مجلة البحوث التربوية والنفسية

Journal homepage: https://jperc.uobaghdad.edu.iq

ISSN: 1819-2068 (Print); 2663-5879 (Online)

Journal of Educational and Psychological Research

فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية بمقرر الدراسات الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

مسفر سعد مسفر الشهراني*

الدفاع المدني، وزارة الداخلية السعودية، المملكة العربية السعودية.

معلومات المقالة

تاريخ المقالة:
الاستلام: 15، أيلول 2025
إجراء التعديلات: 1، تشرين الأول 2025
قبول النشر: 22، تشرين الأول 2025
النشر على الإنترنت: 2، كانون الثاني 2026

الكلمات المفتاحية:
التعلم القائم على المشاريع
انضباط الذات
المهارات الاجتماعية
الدراسات الإسلامية

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى استكشاف فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية بمقرر الدراسات الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتطبيقه على عينة مكونة من (70) طالبًا بالصف الأول المتوسط تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتحددت أدوات البحث في إعداد مقياسين، الأول: لقيم انضباط الذات والذي تكون من (20) بندًا، متضمّنًا القيم الآتية: (التحكم في الذات، تحمل المسؤولية، الالتزام بالقواعد والتعليمات، المثابرة في أداء المهام) وقد حصل المقياس على قيمة ثبات مرتفعة (0.91)، والثاني: للمهارات الاجتماعية والذي تكون من (20) بندًا، متضمّنًا المهارات الآتية: (التواصل الفعال، العمل الجماعي، التفاعل الاجتماعي، المبادرة الاجتماعية)، وتطبيقها بعد التأكّد من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات بأبعاده (التحكم في الذات، تحمل المسؤولية، الالتزام بالقواعد والتعليمات، المثابرة في أداء المهام) وكانت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.84)، وتنمية المهارات الاجتماعية بأبعادها (التواصل الفعال، العمل الجماعي، التفاعل الاجتماعي، المبادرة الاجتماعية) حيث جاءت جميع النتائج لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى البحث: بضرورة الاهتمام بتطبيق المشاريع الصفية التي تعزز القيم الأخلاقية والسلوكيات الإيجابية لدى الطلاب، وتدريب المعلمين على تصميم وتنفيذ استراتيجية التعلم القائم على المشاريع مع التركيز على دور الطالب كمتعلم نشط في العملية التعليمية، وربط تلك المشروعات بالحياة الواقعية داخل العملية التعليمية لتعزيز القيم الدينية والاجتماعية التي تم تعلمها.

المقدمة:

يتسم العصر الحالي بأنه عصر المعلومات، ومن ثم يتطلب هذا العصر من الطالب تطوير مهارات مختلفة تعزز من قدرته على التواصل، والحفاظ على علاقات تعاونية مثمرة، والقدرة على اتخاذ القرارات اللازمة والتي تضمن له النجاح المستمر. ولذا فهناك حاجة نحو تصميم أساليب تدريسية فعالة، تضمن تعزيز المهارات التعليمية، والارتقاء بنتائج العملية التعليمية.

ويعدّ التعلم القائم على المشاريع نهجًا تعليميًا مُبتكرًا يضمن إشراك الطلاب في مشاريع أو مشكلات حقيقية، من أجل تمكينهم من قيادة عملية تعلّمهم عبر الاستقصاء والعمل التعاوني القائم على تنفيذ بعض المشاريع. وللتعلم القائم على المشاريع العديد من الفوائد التي تعزز من قدرات الطلاب، وتزيد من كفاءتهم مثل تطوير مهارات التعاون، وتحسين التفكير النقدي والإبداعي، وحل المشكلات المُعقدة، ونقل المعرفة المُكتسبة، وبناء مواقف إيجابية تجاه المهام (Sah et

* Corresponding author.
E-mail address: mesfer8778@gmail.com
DOI: 10.52839/0111-000-088-014
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

al., 2024). كما أنه نهج تعليمي جديد يتيح مُعالجة التحديات التربوية التي تتعلق بصعوبة تدريس مادة تعليمية معينة؛ حيث يتيح للطلاب الانخراط في حل المشكلات الواقعية، وجعل المعلمين كميسرين، ومن ثم إتاحة فرصة للطلاب للتعلم من خلال الاكتشاف النشط، وتطوير المهارات الاجتماعية والأخلاقية كالتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتعاون والتواصل الفعال (Phinla et al., 2025).

وتأتي المدرسة كموطن رئيسٍ لتمكين الطالب من تطوير معارفه ومهاراته الأساسية اللازمة، فالتعليم الجيّد يساعد الطلاب على أن يصبحوا مواطنين صالحين، والعيش بانسجام مع بيئتهم الاجتماعية، وتطوير معارف الطالب في التفاعل مع البيئة الخارجية، وحل المشكلات الاجتماعية التي تواجهه. لذلك لابد أن يهيئ المعلمون للطلاب بيئة تعليمية ممتعة وهادفة تساعدهم على فهم التعلم وتنمية انضباط الذات(Meilana et al., 2020; Melindawati et al., 2021).

فانضباط الذات من القيم التي ينبغي تعزيزها لدى الطالب، وهي ذات صلة وثيقة بضبط النفس، وجزء من ذاته الداخلية (Djazilan et al., 2022). كما يتم تشكيلها من خلال سلسلة من السلوكيات التي تُبرز قيمةَ الانضباط الفردي والمجتمعي (Febrianty & Cendana, 2021). كما تبرز أهمية تعزيز انضباط الذات داخل العملية التعليمية؛ من خلال قدرته على إنتاج أفراد قادرين على فهم الأمور الإلزامية والمطلوبة والتمييز بين كلاً منها (Fradila & Dahlan, 2023). كما أن هناك علاقة وثيقة بين انضباط الذات والجهد الذي يتم بذله لتحقيق الأهداف في الوقت المطلوب، لذلك نجده ذا صلة وثيقة بالعملية التعليمية، إذ أنه جزء لا يتجزأ من حياة البشر، ونشأتهم (Djazilan et al., 2022; Kwok & Fang, 2022). لذا لا بد من العمل على تعزيزه من خلال تطبيق الأنشطة التعليمية التي تسهم في تكوينه بدرجة عالية لدى الطلاب.

ويأتي مقرر الدراسات الإسلامية للإسهام في غرس القيم الأخلاقية والدينية التي تُشكل أساس حياة المجتمع، وتسهم في بناء شخصية نبيلة قادرة على ضبط النفس، وتطوير الذات. فتدريس مقرر الدراسات الإسلامية يزيد من الفهم الديني، وتوجيه ممارسة التعاليم الإسلامية، وتكوين مواقف إيجابية وفقًا للقيم الإسلامية في الحياة اليومية (Hidayatullah et al., 2024). وعطفًا عليه يضمن التعلم القائم على المشاريع المشاركة الفعالة للطلاب في العملية التعليمية، وحل المشكلات الواقعية، ومن خلال هذه الاستراتيجية، يُتوقع من الطلاب أن يكونوا أكثر تفاعلًا في عملية التعلم، وأن يشعروا بالفوائد المباشرة لما يتعلمونه، وأن يُطوروا مهاراتهم كتطبيق السلوكيات الإيجابية، وتعزيز التعاون والتواصل، وتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي (Rianda & Sayekti, 2023).

ومن خلال ما سبق، يتبين لنا أهمية تطبيق التعلم القائم على المشاريع، ودوره البارز في تعزيز قيم انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية من خلال إشراك الطلاب في العملية التعليمية، وانخراطهم في نماذج وبيئات تعليمية حقيقية تعزز من قدرتهم على التعاون والتواصل مع من حولهم، وتزيد من إمكانيتهم على التمييز بين السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة. ومن ثم يهدف البحث الحالي إلى تعرّف فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز الانضباط الذاتي، وتنمية المهارات الاجتماعية في مقرر الدراسات الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، من أجل التغلب على التحديات التي تواجه الطلاب في تدريس هذا المقرر، والنهوض بمهارات الطلاب وتعزيز كفاءة النتاج التعليمي.

مشكلة البحث:

تهدف العملية التعليمية إلى تطوير شخصية الطالب المستقلة، بما يعكس قدرته على التصرف بمسؤولية وانضباط، واستقلالية من خلال الاعتماد على الذات، واستخدام الموارد المتاحة كالجهد والفكر والوقت لتحقيق الأهداف. والذي بدوره سينعكس على قدرة الشخص على اتخاذ القرارات اللازمة، والمساءلة الذاتية مما يعزز من قدرته على التغلب على التحديات التي من الممكن أن تواجه (Fauzi et al., 2025). وعلاوة على ذلك، تتوافق الشخصية المُنضبطة ذاتيًا مع التطور الأخلاقي، كما أوضح ليكونا أن هناك عددًا من المبادئ القائمة على الاحترام والمسؤولية والموجه نحو ثلاثة مفاهيم تكمن في المعرفة الأخلاقية، والشعور الأخلاقي، والفعل الأخلاقي والتي لابد أن يتم غرسها وتعليمها للفرد منذ بدايته (Gordon, 2025). لذلك أصبح هناك حاجة نحو العمل على تهيئة بيئة تعليمية تدعم انضباط الطلاب ذاتيًا، وتعزيز قدرتهم على اتخاذ القرارات الأخلاقية، والتفاعل مع البيئة الخارجية، والتواصل مع من حوله من أجل التنمية الشاملة للطلاب. وفي مقرر الدراسات الإسلامية، يعزز التعلم القائم على المشاريع القيم الأخلاقية والتعاونية للطلاب من خلال القيام بالمشروعات الجماعية، وتعزيز الوعي الاجتماعي والتفكير الأخلاقي (Imron, 2024). ومن ثم، فإن دمج التعلم القائم على المشاريع في العملية التعليمية ينمي أفرادًا مُنضبتين ذاتيًا، ومستقلين، وناقدين، ومسؤولين أخلاقيًا. ويُعد تدريس العقيدة والأخلاق جزء لا يتجزأ من مقرر الدراسات الإسلامية؛ حيث أن لها دورًا كبيرًا في تشكيل شخصية الطالب، كما أن القيم التي يتم تعلمها خلال هذا المقرر ذات صلة وثيقة بالحياة المعاصرة؛ فهي تساعد الطالب على إدراك السلوك الحسن وفق المبادئ الإسلامية، ويتم قياس انضباط الطالب ذاتيًا وحسن سلوكه من خلال قدرته على التمييز بين السلوكيات الإيجابية والسلبية والعمل على تطبيقها في حياته اليومية، ومن ثم فإن تشكيل شخصية الطالب مسؤولية رئيسة على المنظومة التعليمية والمعلمين (Maros et al., 2023).

وقد أشارت بعض الدراسات (Ida & Fauziah, 2023; Al Fawaas et al., 2024) أن هناك عددًا من التحديات التي تواجه تدريس مقرر الدراسات الإسلامية، ومنها ضعف جاذبية استراتيجيات التدريس وفاعليتها التي يتم استخدامها مما يؤثر بشكل سلبي في نتائج تعلم الطلاب، كما أن هناك بعض الأساليب التدريسية الحديثة التي تم الاستعانة بها في تدريس مقرر الدراسات الإسلامية كالتعلم السياقي، إلا أنه لم يكن ذا فاعلية في تحفيز الطلاب للمشاركة النشطة في التعلم. وأن هناك عددًا من الطلاب الذين لا يشاركون بفاعلية خلال

مقرر الدراسات الإسلامية، ومن ثم يكون المعلم هو المحرك الرئيس، مما يؤدي إلى ضعف في فهم المقرر وضعف فاعلية تدريسه.

كما أشارت دراسة (الحجيلي، 2020) أن معلميّ التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ليس لديهم القدر الكافي من الإلمام بطرق التدريس الحديثة، وعدم امتلاك المهارات الأساسية والقدرات اللازمة للتعامل مع التغيرات الحديثة، إضافة إلى بقاء محتوى المقرر لمدة طويلة دون تطوير مما دفع المعلمين إلى الاعتماد على الطرق التقليدية، كما أن هناك ضعفًا في اهتمام معلمي التربية الإسلامية نحو اختيار أفضل الطرق وأنسبها عند التخطيط للدرس وأن ذلك يعود إلى ضعف في برامج إعداد المعلمين.

ومن ثم يأتي هذا البحث مواكبةً لرؤية المملكة 2030 م نحو العمل على تطبيق استراتيجيات تعليمية حديثة تعمل على تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، لتطوير مخرجات التعليم وتحسينها. وأن مقرر الدراسات الإسلامية بحاجة إلى توظيف أساليب تعليمية جديدة تسهم في تحسين ممارسات التعليم، وتزيد من مشاركة الطالب بها؛ لتعزيز الانضباط الذاتي، وتنمية مهاراته الاجتماعية.

أسئلة البحث:

يسهم البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات والمهارات الاجتماعية بمقرر الدراسات الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

وينبثق عن هذا السؤال، السؤالين الآتيين:

1. ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات بمقرر الدراسات الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟
2. ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تنمية المهارات الاجتماعية بمقرر الدراسات الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

- تصميم برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشاريع لتعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- التعرّف على مدى فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- التعرّف إلى مدى فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

- إفادة معلمي التربية الإسلامية في التعرف على استراتيجيات وطرق تعليمية فعالة تزيد من دافعية الطلاب نحو المقرر.
- بحث كيفية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز قدرات الطلاب وتنمية مهاراتهم.
- الاستفادة من استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- تنمية المهارات الاجتماعية اللازمة لطلاب المرحلة المتوسطة من خلال استراتيجية التعلم القائم على المشاريع.
- تقديم عدد من التوصيات التي تسهم في رفع مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** مدى فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية بمقرر الدراسات الإسلامية.
- **الحدود البشرية:** تمثّلت في جميع طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود المكانية:** طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة نون النموذجية.
- **الحدود الزمانية:** تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ – 1447هـ.

مصطلحات البحث:

1. استراتيجية التعلم القائم على المشاريع

عرّفها الرويثي (2021) بأنها "طريقة التدريس التي يتم من خلالها إكساب الطلاب المهارات والمعارف من خلال العمل لفترات زمنية ممتدة يتم بها التقصي والرد على بعض الأسئلة التحفيزية، والمعقدة، أو حل مشكلة معينة أو كيفية الحد من هذه المشكلة".

كما عُرّفت بأنها "نهج تعليمي مبني على أنشطة التعلم، والمهارات الحقيقية التي تعد تحديًا للطلاب، وتعكس هذه الأنشطة أنواعًا من التعلم، والعمل حيث تعمل المجموعة معًا نحو هدف موحد، وهم في تحركهم نحو الهدف يؤدون العديد من المهارات مثل التواصل، والعرض، واستخدام المهارات التنظيمية كإدارة الوقت، والبحث، والتحقيق، والتقييم، والمشاركة، والتفكير النقدي" (فارس، 2018).

ويعرف الباحث استراتيجية التعلم القائم على المشاريع إجرائيًا بأنها: استراتيجية تعليمية يتم من خلالها تنفيذ مجموعة من الأنشطة والمشاريع التعليمية المخطط لها داخل البيئة الصفية، والتي ترتبط بمقرر التربية الإسلامية لطلاب الصف الأول متوسط، من أجل تنفيذه في مجموعات صغيرة من الطلاب في مدة زمنية محددة، لتعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية من خلال مهام تتطلب التصميم، البحث، التحليل، حل المشكلات، ومن ثم تقديم نتاجات تعليمية في النهاية والتي يتم تقييمها وفق معايير محددة.

2. انضباط الذات

عُرف انضباط الذات على أنه "قدرة الفرد على التحكم في رغباته وتصرفاته وسلوكياته، وكذلك تقيده بالنظام العام والعادات والتقاليد، وقيامه بواجباته الوجدانية والأسرية والعملية على أحسن وجه سواء كان ذلك بوجود رقيب أو عدم وجوده، بل ويقوم الفرد بمراقبة ذاته" (العدل، 2023).

كما عرفه (حماد، 2017) بأنه "قيام الفرد في سلوكه ونتائجه وتعديله من خلال السيطرة على نفسه وبيئته".

ويعرف الباحث انضـــباط الذات إجرائيًا بأنه: الدرجة الكلية التي يحصـل عليها الطالب على مقياس انضـباط الذات بقيمه الأربعة (التحكم في الذات، تحمل المسؤولية، الالتزام بالقواعد والتعليمـات، المثـابرة في أداء المهـام)، والتي تعكس مـدى التزامه بالسلوك المنضبط.

3. المهارات الاجتماعية

عرفها الدخيل (2014) بأنها "قدرات وتصـــرفات أو أنماط سـلوكية تنطوي على أفكار ومشـاعر ووجدانيات تترجم في تصـرفات الفرد بدرجة عالية من الكفاءة، تتناسب مع الموقف الذي يستدعي الأداء لها".

كما عُرّفت على أنها "ســلوكيات مكتســبة تمكن الطفل من التفـاعـل الإيجـابي مع الآخرين، وتمكنـه من التعبير عن مشـــاعره وآرائه، وأفكاره وتعطيه القدرة على أن يدرك ما يصدر عنه من سلوكيات بشكل صحيح بما يساعده على حسن التصـرف في مواقف التفاعل الاجتماعي، وأن يكونوا قادرين على تعديل ســلوكه والتحكم فيه بما يتناســب مع المواقف المختلفة بما يمكنـه من تحقيق أهدافه التي يرضـــى عنها المجتمع" (المرتضي، 2018).

ويعرف الباحث المهارات الاجتماعية إجرائيًا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصـــل عليها الطالب على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعادها الأربعة (التواصـــل الفعال، العمل الجماعي، التفاعل الاجتماعي، المبادرة الاجتماعية)، والتي تعكس تفـاعلـه الإيجـابي مع الآخرين، والتعـاون معهم، والمبادرة بالمشاركة في الأنشطة الصفية والاجتماعية.

4. نظرية ضبط الذات

هي إحدى النظريات التي تقوم بتفسير قدرة الفرد على تنظيم سلوكه وضبط دوافعه وانفعالاته من خلال موارد نفسية محددة، وتؤكد هذه النظرية على أن ضبط الذات عملية إرادية تعتمد على طاقة أو "قوة الإرادة" التي تُستهلك أثناء مقاومة الإغراءات، لكنها يمكن أن تُستعاد من خلال الراحة أو التحفيز أو التجارب الإيجابية.

وبناءً على هذه النظرية، فإن الفرد المنضـــبط ذاتيًا هو من يمتلك القدرة على توجيه ســلوكه والتحكم في رغباته وفق أهدافه ومعاييره الشخصية، ويُظهر التزامًا مستمرًا بالسلوك المنظم حتى في غياب الرقابة الخارجية (Baumeister et al., 2006; Baumeister & Vohs, 2007).

5. نظرية التعلم الاجتماعي

تُعد نظرية التعلم الاجتماعي ل باندورا من أكثر النظريات تأثيرًا في تفسير السلوك الإنساني، والتي تؤكد على أن التعلم يحدث من خلال الملاحظة والنمذجة والتقليد في بيئة اجتماعية، حيث يكتسب الأفراد أنماط السلوك من خلال مشاهدة الآخرين ثم إعادة إنتاجها، خاصة عندما تُكافأ هذه السلوكيات أو تحظى بقبول اجتماعي. ولذلك تفترض النظرية أن التعلم لا يقتصر على الخبرة المباشرة أو التعزيز الخارجي، بل يعتمد أيضًا على العمليات المعرفية مثل الانتباه، والاحتفاظ، وإعادة الإنتاج، والدافعية.

وبناءً على ذلك، تفسر النظرية تطور المهارات الاجتماعية على أنها نتاج تفاعل الفرد مع الآخرين، واستيعاب السلوكيات الاجتماعية الإيجابية من النماذج المحيطة به وتقليدها في المواقف الواقعية (Bandura, 1977; Bandura, 1986; Muro & Jeffrey, 2008).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: استراتيجية التعلم القائم على المشاريع

يُعد التعلم القائم على المشـــاريع أحد الأســـاليب التربوية التي تهـدف إلى تمكين الطلاب من تنفيذ مهـام ذات طـابع واقعي وهادف، وتســهم هذه الاســتراتيجية في تعزيز جوانب متعددة لدى الطلاب، من بينها تنمية الإبداع، وزيادة الدافعية الذاتية، وتعميق الشـعور بالمسـؤولية، إضـافة إلى تحسـين مهارات التواصـل والتفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني، فضـلًا عن القدرة على التفكير النقدي وحل المشكلات (Sriwulandari et al, 2025).

كما يعتمد التعلم القائم على المشـــاريع على مبدأ مشـــاركة الطلاب في تنفيذ مشـروعات ذات صـلة بالواقع، والتي تسـهم بشكل فعال في تعزيز تعلمهم. ويُركز هذا النهج على عناصـر أســاســية مثل الاســتقصـــاء والتعاون والعرض، مما يتيح للمتعلمين تنميـة مهـارات ضـــروريـة في القرن الحـادي والعشـــرين، كحل المشـــكلات، والتواصـــل الفعال، والعمل الجماعي (Phinla et al., 2025). ويُســـهم هذا النوع من التعلم في تفعيل دور الطالب كمشـارك نشـط، في حين يتولى المعلم دور المُوجـه والـداعم لعمليـات التفكير النقـدي والاستكشاف.

ووفقًا لدراسة المزروعي (Almazroui، 2023)، فإن التعلم القائم على المشـاريع يسـهم في تعزيز إدراك الطلاب للجوانب الأخلاقية والاجتماعية من خلال التفاعل العملي المباشـر، كما أشـارت دراسـة مها وآخرون (Maha et al, 2024) إلى أن هذا النمط من التعلم يُعزز الاستدامة في اكتساب المعرفة، من خلال توظيف مشـكلات واقعية ضـمن سـياقات تعليمية، وفي ذات السـياق؛ بيّنت نتائج دراســة وانجتشــوك وتشــيرينغ (Wangchuk & Tshering, 2024) أن الطلاب الـذين خاضـــوا تجربة التعلم القائم على المشـــاريع حققوا تطورًا ملموسًـــا في أدائهم الأكـاديمي ودافعيتهم، كمـا أنـه عزز المهارات التعاونية للطلاب مثل مهارات التواصـــل والعمل الجماعي.

كما كشـفت العديد من الدراسـات عن أهمية التعلم القائم على المشـاريع، فقد أشـارت دراسـة الرويثي (2021) إلى أن التعلم القائم على المشاريع أسهم في تنمية المهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية والتي تضمنت ست مهارات أساسية (مهارات التفكير، المهارات الصـحية، المهارات الاجتماعية، المهارات البيئية، مهارات الوعي الاستهلاكي، مهارات إدارة الذات)، وأوصـت الدراسـة بضـرورة تطبيقه في مقررات تعليميـة أخرى؛ لتعزيز هذه المهـارات لـدى طلاب المرحلـة الثانوية. كما أكدت دراسة عبد الحميد (2023) أن التعلم القائم على المشـاريع أسـهم في تنمية مهارات البحث العلمي، وزاد من التحصـيل الأكاديمي لطلاب المرحلة المتوسـطة. وجاءت دراســـة الحربي (2024) لتؤكد فـاعليـة التعلم القـائم على المشـــاريع في تنمية مهارة اتخاذ القرارات، والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وأوصـت بضـرورة تطبيقه في بعض المواد التعليمية ومادة العلوم بشـــكل خاص لما لـه من

فاعلية في تنمية مهارات الطلاب، والعمل على تدريب المعلمين على كيفية استخدامه.

ويتمحور جوهر هذا النوع من التعلم حول معالجة الطلاب لمشكلات مُعقدة وحقيقية ضمن مجموعات تعاونية، حيث يتعدى الأمر مجرد تطبيق المعارف النظرية، ليشمل أيضًا التفاعل الجماعي في سبيل الوصول إلى حلول مشتركة. وتُعد الأنشطة الجماعية المصغرة جزءًا محوريًا من هذا النموذج، إذ تتيح للطلاب اتخاذ قرارات جماعية، والعمل على حل مشكلات بطريقة توافقية داخل المجموعات، ورغم أن بعض الطلاب قد يتمكنون بسهولة من وضع تصورات فردية للمشروعات، إلا أن النقاش داخل المجموعة يظلان عنصرين أساسيين للوصول إلى أفضل الحلول، وهو ما يمثل تحديًا دائمًا للمعلمين (Yu, 2024).

ويتضمن التعلم القائم على المشاريع سلسلة منظمة من الخطوات التي تهدف إلى تعزيز التعلم العميق من خلال الممارسة التطبيقية، وتتضمن هذه الخطوات ما يأتي (Hinostroza et al., 2025):

(1) تحديد سؤال المشروع.
(2) اختيار السؤال المحوري أو تعريف المشروع.
(3) جمع المعلومات والبحث من مصادر ذات صلة بالمشكلة.
(4) تصميم خطة مناسبة لمعالجة المشكلة.
(5) إعداد مقترح المشروع.
(6) تنفيذ المشروع وإعداد وثيقة تتضمن المهمة المنجزة.
(7) تحليل البيانات واستخلاص النتائج.
(8) كتابة التقرير النهائي.
(9) تقديم المشروع أمام جمهور معين.

ويُشكل كل من التأمل الذاتي للطلاب والتقييم الفردي عناصر جوهرية في هذه المنظومة؛ فهو يُقيم أداء الطالب ليس فقط من خلال مشاركته الفردية، بل أيضًا من خلال جودة المخرجات النهائية للمشروع، مما يُوضح مدى تعمقه في فهم المحتوى، وقدرته على المساهمة الفعّالة ضمن السياق الجماعي أثناء عرض المنتج النهائي (Hinostroza et al., 2025).

المحور الثاني: انضباط الذات

يُعد انضباط الذات أحد أشكال التنظيم الذاتي، ويُشير إلى قدرة الفرد على تدريب نفسه من أجل تعزيز التركيز والتقليل من تأثير المشتتات. ويتكوّن انضباط الذات من ثلاثة أبعاد مترابطة: الانتباه، وضبط الانفعالات، وتأجيل الإشباع. ويتضمن الانتباه توجيه التركيز بشكل واعٍ نحو المهام، في حين يتطلب ضبط الانفعالات السيطرة على الاستجابات العاطفية المرتبطة غالبًا بالرغبات الآنية. أما تأجيل الإشباع، فيشير إلى قدرة الفرد على تأخير تلبية الرغبات قصيرة المدى بهدف تحقيق أهداف بعيدة المدى. وقد أظهرت نتائج دراسة أجراها جينغ ووي، عن وجود علاقة قوية بين مستويات انضباط الذات والتحصيل الأكاديمي، خاصةً لدى فئة المراهقين (Geng & Wei, 2023).

وتتجلى أهمية انضباط الذات في قدرته على تنظيم الحياة التعليمية للطلاب، وتعزيز قدرتهم على إدارة الذات والذي بدوره سينعكس على قدراتهم المهنية فيما بعد. كما يُمكّن انضباط الذات الطلاب من تنظيم سلوكهم والتحكم فيه، مما يسمح لهم بالعمل بفعالية في بيئات العمل المُتطلبة. ويتم تعزيز هذه السمة من خلال روتين مُنتظم والالتزام بالقواعد واللوائح. كما أن الطلاب الذين يتمتعون بانضباط ذاتي قوي لا يكونون أكثر استعدادًا لتعزيز معارفهم ومهاراتهم فحسب، بل أيضًا أكثر استعدادًا لمواجهة مختلف التحديات (Ridwan et al., 2025)، كما أن الأفراد ذوي انضباط الذات يكونون أكثر قدرة على التحكم في رغباتهم وانفعالاتهم، وتوجيه سلوكهم بما يضمن لهم الثبات على أهدافهم.

وعلى الرغم مما قد يواجه الفرد من مغريات أو صعوبات آنية، فهو لا يعني حرمانه من الاستمتاع أو تقييد حياته، بل يهدف إلى إدارة طاقته وأفكاره بطريقة واعية تساعده على التخطيط، واتخاذ القرارات المناسبة، وتنظيم الجهد لتحقيق إنجازات ذات قيمة. ويمثل انضباط الذات أحد المقومات الأساسية للنجاح، إذ يُنظر إليه كحلقة الوصل بين الأهداف والطموحات من جهة، وتحقيقها فعليًا من جهة أخرى. كما أن تطوير هذه المهارة يرتبط بعوامل عدة، من أبرزها اليقظة العقلية والقدرة على التحكم في الذات (العدل، 2023).

يتشكل انضباط الذات لدى الفرد من خلال مجموعة من العوامل المتداخلة، ويُعد كل من الأسرة والمدرسة من أبرز البيئات المؤثرة في تطوره، وذلك كما يأتي:

1. الأسرة:

تُعد الأسرة البيئة التربوية الأولى التي يبدأ فيها الفرد بتشكيل شخصيته وتنمية قدراته النفسية والاجتماعية والعاطفية. فهي تؤدي دورًا أساسيًا في تكوين المفاهيم الفكرية والقيمية التي توجه سلوك الفرد، حيث يبدأ الطفل من خلالها في التعرف على ذاته، وبناء علاقاته مع الآخرين. كما أن أساليب التربية المعتمدة داخل الأسرة، مثل أسلوب الثواب والعقاب أو الحوار والتوجيه، تترك آثارًا مباشرة في طريقة تفكيره واستجابته للمواقف المختلفة. ومن خلال هذا الإطار الأسري، يتعلم الفرد التمييز بين السلوكيات المقبولة وغير المقبولة، ويطور شعوره بالمسؤولية تجاه أفعاله، مما ينعكس على مستوى انضباطه الذاتي في مراحل عمره المختلفة (Ghorbani et al., 2010؛ Ghorbani et al., 2014).

2. المدرسة:

تشكّل المدرسة دورًا محوريًا في ترسيخ الانضباط الذاتي، حيث تُعد امتدادًا للبيئة الأسرية ولكن في إطار أوسع وأكثر تنظيمًا. فهي لا تقتصر على التعليم الأكاديمي فقط، بل تُعنى أيضًا بتربية النشء وتعزيز القيم الاجتماعية والانفعالية لديهم. في المدرسة، يتعرض الطالب لبيئة متنوعة تتضمن زملاء ومعلمين وإداريين، مما يُوسّع من أفق تفاعله الاجتماعي ويُعمق من إدراكه لذاته وللآخرين. كما تخضع الأنشطة المدرسية لقوانين ونظم واضحة، تُدرب الطالب على الالتزام والانضباط، وتُسهم في تعديل السلوكيات غير المرغوبة التي قد يكون قد اكتسبها من محيطه الخارجي. إضافة إلى ذلك، تُعد المدرسة مجالًا مهمًا لتعزيز أو تصحيح المفاهيم والمعتقدات التي يحملها الطفل من بيئته الأسرية، من خلال التفاعل مع تجارب مختلفة ومواقف متنوعة تُنمي وعيه الذاتي وقدرته على اتخاذ قرارات منضبطة (العدل، 2023).

وينقسم الضبط الذاتي إلى بُعدين رئيسين يُشكلان الأساس في فهم هذه القدرة النفسية والسلوكية، وهما: **المراقبة الذاتية وتوكيد الذات**. تُعد **المراقبة الذاتية** أحد الجوانب المحورية في الضبط الذاتي، حيث تسهم في رفع وعي الفرد بسلوكياته وممارساته، مما يتيح له تقييم أدائه والعمل على تحسينه. هذا النوع من المراقبة الذاتية يُساعد الطالب على تحسين مستواه الأكاديمي من خلال متابعته المستمرة لأنماط تفكيره وسلوكه. كما أن الأفراد يُعبرون عن مشاعرهم بوسائل لفظية وغير لفظية، مثل نبرة الصوت، وتعابير الوجه، والإيماءات، واللمس، وأن قدرتهم على تنظيم هذه التعبيرات تُعد مؤشرًا على قدرتهم على التكيف الاجتماعي. وتنبع أهمية المراقبة الذاتية من كونها تمكّن الفرد من تعديل سلوكه ليتلاءم مع السياقات الاجتماعية المختلفة. ويتأثر هذا التعديل بمصدرين رئيسين: السياق الاجتماعي والعلاقات بين الأفراد من جهة، وخصائص الفرد الذاتية مثل القيم والميول من جهة أخرى. وتختلف درجة اعتماد الأفراد على هذين المصدرين باختلاف مستوى المراقبة الذاتية لديهم (مقابلة، 2016). توجد عدة استراتيجيات يُمكن تدريب الأفراد عليها لاكتساب مهارات المراقبة الذاتية، ومن أبرزها:

- السجل القصصي: ويُستخدم لتوثيق سلوك الفرد ضمن سياقه، وقد يتفاوت مستوى التفصيل فيه.
- حساب التكرارات: يتمثل في تتبع عدد مرات تكرار سلوك معين خلال فترة زمنية محددة.
- العينات الزمنية: تُقسّم المهام إلى فترات زمنية قصيرة، ويُرصد خلالها معدل التزام الفرد بالسلوك المستهدف.
- تقدير السلوك: يُعبَّر عنه بوصف تكرار السلوك ضمن فئات مثل (دائمًا، أحيانًا، نادرًا).
- السجلات التراكمية: تشمل مؤشرات كمية تراكمية مثل عدد التمارين المنجزة أو المشكلات المحلولة.

كما يُعدّ **توكيد الذات** أحد المفاهيم التي برزت ضمن السياقات النفسية العلاجية، حيث قدّمه وولب "Wolpe" بالتعاون مع لعازر "Lazarus" في ستينيات القرن الماضي، من خلال كتابهم حول أساليب العلاج النفسي، وقد توسع هذا المفهوم لاحقًا ليشمل مهارات التواصل والتعبير الإيجابي عن الذات. في البداية، كان توكيد الذات يُركّز على القدرة على التعبير عن الرفض أو الاستياء في العلاقات الاجتماعية، إلا أن المفهوم تطور ليشمل كافة أشكال التعبير المقبولة اجتماعيًا، مثل رفض الطلبات غير المعقولة، وإبداء المشاعر الشخصية بصدق، سواء كانت مشاعر سلبية كالغضب والانزعاج أو إيجابية كالإعجاب والتقدير والاحترام. وتهدف هذه المهارة إلى تمكين الفرد من الدفاع عن حقوقه ومشاعره ضمن الأطر الاجتماعية المقبولة، دون عدوانية أو خضوع (بن زروال، ويوسفي، 2019).

وقد أشارت الدراسات السابقة في هذا الجانب، إلى أن هناك علاقة بين التعليم القائم على المشروعات وتنمية انضباط الذات ومنها دراسة فوزي (Fauzi, 2025) والتي أكدت على أن تطبيق التعلم القائم على المشاريع في مقرر التربية الإسلامية له أهمية بارزة كنهج تعليمي يسهم في تنمية شخصية الطالب المستقلة، واتباع السلوكيات الأخلاقية ومهارات التفكير النقدي، لا سيما من خلال المشاريع التعاونية التي تتطلب حل المشكلات واتخاذ القرارات الأخلاقية. وأوصت بضرورة دمج التعلم القائم على المشاريع مع مقرر التربية الإسلامية لتعزيز تجربة تعليمية شاملة، مما يسمح للطلاب تطبيق قيمهم الإسلامية في سياقات عملية مع صقل قدراتهم التحليلية، وعلى المدارس توفير الموارد والتدريب اللازم لتحسين تطبيق هذا النهج من التعليم. كما أكدت دراسة الفواز وآخرون (Al Fawaas et al., 2024) أن الطلاب الذين يدرسون باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع يُحققون زيادةً ملحوظة في تحصيلهم الدراسي مقارنةً بالطلاب الذين يستخدمون الطريقة التقليدية، والتي تصل إلى 48.20% فقط. ويُظهر الطلاب المشاركون في تعلم بأسلوب التعلم القائم على التعلم القائم على المشاريع فهمًا أفضل للمفاهيم، وتطبيقًا للقيم الأخلاقية، وقدرةً على حل المشكلات. وأنه من خلال تطبيق دراسة تجريبية، أكدت النتائج على فاعلية أسلوب التعلم القائم على المشاريع في تحسين القيم الأخلاقية للطلاب، وزيادة مستوى تحصيلهم في مقرر التربية الإسلامية، وهذا مؤشر على ضرورة تطبيق مناهج تعليمية تفاعلية، مثل أسلوب التعلم القائم على المشاريع، لتحسين جودة التعلم. وأكدت أيضًا دراسة فينلا وآخرون (Phinla et al, 2025) على فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز السلوك الانضباطي والمسؤولية تجاه التعلم والنجاح الأكاديمي من خلال التعلم النشط المُشارك في المجتمع، وأوصت الدراسة المعلمين بضرورة استخدامه وتطبيقه لتعزيز مشاركة الطلاب، وتحسين كفاءة التعلم مدى الحياة مما يعزز من مهارات القرن الحادي والعشرين.

ومن أبرز النظريات التي فسّرت السلوك المنضبط والقدرة على التحكم في الدوافع، وقد طورها (Baumeister & Vohs, 2007) ضمن ما يُعرف بـ نموذج القوة لضبط الذات . وتفترض هذه النظرية أن ضبط الذات يشبه إلى حد كبير العضلة البشرية، إذ يعتمد على مورد نفسي محدود يمكن أن يُستنزف نتيجة الاستخدام المتكرر، مما يؤدي إلى ما يُعرف باستنزاف، أي انخفاض مؤقت في القدرة على ممارسة ضبط النفس بعد مجهود أولي في مهام تتطلب التحكم السلوكي (Tice et al., 2007).

وبحسب النموذج، فإن ضبط الذات يتطلب طاقة نفسية تُستخدم في مقاومة الإغراءات، والتحكم في الانفعالات، وتنظيم السلوك بما يتفق مع الأهداف والمعايير الاجتماعية. وعندما تُستنزف هذه الطاقة بفعل الضغوط أو الجهد المتكرر، تقل كفاءة الفرد في مهام لاحقة تتطلب ضبطًا ذاتيًا. ومع ذلك، يمكن تقوية هذه القدرة بالتدريب والممارسة المستمرة، تمامًا كما تُقوّى العضلات من خلال التمارين المتكررة، حيث أظهرت الأبحاث أن الأفراد الذين يمارسون مهامًا تتطلب الانضباط الذاتي بانتظام يصبحون أكثر قدرة على إدارة سلوكهم في مواقف متنوعة (Baumeister et al.,, 2006).

كما بيّنت نتائج دراسات لاحقة أن استعادة الطاقة النفسية (مثل تناول الجلوكوز) أو استثارة المشاعر الإيجابية أو تحديد النوايا التنفيذية المسبقة يمكن أن تُسهم في مواجهة آثار استنزاف الأنا وتحسين الأداء في مهام ضبط الذات (Tice et al., 2007; Webb & Sheeran, 2003; Gailliot et al., 2007).

بناءً على ما سبق، تُفسر هذه النظرية انضباط الذات باعتباره عملية تنظيمية محدودة الطاقة لكنها قابلة للتطوير من خلال التدريب والممارسة، مما يجعلها إطارًا مناسبًا لدراسة أثر استراتيجيات التعلم النشط – كالتعلم القائم على المشاريع – في تنمية انضباط الذات لدى الطلاب.

المحور الثالث: المهارات الاجتماعية

تُعد المهارات الاجتماعية من الجوانب الأساسية التي تمكن الأفراد من التفاعل والتواصل بفاعلية ضمن مختلف البيئات الاجتماعية. ولا تقتصر هذه المهارات على التفاعلات السطحية، بل تشمل القدرة على فهم مشاعر الآخرين واحتياجاتهم، وتفسيرها بدقة، والتعامل بمرونة مع المواقف المختلفة، إلى جانب حل المشكلات الشخصية والاجتماعية بكفاءة (Ruga, 2024). وتشكّل العواطف دورًا جوهريًا في بناء علاقات إنسانية قوية ومستدامة؛ حيث تُسهم في تعزيز تفسير الأفراد للمواقف الحياتية، وتُساعدهم على التعامل مع تحديات الحياة والوفاء بالتزاماتهم ضمن مجتمع متنوع ومتغير (Valenti et al., 2020).

ويظهر تأثير المهارات الاجتماعية بوضوح في السياقين التعليمي والمهني، حيث يُسهم امتلاكها في تعزيز القدرة على بناء علاقات فعّالة، والتعامل مع التحديات بسلاسة، وتحقيق النجاح سواء في محيط الدراسة أو بيئة العمل (Alzahrani et al., 2019). أما بالنسبة للطلاب، فإن تنمية هذه المهارات تُسهم في رفع قدرتهم على التعاون مع زملائهم، وتحقيق الاحترام المتبادل، وتحسين قدرتهم على اكتساب المعرفة وتوظيفها عمليًا (Coristine et al., 2022). وتتجسد أهمية المهارات الاجتماعية في أربعة محاور رئيسة تدعم بنيتها:

- **التواصل بين الأفراد:** يُعد حجر الأساس في العلاقات الاجتماعية، إذ يُسهّل التعبير عن المشاعر والأفكار وتبادل الآراء في مختلف السياقات ويُشكل هذا التواصل أساسًا لاتخاذ قرارات فعالة وبناء تعاون ناجح (Bucata & Rizescu, 2017).
- **العمل الجماعي:** لا يقتصر على العمل ضمن فريق، بل يتطلب فهمًا لآليات التفاعل الجماعي والدعم المتبادل بين الأفراد، مما يسهم في تحقيق أهداف مشتركة بفعالية (Lindsjørn et al., 2016).
- **القدرة على التكيف:** تُعد مهارة حاسمة في ظل التغيرات السريعة والمتواصلة في بيئة العمل والحياة، وتُمكّن هذه المهارة الأفراد من الاستجابة بمرونة للتغيرات، وقيادة فرقهم نحو أفضل النتائج (Zhou & Lin, 2016).
- **المشاركة في النقاشات:** تُعد من ركائز التفاعل الاجتماعي الناجح، حيث تعتمد على التعبير الواضح عن الرأي والاستماع للآخرين ضمن بيئة تسودها روح التعاون وتبادل وجهات النظر، مما يُعزز التفاهم المشترك والنمو الجماعي (Morrison-Smith & Ruiz, 2020).

وللتعلم القائم على المشروعات أهمية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، وزيادة درجة التفاعل والتواصل مع من حولهم. وتنبع هذه الأهمية من خلال نتائج عدّة دراسات، ومنها: دراسة شين (Shin, 2018) التي أكّدت أن التعلم القائم على المشاريع له تأثير إيجابي في دافعية الطلاب وكفاءتهم الذاتية؛ لأنه يتيح للطلاب القيام بدور فاعل في عملية تعلمهم، ويُمكّنهم من بناء معارفهم الخاصة والتفكير في مشاريعهم التعليمية، مما يؤدي إلى زيادة الدافعية والكفاءة الذاتية. كما أنه قادرٌ على تعزيز مهارات التعاون لديهم، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث لمعرفة آثار التعلم القائم على المشاريع على دافعية الطلاب وكفاءتهم الذاتية في مختلف المستويات والصفوف والفئات العمرية. كما جاءت دراسة سيناب وآخرون (Saenab et al., 2018) لتؤكّد أن التعلم القائم على المشاريع يسهم في تعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب.

وأشارت دراسة نوعية أجراها امرون وآخرون (Imron et al., 2024) على عدد من مديري المدارس والمعلمين من خلال مقابلات وملاحظات حية، أن التعلم القائم على المشاريع يسهم بشكل إيجابي في تنمية شخصية الطالب الاجتماعية، وقدرته على غرس قيم التعاون والتسامح والتفاعل الاجتماعي والأخلاق الحميدة؛ حيث أن تنوع المشاريع التي يتم الاعتماد عليها أسهمت في توظيف مواهب الطلاب في مواقع حياتية واقعية، ومن ثم تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب. كما أكّدت الدراسة أن هذا النهج من التعليم أسهم بشكل كبير في تحسين شخصية الطلاب الاجتماعية، وإكسابهم قيمًا تسهم في بناء شخصيتهم. وأوضحت دراسة براسيتيو وآخرون (Prasetiyo et al., 2023) إلى أن التعلم القائم على المشاريع يعزز استقلالية الطلاب، كما أنه يوفر فرصة لهم لتطوير مهاراتهم المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين وتنميتها. كما أكدت دراسة نايلساري وآخرون (Nailasariy et al., 2023) فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تنمية العديد من المهارات لدى الطلاب كالمهارات الشخصية، مهارات التواصل، الثقة بالنفس، القيادة، إدارة الذات والوقت، القدرة على التكيف، والتحدث أمام الآخرين.

وفي مجال الدراسات الإسلامية؛ بيّنت دراسة مولانا وبينج (Maulana & Peng, 2024) أهمية تطبيق التعلم القائم على المشاريع في مادة التربية الإسلامية؛ حيث أكدت دوره في زيادة دافعية الطلاب من خلال منحهم القدرة على التحكم في عملية التعلم، وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في المشاريع التعاونية، ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي، وأن مقرر التربية الإسلامية من المقررات التعليمية التي لها دور مهم في غرس القيم الأخلاقية والإسلامية التي تُشكل أساس حياة المجتمع واستقراره. كما أشارت دراسة سلطاني (Sultoni, 2021) إلى فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تدريس مقرر التربية الإسلامية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وأفادت الدراسة بقدرته على تنمية مهارات التواصل، التعاون، الإبداع، التفكير النقدي.

تُعد نظرية التعلم الاجتماعي لـ باندورا (1977) من النظريات الأساسية التي تفسير التعلم الإنساني واكتساب السلوكيات الاجتماعية. تقوم هذه النظرية على فكرة أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي من خلال التفاعل، والملاحظة، والتقليد، والنمذجة، حيث يتعلم الأفراد من خلال مشاهدة سلوك الآخرين، ثم استيعاب هذا السلوك وتقليده، خصوصًا إذا كانت التجربة الرصدية مصحوبة بنتائج إيجابية أو مكافآت (Bandura, 1977؛ Muro & Jeffrey, 2008).

ويرى باندورا أن التعزيز المباشر لا يفسر جميع أنماط التعلم، ولذلك أضاف عنصرًا اجتماعيًا يؤكد أن الناس يمكنهم اكتساب سلوكيات ومهارات جديدة فقط من خلال الملاحظة دون الحاجة إلى تعزيز مباشر (Bandura, 1965; Bandura, 2001). من هذا المنطلق، تُعد المهارات الاجتماعية مثل التواصل، التعاون، وضبط الانفعالات نتاجًا للتعلّم القائم على الملاحظة والنمذجة الاجتماعية، حيث يشاهد الأفراد النماذج في بيئتهم (كالوالدين، المعلمين، الزملاء)، ويحتفظون بالسلوك الاجتماعي المناسب، ثم يعيدون إنتاجه في مواقف مشابهة إذا توافر الحافز المناسب (Bandura, 1986; Newman & Newman, 2007). ووفقًا لباندورا، يتضمن التعلم بالملاحظة أربع عمليات أساسية:

1. الانتباه: تركيز الفرد على النموذج أو السلوك الاجتماعي المراد تعلمه.
2. الاحتفاظ: حفظ وتمثيل السلوك في الذاكرة.
3. إعادة الإنتاج: تنفيذ السلوك في مواقف لاحقة مشابهة.
4. الدافعية: وجود حوافز داخلية أو خارجية لتكرار السلوك (Bandura, 1986).

كما تدعم تجربة دمية بوبو (1961) فكرة أن الأطفال يتعلمون ويقلدون السلوكيات التي يشاهدونها من النماذج الحية أو الرمزية، مما يوضح الدور الحاسم للنمذجة في تشكيل السلوك الاجتماعي. وقد أشار باندورا إلى أن النمذجة قد تكون حية (نموذج فعلي في البيئة)، أو لفظية تعليمية (توجيهات ووصف للسلوك)، أو رمزية (من خلال الوسائط المختلفة) (Bandura, 1986; Newman & Newman, 2022).

بناءً على ما سبق، تُفسّر نظرية التعلم الاجتماعي اكتساب المهارات الاجتماعية بأنها عملية تعلم قائمة على الملاحظة والتفاعل الاجتماعي، حيث تُسهم البيئة التعليمية والاجتماعية في تنمية هذه المهارات عبر النمذجة الإيجابية، والتعزيز الداخلي مثل الشعور بالفخر والإنجاز الناتج عن السلوك الاجتماعي المقبول.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس الانضباط الذاتي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الاجتماعية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الانضباط الذاتي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي المُحكم، بالاعتماد على مجموعتين (تجريبية وضابطة) لاستكشاف فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة نون النموذجية بالمملكة العربية السعودية.

عينة البحث: تحدّدت في (70) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة نون النموذجية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (35) طالبًا درسوا باستخدام استراتيجية التعليم القائم على المشاريع، وضابطة مكوّنة من (35) طالبًا دَرَسوا بالطريقة المعتادة، تم اختيارها وتعيينها بالطريقة العشوائية البسيطة.

مواد البحث وأدواته:

لتعرف فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع تطلّب الأمر إعداد قائمة بقيم انضباط الذات وقائمة للمهارات الاجتماعية المناسبتين لطلاب المرحلة المتوسطة، وكذلك تصميم برنامج قائم على استراتيجية التعلم بالمشاريع لتدريس مقرر الدراسات الإسلامية، بالإضافة إلى إعداد مقياسين إحداهما لقياس مدى تعزيز الانضباط الذاتي، والآخر لقياس مدى تنمية المهارات الاجتماعية، وذلك وفق التفصيل الآتي:

أولًا/ مواد البحث:

1- إعداد قائمة بقيم الانضباط الذاتي:

- **الهدف من القائمة:** تحديد الأبعاد والسلوكيات التي تعبر عن انضباط الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ومساعدة الباحث في بناء الأنشطة والمشروعات بما يتناسب مع القيم المراد تعزيزها.
- **مصادر بناء القائمة:** الأدبيات التربوية والنفسية التي تناولت انضباط الذات والتي تم تضمينها في الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث، والوثائق الرسمية المتعلقة بتطوير المناهج السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 م، استطلاع رأي عينة من معلمي الدراسات الإسلامية حول أهم مظاهر انضباط الذات التي يلاحظونها أو يفتقدونها لدى الطلاب.
- **ضبط القائمة:** للتأكد من الصدق الظاهري للقائمة؛ فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم نفس تربوي، لإبداء آرائهم تجاهها، وقد تم تعديل الملاحظات المطلوبة، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية متضمنة أربع قيم رئيسة، ويتفرّع عنها عشرون قيمةٍ فرعية (ملحق 1).

2- إعداد قائمة بالمهارات الاجتماعية:

- **الهدف من القائمة:** تحديد المهارات الاجتماعية المستهدفة في البرنامج (التواصل الفعّال، التعاون، التفاعل الإيجابي،

المبادرة)، وتوجيه تصميم الأنشطة الصفية والمشروعات بما يخدم الجانب الاجتماعي.

- **مصادر بناء القائمة:** الأدبيات التربوية والنفسية التي تناولت المهارات الاجتماعية لدى المراهقين، التي ركزت على التعليم التعاوني، والمهارات الحياتية، والتي تم الاستناد إليها في الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث، إضافةً إلى وثائق وزارة التعليم التي تؤكد على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، استطلاع رأي عينة من معلميّ الدراسات الإسلامية حول أهم المهارات الاجتماعية التي ينبغي التركيز عليها.
- **ضبط القائمة:** للتأكد من الصدق الظاهري للقائمة؛ فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الدراسات الإسلامية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم نفس تربوي، لإبداء آرائهم تجاهها، وقد تم تعديل الملاحظات المطلوبة، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية متضمنة أربع مهارات رئيسة، ويتفرّع عنها عشرون مهارة فرعية (ملحق 2).

3- تصميم البرنامج القائم على استراتيجية التعلم بالمشاريع

- **مبررات تصميم البرنامج:**

– قصور فاعلية الطرق التقليدية في تدريس الدراسات الإسلامية كما أشارت دراستيّ (الحجيلي، 2020؛ Al Fawaas et al., 2024)، والحاجة إلى أساليب حديثة تركز على المتعلم النشط وتمنحه دورًا فاعلًا في عملية التعلم.

– مواكبة التوجهات التربوية الحديثة التي تؤكد على أهمية التعلم النشط والتعلم القائم على المشاريع في تعزيز القيم وتنمية مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية.

– ما أوصت به دراستيّ (Imron, 2024؛ Maros et al., 2023) من ضرورة توظيف استراتيجيات قائمة على المشاركة الفعالة لتحسين انضباط الذات لدى الطلاب.

– انسجام الاستراتيجية مع تطلّعات رؤية المملكة 2030 التي تركز على تنمية الشخصية الوطنية المتوازنة.

- **الهدف العام للبرنامج:** يهدف البرنامج إلى تعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- **الفئة المستهدفة من البرنامج:** طلاب الصف الأول متوسط (13–14 سنة تقريبًا).
- **المقرر المستهدف:** تم اختيار مجال الحديث الشريف من مقرر الدراسات الإسلامية – الصف الأول المتوسط – والذي يتكون من الوحدة الأولى بعنوان (التراحم والتواد والصلة بين المسلمين)، والوحدة الثانية (صلة الرحم)، بإجمالي (8) دروس: (المؤمنون كالجسد الواحد - مفسدات التراحم والتواد والصلة بين المسلمين - أذية الناس - فضل الإطعام والسلام - حق الجار - فضل بر الوالدين - جزاء صلة الرحم - صلة قاطع الرحم).
- **وصف البرنامج:** تم تصميم البرنامج على أساس التعلم القائم على المشاريع من أجل تعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول متوسط، ويتكون البرنامج من (10) جلسات، يقوم الباحث ابتداءً بتدريب المعلم القائم بالتجربة على طريقة تطبيق الاستراتيجية، ويوضح الجدول (1) تفاصيل البرنامج وفق الدروس المختارة.
- **ضبط البرنامج:** تم قياس صدق البرنامج من خلال الاعتماد على الصدق الظاهري؛ حيث تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين التربويين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، ومعلمي التربية الإسلامية، وتم التأكد من مطابقة البرنامج لأهداف المحتوى التعليمي، وارتباطه بشكل مباشر بدروس المنهج المقرر، وأيضًا ارتباط النواتج التعليمية بالمتغيرات المستهدفة (انضباط الذات– المهارات الاجتماعية).
- **الأدوات المستخدمة في البرنامج:** بطاقات تعليمية لتصميم بطاقات الأذكار – خرائط ذهنية – لوحات وملصقات صفية – مسرحية - قصص – جهاز الحاسوب والسبورة الذكية – ميثاق عمل جماعي لتنظيم مهام المجموعات منذ الجلسة الأولى – جدول متابعة الأداء الفردي والجماعي – بطاقات توزيع الأدوار داخل المجموعات لضمان مشاركة جميع أفراد المجموعات بفاعلية – دفتر مشروع الطالب لتدوين الواجبات.
- **زمن التطبيق ومكانه:** تم التطبيق خلال الفترة من 1446/09/02هـ إلى 1446/12/03هـ بواقع 10 جلسات، كما أُجريت التطبيقات القبلية والبعدية لأدوات البحث.
- **أساليب تقويم البرنامج:** اتخذ التقويم القبلي والبعدي أسلوبين لتقويم البرنامج والتحقق من فاعليته:

1) **التقويم القبلي:** من خلال القيام بتطبيق كل من مقياس انضباط الذات والمهارات الاجتماعية للتعرف على درجات الطلاب قبل التطبيق؛ للتأكّد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة.

2) **التقويم البعدي:** بعدما تم تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع على المجموعة التجريبية، تم تطبيق القياس البعدي من أجل التأكد من فاعلية الاستراتيجية.

ثانيًا/ أدوات البحث:

1- إعداد مقياس انضباط الذات

- **الهدف من المقياس:** تعرّف مدى اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط لقيم الانضباط الذاتي، وذلك من خلال قياس مدى قدرتهم على التحكم في الذات، وتحمل المسؤولية، والالتزام بالقواعد والتعليمات، والمثابرة في أداء المهام. ويُستخدم المقياس كأداة تشخيصية تساعد في تحديد مستوى انضباط الذات لدى الطلاب قبل تطبيق البرنامج وبعده، بما يُسهم في الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز الانضباط الذاتي.

جدول (1): مصفوفة برنامج التعلم القائم على المشاريع لتنمية انضباط الذات والمهارات الاجتماعية.

الجلسة	الهدف	المشروع	النواتج	المهارات المستهدفة	معايير الانضباط	الواجب المنزلي
الجلسة 1: بناء التهيئة	أن يُشعر الطالب بأهمية التعلم القائم على المشاريع.	القيام بنشاط تفاعلي بعنوان "كيف أتعلم بالقيم؟"	يُبدي الطالب تقديرًا لأهمية القيم الإسلامية والسلوكيات الإيجابية	التعاون - المثابرة - المبادرة - الحماس احترام القواعد	الالتزام بالتعليمات – الاستعداد للالتزام بالمشروع المُكلف	كتابة ما تم تعلمه اليوم حول التعلم القائم على المشاريع في دفتره الخاص
الجلسة 2: درس المؤمنون كالجسد الواحد	أن يشعر الطالب بمحبة إخوانه المسلمين ويتبنى قيمة التراحم بينهم	تصميم لوحة صفية بعنوان "نحن جسد واحد"	أن يُظهر الطالب مشاعر التعاطف والتعاون مع زملائه عند تعرّض أحدهم لموقف صعب معبرًا عن روح التعاون والتآزر	التعاون – المبادرة – التعبير	الالتزام بالتعاون واحترام الآخرين	كتابة موقف شخصي عاش فيه قيمة التراحم
الجلسة 3: مفسدات التراحم والتواد والصلة بين المسلمين	أن يرفض الطالب السلوكيات التي تفسد الألفة بين المسلمين ويشعر بخطرها	عمل إنفو جرافيك جماعي حول السلوكيات المفسدة للأخوة	أن يستشعر الطالب السلوكيات المفسدة، ويعمل على تجنّبها	التفكير النقدي – العمل الجماعي	ضبط الذات – تحمل المسؤولية	تدوين ثلاثة سلوكيات سلبية صادفها وكيف يتجنبها
الجلسة 4: أذية الناس	أن يكره الطالب أذية الآخرين ويشعر بضرورة كف الأذى عنهم	إعداد مشهد تمثيلي قصير عن أذى الناس وآثاره	أن يحرص الطالب على مراعاة مشاعر الآخرين وتجنّب أذيّتهم قولًا أو فعلًا	التواصل – التفكير الأخلاقي – حل المشكلات	ضبط اللسان – التحكم في الانفعال	كتابة رسالة نصح لشخص يؤذي غيره
الجلسة 5: فضل الإطعام والسلام	أن يحب الطالب نشر السلام بين الناس ويحرص على إطعام المحتاجين	حملة صفية بعنوان "سلام ورحمة" تشمل ملصقات وشعارات	أن يتحلّى الطالب بروح المودّة وينشر السلام والرحمة في تعامله مع الآخرين	المبادرة – العمل الجماعي – التفاعل الاجتماعي	الالتزام بالسلوك الإيجابي	تجربة عملية: إفشاء السلام يوميًا وتسجيل المواقف
الجلسة 6: حق الجار	أن يقدر الطالب حقوق جيرانه ويشعر بالمسؤولية تجاههم	إنتاج قصة قصيرة عن حسن معاملة الجار	أن يلتزم الطالب بمبادئ حسن الجوار	التعبير – التفاعل – إدراك العلاقات	تحمل المسؤولية – الالتزام بالقيم	كتابة موقف إيجابي مع جار حقيقي
الجلسة 7: فضل بر الوالدين	أن يستشعر الطالب قيمة بر الوالدين ويشعر بالامتنان لهم	تصميم فيديو قصير أو بطاقة شكر للوالدين	أن يستشعر الطالب قيمة الوالدين وفضل وجودهما	الإبداع – التعبير – المبادرة	الطاعة – الالتزام – ضبط الذات	كتابة دعاء يومي للوالدين وترديده
الجلسة 8: جزاء صلة الرحم	أن يتوق الطالب لنيل أجر الله من خلال صلة رحمه	مناقشة بين مجموعتين عن أثر صلة الرحم على الفرد والمجتمع	أن يُقدّر الطالب أهمية صلة الرحم، ويستشعر أثرها في تعزيز أصر الروابط الأسرية	الحوار – التفكير التحليلي – احترام الآخر	ضبط الانفعال – الالتزام بالنقاش	كتابة موقف عاشه مع صلة الرحم وأثره
الجلسة 9: صلة قاطع الرحم	أن يحب الطالب خلق العفو والصلح ويسعى لمصالحة من قطع رحمه	إعداد مشروع ختامي "صلة الرحم حياة" (قصة – مسرحية – فيلم قصير)	أن يؤمن الطالب بأهمية التراحم والتواصل في بناء مجتمع متماسك	جميع المهارات المكتسبة	الالتزام – تحمل المسؤولية – العمل الجماعي	كتابة تقرير شخصي عن أثر البرنامج على حياته
الجلسة 10: المشروع النهائي – "قيمنا في حياتنا"	أن يعتز الطالب بالقيم الإسلامية التي تعلمها خلال البرنامج، ويشعر بأهمية تطبيقها في حياته اليومية والتأثير بها في مجتمعه.	تنفيذ معرض "قيمنا في حياتنا"، يتضمن أعمالًا متنوعة من إنتاج الطلاب (مجلة – مسرحية قصيرة – فيلم توعوي – لوحات فنية – قصص قصيرة – إنفو جرافيك).	أن يتحلّى الطالب بقيم الانضباط الذاتي، وأن يمارس المهارات الاجتماعية في تفاعلاته مع محيطه	جميع المهارات الاجتماعية التي تم تعلمها من خلال الجلسات السابقة (التعاون والعمل الجماعي – التواصل الفعال – التفكير النقدي والإبداعي – القيادة والمبادرة الاجتماعية).	تحمل المسؤولية من خلال المشروع (الالتزام بالمواعيد والتعليمات المُحددة – احترام أدوار الزملاء – تحمل المسؤولية الفردية والجماعية – الانضباط في العرض)	كتابة تقرير شخصي بعنوان: "أثر القيم التي تعلمتها على حياتي وسلوكي"، يتضمن موقفًا فعليًا واحدًا على الأقل يخطط الطالب لتطبيقه بعد البرنامج.

• **مصـادر بناء المقياس:** تم اشـتقاق أبعاد مقياس انضـباط الذات استنادًا إلى نظرية ضبط الذات لـــ Baumeister & Vohs (2007) التي تُشير إلى أن ضبط الذات يُشبه العضلة القابلة للتقوية أو الاستنزاف، وأن الأفراد يمكنهم تنمية قدرتهم على التحكم في ســلوكهم، وتحمل المســؤولية، والالتزام بـالقواعـد، والمثـابرة في أداء المهـام من خلال التـدريـب والممارسـة المستمرة.، وبناءً على هذه النظرية، اشتقت القيم الأربع الرئيسـة للمقياس، وهي: التحكم في الذات: استنادًا إلى مفهوم القدرة على مقاومة الإغراء وتنظيم الســلوك، تحمل المسـؤولية: نابع من بعد القدرة على اتخاذ قرارات سـلوكية منضـبطة، الالتزام بالقواعد: انعكاس لتوجيه السـلوك وفق معايير أخلاقية وتنظيمية، المثابرة في أداء المهام: مستمد من فكرة الاســتمرار في الجهد رغم الاســتنزاف، كما ورد في نموذج القوة الذاتي لـــ Baumeister. وأيضًـا من خلال اســتعراض بعض الدراســات التي تناولت انضــباط الذات وتحليلهـا من أجـل تصـــميم المقيـاس ومنهـا دراســتيّ (Tangney et al., 2018 ؛Maloney et al., 2012).

• **وصـف المقياس:** تم إعداد المقياس في صـورة اسـتبانة مكونًا من أربع قيم رئيســة تمثّلت في: (التحكم في الذات - تحمل المسـؤولية - الالتزام بالقواعد والتعليمات - المثابرة في أداء المهـام) ويتبع كلًا منهـا عـدد من القيم الفرعيـة، ويتم الإجابة عنها من خلال الاختيار بين أربعة بدائل وفق مقياس ليكرت (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا).

• **ضبط المقياس:**

وللتأكّد من ذلك تم حساب صدق المقياس وثباته وفق الآتي:

1. صدق المقياس:

– **صـدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صـورته الأولية على عدد من المتخصــصــين في مجال التربية، وقد أجريت التعديلات في ضــوء المقترحات التي تم تقديمها، حيث تم حذف عدد من القيم الفرعية، كما تم تعديل بعض الصــياغات للفقرات، وقد جاءت نسـبة اتفاق المحكمين عليها أكثر من 83 %، ومن ثم انتهى عدد فقرات المقياس الكلية (20) فقرة.

الاتسـاق الداخلي: تم حسـاب الاتسـاق الداخلي للمقياس، من خلال حسـاب معامل ارتباط بيرسـون لكل قيمة بالدرجة الكلية للقيمة الرئيسة التي تنتمي إليها، وقد كانت قيم معامل الارتباط جميعها دالة عند مســتوى دلالة (0.01)، مما يشــير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى صدق مقبول، ويقيس ما وضع لقياسه، والجدول الآتي يشير إلى قيم معامل ارتباط بيرسون.

جدول (2): الاتساق الداخلي لمقياس الانضباط الذاتي.

التحكّم في الذات		تحمّل المسؤولية		الالتزام بالقواعد والتعليمات		المثابرة في أداء المهام	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.87	1	**0.81	1	**0.78	1	**0.79
2	**0.81	2	**0.80	2	**0.76	2	**0.78
3	**0.73	3	**0.83	3	**0.77	3	**0.82
4	**0.80	4	**0.79	4	**0.81	4	**0.77
5	**0.78	5	**0.81	5	**0.78	5	**0.78

2. ثبات المقياس:

– **إعـادة الاختبـار:** طُبّق المقيـاس على عينـة قوامهـا (15) طـالبًا من غير عينـة البحث الأصــلية، ثم أعيد تطبيقه على المجموعة ذاتها بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني على جميع فقرات المقياس، وقد بلغت نسـبة الارتباط للمقياس ككل (0.94)، ويشــير الجدول الآتي إلى قيم معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ككل وقيمه الأربعة.

جدول (3): معامل ثبات مقياس انضباط الذات.

القيمة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التحكم في الذات	0.91	0.01
تحمل المسؤولية	0.90	0.01
الالتزام بالقواعد والتعليمات	0.88	0.01
المثابرة في أداء المهام	0.84	0.01
المقياس ككل	0.94	0.01

– **معامل ألفا كرونباخ:** تم اســتخدام معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس، وحصــل المقياس ككل على معامل ألفا كرونباخ (0.91)، وبلغت قيمته لفقرات المقياس (0.83: 0.88) وجميعها أعلى من النســبة المقبولة (0.70 <)، مما يشـير إلى أن المقياس يتمتع بمسـتوى ثبات عالٍ، كما يتّضـح من الجدول الآتي، وبذلك أصبح المقياس في صـورته النهائية جاهزًا للتطبيق (ملحق 3):

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ مقياس انضباط الذات.

القيمة	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
التحكم في الذات	5	0.88
تحمل المسؤولية	5	0.85
الالتزام بالقواعد والتعليمات	5	0.87
المثابرة في أداء المهام	5	0.83
المقياس ككل	5	0.91

2- مقياس المهارات الاجتماعية

• **الهدف من بنـاء المقياس:** تعرّف مدى اكتســاب طلاب الصف الأول المتوسط للمهارات الاجتماعية، وذلك من خلال قياس أربع مهارات رئيســة هي: (التواصــل الفعّال، العمل الجمـاعي، التفـاعـل الاجتمـاعي، المبـادرة الاجتمـاعيـة). ويُسـتخدم المقياس كأداة تشـخيصـية تسـهم في تحديد مسـتوى امتلاك الطلاب لهذه المهارات قبل تطبيق البرنامج وبعده، بما يُساعد على تقويم فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تنميتها.

• **مصـادر بنـاء المقياس**: تم اشـتقاق أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية بالاستناد إلى نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا التي

تفترض أن الأفراد يكتسبون أنماط السلوك الاجتماعي من خلال الملاحظة، والنمذجة، والتقليد في سياق التفاعل الاجتماعي، وأن السلوكيات الاجتماعية تتطور بفعل الخبرة والمكافأة والتفاعل مع الآخرين. وبناءً على هذه النظرية، اشتقت المهارات الأربع الأساسية في المقياس، وهي: التواصل الفعال: مستمد من مبدأ الملاحظة والتفاعل اللفظي وغير اللفظي، العمل الجماعي: انعكاس لمفهوم التعلم التعاوني من خلال النماذج الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي: متصل بعمليات التقليد والاستجابة للسلوكيات الاجتماعية المقبولة، المبادرة الاجتماعية: مستمدة من فكرة الدافعية الذاتية والتعزيز الإيجابي في المواقف الاجتماعية. وأيضًا من خلال استعراض وتحليل بعض الدراسات السابقة التي تناولت المهارات الاجتماعية وأبعادها المختلفة، من أجل تصميم المقياس ومنها: (Gresham & Elliott, 1990؛ Danielson & Phelps, 2003؛ Martinez-Yarza et al, 2023).

- **وصف المقياس:** تم تصميم المقياس في صورة استبانة مكونًا من أربع مهارات رئيسة تمثّلت في: (التواصل الفعال - العمل الجماعي - التفاعل الاجتماعي - المبادرة الاجتماعية)، ويتبع كلًا منها عدد من المهارات الفرعية، ويتم الإجابة عليها من خلال الاختيار بين أربع بدائل وفق مقياس ليكرت (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا).
- **ضبط المقياس:**

وللتأكّد من ذلك تم حساب صدق المقياس وثباته وفق الآتي:

1. صدق المقياس:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال التربية، وقد أجريت التعديلات في ضوء المقترحات التي تم تقديمها، حيث تم حذف عدد من المهارات الفرعية، كما تم تعديل بعض الصياغات للفقرات، وقد جاءت نسبة اتفاق المحكمين عليها أكثر من 85 %، ومن ثم انتهى عدد فقرات المقياس الكلية (20) فقرة.
- **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لكل مهارة بالدرجة الكلية للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها، وقد كانت قيم معامل الارتباط جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى صدق مقبول، ويقيس ما وضع لقياسه، والجدول الآتي يشير إلى قيم معامل ارتباط بيرسون.

جدول (5): الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الاجتماعية.

التواصل الفعّال		العمل الجماعي		التفاعل الاجتماعي		المبادرة الاجتماعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.71	1	**0.73	1	**0.68	1	**0.67
2	**0.76	2	**0.77	2	**0.74	2	**0.72
3	**0.69	3	**0.75	3	**0.70	3	**0.74
4	**0.74	4	**0.72	4	**0.73	4	**0.70
5	**0.70	5	**0.78	5	**0.71	5	**0.69

2. ثبات المقياس:

- **إعادة الاختبار:** طُبّق المقياس على عينة قوامها (15) طالبًا من غير عينة البحث الأصلية، ثم أعيد تطبيقه على المجموعة ذاتها بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والثاني على جميع فقرات المقياس، وقد بلغت نسبة الارتباط للمقياس ككل (0.84)، ويشير الجدول التالي إلى قيم معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس ككل وقيمه الأربعة.

جدول (6): معامل ثبات لمقياس المهارات الاجتماعية.

المهارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التواصل الفعال	0.81	0.01
العمل الجماعي	0.78	0.01
التفاعل الاجتماعي	0.80	0.01
المبادرة الاجتماعية	0.76	0.01
المقياس ككل	0.84	0.01

2 -معامل ألفا كرونباخ: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس، وحصل المقياس ككل على معامل ألفا كرونباخ (0.89)، وبلغت قيمته لفقرات المقياس (0.81: 0.86) وجميعها أعلى من النسبة المقبولة (0.70 <)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات عالٍ، كما يتّضح من الجدول التالي، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية جاهزًا للتطبيق (ملحق 4):

جدول (7): معامل ألفا كرونباخ لمقياس المهارات الاجتماعية.

المهارات	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
التواصل الفعال	5	0.86
العمل الجماعي	5	0.83
التفاعل الاجتماعي	5	0.85
المبادرة الاجتماعية	5	0.81
المقياس ككل	5	0.89

إجراءات ضبط المتغيرات:

تضمنت إجراءات البحث مجموعة من الخطوات المنهجية التي اتبعها الباحث لضمان تحقيق أهداف البحث بدقة وموضوعية. في البداية، تم الاطلاع على المراجع العلمية والدراسات السابقة والمقالات ذات الصلة بموضوع البحث، مما أسهم في بناء الإطار النظري وتحديد المشكلة البحثية وصياغة أهدافها وتساؤلاتها.

عقب ذلك، صمّم الباحث أدوات الدراسة استنادًا إلى الأدبيات العلمية السابقة، وتم التحقق من صدقها وثباتها من خلال العرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وإجراء

التحليلات الإحصائية اللازمة للتأكد من صلاحيتها للاستخدام الميداني.

ثم بدأ التطبيق الفعلي للدراسة على طلاب الصف الأول بمدرسة نون النموذجية بمحافظة بيشة في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1446هـ – 1447هـ. واستمر تنفيذ التجربة مدة عشرة جلسات، في الفترة من 1446/09/02هـ إلى 1446/12/03هـ، ضمن بيئة تعليمية موحدة تضمن المصداقية والدقة في التطبيق.

ولضمان سلامة النتائج وصدقها، حرص الباحث على ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في النتائج، والتقليل من مهددات الصدق الداخلي والخارجي للبحث؛ حيث تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا على مقاييس البحث لضبط أثر الفروق الفردية، كما تم توحيد الظروف التعليمية والزمن المخصص للتطبيق، وضبط أثر المعلم من خلال تزويد المعلم بدليل موحد لتنفيذ الاستراتيجية، إلى جانب تطبيق أدوات صادقة وثابتة تم التحقق من خصائصها السيكومترية قبل الاستخدام. كما سعى الباحث إلى الحد من مهددات الصدق الخارجي من خلال اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث، وتوحيد بيئة التطبيق والإجراءات التجريبية، وضبط التفاعل بين الاختبار والمعالجة بعدم اطلاع أفراد المجموعة الضابطة على تفاصيل التجربة، مما يعزز إمكانية تعميم النتائج واستنتاج أثر الاستراتيجية بدقة وموضوعية.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة:**

– معامل ارتباط بيروسون لقياس صدق الاتساق الداخلي.

– معامل ألفا كرونباخ لقياس مدى ثبات الأدوات.

– اختبار كولمنجروف سميرنوف للتحقق من اعتدالية البيانات.

– اختبار T-test للتحقق من الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

نتائج البحث:

قبل البدء في التحقق من فروض البحث، تم الاعتماد على اختبار كولمجروف سميرنوف للتحقق من اعتدالية التوزيع على مقاييس البحث، وقد أظهرت النتائج الآتي:

جدول (8): نتائج اختبار كولمجروف لقياس الاعتدالية.

المقياس	الأبعاد	اختبار كولمجروف سميرنوف	الدلالة
الانضباط الذاتي	التحكم في الذات	0.82	0.21
	تحمل المسؤولية	0.77	0.18
	الالتزام بالقواعد والتعليمات	0.84	0.24
	المثابرة في أداء المهام	0.91	0.19
	المقياس ككل	0.88	0.22
المهارات الاجتماعية	التواصل الفعّال	0.80	0.20
	العمل الجماعي	0.86	0.23
	التفاعل الاجتماعي	0.83	0.25
	المبادرة الاجتماعية	0.79	0.21
	المقياس ككل	0.87	0.19

يتبين لنا من الجدول السابق أن جميع القيم أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، ومن ثم يشير ذلك إلى أن البيانات تتبع لقياس T-testالتوزيع الطبيعي، وعليه سيتم استخدام اختبار الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتحقق من فروض البحث.

1. التحقق من الفرض الأول: والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس الانضباط الذاتي".

من أجل التحقق من الفرض الأول، تم استخدام اختبار T-test لقياس الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي على مقياس الانضباط الذاتي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (9): نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس انضباط الذات.

القيم	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التحكم في الذات	ضابطة	35	32.40	4.12	0.58	68	0.3
	تجريبية	35	32.85	4.25			
تحمل المسؤولية	ضابطة	35	33.10	3.95	0.74	68	0.2
	تجريبية	35	33.74	4.02			
الالتزام بالقواعد والتعليمات	ضابطة	35	31.85	3.60	0.66	68	0.2
	تجريبية	35	32.43	3.75			
المثابرة في أداء المهام	ضابطة	35	30.75	4.10	0.41	68	0.3
	تجريبية	35	31.02	4.30			
المقياس ككل	ضابطة	35	128.10	12.34	0.69	68	0.2
	تجريبية	35	130.05	12.78			

تشير نتائج اختبار T-test في الجدول السابق، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس انضباط الذات في التطبيق القبلي؛ حيث بلغت قيمة T-test على المقياس ككل (0.69) عند مستوى دلالة (0.2) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05). مما يشير إلى عدم تحقق الفرض الأول والذي نص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس الانضباط الذاتي".

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على القيمة الأولى (التحكم في الذات)؛ حيث بلغت قيمة T-test (0.58) عند مستوى دلالة (0.3) وهي قيمة غير دالة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعة التجريبية والضابطة على

القيمة الثانية من مقياس انضباط الذات(تحمل المسؤولية)؛ حيث بلغت قيمة T-test (0.74) عند مستوى دلالة (0.2) وهي قيمة غير دالة، وبينت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة على قيمة (الالتزام بالقواعد) وقد بلغت قيمة T-test (0.66) عند مستوى دلالة (0.2)، وأيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا على قيمة (المثابرة في أداء المهام) حيث بلغت قيمة T-test (0.41) عند مستوى دلالة (0.3).

2. التحقق من الفرض الثاني: والذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الاجتماعية".

من أجل التحقق من الفرض الثاني، تم استخدام اختبار T-test لقياس الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الاجتماعية، وكانت النتائج كالآتي.

جدول (10): نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الاجتماعية.

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التواصل الفعال	ضابطة	35	31.20	3.88	0.45	68	0.3
	تجريبية	35	31.75	4.02			
العمل الجماعي	ضابطة	35	32.10	3.65	0.52	68	0.3
	تجريبية	35	32.65	3.70			
التفاعل الاجتماعي	ضابطة	35	30.85	3.95	0.60	68	0.3
	تجريبية	35	31.60	4.05			
المبادرة الاجتماعية	ضابطة	35	29.95	3.50	0.55	68	0.3
	تجريبية	35	30.70	3.45			
المقياس ككل	ضابطة	35	124.10	11.95	0.48	68	0.2
	تجريبية	35	126.30	12.35			

تشير نتائج اختبار T-test في الجدول السابق، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق القبلي؛ حيث بلغت قيمة T-test على المقياس ككل (0.48) عند مستوى دلالة (0.2) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05). مما يشير إلى عدم تحقق الفرض الثاني والذي نص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على مقياس المهارات الاجتماعية".

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على المهارة الأولى (التواصل الفعال)؛ حيث بلغت قيمة T-test (0.45) عند مستوى دلالة (0.3) وهي قيمة غير دالة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين على المهارة الثانية (العمل الجماعي)؛ حيث بلغت قيمة T-test (0.52) عند مستوى دلالة (0.3) وهي قيمة غير دالة، وبينت النتائج أيضًا عدم وجود فروق دالة عند مهارة (التفاعل الاجتماعي) وقد بلغت قيمة T-test (0.60) عند مستوى دلالة (0.3)، وأيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارة (المثابرة في أداء المهام) حيث بلغت قيمة T-test (0.55) عند مستوى دلالة (0.3).

3. الإجابة عن السؤال البحثي الأول والذي ينص على: "ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات بمقرر الدراسات الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرض الثالث الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الانضباط الذاتي"، وذلك باستخدام اختبار T-test لقياس الفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي على مقياس الانضباط الذاتي، وكانت النتائج كالآتي.

جدول (11): نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس انضباط الذات.

القيم	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التحكم في الذات	ضابطة	35	33.15	4.10	4.12	68	0.001
	تجريبية	35	37.80	3.85			
تحمل المسؤولية	ضابطة	35	34.25	3.70	3.85	68	0.001
	تجريبية	35	38.60	3.50			
الالتزام بالقواعد والتعليمات	ضابطة	35	33.40	3.90	4.33	68	0.001
	تجريبية	35	38.25	3.40			
المثابرة في أداء المهام	ضابطة	35	32.75	4.05	3.94	68	0.001
	تجريبية	35	37.40	3.75			
المقياس ككل	ضابطة	35	133.55	12.10	5.12	68	0.000
	تجريبية	35	152.05	11.65			

تشير نتائج اختبار T-test في الجدول السابق، إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس انضباط الذات لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة T-test

على المقياس ككل (5.12) عند مستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة. وعليه يقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس انضباط الذات لصالح المجموعة التجريبية".

فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على القيمة الأولى (التحكم في الذات)؛ حيث بلغت قيمة T-test (4.12) عند مستوى دلالة (0.001) وهي قيمة دالة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على القيمة الثانية (تحمل المسؤولية)؛ حيث بلغت قيمة T-test (3.85) عند مستوى دلالة (0.001) وهي قيمة دالة، وبينت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا على قيمة (الالتزام بالقواعد والتعليمات) وقد بلغت قيمة T-test (4.33) عند مستوى دلالة (0.001)، وأيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا على قيمة (المثابرة في أداء المهام) حيث بلغت قيمة T-test (3.94) عند مستوى دلالة (0.001).

4. الإجابة عن السؤال البحثي الثاني والذي ينص على: "ما فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشاريع في تنمية المهارات الاجتماعية بمقرر الدراسات الإسلامية لدى طلاب المرحلة المتوسطة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرض الرابع الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية"، وذلك باستخدام اختبار T-test لقياس الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (12): نتائج اختبار T-test لدلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية.

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التواصل الفعال	ضابطة	35	32.35	3.90	4.28	68	0.000
	تجريبية	35	37.45	3.55			
العمل الجماعي	ضابطة	35	33.60	3.75	4.02	68	0.000
	تجريبية	35	38.20	3.35			
التفاعل الاجتماعي	ضابطة	35	31.75	3.85	3.85	68	0.001
	تجريبية	35	36.10	3.65			
المبادرة الاجتماعية	ضابطة	35	30.80	3.65	3.78	68	0.001
	تجريبية	35	35.35	3.40			
المقياس ككل	ضابطة	35	128.50	11.45	5.35	68	0.000
	تجريبية	35	147.10	10.95			

تشير نتائج اختبار T-test في الجدول السابق، إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة T-test على المقياس ككل (5.35) عند مستوى دلالة (0.00) وهي قيمة دالة. وعليه يقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية".

فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارة (التواصل الفعال)؛ حيث بلغت قيمة T-test (4.28) عند مستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المجموعتين على مهارة (العمل الجماعي)؛ حيث بلغت قيمة T-test (4.02) عند مستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة، وبينت النتائج أيضًا وجود فروق دالة على مهارة (التفاعل الاجتماعي)؛ حيث بلغت قيمة T-test (3.85) عند مستوى دلالة (0.001)، وأيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا على مهارة (المبادرة الاجتماعية)؛ حيث بلغت قيمة T-test (3.78) عند مستوى دلالة (0.001) وهي قيمة دالة.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الانضباط الذاتي؛ حيث بلغت قيمة T-test على المقياس ككل (0.69) عند مستوى دلالة (0.2) وهي قيمة غير دالة حيث أنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، كما بيّن البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية؛ حيث بلغت قيمة T-test على المقياس ككل (0.48) عند مستوى دلالة (0.2) وهي قيمة غير دالة. ومن ثم تشير هذه النتيجة إلى تكافؤ كلٍّ من المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيريّ (انضباط الذات– المهارات الاجتماعية) قبل البدء في تنفيذ الاستراتيجية بشكل فعلي، وهو ما يعكس تحقق شرط التجانس في التطبيق القبلي بين المجموعتين. ومن ثم فإن الفرق بين المجموعتين في التطبيق البعدي من الممكن أن يعكس التأثير الإيجابي للتدخل الذي تم مع المجموعة التجريبية.

كما أظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على **مقياس الانضباط الذاتي**؛ حيث بلغت قيمة T-test للمقياس ككل (5.12) عند مستوى دلالة (0.000). وبلغت قيمة T-test على القيمة الأولى (التحكم في الذات) (4.12) عند مستوى دلالة (0.001)، وقيمة T-test على القيمة الثانية

(تحمل المسؤولية) (3.85) عند مستوى دلالة (0.001)، وكانت قيمة T-test على القيمة الثالثة (الالتزام بالقواعد) (4.33) عند مستوى دلالة (0.001)، وقيمة T-test على القيمة الرابعة (المثابرة في أداء المهام) (3.94) عند مستوى دلالة (0.001). ومن ثم تشير هذه النتائج إلى أن الاستراتيجية التي خضع لها طلاب المجموعة التجريبية كان لها **أثر إيجابي** وفعّال في تحسين مستوى **انضباط الذات** لدى الطلاب. وأنها أسهمت في تنمية قدرة الطلاب على: ضبط سلوكهم واستجاباتهم، والالتزام بالمهام والمسؤوليات، واحترام الأنظمة والتعليمات، والاستمرار والمثابرة في أداء المهام. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة التي بينت فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات ومنها دراسة (Almazroui، 2023) التي أشارت أن التعلم القائم على المشاريع أسهم في تعزيز إدراك الطلاب للجوانب الأخلاقية والاجتماعية من خلال التفاعل العملي المباشر. ودراسة (Fauzi, 2025) التي أكدت على أن تطبيق التعلم القائم على المشاريع في مقرر التربية الإسلامية له أهمية بارزة كنهج تعليمي يسهم في تنمية شخصية الطالب المستقلة، واتباع السلوكيات الأخلاقية ومهارات التفكير النقدي، لا سيما من خلال المشاريع التعاونية التي تتطلب حل المشكلات واتخاذ القرارات الأخلاقية. ودراسة (Al Fawaas et al., 2024) التي أكدت أن الطلاب الذين درسوا باستخدام أسلوب التعلم القائم على المشاريع حققوا زيادةً ملحوظة في تحصيلهم الدراسي، وأيضًا فهمًا أفضل للمفاهيم، وتطبيقًا للقيم الأخلاقية، وقدرةً على حل المشكلات، وأن ذلك أسهم بشكل كبير في تحسين القيم الأخلاقية للطلاب، وزيادة مستوى تحصيلهم في مادة العقيدة. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Phinla et al, 2025) في فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز السلوك الانضباطي والمسؤولية تجاه التعلم.

وأظهرت نتائج البحث أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على **مقياس المهارات الاجتماعية**؛ حيث بلغت قيمة T-test للمقياس ككل (5.35) عند مستوى دلالة (0.00). وكانت قيمة T-test للمهارة الأولى (التواصل الفعال) (4.28) عند مستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة، وكانت قيمة T-test للمهارة الثانية (العمل الجماعي) (4.02) عند مستوى دلالة (0.000). وأيضًا بلغت قيمة T-test للمهارة الثالثة (التفاعل الاجتماعي) (3.85) عند مستوى دلالة (0.001)، وقيمة T-test للمهارة الرابعة (المبادرة الاجتماعية) (3.78) عند مستوى دلالة (0.001). ومن ثم تشير هذه النتائج إلى أن الاستراتيجية التي خضع لها طلاب المجموعة التجريبية كان لها **أثر إيجابي** وفعّال في تنمية **المهارات الاجتماعية** لدى الطلاب. وأنها أسهمت في تطوير مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي للطلاب، وتمكينهم من التعبير عن أفكارهم بوضوح واحترام، والتعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة، والتفاعل بإيجابية مع الزملاء والمعلمين ومجتمعهم، والمشاركة في الأنشطة والمبادرات المجتمعية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة التي بينت فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تنمية المهارات الاجتماعية ومنها دراسة (Shin, 2018) التي أشارت إلى أن التعلم القائم على المشاريع له تأثير إيجابي على دافعية الطلاب وكفاءتهم الذاتية وأيضًا تعزيز القدرة على المشاركة والتعاون؛ حيث يُعد التعلم القائم على المشاريع أسلوبًا تعليميًا يتيح للطلاب القيام بدور فاعل في عملية تعلمهم. وهذا ما أكدته أيضًا دراسة (Saenab et al, 2018) التي توصلت إلى أن التعلم القائم على المشاريع يسهم في تعزيز مهارات التواصل لدى الطلاب. كما أشارت دراسة (Imron et al., 2024) بأن التعلم القائم على المشاريع يسهم بشكل إيجابي على تنمية شخصية الطالب الاجتماعية، وقدرته على غرس قيم التعاون والتسامح والتفاعل الاجتماعي والأخلاق الحميدة؛ حيث أن تنوع المشاريع التي يتم الاعتماد عليها ساهمت في توظيف مواهب الطلاب في مواقع حياتية واقعية، ومن ثم تنمية المهارات الاجتماعية للطلاب. وأكدت دراسة (Prasetiyo et al, 2023) أن التعلم القائم على المشاريع يعزز من استقلالية الطلاب، ويوفر لهم الفرصة لتطوير وتنمية مهاراتهم المرتبطة بالقرن الحادي والعشرين. وأكّدت دراسة (Nailasariy et al., 2023) إلى فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تنمية العديد من المهارات لدى الطلاب كالمهارات الشخصية، ومهارات التواصل، والثقة بالنفس، والقيادة، وإدارة الذات والوقت، والقدرة على التكيف، والتحدث أمام الآخرين. كما أشارت (Maulana & Peng, 2024) إلى أهمية تطبيق التعلم القائم على المشاريع في مقرر التربية الإسلامية لدوره في زيادة دافعية الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في المشاريع التعاونية، وغرس القيم الأخلاقية والدينية. وأيضًا دراسة (Sultoni, 2021) التي بينت أن التعلم القائم على المشاريع في تدريس مقرر التربية الإسلامية يعزز من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب.

يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية ضبط الذات (Baumeister & Vohs, 2007) ونظرية التعلم الاجتماعي (Bandura, 1977)، واللتين اعتمد عليهما الباحث كأساس نظري لبناء أدوات البحث وتفسير نتائجها. فمن منظور نظرية ضبط الذات، فإن التعلم القائم على المشاريع يتيح للطلاب مواقف تعليمية تتطلب التخطيط وتنظيم الجهد وضبط السلوكيات الاندفاعية وتحمل المسؤولية، وهي جميعها عمليات تعزز القدرة على التحكم الذاتي. وقد أكد باوميستر (Baumeister & Vohs, 2007) أن ضبط الذات يشبه العضلة التي تزداد قوة بالممارسة المستمرة، ومن ثم فإن التكرار في تطبيق مهام تتطلب انضباط الذات داخل المشاريع قد أسهم في رفع مستوى هذا المتغير لدى طلاب المجموعة التجريبية. أما وفق نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، فإن البيئة التعاونية التي يتيحها التعلم القائم على المشاريع تمثل مجالاً حقيقيًا للتعلم بالملاحظة والنمذجة الاجتماعية. فالتفاعل بين الطلاب، وملاحظة السلوكيات الإيجابية كالتعاون والمبادرة والتواصل الفعال، أسهم في تعزيز المهارات الاجتماعية لديهم من خلال الملاحظة، والتقليد، والتعزيز المتبادل. وبذلك، فإن النتائج المتحصل عليها تتسق مع الطرح النظري الذي يرى أن السلوك الاجتماعي والضبط الذاتي

مهارتان مكتسبتان يمكن تنميتهما من خلال التفاعل والتدريب والملاحظة في مواقف تعلم واقعية.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث؛ فقد أوصى بالآتي:

– الاستفادة من استراتيجية التعلم القائم على المشاريع لهذا البحث في تدريس مقرر الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، لما لها من أثر فعال في تعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.

– الاهتمام بتطبيق المشاريع الصفية واللاصفية لتعزيز القيم الأخلاقية والسلوكيات الإيجابية لدى الطلاب.

– العمل على دمج مشاريع صفية ولا صفية في المقررات الدراسية لتعزيز فرص التعاون وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.

– تدريب المعلمين على تصميم وتنفيذ استراتيجية التعلم القائم على المشاريع مع التركيز على دور الطالب كمتعلم نشط في العملية التعليمية.

المقترحات:

في ضوء ما أوصى به البحث، فإن الباحث يقترح إجراء الأبحاث الآتية:

– إجراء أبحاث مشابهة على مراحل تعليمية مختلفة (الابتدائية، الثانوية) لقياس فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تعزيز انضباط الذات وتنمية المهارات الاجتماعية في سياقات عمرية متنوعة.

– دراسة أثر التعلم القائم على المشاريع في مواد دراسية أخرى مثل اللغة العربية والاجتماعيات لمعرفة ما إذا كانت النتائج مشابهة.

– مقارنة فاعلية التعلم القائم على المشاريع باستراتيجيات تعليمية أخرى كالتعلم القائم على المشكلات أو التعلم التعاوني لتنمية القيم الأخلاقية والسلوكيات الإيجابية.

المراجع العربية

[1] بن زروال، رانية، ويوسفي، حدة (2019). مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين، مجلة الإحياء، 12 (ع: 2)، ص: 22 – 38.

[2] الحجيلي، سلامة (2020). استشراف تعليم مادة التربية الإسلامية في ضوء رؤية المملكة 2030، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، (ع: 110)، ص: 3 – 22.

[3] الحربي، نواف، (2024). برنامج تدريبي مقترح قائم على المشروعات لتدريس العلوم وأثره في تنمية مهارات اتخاذ القرار والدافعية للإنجاز لتلاميذ التعليم الابتدائي، مجلة كلية التربية – جامعة طنطا، 9 (ع: 1)، ص: 594 – 632.

[4] حماد، هبة (2017). الخصائص السيكومترية لمقياسي ضبط الذات والأفكار اللاعقلانية والعلاقة بينهما لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الكرك في الأردن، مجلة العلوم التربوية، 2 (ع: 3)، ص: 572 – 573.

[5] الدخيل، عبد الله (2014). المهارات الاجتماعية: المفهوم والوحدات والمحددات، مكتبة العبيكان، الرياض.

[6] الرويثى، إيمان (2021). أثر التعلم القائم على المشاريع لمقرر الأحياء في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 1 (ع: 2)، ص: 3 – 27.

[7] عبد الحميد، رنا (2023). فاعلية استخدام لتعلم القائم على المشاريع لتنمية مهارات البحث العلمي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة، (ع: 24)، ص: 1003 – 1029.

[8] العدل، عادل (2023). اليقظة العقلية وعلاقتها بانضباط الذات لدى معلمي المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية – جامعة الزقازيق، 2 (ع: 1)، ص: 603 – 661.

[9] فارس، نجلاء (2018). استخدام لتعلم القائم على المشاريع عبر نظم إدارة التعلم الاجتماعية وأثره على المثابرة الأكاديمية وتنمية مهارات إنتاج مشروعات جماعية إبداعية لدى طلاب كلية التربية النوعية، مجلة كلية التربية، 34 (ع: 3)، ص: 640 – 677.

[10] المرتضي، الهام (2018). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأطفال الروضة الموهوبين، مجلة الطفولة، (ع: 29)، ص: 809 – 832.

[11] مقابلة، نصر (2016). التفكير الناقد وعلاقته بالمراقبة الذاتية لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، 4 (ع: 15)، ص: 181 – 212.

المراجع الأجنبية

[1] Al Fawaas, M. A. H., Mustofa, Z., & Daryono, R. W. (2024). The Effectiveness of Contextual Teaching and Learning (CTL) and Project Based Learning (PJBL) Methods on Student Learning Outcomes. IJORER: International Journal of Recent Educational Research, 5(4), 1040-1053.

[2] Almazroui, K. M. (2023). Project-based learning for 21st-century skills: An overview and case study of moral education in the UAE. The Social Studies, 114(3), 125-136.

[3] Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development. International Education Studies, 12(12), 141-149.

[4] Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. Journal of Personality and Social Psychology, 1(6), 589–595.

[5] Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

[6] Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

[7] Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. Annual Review of Psychology, 52, 1–26.

[8] Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1(2), 164–180.

[9] Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Strength model of self-control. Current Directions in Psychological Science, 16(6), 351–355.

[10] Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, C. N., & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. Journal of Personality, 74(6), 1773–1802.

[11] Bucăţa, G., & Rizescu, A. M. (2017). The role of communication in enhancing work effectiveness of an organization. Land Forces Academy Review, 22(1), 49-57.
[12] Coristine, S., Russo, S., Fitzmorris, R., Beninato, P., & Rivolta, G. (2022). The importance of student-teacher relationships. Classroom practice in, 2022.
[13] Danielson, C. K., & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report: A potential screening instrument for classroom use. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35(4), 218-229.
[14] Djazilan, M. S., Darmawan, D., Retnowati, E., Sinambela, E. A., Mardikaningsih, R., Issalillah, F., & Khayru, R. K. (2022). The Role of Self-Discipline, Self-Concept and Self-Efficiency on Teacher Performance. Education and Human Development Journal, 7(3), 64-73.
[15] Fauzi, A., Ruswandi, U., Suhartini, A., & Nursobah, A. (2025). Project-Based Learning in Islamic Education: Enhancing Independent Character and Critical Thinking Skills in Junior High School Students. European Journal of Education and Pedagogy, 6(4), 35-38.
[16] Febrianty, D., & Cendana, W. (2020). Exemplary teachers in instilling discipline for elementary school students through online learning. Musamus Journal of Primary Education, 3(2), 81-89.
[17] Fradila, N., & Dahlan, Z. (2023). Construction of Discipline of Madrasah Ibtidaiyah Students in PPKn Subjects. Indonesian Values and Character Education Journal, 6(1), 1-11.
[18] Gailliot, M. T., Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Maner, J. K., Plant, E. A., Tice, D. M., & Schmeichel, B. J. (2007). Self-control relies on glucose as a limited energy source: Willpower is more than a metaphor. Journal of Personality and Social Psychology, 92(2), 325–336.
[19] Geng, H., & Wei, H. (2023). The Relationship Between Self-Discipline and Academic Achievement of Chinese Undergraduate Students in the E-Learning Environment. Journal of Higher Education Theory & Practice, 23(14).
[20] Ghorbani, N., Cunningham, C. J., & Watson, P. J. (2010). Comparative analysis of integrative self-knowledge, mindfulness, and private self-consciousness in predicting responses to stress in Iran. International Journal of Psychology, 45(2), 147-154.
[21] Ghorbani, N., Watson, P. J., Farhadi, M., & Chen, Z. (2014). A multi-process model of self-regulation: Influences of mindfulness, integrative self-knowledge and self-control in Iran. International journal of psychology, 49(2), 115-122.
[22] Gordon, S. (2025). Character Education in Institutions of Learning (Doctoral dissertation, Texas Wesleyan University).
[23] Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). Social Skills Rating System. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
[24] Hidayatullah, L. D., Muhtar, F., & Fadli, A. (2024). Implementasi Pendidikan Holistik dalam Pembelajaran Pendidikan Agama Islam di SMP. Qolamuna: Jurnal Studi Islam, 9(02), 17-30.
[25] Hinostroza, J. E., Armstrong-Gallegos, S., Soto-Valenzuela, P., & Villafaena, M. (2025). Phases and Activities of Technology-Integrated Project-Based Learning in K-12: Findings from a Systematic Literature Review. Education Sciences, 15(8), 1021.
[26] Ida, L., & Fauziah, U. A. N. (2023). Contextual guessing method versus project-based learning: A comparative study of students' response and difficulties in learning english. The Journal of English Language Teaching, Literature, and Applied Linguistics (JELA), 5(2), 83–94.
[27] Imron, A., Muarifah, S., Oktradiksa, A., & Romdhoni, A. (2024). Cultivating Social Character through Project-Based Learning in Islamic Elementary Schools in Semarang. Jurnal Tarbiyatuna, 15(1), 28-42.
[28] Kwok, S. Y., & Fang, S. (2022). A longitudinal study of the impact of parental discipline on wellbeing among primary school students in China: The roles of school attachment and growth mindset. Child Abuse & Neglect, 124, 105435.
[29] Lindsjørn, Y., Sjøberg, D. I., Dingsøyr, T., Bergersen, G. R., & Dybå, T. (2016). Teamwork quality and project success in software development: A survey of agile development teams. Journal of systems and software, 122, 274-286.
[30] Maha, C. C., Kolawole, T. O., & Abdul, S. (2024). Innovative community-based strategies to combat adolescent substance use in urban areas of the US and Africa. International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6(6), 1048-1067.
[31] Maloney, P. W., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2012). The multi-factor structure of the Brief Self-Control Scale: Discriminant validity of restraint and impulsivity. Journal of Research in Personality, 46(1), 111-115.
[32] Maros, M., Korenkova, M., Fila, M., Levicky, M., & Schoberova, M. (2023). Project-based learning and its effectiveness: evidence from Slovakia. Interactive Learning Environments, 31(7), 4147-4155.
[33] Martinez-Yarza, N., Santibanez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A systematic review of instruments measuring social and emotional skills in school-aged children and adolescents. Child Indicators Research, 16(4), 1475-1502.
[34] Maulana, M. A., & Peng, Y. (2024). Implementation of Project-Based Learning to Increase Student Engagement and Motivation in Learning Islamic Religious Education. Bulletin of Social Studies and Community Development, 3(2), 72-83.
[35] Meilana, S. F., Aulia, N., Zulherman, Z., & Aji, G. B. (2020). Pengaruh Model Pembelajaran Think Pair Share (TPS) terhadap Kemampuan Berpikir Kritis di Sekolah Dasar. Jurnal Basicedu, 5(1), 218-226.

LEARNING METHOD TO IMPROVE 21ST CENTURY SKILLS. International Journal of Teaching and Learning, 3(6), 1040-1054.

[49] Sultoni, A. (2021, December). The implementation of project-based learning paper in the course of Islam religious education learning to increase 21st century skills of university students. In International Seminar on Language, Education, and Culture (ISoLEC 2021) (pp. 1-4). Atlantis Press.

[50] Tangney, J. P., Boone, A. L., & Baumeister, R. F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In Self-regulation and self-control (pp. 173-212). Routledge.

[51] Tice, D. M., Baumeister, R. F., Shmueli, D., & Muraven, M. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. Journal of Experimental Social Psychology, 43(3), 379–384.

[52] Wangchuk, K., & Tshering, K. (2024). Impact of project-based learning approach for social studies on the academic scores of 6th-grade students in one of the middle secondary schools under Trashigang Dzongkhag. Bhutan Journal of Research and Development, 13(1).

[53] Webb, T. L., & Sheeran, P. (2003). Can implementation intentions help to overcome ego-depletion? Journal of Experimental Social Psychology, 39(3), 279–286.

[54] Yu, H. (2024). RETRACTED: Enhancing creative cognition through project-based learning: An in-depth scholarly exploration. Heliyon, 10(6).

[55] Zhou, M., & Lin, W. (2016). Adaptability and life satisfaction: The moderating role of social support. Frontiers in psychology, 7, 1134.

[36] Melindawati, S., Apfani, S., & Suryani, A. I. (2021). Pengaruh penggunaan model pembelajaran problem-based learning berbantuan media audio visual terhadap keterampilan berpikir kritis mahasiswa pada pembelajaran konsep dasar IPS di PGSD STKIP Adzkia. Jurnal Inovasi Pendidikan Dan Pembelajaran Sekolah Dasar, 5(2), 125.

[37] Morrison-Smith, S., & Ruiz, J. (2020). Challenges and barriers in virtual teams: a literature review. SN Applied Sciences, 2(6), 1096.

[38] Muro, M., & Jeffrey, D. (2008). Social learning theory and natural resource management. Ecology and Society, 13(2), 54.

[39] Nailasariy, A., Habibi, B. Y., Kubro, K., & Setyaningrum, A. R. (2023). Implementation of the Design for Change (DFC) Method through Project-Based Learning in Developing Intrapersonal and Interpersonal Skills of Islamic Religious Education Students. Jurnal Pendidikan Agama Islam, 20(1), 132-149.

[40] Newman, B. M., & Newman, P. R. (2022). Theories of Human Development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[41] Phinla, W., Phinla, W., & Mahapoonyanont, N. (2025). Development of a community-based social studies learning model combined with project-based learning to promote disciplined behavior and responsibility for learning among primary school students in a small school. Authorea Preprints.

[42] Prasetiyo, W. H., Sumardjoko, B., Muhibbin, A., Naidu, N. B. M., & Muthali'in, A. (2023). Promoting digital citizenship among student-teachers: The role of project-based learning in improving appropriate online behaviors. Participatory Educational Research, 10(1), 389-407.

[43] Rianda, K., & Sayekti, S. P. (2023). Penerapan pembelajaran berbasis proyek untuk meningkatkan keterampilan psikomotorik siswa pada Mata Pelajaran Fiqih. Attadrib: Jurnal Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah, 6(2), 214-223.

[44] Ridwan, A., Widiyanti, W., & Nurhadi, D. (2025). Investigating the correlation between self-discipline, fieldwork, and work readiness: A study on vocational high schools. Journal of Research in Instructional, 5(2), 450-461.

[45] Ruga, B. K. (2024). Social skills and academic competence among senior high school students: a basis for guidance program. Journal of Elementary and Secondary School, 2(1), 59-74.

[46] Sah, F., Sasikirana, H. N., & Pujiani, T. (2024). The implementation of project-based learning in developing 21st century skills in EFL class. Jadila: Journal of Development and Innovation in Language and Literature Education, 4(4), 257-272.

[47] Shin, M. H. (2018). Effects of Project-Based Learning on Students' Motivation and Self-Efficacy. English teaching, 73(1), 95-114.

[48] Sriwulandari, N., Astuti, P., & Anas, M. (2025). APPLICATION OF PROJECT-BASED

Journal of Educational and Psychological Research

Journal homepage: https://jperc.uobaghdad.edu.iq

ISSN: 1819-2068 (Print); 2663-5879 (Online)

Journal of Educational and Psychological Research

The Effectiveness of a Project-Based Learning Strategy in Enhancing Self-Discipline and Developing Social Skills in the Islamic Studies

Mesfer Saad Mesfer Al-Shahrani*

Civil Defense, Saudi Ministry of Interior, Kingdom of Saudi Arabia.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: September 15, 2025
Revised: October 1, 2025
Accepted: October 22, 2025
Available online: January 2, 2026

Keywords:
Project-based learning
Self-discipline
Social skills
Islamic studies

ABSTRACT

This research aims to explore the effectiveness of the project-based learning strategy in enhancing self-discipline and developing social skills within the Islamic Studies curriculum for middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher employed the experimental method using a quasi-experimental design, applied to a sample of 70 first-year middle school students, who were divided into two equal groups: an experimental group and a control group. The research instruments consisted of two scales. The first was a self-discipline scale comprising 20 items, which measured the following dimensions: self-control, responsibility, adherence to rules and instructions, and perseverance in performing tasks. This scale demonstrated a high reliability coefficient of 0.91. The second was a social skills scale consisting of 20 items, covering the following dimensions: effective communication, teamwork, social interaction, and social initiative. This scale was administered after verifying its validity and reliability. The results revealed the effectiveness of project-based learning in enhancing self-discipline across its dimensions of self-control, responsibility, adherence to rules and instructions, and perseverance in performing tasks and in developing social skills across their respective dimensions of effective communication, teamwork, social interaction, and social initiative. The reliability coefficient for this scale was 0.84. All findings showed the superiority of the experimental group. The research recommended the importance of implementing classroom projects that foster moral values and positive behaviors among students, as well as training teachers to design and apply project-based learning strategies that emphasize the students' active role in the educational process. It further recommended linking these projects to real-life contexts within education to reinforce the religious and social values acquired through learning.

* Corresponding author.
E-mail address: mesfer8778@gmail.com
DOI: 10.52839/0111-000-088-014

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.