أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى فاعلية التعلم الشخصي في دعم الكفايات الشخصية لدى طلبة الصف الثاني.
2. التعرف إلى فاعلية التعلم الشخصي في دعم الكفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة التجريبية باختلاف نوع جنس الطالب: (ذكر، وأنثى).
3. التعرف إلى فاعلية التعلم الشخصي في دعم الكفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة التجريبية باختلاف المستوى التعليمي لأولياء أمور الطلبة: (ثانوي فأقل، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).

3.1. أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة إلى الأسباب الآتية:

- تعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في الوطن العربي بشكل عام، وفي فلسطين بشكل خاص، في حدود علم الباحثين، وبالتالي قد تساعد نتائج هذه الدراسة صناع القرار التربوي والمعلمين والباحثين في المجال التربوي في تسليط الضوء على أهم المناهج التعلمية، ومنها التعلم الشخصي-لتحسين عملية التعلم والتعليم.
- كشفت هذه الدراسة عن فاعلية توظيف نهج التعلم الشخصي في تعزيز الكفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت بالتعلم الشخصي.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2. التعلم الشخصي Personalized Learning

تَتَطَلَّبُ الممارَساتُ المتمركزةُ حول المتعلم، معلِّمينَ مُدْرِكِينَ أنَّ الطلبةَ يبنون معرفتَهُمُ الخاصة، وأنَّ بيئةَ التعلمِ التي يتم تطويرُها، مِن مثلِ هذه الأفكار، تختلف بشكلٍ واضحٍ عن تلك التي ترى المتعلم مستقبِلا سلبيًا للمعلومات المنقولة مِنَ المعلم (Dada et al., 2023). أيْ أنَّ دَوْرَ المعلمِ هو دَوْرُ المُيسِّرِ والموجِّهِ لِتَعَلُّمِ الطلبة، والطلبة مشاركون نشيطون في عملية التعلم.

إنَّ الصفَّ الدراسيَّ المتمركزَ حول الطالب هو مكانٌ يأخُذُ فيه المعلمون بعين الاعتبار احتياجاتِ الطلبة، ويُشجِّعونهم على المشاركة في عملية التعلُّمِ طوال الوقت (Ameliana, 2017). ومِنْ ثَمَّ فإنَّ مشاركةَ الطلبةِ في نهج يركز على الطالب، يجب أن يُؤْخَذَ على مَحْمَلِ الجِدِّ؛ لأنَّ المَهاراتِ والاستراتيجيّاتِ التي سوف يتم اكتسابُها هي مهارات تعلم مدى الحياة، وسوف تكون مفيدة حتى خارج بيئة التعلم (Dada et al., 2023). فالتعلم مدى الحياة حاجة كل فرد، يقوم بتطوير الكفايات والمهارات المختلفة من أجل تحقيق الذات والمشاركة بنشاط في المجتمع الذي يعيش فيه (Radovan, 2019).

هناك عدد من البرامج التي وظفها المعلمون أو أشاروا إليها، كالتعلم الشخصي، والتعلم القائم على المشروعات، والتعليم المتمايز، ومونتيسوري، والصف الدراسي المقلوب. والتعلم القائم على الاستفسار بوصفه وسيلة للوصول إلى التعلم المتمركز حول الطالب. ومع ذلك فإنَّ هذه البرامجَ كُلَّها مختلفةٌ في التصميم والنطاق والغرض، وتتفاوت نتائجُها عَبْرَ الصفوف الدراسية (Kaput, 2018; Zeiser et al., 2018). وَيُعَدُّ نَهْجُ التَّعَلُّمِ الشّخصيّ أَحَدَ الأساليب التعليمية التي تركز على الطالب، والتي اكتسبتْ شعبيةً في السنوات الأخيرة. وَوَفْقًا للخُطَّةِ الوطنية لتكنولوجيا التعليم الأمريكية فإنَّ نَهْجَ التعلم الشخصي يُتيحُ مجموعةً متنوعةً مِنَ الأساليب والسرعة (Hladek, 2018).

وتختلف تعريفات التعلم الشخصي باختلاف إطار المؤلف، ومع ذلك فإن الموضوعاتِ الشائعةَ التي تَصِفُ التعلمَ الشخصيَّ هي النهجُ الذي يُرَكِّزُ على الطالب، ووكالة الطالب، والتعلم المرن، وإتقان الكِفايات، والمنظور الشامل للطفل كله (DeMonte, 2017). وتقوم المنظمة الدولية للتعلم عبر الإنترنت International Association for K-12 Online Learning

[iNACOL] في كل عام باستطلاع آراء آلاف المعلمين لتعزيز مفهوم التعلم الشخصي. وأشارَتِ التغذيةُ الراجعة من الممارسين للتعلم الشخصي إلى أنَّ التعلمَ الشخصيَّ هو: تخصيص التعلم لنقاط القوة والاحتياجات والاهتمامات لكل طالب - بما في ذلك تمكين صوت الطالب والاختيار فيما يتعلق بما يتعلمه وكيف ومتى وأين يتعلم - لتوفير المرونة والدعم لضمان إتقان أعلى المعايير الممكنة (Ark, 2016). أيْ أنَّ الهدفَ المُرادَ تحقيقُهُ هو أنْ يَمْتَلِكَ الطلبةُ تَعَلُّمَهُمْ وأنْ تكُونَ لَدَيْهِمْ دوافعُ داخليةٌ للتعلُّمِ. وَمِنْ وُجْهَةِ نَظَرِ مكتبِ تكنولوجيا التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، فإنَّ التعلمَ الشخصيَّ هو التعلُّمُ المنظَّمُ ذاتيًّا للطالب والذي يحتوي على تعليم مخصص يلبي احتياجاتِ الطلبةِ بَدَلاً مِن دَرْسٍ عامٍّ لجميع طلبةِ الصَّفِّ (Stephens, 2020). أيْ أنَّ التعلمَ المنظمَ ذاتيًّا يحدث عندما يتعلم الطلبة وَفْقاً لسرعتهم الخاصة واختياراتهم. وتؤكد التعريفات السابقة على أنَّ الطالبَ هو مِحْوَرُ العملية التعليمية، وهذا شَكَّلَ الفرقَ الجوهريَّ بينه وبين التعليم التقليدي الذي يركِّزُ على المعلم. وعليه فقد تمَّ تخصيصُ التعليم حَسَبَ اهتماماتِ الطلبةِ المختلفينَ وتفضيلاتِهم لتلبيةِ احتياجاتِهُمُ التَّعَلُّمِيَّةِ.

وَاستنادًا إلى الأدبيات الحالية، فهناك أربعةُ نماذجَ سائدة للتعلُّمِ الشخصي في الأدبيات الحالية، وقد ذَكَرَ كالاوي (Callaway, 2021) ثلاثة نماذِجَ، وهي: أنموذج الأسس الأربعة، وأنموذج قُرْص العسل، وأنموذج العناصر الأساسية. ويتكوَّنُ أنموذجُ الأسس الأربعة مِن أربعةِ عناصرَ، وهي: التدريس الموجَّه، والمحتوى المَرن والأدواتِ، والقرارات المدفوعة من البيانات، وتأمل الطلبة واستقلاليتهم. في حين تَكَوَّنَ أنموذجُ قُرْصِ العَسَلِ مِن ثلاثة عناصر أساسية، وهي: مِلَفُّ تعريف المتعلم، ومسارات التعلم الشخصية، والتعلم القائم على الكفاية. وتَكَوَّنَ أنموذجُ العناصر الأساسية من خمسة عناصر، وهي: مِلَفُّ تعريف المتعلم، ومسارات التعلُّم الشخصية، والإتقان الفردي، وبيئات التعلم المرنة، ووكالة الطالب. وأشارت فولك (Folk, 2022) إلى أنموذج رابع من نماذج التعلم الشخصي، وهو أنموذج كارولينا الجنوبية للتعلم الشخصي الذي يركز على ثلاثة عناصر، وهي: مِلَفّاتُ تعريف المتعلم، ومسارات التعلم، وبيئات التعلم المرنة. واستخدمت هذه الدراسة أنموذج العناصر الأساسية. وفيما يأتي توضيح لكل عنصر من عناصر أنموذج العناصر الأساسية.

وقدمت ثلاث مُنَظَّماتٍ تَعْمَلُ مَعاً، أُنموذجِ العناصر الأساسية ، وهي: منظمة صناعة البرمجيات والمعلومات (The Software and Information Industry Association [SIIA] ومنظمة الإشراف وتطوير المناهج The association for supervision and curriculum development [ASCD]، ومجلس كبار مسؤولي المدارس الحكومية (The council of chief state school officers [CCSSO] وَتَكَوَّنَ أُنموذجُ العناصر الأساسية مِن خمسةِ عناصرَ رئيسية للتعلم الشخصي، وهي: مِلَفّاتُ تعريف المتعلم، ومَسارات التعلم الشخصية، والإتقان الفردي، وبيئات التعلم المرنة، ووكِالة الطالب (Pipkin, 2015).

شكل 1: أنموذج العناصر الأساسية للتعلم الشخصي (Pipkin, 2015)

2.2. عناصر أنموذج العناصر الأساسية للتعلم الشخصي:

فيما يأتي لمحة مختصرة لتوضيح مفهوم كلِّ عنصرٍ مِن عناصر أنموذج العناصر الأساسية للتعلم الشخصي:

مِلَفّات تعريف المتعلم: وَهي سِجِلّاتٌ غنيّةٌ بالمعلوماتِ المتعلقة بالطالب، وَتشملُ الاحتياجاتِ الفرديةَ لِكُلِّ طالب واهتماماته، ونقاط القوة لأدائه، والبيانات السلوكية والاجتماعية العاطفية (Callaway, 2021).

مسارات التعلم الشخصية: كلُّ طالبٍ لديه مَسارٌ تَعَلُّمِيٌّ مُخَصَّصٌ بِناءً على الأهداف الأكاديمية والتقدم. وَيُمْكِنُ دَعْمُ الطلبةِ في تَعَلُّمِهِمْ مِن خِلالِ توفيرِ طرقِ تَعَلُّمٍ مُخَصَّصَةٍ لَهُمْ للتحرُّكِ مِن خلالِ المناهجِ الدراسية (Folk, 2022). وبِناءً على مِلَفِّ تعريفِ المتعلمِ تَسْمَحُ مَساراتُ التَّعَلُّمِ الشخصيِّ بالمرونة في المَسارِ المحدَّدِ الذي يَسْلُكُهُ الطلبةُ مِن خلال المنهج للوصول إلى أهداف التعلم المحددة (Pane et al., 2015).

الإتقان الفردي (التعلم القائم على الكفاية): وهو التعلم الذي يتم فيه تقويمُ تَقَدُّمِ كلِّ طالبٍ نحوَ أهدافٍ محددةٍ بوضوحٍ وباستمرارٍ (Pane et al., 2017). وَيَتَقَدَّمُ الطالبُ بمجرَّدِ إثباتِ كِفايتِهِ في كلِّ هدفٍ تعليميٍّ، ويتنقلُ الطالبُ وَفْقاً لسرعته الخاصة مِن خلال المناهج الدراسية، أو يَستخدِمُ طُرُقاً مختلفة، مثل التكنولوجيا (Callaway, 2021).

بيئات التعلم المرنة: تَسْمَحُ بيئاتُ التعلمِ المرنة للمدارس بتغيير كيفية تقديم الدروس، وتعتمد خبرات التعلم التي تشمل أينَ يتعلَّمُ الطلبةُ على احتياجات الطلبة (Cannata et al., 2019; McCarthy and Schauer, 2017)، مثلاً هل يريد الطالب أن ينفذ النشاط واقفاً؟ أم جالساً على الأرض؟ أم جالساً في المقعد؟ أم في ساحة المدرسة؟ أم في المكتبة؟

وكِالة الطالب: يُقْصَدُ بها صوتُ الطالب واختيارُهُ على مستوى الدرس وبعض التحكم في كيفية تَعَلُّمِهِ، حيثُ يَكُونُ للطلبة الاختيارُ بشكلٍ فَعَّالٍ في مَسارات التعلم الخاصة بهم، وكيف يتعلمون (Stuart et al., 2018)، إلى جانب وكالة الطلبة في مدى سرعة انتقالهم من خلال المناهج الدراسية، وكيف يُظْهِرُونَ تَقَدُّمَهُمْ مِن خلال التقويمات المرنة (Callaway, 20121). وَتَمْنَحُ الوكالةُ الطلبةَ التَّحَكُّمَ في التنظيم الذاتي، وأنْ يُصبِحوا مُحَرِّكِينَ لِتَعَلُّمِهِمْ (House, 2020).

3.2. الكفايات الشخصية Personal Competencies:

عَرَّفَ البرلمانُ والمجلسُ الأوروبيُّ الكِفايَةَ التي ترتبط ارتباطاً مباشَراً بالتَّعَلُّمِ والتعليمِ بأنَّها "تعلم التعلم"، أيْ هي القدرةُ على متابَعةِ التَّعَلُّمِ والمثابَرَةِ فيه؛ لِتَنظيمِ تَعَلُّمِ الفردِ مِن خلال الإدارة الفَعَّالةِ للوقت والمعلومات على المستوى الفردي والمجموعات (Radovan, 2019). وَعَرَّفَها مورفي وآخرون (Murphy et al., 2016) بأنَّها مجموعةٌ محددةٌ مِنَ القُدُراتِ (المعرفة والمهارات) ذاتِ الصِّلَةِ بأساليبَ ومعاييرَ لتحديدِ الدرجةِ التي يُظْهِرُ بها الشَّخْصُ إتقانَها، وغالباً تتوافقُ الكِفاياتُ مَعَ الأدوار. أي أنّ كل كفاية هي طريق لفرصة ينتهزها الطالب.

وتُواجِهُ المدارسُ تحدياتٍ في تطوير الكفايات التي تتجاوز الكفاياتِ المعرفيةَ، وتمَّ تحديدُ ثلاثِ كِفاياتٍ أُخرى، وهي: الكِفايات ما وراء المعرفية، والكِفاياتُ التحفيزية، والكِفاياتُ الاجتماعية العاطفية (Redding, 2014). ونظرًا لأنَّ التعلُّمَ المنظَّمَ ذاتيًّا يتضمن الخصائصَ المعرفيةَ وما وراءَ المعرفية والتحفيزية والاجتماعية العاطفية للتعلم، فإنَّهُ يشمل عدداً كبيراً من استراتيجيات التعلم (Ingkavara et al., 2022). وتَمَّ تعريفُ استراتيجيات التعلمِ بأنها طُرُقٌ تَتَضَمَّنُ خصائصَ المجال التحفيزي والمعرفي وما وراءَ المعرفي والاجتماعي العاطفي التي يستخدمها الطلبةُ لتنظيم عمليات التعلم وتطبيقها بشكلٍ فَعَّالٍ لتحقيق نتائجَ مُرْضِيَةٍ تتعلق بهدف معين (Akpur, 2021).

وتَمَّ تعريفُ الكفايات المعرفية بأنَّها قدرة الأفراد على اكتساب المعرفة والمهارات والقدرة على نقلها لحل المشكلات؛ أيْ إنها عمليةُ التعلم والتطبيق (Shek and Yu, 2016). أَيْ إنّ الكفايات المعرفية تشير إلى معالجة المعلومات. وأظهرتْ نتائجُ الدراسات السابقة أنَّ الكِفاياتِ المعرفيةَ يُمْكِنُ تطويرُها في المرحلة الأساسية (Cowan et al., 2018)؛ ولذلك تم اعتماد الكفايات المعرفية في هذه الدراسة لملاءمتها المرحلة الأساسية. وأجرت تاي وآخرون (Thai et al., 2022) دراسةً هدفتْ إلى الكشف عن تحسين المعرفة في الرياضيات لدى طلبة رياض الأطفال الانتقالية ورياض الأطفال من خلال بيئة "My Math Academy" القائمة على التعلم الشخصي في جنوب كاليفورنيا. استخدمَ الباحثون اختبار القدرة المبكرة للرياضيات، وبيانات استخدام My Math Academy لجمع البيانات من (453) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة تفوُّقَ طلبةِ المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ على طلبة المجموعة الضابطة في معرفة الرياضيات، كما أظهرتْ نتائجُ الدراسةِ إنتاجَ My Math Academy أكثر مكاسب تعلمية للطلبة الذين بدأوا بمستوى متوسط من المعرفة بالرياضيات وعلى أصعب المهارات التي تَمَّ تقويمُها. وفيما يتعلق باستراتيجيات التعلم المعرفية، فيُعدّ تصنيف وينشتاين ومير (Liu et al., 2019) التصنيف الأكثر شيوعاً لاستراتيجيات التعلم المعرفية، ويشتمل على كل من التَّكرار والتفصيل والتنظيم. وتسمح استراتيجيات التكرار بالاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة عن طريق التعلم عن ظهر قلب، فهي تعتمد على تَكرار المعلومات المعطاة حتى نحفظها مثل "القراءة بصوت عالٍ"، وتنتمي هذه الاستراتيجيات إلى مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية "السطحية". في حين تعدّ استراتيجيات التفصيل من بين الأساليب الأكثر عمقاً للتعلم التي يجري الفرد من خلالها اتصالات بين الأشياء المختلفة، مثل تكوين روابط بين المعلومات الجديدة والمعلومات السابقة، أي الربط بين ما يَعْرِفُهُ الطلبةُ بالفعل وبين ما يحاولون تَعَلُّمَهُ. وتتضمن استراتيجية التنظيم ـ أيضاً ـ بعض الطرق الأعمق لمعالجة المعلومات، من خلال تحديد الأفكار الأساسية من نص أو موضوع معين، وتدوين الملاحظات، ورسم المخططات. أي إنها تتعلق بكيفية هيكلة المتعلمين لمعرفتهم بشكل منهجي (Radovan, 2019; Liu et al., 2019).

وعَرَّفَ فلافيل كِفاياتِ ما وراءَ المعرفية بأنَّها قدرة الطالب على إدارة المعلومات وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها. وتتضمن الكفايات ما وراء المعرفية الفهم والوعي بالعمليات المعرفية لدى الفرد (Murphy et al., 2022). وأَظْهَرَتْ بعضُ الدراسات أنَّ الأطفال في عمر السنتين والثلاثة يَفْهَمُونَ وُجُودَ العالَمِ العقلِيِّ، وأنَّ الأطفالَ في سِنِّ الرابعة يميزون بوضوح بين المفاهيم

العقلية مثل التفكير (Radovan, 2019). علاوة على ذلك، فإن الأفكار العامة للبنائية الاجتماعية الموجودة في أعمال فيجوتسكي تشير إلى أن التفاعل مع الطفل يؤثر في تطور ما وراء المعرفي له في سن 7-8 سنوات، وذلك من خلال اغتنام الفرصة التي تم إنشاؤها من خلال التفاعل مع الأطفال في المهام التي تقع في منطقة التطور القريبة للأطفال؛ لتعزيز نمو ما وراء المعرفي للطفل (Chia and Hutagalung, 2022). وقام هلديك (Hladek, 2018) بدراسةٍ هدفت إلى الكشف عن تأثير أنموذج التعلم الشخصي في تطوير مهارات التفكير العُليا في صف الدراسات الاجتماعية في ولاية كارولينا الجنوبية الساحلية. وأَعَدَّ الباحثُ اختبارَ المفاهيم للتفكير النقدي أداةٍ لِجَمْعِ البيانات مِن (26) طالباً وطالبة (9 ذكور، 17 إناث) من مدرسة ثانوية حكومية للصفوف 9-12. وَأَظْهَرَتْ نتائجُ الدراسة أَنَّهُ يَجِبُ اعتداد التعلم الشخصي تصميماً تربويًّا قابلاً للتطبيق، كما أَنَّهُ يُمْكِنُ أَنْ يُؤَثِّرَ بشكلٍ إيجابيٍّ في نُمُوِّ مهاراتِ التفكير العُليا. ومن استراتيجيات التعلم الخاصة بالكفايات ما وراء المعرفية المتفق عليها: التخطيط والمراقبة والتقويم. ويتضمنُ التخطيط تحديد مقدار الوقت الذي سنخصصه لمهمةٍ ما، وما الاستراتيجية التي سنستخدمها؟ وكيف سنبدأ في التعلم؟ وما الموارد التي نحتاجها؟ والترتيب الذي سنعمل به؟ وما الذي سنقوم به؟ وتساعدنا هذه الأنشطة في تنشيط المعرفة السابقة واختيار الاستراتيجية المناسبة وتسهيل فهم المواد وتنظيمها. ويحدث التخطيط عادةً قبل بدء المهمة، ولكنْ يُمْكِنُ أَنْ يَحْدُثَ أيضاً في أيِّ وقتٍ في أثناءَ تنفيذ المهمة (Radovan, 2019). وتشيرُ استراتيجية المراقبة إلى كيفية حدوث عملية التعلم والعمليات العقلية الداخلية في أثناء تنفيذ المهمة (Murphy et al., 2022). وَيُقْصَدُ بالتقويم قدرةُ الطلبة على الحُكم على مدى تحقيقهم للهدف المُرادِ تحقيقُهُ (Radovan, 2019).

وعَرَّفَتْ أيوب والبدوي (2017) الكِفاياتِ التحفيزيةَ بأنها حالة داخلية توجه الطلبة نحو الهدف المنشود للاندماج في أداء النشاط مِنْ أَجْلِ النشاط نَفْسِهِ، وليس من أجل الحصول على المكافآت الخارجية. وَتَمَّ تعريفُها ـ أيضاً ـ بأنّها المشارَكةُ والمثابَرةُ في السعي لتحقيق أهداف التعلم (ضاري، وجميل، 2016). وتنشأ الكفايات التحفيزية من عقلية النمو التي تعزز إصرار الطالب على الإتقان المطلق (Metallidou and Vlachou, 2007; Murphy et al., 2016). وأشارتْ نتائجُ الدراسات السابقة إلى أنَّ دافعية الطلبة في المرحلة الأساسية نحو تَعَلُّمِ الرياضيات في الغالب مرتفعة، وَأَكَّدَ سميث وآخرون (Smith et al., 2019) على هذه النتيجة، وأظهَرَتْ نتائجُ دراستهم ارتفاع متوسط دافعية طلبة الصف الثالث الأساسي، مقارنة بطلبة الصف الخامس الأساسي في تَعَلُّمِ الرياضيات. وأجرت موتيلي وآخرون (Mötteli et al., 2023) دراسةً هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم الشخصي في استمتاع الطلبة في عملية التعلم. واستخدم الباحثون الاستبانة لجمع البيانات من (1046) طالباً وطالبة من الصف الثامن، و(953) طالباً وطالبة من الصف التاسع في المدارس التي ركزت على التعلم الشخصي في سويسرا. وَأَظْهَرَتْ نتائجُ الدراسة وجود ارتباط إيجابي بين إدراك الطلبة للاختيار والصوت وبين متعة التعلم. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات التي تركز على صوت الطالب. وَأَمَّا استراتيجيات التعلم الخاصة بالكفايات التحفيزية فهي نوعان: استراتيجيات تتعلق بالدافعية الداخلية، واستراتيجيات تتعلق بالدافعية الخارجية. فأَمَّا الدافعيةُ الداخليةُ فهي تنشأ من داخل الذات، بينما تنشأ الدافعية الخارجية من خارج الذات (Ramalingam and Jiar, 2022).

ويُقْصَدُ بالكِفايات الاجتماعية العاطفية الشعورُ بالذات واحترام الآخرين والفَهم العاطفي والإدارة واتخاذ القرارات المسؤولة. وقامت ديمينك كارثيو وآخرون (DeMink-Carthew et al., 2020) بدراسة، هدفها الكشف عن إمكانية تجربة التعلم الشخصي لمساعدة طلبة المدارس الإعدادية، على تطوير التعلم الاجتماعي العاطفي، وبالتحديد الوعي الذاتي في ولاية فيرمونت. استخدم الباحثون المقابلات شبه المنظمة لجمع البيانات من (11) طالباً من طلبة الصف السابع والثامن. وتوصلت الدراسة إلى أنَّ الطلبة يمكنهم تطوير الوعي الذاتي من خلال المشاركة في تجارب التعلم الشخصي، وأن هناك بالفعل إمكانية أن يكون عمل التعلم الشخصي والتعلم الاجتماعي العاطفي داعماً بشكل متبادل. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من البحث للتحقيق في إمكانية تعزيز الكفايات الاجتماعية العاطفية من خلال التعلم الشخصي. كما أَوْصَتِ التعاونيةُ مِن أجل التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي [The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL بِخَمْسِ استراتيجيات للكفايات الاجتماعية العاطفية وهي: الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، ومهارة العلاقات، واتخاذ القرار المسؤول. ويعني الوعي الذاتي أن يكون الفردُ على دراية بالحالات الداخلية له؛ أيْ معرفة كيفية التعرف على المشاعر، ليكونَ قادراً على إجراء تقويم واقعي لقدراته واحتياجاته، وترسيخ الشعور بمفهوم الذات والكفاءة الذاتية. ويشيرُ الوعي الاجتماعي إلى فهم ما يَشْعُرُ به الآخرون، واحترامه، والقدرة على تبني منظور الآخر، وإظهار الاهتمام بالآخرين؛ وذلك مِن أَجْلِ التفاعل بطريقة إيجابية مع مجموعات متنوعة. أما إدارة الذات فتعني التحكم في الانفعالات، وإدارة التوتر والعواطف، والتحفيز الذاتي، والانضباط، والقدرة على تأجيل المكافآت من أجل الوصول إليها، والمثابرة، ومقاومة الإحباط والشدائد. وتشير مهارات العلاقات إلى التعامل بفعالية مع العواطف في العلاقات؛ لاستخدام التواصل اللفظي وغير اللفظي بشكل مناسب، والعمل بشكل تعاوني؛ لإنشاء علاقات صحية ومجزية، والحفاظ عليها، ومقاومة ضغط الأقران السلبي، والتفاوض على الحلول وطلب المساعدة. واتخاذ القرار المسؤول بناءً على تحليل جميع العوامل ذات الصلة والعواقب المحتملة لمسارات العمل المختلفة إلى جانب تحمُّلِ المسؤولية الشخصية عن قرارات الفرد (Do Thi, 2022).

وما يميز هذه الدراسة تناولها للكفايات الشخصية مجتمعة (الكفايات المعرفية، والكفايات ما وراء المعرفية، والكفايات التحفيزية، والكفايات الاجتماعية العاطفية)، في حين ركزت الدراسات السابقة على نوع واحد من الكفايات الشخصية.

4.2. حدود الدراسة:

اشتَمَلَتْ هذه الدراسةُ على الحدود الآتية:

الحَدّ الموضوعيّ، والحَدّ البشريّ، والحَدّ المكانيّ، والحَدّ الزّمنيّ.

1. الحَدُّ الموضوعيّ: اقْتَصَرَتْ هذه الدراسةُ على الكشف عن فاعليَّةِ توظيفِ نهجِ التَّعَلُّمِ الشخصيّ على الكِفايات الشخصية لدى طلبةِ الصف الثاني الأساسي في محافظةِ نابلُسَ في تَعَلُّمِ الرّياضيات.
2. الحَدُّ المفاهيمي: ركزت هذه الدراسةُ على المفاهيم الآتية: التعلم الشخصي، أنموذج التعلم الشخصي، الكفايات الشخصية.
3. الحَدُّ البَشَرِيُّ: اقتصرَتْ هذه الدراسةُ على طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة سعد بن أبي وَقَّاصٍ الأساسية المختلطة في محافظةِ نابلُسَ.
4. الحَدُّ المَكانيُّ: تَمَّ تطبيقُ هذه الدراسةِ في مدرسة سعدِ بن أبي وَقَّاصٍ الأساسيةِ المختلطة في محافظةِ نابلُسَ.
5. الحَدُّ الزَّمنيُّ: تَمَّ تطبيقُ هذه الدراسة خلال الفترة الرابعة من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/ 2023.

5.2. مصطلحات الدراسة:

التعلم الشخصي Personalized Learning (PL): هو نَهْجٌ يركِّزُ على الطالب، حيث يتمتع الطلبةُ بصوت واختيار في العملية التعليمية، ويوفر مرونةً أكبرَ في السرعة والمكان (House, 2020). وهو نهج يؤدي إلى التعلم العميق لدى الطلبة من خلال دمج اهتمامات كل طالب واحتياجاته بما في ذلك اختياره: كيف يتعلم؟ ومتى؟ وأين؟ لتحقيق أهداف المشاركة النشطة والنجاح الأكاديمي (Olson, 2019). ويعتمد على ضمان إتقان الطالب لمهارةٍ ما قبلَ المُضِيّ قُدُماً، ويوفِّرُ فُرَصاً إضافيةً للمعلمين لتحديد أوجُهِ القُصورِ ومعالجتها مباشرة (Folk, 2022). وَأَمَّا إجرائيًّا فهو طريقة التعليم التي تم توظيفها لتعليم طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة سعد بن أبي وَقَّاصٍ الأساسيةِ المختلطةِ الرّياضيات.

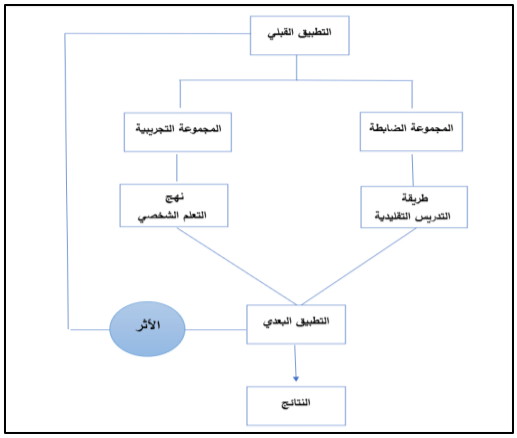
أنموذج التعلم الشخصي Personalized Learning Model: عرفت مؤسسة بيل بيل وميليندا جيتس Bill & Melinda Gates Foundation أنموذج التعلم الشخصي بأنه أنموذج تَعَلُّمِيٌّ يركِّزُ على الطالب، بهدف مقابلة الطلبة حيث هم في عملية التعلم، وإضفاءِ الطَّابَعِ الفردي على التعلم، وزيادة الاستقلالية، والتعلم من أجلِ الإتقان، وتوفير بيئة مرنة بما يكفي لتحقيق ذلك (Hladek, 2018). وَأَمَّا إجرائيًّا فهو أنموذجُ العناصر الأساسية الذي تمَّ توظيفُهُ لتعليم طلبة الصف الثاني الأساسي.

الكفايات الشخصية Personal Competencies: هي جُزْءٌ لا يَتَجَزَّأُ مِنَ التَّعَلُّمِ، يتمُّ اكتسابُها مِن خلال التعلم وتطبيقُها في عملية التعلم (Twyman and Redding, 2015)، وتُصَنَّفُ إلى أربعِ كِفاياتٍ، وهي: الكفاياتُ المعرفيةُ، والكفايات ما وراءَ المعرفية، والكفاياتُ التحفيزيةُ، والكفاياتُ الاجتماعيةُ العاطفيةُ (Redding, 2014). وَأَمَّا إجرائيًّا فهي الكِفاياتُ الشخصيةُ الأربعُ لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة سعد بن أبي وَقَّاصٍ الأساسيةِ المختلطة في محافظةِ نابلُسَ التي تَمَّ تعزيزها مِنْ جَرَّاءِ توظيفِ نهجِ التعلُّمِ الشّخصيّ.

3. منهجية الدراسة

منهج الدراسة

استخدمتِ الدراسةُ المنهجَ شِبْهِ التّجريبيّ، لضَبْطُ المتغيّراتِ المؤثرة في الظاهرة، باستثناء متغيرٍ واحدٍ – طريقة التدريس - تَمَّ تغييرُهُ بهدفِ قياسِ وتحديدِ تأثيرِهِ في الظاهرة (ملحم، 2002). وذلك باتباعِ تصميمِ قَبْلِيّ – بَعْدِيّ لمجموعتَين متكافئتَين، فدَرَسَتِ المجموعةُ التجريبيةُ بالتعلُّمِ الشخصيّ (التعلم المتمركز على الطالب)، بينما دَرَسَتِ المجموعةُ الضابطةُ بالطريقة الاعتيادية (التعليم المتمركز على المعلم). ومِنْ ثَمَّ قياسُ أَثَرِ طريقة التدريس -التعلم الشخصي- في الكِفايات الشخصية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي. وقد استمرتِ التجربةُ لمدةِ شهرينِ بواقعِ (26) حصةً دراسيةً. وَلِمَزِيدٍ مِنَ التوضيح، انْظُرِ الشَّكل (2) الذي يوضح تصميماً من إعداد الباحثين للدراسة.



شكل 2: تصميم الدراسة، (إعداد الباحثان)

مجتمع الدراسة:

تَكَوَّنَ مجتمعُ الدراسةِ مِن جميع طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم نابلُسَ في فِلَسطينَ، والبالِغِ عَدَدُهُمْ 4135 طالبا(عدد الذكور 2040، عدد الإناث 2095) وَفْقًا لإحصائياتِ وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022/ 2023.

العينة الاستطلاعية:

تَكَوَّنَتِ العَيِّنَةُ الاستطلاعيةُ مِن (47) طالباً وطالبة مِن طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة سعد بن أبي وَقَّاصٍ الأساسية المختلطة، وتَمَّ اختيارُ العَيِّنَةِ الاستطلاعية مِن خارِجِ العَيِّنَةِ الفِعليَّةِ للدراسة. وَتَمَّ تطبيقُ أداةِ الدراسة (استبانة الكِفايات الشخصية) على العَيِّنة الاستطلاعية؛ وذلك مِن أَجْلِ التأكُّدِ مِنْ صِدْقِ أداةِ الدراسة وثَباتِها.

العينة الفعلية:

تَكَوَّنَتْ عَيِّنَةُ الدراسة الفِعليَّة مِن (43) طالباً وطالبة مِن مجتمَع الدراسة، مِن طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة سعدِ بنِ أبي وَقَّاصٍ الأساسية المختلطة، مُوَزَّعِينَ على شُعْبَتَيْنِ: مجموعة ضابطة تَضُمُّ (21) طالباً وطالبةً، ومجموعة تجريبية تَضُمُّ (22) طالباً وطالبةً. والجدول (1) الآتي يُوَضِّحُ توزيعَ أفراد العَيِّنَةِ الفعليَّةِ:

جدول 1: توزيع عينة الدراسة

المدرسة	المجموعة	العدد	النسبة المئوية
مدرسة سعد بن أبي وقاص الأساسية المختلطة	الضابطة	21	%48.8
	التجريبية	22	%51.2
	المجموع	**43**	**%100**

متغيرات الدراسة:

تكونت متغيرات الدراسة من:

المتغيرات المستقلة:

- طريقة التدريس القائمة، وله مستويان: التعلم الشخصي القائم على الطالب، والطريقة الاعتيادية القائمة على المعلم.
- الجنس، وله مستويان: ذكر، أنثى.
- المستوى التعليمي لأولياء أمور الطلبة، وله ثلاثة مستويات: ثانوي فأقل، بكالوريوس، ماجستير فأعلى.

المتغيرات التابعة:

- الكفايات الشخصية، وهي: الكفايات المعرفية والكفايات ما وراء المعرفية والكفايات التحفيزية والكفايات الاجتماعية العاطفية.

ضبط متغير التطبيق القبلي للاستبانة:

رصد الباحثان استجابات الطلبة في التطبيق القَبليّ لاستبانة الكِفايات الشخصية، ومعالجتها باستخدام اختبار (ت) لِعَيِّنَتَيْنِ مستقلَّتَينِ؛ لمعرفة مدى وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكِفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات الكِفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة التجريبية. وَيَتَّضِحُ مِن النتائج الواردة في الجدول (2) أنَّ قيمةَ الدلالة لاختبار (ت) في الكِفايات الشخصية الأربع -المعرفية وما وراءَ المعرفية والتحفيزية والاجتماعية العاطفية- كانت على التوالي (.98، .49، .69، .24)، وهذه القِيَمُ أكبرُ مِن مستوى الدلالة (.05 =α)؛ أيْ أنَّهُ لا

تُوجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين متوسط درجات كلِّ كفايةٍ مِنَ الكِفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة الضابطة وطلبة المجموعة التجريبية. وبشكلٍ عامٍ فإنَّ قيمةَ الدلالة لاختبار (ت) في التطبيق القبلي للاستبانة كَكُلٍّ تُساوي (37.)، وهي أكبرُ مِن مستوى الدلالة (α= .05)، مِمَّا يَدُلُّ على تَكافُؤِ استجابات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القَبليِّ للاستبانة.

جدول 2: نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسط درجات الكفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة الضابطة ومتوسط درجات الكفايات الشخصية لدى طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاستبيان الكفايات الشخصية

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	اختبار	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الكفايات المعرفية	الضابطة	21	2.69	.62	.032		.98	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	22	2.68	.67				
الكفايات ما وراء المعرفية	الضابطة	21	2.43	.58	.70		.49	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	22	2.57	.61				
الكفايات التحفيزية	الضابطة	21	2.54	.61	.39		.69	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	22	2.62	.61				
الكفايات الاجتماعية العاطفية	الضابطة	21	2.74	.49	1.18		.24	غير دالة إحصائياً
	التجريبية	22	2.91	.45				
الدرجة الكلية	**الضابطة**	**21**	**2.62**	**.39**	**.91**		**.37**	**غير دالة إحصائياً**
	التجريبية	**22**	**2.74**	**.43**				

أدوات الدراسة:

استخدمتِ الدراسةُ استبانة الكفايات الشخصية لجمع البيانات. وتم جمعها من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدرسة سعد بن أبي وقاص الأساسية المختلطة. وفيما يلي توضيح لأداة الدراسة:

غالباً ما يتجنبُ الباحثون المشارَكةَ المباشرةَ للأطفال في دراساتهم، فقد اعتمدتْ معظمُ الدراسات على جَمْعِ بياناتِ طلبةِ المَدارسِ مِن وليِّ الأمر، وليس مِنَ الطفل نَفْسِهِ، ولكنَّ بعض الدراسات أظهرَتْ أنَّ الأطفالَ لديهم آراءٌ قويَّةٌ وقد تختلف عن آراء أولياء أمورهم. وأشارَ سكوت (1997) إلى أنَّ الأطفالَ مستجيبون جدًّا للاستبانات، ويقدمون جميعَ المعلومات المطلوبة منهم، خاصة عندما يتعلق الأمر بعواملَ تمس حياتهمُ اليومية والتي تُعدّ مُهمةً بالنسبة إليهم. وتُعتَبَرُ أنواعُ الأسئلة والأسئلة نفسُها فعَّالةً عندما لا يُنظَرُ إلى الأطفال على أنهم أشخاصٌ غيرُ ناضجينَ، ولكنْ كأفرادٍ مؤهَّلِينَ. كما دعا سكوت إلى اعتماد الاستبانات حتى يتمكنَ الأطفالُ مِن فَهْمِ الأسئلة المطروحة (Elyazgi, 2018; Scot, 1997). ومِن الدراسات التي استخدمَتِ الاستبانةَ كأداةٍ لِجَمْعِ البيانات مِن الطلبة الأطفال:

دراسةُ بترونزي وآخرين (Petronzi et al., 2018) الذين استخدموا مِقياسِ القلقِ الرّياضي للأطفال الذين تتراوحُ أعمارُهم بين (4 – 7) سنوات، وتَمَّ التّحققُ مِن صِدْقِ المِقياسِ وثباتِه بإجراء اختبار الصِّدْقِ التّنبُؤِيِّ والتحليل العامليِّ الاستكشافيِّ والتّحليل المُوازي للمقياس. كما استخدم جوميس وآخرون (Gomes et al., 2019)استبانةَ التّنظيم الذاتيّ الأكاديميّ مع عيّنةٍ مِن طلبة المرحلة الأساسية الذين تتراوحُ أعمارُهم بين (8 – 11). واستخدمَ ثروندسن وآخرون (Throndsen et al., 2023) استبانةَ عواطفِ الإنجاز لقياس القلق الرياضي لدى الطلبة الذين تتراوحُ أعمارهم بين (6.2 – 7.4).

كما اختلفتْ مقاييس الاستجابة من (3 – 5) نقاط استجابة، وأشارتْ دراسة ميلور ومور (Mellor and Moore, 2014) إلى أنَّ الأطفالَ الأصغرَ سِنًّا يُظْهِرُونَ قُدرةً أكبرَ علىِ إتقانِ مقياسِ ليكرت المكون من (5) نقاط عندما تُصاغُ الفِقرات بطريقةٍ ذاتِ مَغْزًى لَهُمْ، إلى جانب أنَّ الصيغةَ الأكثرَ سُهولةً للأطفال هي تلك التي تعتمد على الكلمات فتَعكِسُ تَكرارَ السّلوك، كما أنَّ بعضَ الأطفال قد يُواجهُ صُعوبةً في تقديم إجابات عندما تكون تنسيقاتُ استجابةِ ليكرت على أساس الأرقام. وأشار بعضُ الباحثين إلى استخدام الرموز التعبيرية في الاستباناتِ للفئات العمرية الصغيرة، وأَكَّدَتِ الدراساتُ على فاعليّة الرموز التعبيرية في البحث القائم على الاستبانة. وقد استخدمَ فين (Fane, 2017) الرموزَ التّعبيريّةَ لِقِياسِ تَصَوُّر الأطفالِ لرفاهيتهم، مع السماح لَهُمْ بِرَسْمِ الرّموز التعبيرية التي يرغبون في الرَّدِّ عليها. واستخدمَ ماسي (Massey, 2021) الرموزَ التّعبيرية والرسومات لقياس اتجاه الطلبة الذين تتراوحُ أعمارُهم بين (7– 11) نحو الرياضيات. وعليه استخدَمَتِ الدراسةُ مِقياسَ ليكرت المُكَوَّنَ مِن (5) نقاط، مَعَ استخدامِ الرّموز التّعبيرية والرّسومات في تطوير الاستبانة، وذلك لِمُلاءَمَتِها لطلبة الصف الثاني.

وللحصول على نتائجَ صحيحةٍ فإنَّ على الباحثين الأخذُ بِعَينِ الاعتبار إجراءاتِ جَمْعِ البَياناتِ باستخدام الاستبانة، مثل: توزيع الطلبة حتى لا يتمكنوا من رؤية استجابات بعضهم البعض، وتشجيع الطلبة على الإجابة بأكبر قَدْرٍ مِنَ الصِّدْق، وطَمْأَنَتُهُمْ بأنَّ استجاباتِهِمْ لنْ تُؤَثِّرَ على تقويمهم، توزيع الاستبانة أوّلاً، ثمّ قراءةِ كلِّ سؤالٍ بصوتٍ عالٍ للتأكُّدِ مِنْ أنَّ جميعَ الأطفالِ على الصفحةِ نفسها في جميعِ الأوقات (Elyazgi, 2018). وَحَدَّدَ بترونزي وآخرون (Petronzi et al., 2018) الحدَّ الأقصى لِحَجْمِ المجموعةِ بالنسبة لطلبة الصفين الأول والثاني، وهو ثمانيةُ طلاب؛ وذلك لِمتابَعةِ إجراءاتِ الاستجابة بأقلِّ قَدْرٍ مِنَ المساعَدة. إلى

جانب إبلاغ الطلبة بعدمِ مناقشةِ استجاباتِهم على فِقرات الاستبانة بصورةٍ جماعيَّةٍ حتى لا يُغَيِّرَ الطلبةُ استجاباتِهِمْ إذا عَبَّرَ الآخرونَ استجاباتهم بمزيدٍ مِنَ الثقة، ومَنْحُ الطلبةِ الوقتَ الكافيَ للإجابة عن الاستبانة.

وَبِناءً على مُراجَعَةِ الدّراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بالكفايات الشخصية لدى لطلبة، تحديداً دراسة كلٍّ من Coelho et al., 2015; Liu and Lin, 2010; Stevanovic et al., 2016; Vandevelde et al., 2013; Zhou and Ee, 2021)، أَعَدَّ الباحثانِ استبانةً وَفْقَ مِقياسِ "ليكرت" ذي الخمسة أوزان: (كبيرة جدًّا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًّا). بحيث تَعْكِسُ فِقراتُ الاستبانة درجةَ تَوافُرِ الكِفاياتِ الشخصية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في أربعة مجالات، وهي: الكِفاياتُ المعرفية، والكفاياتُ ما وراءَ المعرفيّة، والكِفاياتُ التّحفيزيّة، والكِفاياتُ الاجتماعية العاطفية. وبَلَغَتْ فِقراتُ الاستبانة في صورتها الأوَّلِيَّةِ (70) فِقْرَةً.

صدق المحتوى:

تَمَّ التَّحَقُّقُ مِنْ صِدْقِ الاستبانة مِن خِلالِ إرسالِها إلى مجموعةٍ مِنَ الخُبَراءِ المحكّمينَ من المتخصصين في كلية العلوم التربوية، ومُدرّب معلّمي المدارس ومُديريها ، ومِنَ المُشْرِفاتِ التّربويات والمُديراتِ والمُعلماتِ للمرحلة الأساسية، والبالغ عَدَدُهُمْ (10) مُحَكّمينَ؛ وذلك للتأكُّدِ مِن شُموليَّةِ الفِقرات للكِفايات الشخصية التي تَعْكِسُها، وإبداء ملاحظاتهم حولها، وفيما إذا كانت الفِقرات تَعكِسُ المجالاتِ التي تَقيسُها، ومدى ملاءَمتها للفئةِ المستهدَفة، ووضوحها وسلامتها لُغَوِيًّا. وَبِناءً على مُلاحَظاتِهِم تَمَّ حَذْفُ بعضِ الفِقراتِ وتعديلُها لِتُصْبِحَ الاستبانةُ تَتَكَوَّنُ مِن (52) فِقْرَةً. اعتمد الباحثان الفقرات التي أجمع عليها (80%) من المحكمين فأعلى. وتم حساب معامل صدق المحكمين لاستبانة الكفايات الشخصية باستخدام معادلة (Lawshe) والتي مفادها:

$$CVR= \frac{N1-N2}{N} \qquad (1)$$

حيث:

CVR (Content Validity Ratio): نسبة صدق المحتوى.

N1: عدد المحكمين الذين يعتقدون أن المحك له صلة بالمحتوى.

N2: عدد المحكمين الذين يعتقدون أن المحك ليس له صلة بالمحتوى.

N: مجموع المحكمين.

وأظهرَتْ نتائجُ احتسابِ صِدْقِ المحتوى نسبةً عاليةً مِنَ الصِّدْقِ (CVR= 88.8%)، والتي تُعْدّ مُناسِبَةً لتطبيقِ الأداة. وَتَمَّ التَّحَقُّقُ مِن ثَباتِ الاستبانة من خلالِ حِسابِ مُعامِلِ كرونباخ ألفا لِجميعِ فِقراتِ الاستبانة، ولكلِّ مجالٍ مِنْ مجالاتِ الاستبانة، لِتُصْبِحَ الاستبانةُ في صورتها النهائية تتكوَّنُ مِن (50) فِقرة، و(4) مجالات، يَعْكِسُ كُلُّ مَجالٍ نوعًا مِن أنواعِ الكِفاياتِ الأربعة.

المجال الأول: الكفايات المعرفية: وتشمل استراتيجيات التعلم الآتية: التكرار (الفقرات 1، 2، 3)، التفصيل (الفقرات 4، 5، 6)، والتنظيم (الفقرات 7، 8، 9).

المجال الثاني: الكفايات ما وراء المعرفية: وتشمل استراتيجيات التعلم الآتية: التخطيط (الفقرات 10، 11، 12، 13، 14)، المراقبة (الفقرات 15، 16، 17، 18)، والتقويم (الفقرات 19، 20، 21، 22).

المجال الثالث: الكفايات التحفيزية: وكانت على نوعين: دافعية داخلية (الفقرات 23، 24، 25، 26، 27)، ودافعية خارجية (الفقرات 28، 29).

المجال الرابع: الكفايات الاجتماعية العاطفية: وكانت على (5) أنواع: الوعي الاجتماعي (الفقرات 30، 31، 32، 33، 34)، إدارة الذات (الفقرات 35، 36، 37، 38، 39)، مهارات العلاقات (الفقرات 40، 41، 42، 43)، الوعي الذاتي (الفقرات 44، 45، 46)، واتخاذ القرار المسؤول (الفقرات 47، 48، 49، 50).

صدق الاتساق الداخلي:

تَمَّ قِياسُ مدى اتِّساقِ كُلِّ فِقْرَةٍ مِنْ فِقراتِ الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه، وباستخدامِ مُعامِلِ ارتباطِ بيرسون تَمَّ حِسابُ مُعامِلاتِ الارتباط بين درجةِ كُلِّ فِقْرَةٍ والدرجةِ الكُلِّيَّةِ لِلمَجالِ الذي تنتمي إليه. وَأَظْهَرَتِ النتائجُ أَنَّ جميعَ مُعامِلاتِ ارتباطِ بيرسون بينَ فِقراتِ المَجالِ الأولِ والدرجةِ الكُلِّيَّةِ لِلمَجالِ الأَوَّلِ دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، حيث كان الحدُّ الأدنَى لِمُعامِلاتِ الارتباطِ (.630)، فيما كان الحدُّ الأعلَى (.826). وعليه فإنَّ جميعَ فِقراتِ المجالِ الأولِ متسقةٌ داخليًّا مع المجال الذي تنتمي له، مِمَّا يُثْبِتُ صِدْقَ الاتّساق الداخلي لِفِقرات المجال الأول. ويَظْهَرُ مِنَ النتائجِ أَنَّ جميعَ مُعامِلاتِ ارتباطِ بيرسون بين فِقراتِ المجال الثاني والدرجة الكلية للمجال الثاني دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، حيث كان الحدُّ الأدنَى لِمُعامِلاتِ الارتباط (.646)، فيما كان الحدُّ الأعلَى (.811). وعليه فإنَّ جميعَ فِقراتِ المجال الثاني متسقةٌ داخليًّا مع المجال الذي تنتمي له، مِمَّا يُثْبِتُ صِدْقَ الاتّساقِ الداخليّ لِفِقراتِ المجال الثاني. كما أظهرَتِ النتائجُ أَنَّ جَميعَ مُعامِلاتِ ارتباطِ بيرسون بين فِقراتِ المجال الثالث والدرجة الكلية للمجال الثالث دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، حيث كانَ الحدُّ الأدنَى لِمُعامِلاتِ الارتباطِ (.672)، فيما كان الحدُّ الأعلَى (.828). وعليه فإنَّ جَميعَ فِقراتِ المَجالِ الثالث متسقةٌ داخليًّا مع المجال الذي تنتمي له، مِمَّا يُثْبِتُ صِدْقَ الاتِّساقِ الداخليّ لِفِقراتِ المجالِ الثالث. وأظهَرَتِ النتائجُ أَنَّ جَميعَ مُعامِلاتِ ارتباط بيرسون بين فِقراتِ المجال الرابع والدرجة الكلية للمجال الرابع دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= 0.01)، حيث كان الحدُّ الأدنَى لِمُعامِلاتِ الارتباطِ (.467)،

فيما كان الحدُّ الأعلَى (779.). وعليه فإنَّ جَميعَ فِقراتِ المجالِ الرابعِ متسقةٌ داخليًّا مع المجال الذي تنتمي له، مِمَّا يُثْبِتُ صِدْقَ الاتِّساقِ الدَّاخِلِيِّ لِفِقْراتِ المَجالِ الرابع.

جدول 3: صدق الاتساق الداخلي لاستبانة الكفايات الشخصية

رقم الفقرة	فقرات المجال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة الإحصائية
	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الأول		
.1	يدرسُ الطالب الكتاب المدرسي غير مرة.	.706**	.000
.2	يتدربُ الطالب على أنواع مماثلة من الأسئلة بشكلٍ متكرر.	.782**	.000
.3	يقرأ الطالب محتوى المادة الدراسية بصوتٍ عالٍ.	.759**	.000
.4	يربطُ الطالب موضوع الدرس بما تعلمه سابقاً.	.826**	.000
.5	يسأل الطالب نفسه أسئلة ذاتية.	.630**	.000
.6	يربطُ الطالب المشكلات الحياتية بالموضوع الدراسي.	.812**	.000
.7	يضعُ الطالب إشارات على الأفكار المهمة.	.748**	.000
.8	يصنفُ الطالب الأسئلة من السهل إلى الأكثر صعوبة.	.658**	.000
.9	يقومُ الطالب بعمل مخططٍ بسيط لتنظيم الموضوع الدراسي.	.806**	.000
	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الثاني		
.10	يسألُ الطالب نفسه: "ما الذي يعرفه عن الموضوع الدراسي؟".	.744**	.000
.11	يفكرُ الطالب في مقدار الوقت الذي يحتاجه لإنجاز النشاط.	.792**	.000
.12	يسترجعُ الطالب المعلومات السابقة اللازمة لإنجاز النشاط.	.646**	.000
.13	يحددُ الطالب الطريقة المناسبة لتنفيذ النشاط.	.751**	.000
.14	يجزئُ الطالب النشاط التعلمي.	.792**	.000
.15	يسألُ الطالب نفسه: "هل يعمل بشكلٍ جيد؟" في أثناء تنفيذ النشاط.	.728**	.000
.16	يسألُ الطالب نفسه: "هل ما زال لديه وقت كاف؟" في أثناء تنفيذ النشاط.	.703**	.000
.17	يتحققُ الطالب مما يقوم به من وقتٍ لآخر.	.752**	.000
.18	يسألُ الطالب نفسه: "ما هو الجزء الصعب الذي يواجهه؟".	.774**	.000
.19	يسألُ الطالب نفسه: "هل نجح في أداء النشاط؟".	.657**	.000
.20	يسألُ الطالب نفسه: "هل سيستخدم الطريقة نفسها في المرة المقبلة".	.805**	.000
.21	يسألُ الطالب نفسه: "هل سيستخدم طريقة مختلفة في المرة المقبلة".	.811**	.000
.22	يعبرُ الطالب عن شعوره بعد إنجاز النشاط.	.684**	.000
	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الثالث		
.23	يذهبُ الطالب إلى المدرسة رغبة منه في التعلم.	.828**	.000
.24	يبذلُ الطالب جهده في الدراسة لأنه يستمتع بذلك.	.744**	.000
.25	يشعرُ الطالب بالسعادة عند التوصل إلى حل المهمة التعلمية.	.718**	.000
.26	يبحثُ الطالب عن معلوماتٍ خارجية تتعلق بالموضوع الدراسي.	.816**	.000
.27	يستمتعُ الطالب بالأنشطة المدرسية التي تناسب ميوله واهتماماته.	.672**	.000
.28	يبذلُ الطالب جهده في الدراسة بناءً على رغبة والديه.	.697**	.000
.29	يبذلُ الطالب جهده في الدراسة بناءً على تعزيز المعلم.	.695**	.000
	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الرابع		
.30	يساعدُ الطالب الآخرين في حل مشاكلهم التعلمية.	.685**	.000
.31	يشعرُ الطالب بالقلق عندما يواجه الآخرون صعوبة في إنجاز النشاط.	.758**	.000
.32	يهتمُ الطالب لما يحدث للآخرين في المدرسة.	.640**	.000
.33	يتعاونُ الطالب مع الآخرين.	.695**	.000
.34	يقدمُ الطالب التشجيع للآخرين.	.570**	.000
.35	يحترمُ الطالب جميع العاملين في المدرسة.	.526**	.000
.36	يناقشُ الطالب الآخرين بهدوء.	.625**	.000
.37	يحترمُ الطالب قرار الأغلبية.	.467**	.001
.38	ينتظرُ الطالب دوره للمشاركة.	.678**	.000
.39	يعطي الطالب مجالاً للآخرين للعمل في النشاط التعلمي.	.745**	.000
.40	يفضلُ الطالب العمل ضمن فريق.	.649**	.000
.41	يحظى الطالب بتقديرِ الآخرين.	.548**	.000
.42	يتسامحُ الطالب مع أخطاء الآخرين.	.762**	.000
.43	يدافعُ الطالب عن نفسه دون أن يسيء إلى الآخرين.	.663**	.000
.44	يعرفُ الطالب نتيجة ما يفكر به.	.695**	.000
.45	يدركُ الطالب لماذا يفعل ما يفعله.	.609**	.000
.46	يفهمُ الطالب مشاعره.	.664**	.000

.47	يشاركُ الطالب في صنع القرار.	.743**	.000
.48	يفحصُ الطالب مجموعة من الخيارات قبل اتخاذ القرار.	.779**	.000
.49	يتمتعُ الطالب بفرصٍ لتقييم تعلمه ذاتياً.	.605**	.000
.50	يصححُ الطالب قراراته الخاطئة.	.683**	.000

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.01)**

الصدق البنائي للاستبانة:

تَمَّ حِسابُ صِدْقِ الأداةِ مِنْ خِلالِ حِسابِ مُعامِلِ ارتباطِ بيرسون بين درجةِ كُلِّ مَجالٍ والدرجةِ الكليّةِ لاستبانةِ الكِفايات الشّخصيّةِ، ومِن النتائجِ نجدُ أنَّ مُعامِلاتِ ارتباطِ المجالاتِ المختلفة بالدرجة الكلية للاستبانة تَراوَحَتْ بينَ (0.594 – 0.862)، وكانت جميعُها دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α= 0.01). أيْ إنَّ استبانةَ الكِفاياتِ الشخصيةِ تَمتازُ بالصِّدْقِ البِنائِيِّ.

جدول 4: الصدق البنائي لاستبانة الكفايات الشخصية

الرقم	المجال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة الإحصائية
.1	الكفايات المعرفية	.820**	.000
.2	الكفايات ما وراء المعرفية	.862**	.000
.3	الكفايات التحفيزية	.810**	.000
.4	الكفايات الاجتماعية/ العاطفية	.594**	.000

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.01)

ثبات الاستبانة:

لِقِياسِ مَدَى ثباتِ أداةِ الدراسةِ (الاستبانة) استخدَمَتِ الدراسةُ مُعادَلَةَ كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha). الجدول (5) يُوَضِّحُ مُعامِلاتِ ثَباتِ أداةِ الدراسة. وَيَتَّضِحُ مِنَ النتائجِ أَنَّ مُعامِلَ الثَّباتِ العامّ لِمَجالاتِ الدراسة مرتفعٌ، حيث بَلَغَ (947.) لإجماليّ فِقْراتِ الاستبانة، فيما تَراوَحَ ثباتُ المجالات ما بين (862.) كحدٍّ أدنَى، وبَيْنَ (934.) كحدٍّ أعلَى. وهذا يدلُّ على أنَّ الاستبانةَ تتمتَّعُ بدرجةٍ عاليةٍ مِنَ الثباتِ، يُمْكِنُ الاعتمادُ عليها في التطبيق المَيدانيّ لِلدِّراسةِ.

جدول 5: معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات أداة الدراسة (استبانة الكفايات الشخصية)

الرقم	المجال	عدد الفقرات	ثبات المجال
.1	الكفايات المعرفية	9	.900
.2	الكفايات ما وراء المعرفية	13	.932
.3	الكفايات التحفيزية	7	.862
.4	الكفايات الاجتماعية/ العاطفية	21	.934
	الثبات العام للاستبانة	**50**	**.947**

4. نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول، قام الباحثان بِحِسابِ المتوسّطاتِ الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البَعديّ لاستبانة الكِفاياتِ الشخصية. وتَتَّضِحُ النتائجُ في الجدول (6). ثُمَّ استخدمَتِ الدراسةُ تحليلَ التَّبايُنِ المُصاحِب (ANCOVA) بَعْدَ التأكُّدِ مِن افتراضات الاختبار؛ لِمَعْرِفَةِ مَدَى وُجودِ فروقٍ إحصائيةٍ بين متوسطاتِ درجاتِ الكِفاياتِ الشخصيةِ لدى طلبة المجموعة الضابطة وطلبةِ المجموعةِ التجريبيةِ في التطبيق البَعديّ لاستبانة الكِفايات الشخصية باستخدام التطبيق القَبْلِيّ كَمِقْياسٍ مُصاحِبٍ تعزى لطريقة التدريس.

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعتين في التطبيق البعدي لاستبانة الكفايات الشخصية

المجموعة	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الضابطة	21	3.381	.312
التجريبية	22	4.151	.317

جدول 7: نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاستبانة الكفايات الشخصية

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	مربع ايتا الجزئي
التطبيق القبلي	.302	.302	1	3.177	.082	.075
طريقة التدريس	.400	.400	1	4.209	.047	.097
طريقة التدريس*التطبيق القبلي	.075	.075	1	.787	.380	.020
الخطأ	3.710	.095	39			
المجموع	**623.169**		**43**			

أَظْهَرَتِ النتائجُ عَدَمَ وُجودِ تَفاعُلٍ بينَ طريقةِ التدريسِ والتطبيقِ القَبْلِيِّ لاستبانة الكفايات الشخصية، حيث كان التفاعُلُ غَيْرَ دالٍّ إحصائيًّا، أيْ أَنَّ الأثرَ يَعُودُ إلى طريقةِ التدريس فقط. كما يَتَّضِحُ مِنَ الجدول (7) وجودُ فُرُوقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسّطاتِ درجاتِ الكِفاياتِ الشخصية بين أفرادِ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيقِ البَعديِّ لاستبانة الكِفايات الشخصية تُعْزَى إلى طريقة التدريس، حيث بَلَغَتْ قيمةُ ف (4.209) وبدلالةٍ إحصائيةٍ (.047) أصغر من مستوى الدلالة (α= 0.05). وجاءت الفروقُ لصالحِ متوسطِ المجموعةِ التجريبيةِ التي دَرَسَتِ الرّياضياتِ مِن خِلالِ توظيفِ أنموذج التَّعَلُّمِ الشَّخصِيّ (4.151)، كَما أَظْهَرَتِ النتائجُ حَجْمَ التّأثير المتوسط لأثر طريقة التدريس (.097) حَسَبَ تصنيفِ كوهين (Cohen, 1988) لحجم التأثير باستخدام مربع ايتا الجزئي والذي أشار إلى القواعد الأساسية:

ضئيل: $.01 > \eta^2$.

صغير: $.06 > \eta^2 \geq .01$.

متوسط: $.14 > \eta^2 \geq .06$.

كبير: $.14 \leq \eta^2$.

وَتُعزى هذه النتيجةَ إلى تَعليمِ الكِفاياتِ الشَّخصيةِ عن قَصْدٍ لِطَلَبَةِ المجموعةِ التَّجريبيةِ من خلال التعلم الشخصي، مِا أَدَّى إلى تعزيزِ الكِفاياتِ الشَّخصيَّةِ لَدَى الطَّلبةِ. وَتُعْزَى هذه النَّتيجةُ إلى التفاعُلِ بينَ المُعَلِّمِ والطلبةِ والأَقرانِ، وهذه التَّفاعُلاتُ أدَّتْ إلى صَقْلِ تفكيرِ الطلبةِ وإثارةِ اهتماماتٍ جديدةٍ لَدَيْهِمْ واكتسابِ الكِفاياتِ الشَّخصيةِ نَتيجةَ التَّفاعُلِ الاجتماعيّ. كَما يُمْكِنُ أَنْ يُعَزِّزَ التَّفاعُلُ بَيْنَ المُعَلِّمِ والطَّالِبِ دافعيَّةَ الطالبِ، فالعلاقةُ الإيجابيةُ بينَ المعلِّمِ والطالبِ تَحُدُّ مِنْ خَوْفِ الطالِبِ مِنَ المُعَلِّمِ خاصةً طلبةَ المرحلةِ الأساسيةِ. كما أنَّ هذه العَلاقةَ تُساعِدُ الأطفالَ على تطوير مهاراتٍ سُلوكيةٍ وكِفاياتٍ مَعرفيةٍ واجتماعيةٍ عاطفيةٍ (Alzahrani et al., 2019). وَتُعْزَى هذه النَّتيجةُ - أيضاً - إلى زيادَةِ فُضولِ الطلبةِ لِلتَّعَلُّمِ داخِلَ المَدرسةِ وخارِجَها نتيجةً لانخراطِهِمْ في تَصميمِ مَساراتِهِمُ الخاصَّةِ. إلى جانب اكتشافِ الذَّاتِ -الوَعْيِ الذَّاتِيّ- مِنْ خِلالِ التَّفكيرِ في احتياجاتِهِمْ وَتَفضيلاتِ التَّعَلُّمِ لَدَيْهِمْ (Murphy et al., 2016)؛ فالتَّفكيرُ في احتياجاتِهِمْ يُساعِدُهُمْ عَلَى فَهْمِ أَنْفُسِهِمْ واتِّخاذِ قَرارٍ مُناسِبٍ لِكَيْفِيَّةِ التَّعَلُّمِ. كَما أَظْهَرَتِ النَّماذِجُ التي تُرَكِّزُ عَلَى الطَّالِبِ نَجاحَها في إنشاءِ خِبراتٍ تَعَلُّمِيَّةٍ عاليةِ الجَوْدَةِ، تَزِيدُ مِن مُستوَى التَّفكيرِ؛ لأنَّها تُحَوِّلُ الانتباهَ إلى احتياجاتِ الطَّلَبَةِ وَاهتماماتِهِمْ، مِا قد يُؤَدِّيْ إلى تَحفيزِهِمْ وَزيادَةِ مُشارَكَتِهِمْ (Redding, 2014). وَمِنْ خِلالِ مَنْحِ الطَّلَبَةِ ملكيَّةَ تَعَلُّمِهِمْ وَتَصميمِ التَّعَلُّمِ بِناءً عَلَى اهتمامِهِمْ واحتياجاتِهِمْ سَيَشْعُرُونَ بِالتَّقديرِ والتَّحفيزِ والتَّحَكُّمِ بِتَعَلُّمِهِمْ. وبالتالي فإنَّ طَلَبَةَ المَجموعةِ التَّجريبيةِ أصبَحُوا أكثرَ تَحَفُّزاً لِلتَّعَلُّمِ نَتيجةً لِتَعَلُّمِهِمْ في بِيئَةٍ تَتَوافَقُ مَعَ اهتماماتِهِمْ واحتياجاتِهِمْ. وفي هذا السِّياقِ أَشارَتْ هاير (Hayre, 2021) إلى أنَّ الطَّلَبَةَ عِندما يَرَوْنَ العَلاقةَ بَيْنَ اهتماماتِهِمْ في العالَمِ الحَقِيقِيّ وَخِبراتِهِمُ التَّعَلُّمِيَّةِ الهادِفَةِ سَيَكُونُ لَدَيْهِمْ دافعيَّةٌ أَعْلَى لِلمُشارَكَةِ بِشَكْلٍ أكبَرَ في الخِبراتِ التَّعَلُّمِيَّةِ. إلى جانب أنَّ نهجِ التعلم الشخصيّ يُقَدِّمُ لِلطَّلَبَةِ مَجموعةً مِنَ الاستراتيجيَّاتِ للاختيارِ مِنْ بَيْنِها، فَإِنَّ الطلبةَ سَيكْتَسِبُونَ كِفاياتٍ ما وراءَ مَعرفية. واتَّفَقَتْ هذه النتيجةُ مَعَ نتائجِ دراسةِ كل من (DeMink-Carthew et al., 2020; Hladek, 2018; Mötteli et al., 2023; Thai et al., 2022).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، فتمَّ حساب المُتَوَسِّطاتِ الحِسابيةِ والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البَعْدِيِّ لاستبانة الكِفايات الشخصية. وَتَتَّضِحُ النتائجُ في الجدول (8):

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاستبانة الكفايات الشخصية

المجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الكفايات المعرفية	ذكر	11	3.889	.310
	أنثى	11	4.232	.467
الكفايات ما وراء المعرفية	ذكر	11	4.035	.316
	أنثى	11	4.266	.336
الكفايات التحفيزية	ذكر	11	4.052	.425
	أنثى	11	4.143	.507
الكفايات الاجتماعية العاطفية	ذكر	11	4.130	.316
	أنثى	11	4.286	.322
الدرجة الكلية للكفايات الشخصية	**ذكر**	**11**	**4.051**	**.279**

	أنثى	11	4.251	.334

يَتَّضِحُ مِنَ الجدولِ (8) أنَّ مُتَوَسِّطَ دَرَجاتِ الإناثِ الكُلِّيَّ (4.251) وانحراف معياري (.334)، وهو أعلَى مِنْ مُتَوَسِّطِ درجاتِ الذكور البالغ (4.051) بانحرافٍ مِعياريّ (.279). كما يَتَّضِحُ مِنَ الجَدْوَلِ أنَّ مُتَوَسِّطَ دَرَجاتِ الإناثِ في كُلِّ مجالٍ مِنَ المجالات الأربعة كانَ أعلى مِنْ متوسِّطِ دَرَجاتِ الذكور. وَلِمَعْرِفَةِ إذا كانَ هذا الفارقُ ذا دلالةٍ إحصائيةٍ أَمْ لا؟ قامَ الباحثان باستخدامِ اختبار (ت) لِعَيِّنَتَيْنِ مُسْتَقِلَّتَيْنِ بعدَ التأكُّدِ مِنِ افتراضات الاختبار، وكانتِ النتائجُ كَما في الجدول الآتي:

جدول 9: نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسط درجات الكفايات الشخصية تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الكفايات المعرفية	ذكر	11	3.889	.310	2.030	.056	غير دالة إحصائياً
	أنثى	11	4.232	.467			
الكفايات ما وراء المعرفية	ذكر	11	4.035	.316	1.660	.113	غير دالة إحصائياً
	أنثى	11	4.266	.336			
الكفايات التحفيزية	ذكر	11	4.052	.425	.456	.654	غير دالة إحصائياً
	أنثى	11	4.142	.507			
الكفايات الاجتماعية العاطفية	ذكر	11	4.130	.316	1.147	.265	غير دالة إحصائياً
	أنثى	11	4.286	.322			
الدرجة الكلية للكفايات الشخصية	**ذكر**	**11**	**4.050**	**.279**	**1.525**	**.143**	**غير دالة إحصائياً**
	أنثى	**11**	**4.251**	**.334**			

يَتَّضِحُ مِنَ الجدولِ السّابقِ أنَّ نتيجةَ اختبار (ت) الكُلِّيّ (1.525) كانت بقيمة دلالة (.143) أكبر مِن مستوى الدلالة (α= 0.05)، وعليه لا تُوْجَدُ فُرُوقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ متوسِّطاتِ درجاتِ الطلبةِ الذكور وَمُتَوَسِّطاتِ درجاتِ الإناثِ في الدرجة الكُلِّيَّةِ لِلكِفاياتِ الشَّخصيَّةِ وفي كُلِّ مَجالٍ مِنَ المَجالاتِ الأربعة.

وَتُعزى هذه النتيجةُ إلى أَنَّ طَلَبةَ المجموعةِ التَّجريبيةِ تَلَقَّوا التَّعليمِ نفسه لِلكِفاياتِ الشَّخصيةِ مِنْ خِلالِ المُعَلِّمَةِ نفسها، وَحَظِيَ جَميعُ الطلبةِ بِتَعليمِ الكِفاياتِ الشَّخصيَّةِ عن قَصْدٍ. كَما تَعامَلَتِ المُعَلِّمَةُ مَعَ كِلا الجِنسَينِ بِعَدْلٍ وَمُساواةٍ، فَلَمْ تُمَيِّزْ بينَ الطلبةِ الذُّكورِ والإناثِ سواءٌ في الاهتمامِ أو متابَعةِ مِلَفَّاتِهِمْ أو المتابَعةِ الصَّفِّيَّةِ أو المُتابَعَةِ البَيتيَّةِ خارجَ حُدودِ المَدْرَسَةِ، أَيْضاً فهناك العَلاقةُ الإيجابِيَّةُ مَعَ جَميعِ الطَّلَبَةِ وَأَولِياءِ أُمُورِهِمْ، والتَّفاعُلُ مَعَ جَميعِ الطَّلَبةِ والاهتمامُ بِمَشاعِرِهِمْ وَرُدُودِ أَفعالِهِمْ، وَالاستماعُ إِلَيْهِمْ بِإِنْصاتٍ، وَتَقديمُ التَّغذيةِ الرَّاجعةِ لَهُمْ جَميعاً، وَمَنْحُهُمْ صَوْتاً واختياراً، وَحَتَّى -عند غِيابِهِمْ- تَسْأَلُ المعلمةُ عنهم جميعاً، وفي أثناءَ تَنفيذِ الأنشطةِ يَتِمُّ عَرْضُ الأسئلةِ على الجَميعِ، وَيَخْضَعُ جَميعُ الطَّلَبةِ لِنَفْسِ مَعاييرِ التَّقييمِ. وَمِنَ الواضِحِ (وانسجامًا مَعَ عِلْمِ الأَحياءِ) أَنَّ الجِنْسَ كَمُتَغَيِّرٍ يُساعِدُ في تَشكيلِ تَجارِبِ الطَّلَبةِ في الصَّفِّ الدِّراسيّ، وَيُمَثِّلُ سِمَةً مُهِمَّةً في العَلاقةِ بَيْنَ المُعَلِّمِ والطالبِ يَجِبُ مُراعاتُها عِنْدَ إنشاءِ تَجارِبَ تَعَلُّمِيَّةٍ فَرْدِيَّةٍ. وَقَدْ يَكُونُ مِنَ المُهِمِّ مُراعاةُ الجِنْسِ في طَبيعةِ كيفيةِ بِناءِ خُطَطِ الدُّروسِ وَأَيْنَ يَتِمُّ تَوْجِيهُ تَعليمِ المعلِّمِينَ وَاهتمامِهِمْ في الصَّفِّ الدِّراسِيّ (Murphy et al., 2016). وَيَرَى بَعْضُ الباحِثينَ أَنَّ هُناكَ فُرُوقًا بَيْنَ الجِنْسَيْنِ في الكِفاياتِ خِلالَ سَنَواتِ الدِّراسةِ في المَرحلةِ الإعداديةِ، وَمِنَ المُثيرِ للاهتمامِ أَنَّ الدَّافعيَّةَ تَختلِفُ بِشَكْلٍ رئيسيٍّ مَعَ العُمُرِ ولكِنْ لَيْسَ مَعَ الجِنْسِ (Metallidou and Vlachou, 2007).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، قام الباحثان باستخدامِ اختبار تحليلِ التَّبايُنِ الأُحادِيّ (One Way ANOVA) لاكتشافِ ما إذا كانت تُوْجَدُ فُروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بينَ مُتَوَسِّطاتِ دَرَجاتِ الكِفاياتِ الشخصيةِ لدى طلبةِ المجموعةِ التَّجريبيَّةِ تَبَعاً لِمُتَغَيِّرِ المستوى التعليميّ لأولياء الأمور، بَعْدَ التأكُّدِ مِنِ افتراضاتِ الاختبار. ويوضحُ الجدولُ الآتي نتائجَ الاختبار والدلالة الإحصائية.

جدول (9): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) تبعاً لمتغير المستوى التعليمي لأولياء الأمور

المجال	المستوى التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الكفايات المعرفية	ثانوي فأقل	8	3.792	.317	3.105	.068	غير دالة إحصائياً
	بكالوريوس	11	4.192	.392			
	ماجستير فأعلى	3	4.296	.559			
الكفايات ما وراء المعرفية	ثانوي فأقل	8	3.914	.203	5.649	.012	دالة إحصائياً
	بكالوريوس	11	4.224	.280			
	ماجستير فأعلى	3	4.513	.470			
الكفايات التحفيزية	ثانوي فأقل	8	4.018	.407			

		بكالوريوس	11	4.104	.429	.351	.709	غير دالة إحصائياً
		ماجستير فأعلى	3	4.286	.795			
الكفايات العاطفية	الاجتماعية	ثانوي فأقل	8	3.982	.108	4.277	.029	دالة إحصائياً
		بكالوريوس	11	4.312	.307			
		ماجستير فأعلى	3	4.429	.483			
الدرجة الكلية للكفايات الشخصية		**ثانوي فأقل**	**8**	**3.935**	**.166**	**4.250**	**.030**	**دالة إحصائياً**
		بكالوريوس	**11**	**4.238**	**.279**			
		ماجستير فأعلى	**3**	**4.407**	**.494**			

يَتَّضِحُ مِنَ الجَدْوَلِ (10) وجودُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائِيَّةٍ بَيْنَ مُتَوَسِّطاتِ الكِفاياتِ الشَّخصِيَّةِ لَدَى طلبةِ الصَّفِّ الثاني الأساسي تَبَعاً لمتغيّرِ المستوى التعليميّ لأولياء الأمور في الكِفايات ما وراءَ المعرفيَّةِ والكِفاياتِ الاجتماعيةِ العاطفية والدرجة الكُلِّيَّةِ للكِفايات الشخصيَّةِ. فكانتْ قِيمَةُ (ف) للدرجة الكُلِّيَّةِ للكِفايات الشخصية (4.250) بقيمةِ دلالة (.03) أصغر مِن مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) دالّة إحصائيًّا. كما يوضحُ الجدولُ ارتفاعَ المتوسّطاتِ للفئاتِ مِن ذَوِي المستوى التعليمي (ماجستير فأعلى، بكالوريوس) عن الفئات مِنْ ذَوِي المستوى التعليمي (ثانوي فأقل). وَلِمَعْرِفَةِ سَبَبِ الفروقاتِ تَمَّ اختبارُ المُقارَناتِ البَعدِيَّةِ (Multiple Comparisons: Scheffe) التي توضحُ سَبَبَ الفروقِ الدّالّةِ إحصائيًّا.

جدول 11: نتائج اختبار المقارنات البعدية Scheffe

المجال	المستوى التعليمي	الفرق في المتوسطات	قيمة الدلالة	الدلالة الإحصائية
الكفايات ما وراء المعرفية	بكالوريوس..... ثانوي فأقل	.310	.086	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فأعلى ..... ثانوي فأقل	.599*	.019	دالة إحصائياً
	ماجستير فأعلى..... بكالوريوس	.289	.314	غير دالة إحصائياً
الكفايات الاجتماعية العاطفية	بكالوريوس..... ثانوي فأقل	.330	.063	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فأعلى ..... ثانوي فأقل	.446	.088	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فأعلى..... بكالوريوس	.117	.817	غير دالة إحصائياً
الدرجة الكلية للكفايات الشخصية	بكالوريوس..... ثانوي فأقل	.303	.088	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فأعلى ..... ثانوي فأقل	.472	.065	غير دالة إحصائياً
	ماجستير فأعلى..... بكالوريوس	.168	.653	غير دالة إحصائياً

يَتَّضِحُ مِنَ الجدولِ (10) أنَّ سَبَبَ الفروقِ الدالّةِ إحصائيًّا في الكِفايات الشخصية لدى طلبةِ الصَّفِّ الثاني الأساسيّ تَبَعاً لِمُتَغيّرِ المستوى التعليمي لأولياء الأمور، يَعُودُ إلى الفرق بينَ فئةِ الطلبةِ مِن أولياءِ الأمور مِن ذَوِي المستوى التعليمي ماجستير فأعلى وفئةِ الطلبةِ مِن أولياءِ الأمورِ مِن ذَوِي المستوى التعليمي ثانويّ فأقلّ، بفارقٍ دالٍّ إحصائيًّا (.019) في مجال الكِفاياتِ ما وراءَ المعرفية.

وتُعزى هذه النتيجة إلى أنّه عِنْدَ الالتحاقِ بالجامعةِ يَكُونُ الفَرْدُ كَالشَّجرةِ ذاتِ الفُروعِ الكثيرةِ، وَعِنْدَ دراسةِ التَّخَصُّصِ وَتَخَصُّصِ التَّخَصُّصِ، يُصْبِحُ التَّخَصُّصُ كِالمِقَصِّ الذي يُقَلِّمُ هذه الشجرةَ حتَّى يُهَذِّبَ شَكْلَها، وَيُقَدِّمَها لِلمجتمَعِ بطريقةٍ لائقةٍ أكثرَ مِنَ الشَّجرةِ ذاتِ الفُروعِ الكثيرةِ التي مِنَ المُمْكِنِ أَنْ تُؤْذِيَ فُروعُها الآخَرِينَ بَدَلاً مِنَ الإصلاحِ. فالتَّعليمُ الجامعيُّ يَزِيدُ مِن وعيِ أولياءِ الأمورِ بأساليبِ التَّعليمِ، وكيفيةِ تَعامُلِهِمْ مَعَ أبنائِهِمْ، وَكَيْفِيَّةِ حَلِّ المُشْكِلاتِ التي قد يَتَعَرَّضُ لها أبناؤُهُمْ، وَكَيْفَ يُوَفِّرُونَ المناخَ النفسيّ المُريحَ في البيت، بالإضافةِ إلى اهتمامِهِم بقراءةِ القِصَصِ لأبنائِهِم وَدَمْجِهِمْ في أنشطةٍ هادفةٍ، فَكُلُّ طفلٍ ابنُ بِيئتِهِ، وهذه الأمورُ تُؤَثِّرُ على الطلبةِ. بالإضافة إلى الاطِّلاع على دفاترِ أطفالِهِمْ بَعْدَ المَدرسةِ. كما تعزى هذه النتيجة لتواصل أولياء الأمور من ذوي المستوى التعليمي العالي باستمرار مع المعلمة، وفهم استراتيجيات التعلم المتعلقة بالكفايات ما وراء المعرفية وتوظيفها خارج حدود المدرسة بفعالية مع الطلبة. وَوَجَدَتْ نتائجُ بعض الدراسات أَنَّ الأُمَّهاتِ المُتَعَلِّماتِ جَيِّداً لَديهِنَّ معرفةٌ أعلَى بِتَعليمِ أطفالِهِنَّ، والمَزيدُ مِنَ الاتصالِ والتَّواصُلُ مَعَ المَدرسةِ (Terfassa, 2018). كما أن تفاعلهن مع أطفالهن أكثر من أي أحد آخر، ما يعزز الكفايات ما وراء المعرفية لدى الطلبة صغار السن. إلى جانب أَنَّ أولياءَ الأمور المتعلِّمِينَ يُساعدونَ أطفالَهُمْ على الدِّراسةِ مُساعَدَةً حقيقيَّةً، وذلكَ مِنْ خِلالِ مُساعَدَتِهِمْ في تَنظيمِ وَقْتِ الدِّراسةِ وَتَعديلِ مَكانِ الدِّراسةِ، والإجابةِ عنِ الأسئلةِ غَيْرِ الواضحةِ لِلأطفالِ في أثناءِ الدِّراسةِ. فأولياءُ الأمورِ ذَوُو التَّعليمِ العالي لَدَيْهِمْ فَهْمٌ أَوْضَحُ لِتأثيرِ مُشارَكَتِهِمُ النَّشطةِ في جَميعِ مَراحِلِ نُمُوِّ أطفالِهِمْ. كَما أَنَّهُمْ أكثرُ عُرْضَةً لِقَضاءِ المَزيدِ مِنَ الوقتِ في مُراقَبَةِ تَعَلُّمِ أطفالِهِمْ (Chia and Hutagalung, 2022). علاوةً على أَنَّ أولياءَ الأمورِ المتعلِّمِينَ يُوَفِّرُونَ بِيئةً مَنزليَّةً داعمةً بما في ذلكَ الإشرافُ الذي يَمْنَحُونَهُ لِلأطفالِ خارجَ المَدرسةِ لِدَعْمِ تَعَلُّمِهِمْ، مِثل الحَدِّ مِنْ وَقْتِ مُشاهَدَةِ التِّلفازِ وتَوفيرِ وَقْتٍ مُنَظَّمٍ لِلْعَمَلِ في البيت. وَنَظَراً لأَنَّ أولياءَ الأمورِ المتعلِّمِينَ -في الغالِبِ- لَدَيْهِمْ تَوَقُّعاتٌ عالِيَةٌ بِشَأْنِ تَعَلُّمِ أَطفالِهِمْ، فَمِنَ المُرَجَّحِ أَنْ يَقُومُوا بِتَدريبِ أَطفالِهِمْ لِيُصْبِحُوا أكثَرَ تَنظيماً ذاتيًّا (Lerner et al., 2015).

5. الاستنتاجات:

بالاستناد إلى نتائج الدراسة، فقد تم التوصل إلى عديد من الاستنتاجات، وهي كالآتي:

- أَدَّى تَوظيفُ نَهْجِ التَّعَلُّمِ الشَّخصِيّ إلى تَعزيزِ الكِفاياتِ الشَّخصيَّةِ لَدَى طلبةِ الصَّفِّ الثاني الأساسيّ الذين تعلموا من خلال نهج التعلم الشخصي.
- عدم وُجُودُ فُروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ الجِنْسِ في الكِفاياتِ الشَّخصيَّةِ.
- وُجُودُ فُرُوقٍ دالَّةٍ إحصائِيًّا تُعْزَى لِمُتَغَيِّرِ المستوَى التَّعليمِيّ، ولمصلحة فِئَةِ الطَّلَبَةِ مِنْ ذَوِي أولياءِ الأُمورِ مِنْ ذَوِي المُستوَى التَّعليمِيّ ماجستير فَأَعْلَى في الكِفاياتِ الشَّخصيَّةِ.

6. التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يأتي:

- تَوظيفُ نَهْجِ التَّعَلُّمِ الشَّخصيّ بوصفه نَهْجِ تَعَلُّمٍ مَدَى الحياةِ في مراحل تعليمية مختلفة.
- تَدريبُ المُعَلِّمِينَ عَلَى تَوظيفِ التَّعَلُّمِ الشَّخصِيّ في العَمليَّةِ التَّعليميَّةِ.
- إشراكُ أَولِياءِ الأُمُورِ بِشَكْلٍ جَوْهَرِيّ، وَإعطاؤُهُمُ الدَّوْرَ الحَقِيْقِيَّ في مُتابَعَةِ تَقَدُّمِ أَبنائِهِم.

7. المراجع والمصادر

1.7. المراجع والمصادر باللغة العربية

الحضيف، نجلاء. (2023). أساليب الحد من الفاقد التعليمي في المرحلة الابتدائية في ظل التحول للتعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *16*(1)، 159- 187.

الدويري، محمود، والشرع، إبراهيم. (2023). مستوى قلق الرياضيات لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. *دراسات: العلوم التربوية*، *50*(2)، 324- 337.

ضاري، ميسون، وجميل، بيداء. (2016). الدافعية الداخلية الأكاديمية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، *13*(51)، 222- 251.

ملحم، سامي. (2002). استخدام اللعب في تعليم المفاهيم العلمية والمعلومات في مادة الرياضيات للصف الخامس الابتدائي. *مجلة العلوم الإسلامية- جامعة الملك سعود*، *14*(2)، 731 - 768.

أيوب، ناهد، والبدوي، عفاف. (2017). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية الذاتية والتدفق النفسي لدى طالبات شعبة التربية بجامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، *174*(2)، 828 - 868.

وزارة التربية والتعليم. (2021-2023). *الاستراتيجية القطاعية للتعليم*. رام الله-فلسطين، مكتب رئيس الوزراء/ الخطة الوطنية للتنمية.

2.7. رومنة المراجع والمصادر العربية

AL-Hudhaif, Najla. (2023). Methods of reducing educational losses in the primary stage in light of the transformation of distance education from the point of view of teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences- Qassim University, 16(1). PP 159- 187.

Al Dweri, Mahmoud, and El-shara, Ibrahim. (2023). Mathematics Anxiety Among Female Teachers of the First Three Grades in Jordan. Dirasat: Educational Sciences, 50(2), PP 324- 337.

Dhari, Maysoon, and Jamil, Bayda. (2016). The relationship between Intrinsic Motivation Academy and Time Management among University students. Journal of Educational and Psychological Researches, 13(51). PP 222- 251.

Milhem, Sami. (2002). The Usage of Playing in Teaching Scientific Concepts and Information in Mathematics for Fifth Grade Pupils in Jordan. Journal of Islamic Studies- King Saud University, 14(2). PP 731- 768.

Ayoub, Nahid, and Al-Badawi, Afaf. (2017). Academic procrastination and its relation to self-motivation and psychological flow among the division of education female students at Al-Azhar University. Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 174(2). PP 828-868.

The Ministry of Education. (2021-2023). Sectoral strategy for education. Ramallah-Palestine, Prime Minister's Office/National Development Plan.

3.7. المراجع والمصادر الأجنبية

Aberbach, H., Jeghal, A., Sabri, A., Tairi, H., Laaouina, L., Aberbach, H., and Abdellah, M. Ben. (2021). A Personalized Learning Approach based on Learning Speed. *Journal of Computer Science, 17*(3), pp. 242–250.

Akpur, U. (2021). The Predictive Level of Cognitive and Meta-Cognitive Strategies on Academic Achievement. *International Journal of Research in Education and Science*. pp. 593–607. https://doi.org/10.46328/ijres.1444

Alzahrani, M., Alharbi, M., and Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies, 12*(12), pp. 141-149.

Ameliana, I. (2017). Teacher-Centered or Student-Centered Learning Approach to Promote Learning? *Jurnal Sosial Humaniora, 10*(2), pp. 59-70.

Ark, T. (2016). What is Personalized Learning? Getting Smart. https://www.gettingsmart.com/2016/03/12/what-is-personalized-learning/

Bingham, A., Pane, J., Steiner, E., and Hamilton, L. (2016). Ahead of the Curve: Implementation Challenges in Personalized Learning School Models. *Educational Policy, 36*(1), pp. 454–489. https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0895904816637688

Callaway, D. (2021). The impact of personalized learning an achievement of in an elementary school mathematics classroom. Doctoral Dissertations. Wilkes University. United States.

Cannata, M., Redding, C., and Nguyen, T. (2019). Building Student Ownership and Responsibility: Examining Student Outcomes from a Research-Practice Partnership. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 12*(3), pp. 333–362. https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1615157

Chen, S., and Wang, J. (2020). Individual differences and personalized learning: a review and appraisal. *Universal Access in the Information Society, 20*(4), pp. 833–849. https://doi.org/10.1007/s10209-020-00753-4

Chia, C., and Hutagalung, D. (2022). Relationship of Parental Involvement with Self-regulation and Academic Achievement of Chinese Primary School Pupils, in Kerian District, Perak. *Proceedings International Conference on Interdisciplinary Studies, 1*(1), pp. 140–149.

Coelho, V., Sousa, V., and Marchante, M. (2015). Development and Validation of the Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 5*(1), pp. 139–147. https://doi.org/10.5539/jedp.v5n1p139

Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). New York. Academic Press.

Cowan, R., Hurry, J., and Midouhas, E. (2018). The relationship between learning mathematics and general cognitive ability in primary school. *British Journal of Developmental Psychology, 36*(2), pp. 277–284. https://doi.org/10.1111/bjdp.12200

Dada, D., Timothy, O., and Tartibu, L. (2023). Student-Centered Learning Tool for Cognitive Enhancement in the Learning Environment. *Procedia Computer Science, 217*, pp. 507–512. https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.12.246

DeMink-Carthew, J., Netcoh, S., and Farber, K. (2020). Exploring the Potential for Students to Develop Self-Awareness through Personalized Learning. *Journal of Educational Research, 113*(3), pp. 165–176. https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1764467

DeMonte, J. (2017). Micro-credentials for Teachers What Three Early Adopter States Have Learned So Far. In American Institute for Research. https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Micro-Creditials-for-Teachers-September-2017.pdf

Do Thi, D. (2022). Social and emotional competence: the concept evolution and the shift in education. *Vietnam journal of educational sciences, 18*(4), pp. 72- 80.

Elyazgi, M. (2018). Review of gathering data instruments and methods in children research. *International Journal of Engineering and Technology (UAE), 7*(3.21 Special Issue 21), pp. 311–316. https://doi.org/10.14419/ijet.v7i3.21.17179

Fane, J. (2017). Using emoji as a tool to support child wellbeing from a strengths-based approach. *Special Issue: 2017 30th ACHPER International Conference*, pp. 96–107. http://dx.doi.org/10.18793/lcj2017.21.08

Folk, K. (2022). It's Just an idea: How Rural Teachers Implement Personalized Learning Within the Education System. Clemson University. South Carolina. https://tigerprints.clemson.edu/all_dissertations/3069

Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N., and Sanches, C. (2019). The Academic Self-Regulation Questionnaire: a study with Portuguese elementary school children. *Psicologia: Reflexao e Critica, 32*(1), pp. 1-9. https://doi.org/10.1186/s41155-019-0124-5

Hayre, M. (2021). Teacher Attitudes Toward Personalized Learning Plans. Doctoral Dissertation. Liberty University. United States. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2859

Hladek, M. (2018). Breaking The Mold: Personalized Learning's Impact on The Development of Higher-Order Thinking Skills. Doctoral Dissertation. University of South Carolina. South Carolina. https://scholarcommons.sc.edu/etd/4850

House, K. (2020). Student perceptions of personalized learning in a rural school district. Electronic Doctoral Dissertation. The University of Louisville. United States. https://doi.org/10.18297/etd/3566

Ingkavara, T., Panjaburee, P., Srisawasdi, N., and Sajjapanroj, S. (2022). The use of a personalized learning approach to implementing self-regulated online learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence,* 3, pp. 1-18.

Kaput, K. (2018). Evidence for Student-Centered Learning. Education evolving. Education evolving. Org. Evidence-for-Student-Centered-Learning.pdf (educationevolving.org)

Kliziene, I., Paskovske, A., Cizauskas, G., Augustiniene, A., Simonaitiene, B., and Kubiliunas, R. (2022). The Impact of Achievements in Mathematics on Cognitive Ability in Primary School. *Brain sciences Ability in Primary School*, 3, pp. 1- 17.

Lerner, R., Liben, L., and Mueller, U. (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science.* Cognitive Processes (Vol.2) (7th ed.). John Wiley and Sons.

Liu, E., and Lin, C. (2010). The survey study of mathematics motivated strategies for learning questionnaire (MMSLQ) for grade 10-12 Taiwanese students. Turkish Online *Journal of Educational Technology. 9*(2), pp. 221–233.

Liu, J., Xiang, P., McBride, R. E., and Chen, H. (2019). Self-regulated learning strategies and achievement goals among preservice physical education teachers. *European Physical Education Review, 26*(2), pp. 375–391. https://doi.org/10.1177/1356336X19859602

Massey, S. (2021). Using Emojis and drawings in surveys to measure children's attitudes to mathematics. *International Journal of Social Research Methodology, 25*(6), pp. 877–889. https://doi.org/10.1080/13645579.2021.1940774

McCarthy, B., and Schauer, K. (2017). Journey to Personalized Learning - Bright Future: A Race to the Top-District Initiative in Galt Joint Union Elementary School District. https://www.wested.org/resources/journey-to-personalized-learning/

McCray, T. (2020). The effects of personalized learning on students' attendance in a Wisconsin public elementary school. City University of Seattle. http://hdl.handle.net/20.500.11803/960

Mellor, D., and Moore, K. (2014). The use of Likert scales with children. *Journal of Pediatric Psychology, 39*(3), pp. 369–379. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst079

Metallidou, P., and Vlachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. International *Journal of Psychology, 42*(1), pp. 2–15. https://doi.org/10.1080/00207590500411179

Mötteli, C., Grob, U., Pauli, C., Reusser, K., and Stebler, R. (2023). The influence of personalized learning on the development of learning enjoyment. *International Journal of Educational Research Open*, 5, pp. 1-10. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100271

Murphy, D., Hoover, K., & Castel, A. (2022). Strategic metacognition: Self-paced study time and responsible remembering. *Memory and cognition*, 51, pp. 234- 251. https://doi.org/10.3758/s13421-022-01307-0

Murphy, M., Redding, S., and Twyman, J. (2016). Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools. Center on Innovations in Learning.

Netcoh, S. (2017). Students' Experiences with Personalized Learning: An Examination Using Self-Determination Theory [University of Vermont]. https://scholarworks.uvm.edu/graddis/738

OECD. (2018). The future we want: The future of education and skills. https://www.oecd.org/education/school/Flyer-The-Future-of-Education-and-Skills-Education-2030.pdf

Olson, S. (2019). Personalized Learning Plans (PLP) Process Manual. Vermont University.

Padgett, C. (2022). Perceptions of Leading and Supporting School and District Leaders Through a Personalized Learning Initiative in the Southeastern United States. Doctoral dissertation. Georgia State University. United States.

Pane, J., Steiner, E., Baird, M., and Hamilton, L. (2015). Continued Progress Promising Evidence on Personalized Learning. https://doi.org/https://doi.org/10.7249/RR1365

Pane, J., Steiner, E., Baird, M., Hamilton, L., and Pane, J. (2017). Informing Progress Insights on Personalized Learning Implementation and Effects. RAND Corporation.

Patrick, S., Worthen, M., Frost, D., and Gentz, S. (2016). Promising State Policies for Personalized Learning. International Association for K-12 Online Learning. https://eric.ed.gov/?id=ED567893

Petronzi, D., Staples, P., Sheffield, D., Hunt, T., and Fitton-Wilde, S. (2018). Further development of the Children's Mathematics Anxiety Scale UK (CMAS-UK) for ages 4–7 years. *Educational Studies in Mathematics, 100*(3), pp. 231–249.

Pipkin, C. (2015). Five Key Elements of Personalized Learning. School Improvement Network. https://www.edsurge.com/news/2015-04-01-five-key-elements-of-personalized-learning

Radovan, M. (2019). Cognitive and metacognitive aspects of key competency "learning to learn". *Pedagogika*, *133*(1), pp. 28–42. https://doi.org/10.15823/p.2019.133.2

Ramalingam, K., and Jiar, Y. (2022). Influence of intrinsic and extrinsic motivation in knowledge sharing behavior.pdf. *Central Asia and the Caucasus, 23*(1), pp. 1884–1893.

Redding, S. (2014). Personal Competencies in Personalized Learning. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED558063.pdf

Scot, J. (1997). *Children as Respondents: Methods for Improving Data Quality*. In L. Lyberg, P. Biemer, M. Collins, E. De Leeuw, C. Dippo, N. Schwarz, and D. Trewin (Eds.), Wiley Series in Probability and Statistics (1st ed., PP 331–350). Wiley Online Library. https://doi.org/10.1002/9781118490013.ch14

Shek, D., and Yu, L. (2016). Cognitive competence: A key positive youth development construct for university students. *International Journal on Disability and Human Development, 15*(2), pp. 135–142. https://doi.org/10.1515/ijdhd-2016-0702

Shemshack, A., and Spector, J. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments, 7*(1), pp. 1-20.

Smith, R., Bosworth, D., Cater, E., Parker, P., Schmidt, B., Varlet-Baker, C., and Wilson, J. (2019). *Assessment for learning*. Cambridge Assessment International Education.

Stephens, V. (2020). *Elementary Educators' Perceptions of Online Educational Resources in Personalized Learning Classroom: A Phenomenological Study*. Liberty University

Stevanovic, D., Lalic, B., Batinic, J., Damjanovic, R., and Jovic, V. (2016). Metacognitions questionnaire for children: Development and validation of the Serbian version. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 16*(2), pp. 135–151.

Stuart, T., Heckmann, S., Mattos, M., and Buffum, A. (2018). Personalized Learning in a PLC at Work: Student Agency Through the Four Critical Questions. Solution Tree Press. https://www.solutiontree.com/personalized-learning-in-plc.html

Terfassa, A. (2018). The Relationship Between Parental Education and Children's Academic Performance: The Case of Genda Tesfa Primary School, Dire Dawa. *Research on Humanities and Social Sciences, 8*(5), pp. 10–16.

Thai, K., Bang, H., and Li, L. (2022). Accelerating Early Math Learning with Research-Based Personalized Learning Games: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 15*(1), pp. 28–51.

Thomas, D., Emery, S., Prain, V., Papageorgiou, J., and McKendrick, A. (2019). Influences on local curriculum innovation in times of change: a literacy case study. *Australian Educational Researcher, 46*(3), pp. 469–487. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0295-6

Throndsen, T., Lindskog, M., and Mononen, R. (2023). Math's Anxiety in Second Grade Pupils is Associated with Increased Cognitive Effort when Solving Addition Problems. January. https://doi.org/10.31219/osf.io/n2bze

Twyman, J., and Redding, S. (2015). Personal Competencies/Personalized Learning: Reflection on Instruction. A Peer-to-Peer Learning and Observation Tool.

US Department of Education. (2017). Reimagining the Role of Technology in Education: National Education Technology Plan Update. Office of educational technology. https://eric.ed.gov/?id=ED577592

Vandevelde, S., Van Keer, H., and Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), pp. 407–425.

Wang, W., Dong, Y., Liu, X., Bai, Y., and Zhang, L. (2020). The effect of parents' education on the academic and non-cognitive outcomes of their children: Evidence from China. *Children and Youth Services Review*. 117.

Zeiser, K., Scholz, C., and Cirks, V. (2018). Maximizing Student Agency: Implementing and Measuring Student-Centered Learning Practices. American Institutes for Research. Boston.

Zhou, M., and Ee, J. (2021). Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education, 18*(3), pp. 1–23.

The effectiveness of Employing Personalized Learning Approach on the Personal Competencies of Second-Grade Students

Ashwaq Hourani[1*], Ali Shaqour[2]
[1, 2] Department of Education, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University - Palestine
*Corresponding Researcher: s12070153@stu.najah.edu

Received: 12/07/2023. *Revised: 29/09/2025.* *Accepted:05/10/2025.* *Published:31/12/2025.*

DIO: 10.35517/AAUP-2025.V11.2.3

Abstract

This study aimed to explore the impact of employing a personalized learning approach on the personal competencies of the second-grade students. To achieve the study's aims, the study used the quasi-experimental approach, and the study tool consisted of a personal competencies' questionnaire that included four domains: cognitive competencies, metacognitive competencies, motivational competencies, and social-emotional competencies. The study sample consisted of (43) male and female students from the second grade at Saad bin Abi Waqas Elementary Mixed School, divided into two groups: a control group consisting of (21) male and female students, and an experimental group consisting of (22) male and female students. The results of the study showed that there were statistically significant differences attributed to the variable of the teaching method in favor of the experimental group. However, it showed no statistically significant differences in the personal competencies averages of the experimental group attributed to the variable of gender, and the presence of statistically significant differences in personal competencies averages of the experimental group attributed to the variable of educational level of parents in favor of the parents with a master's degree or higher. The study recommended employing the personalized learning approach in teaching different educational stages.

Keywords: Personalized learning, Personalized learning model, Personal Competencies.