جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

انماط التعلم وعلاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس: تصور تطويري مقترح

إعداد
غدير مصطفى عليان أبو خضير

إشراف
د. رجاء سويدان

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

2025

انماط التعلم وعلاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس: تصور تطويري مقترح

إعداد

غدير مصطفى عليان أبو خضير

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2025/12/29م، وأجيزت:

د. رجاء سويدان	
المشرف الرئيسي	**التوقيع**
د. أشرف بربخ	
الممتحن الخارجي	**التوقيع**
د. علياء العسالي	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**
د. وليد سلامة	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**

جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

انماط التعلم وعلاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس: تصور تطويري مقترح

إعداد
غدير مصطفى عليان أبو خضير

إشراف
د. رجاء سويدان

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

أبو خضير، غدير؛ سويدان، رجاء. (2026). الفروق في أنماط التعلم والمهارات الحياتية لدة طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب. الاصدار 5، العدد 3.

الإهداء

﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾[طه:114].

إلى روح والدتي الغالية، التي زرعت في وجداني حب العلم، فكان هذا العمل ثمرة من جهدها.

إلى زوجي العزيز، سندي في كل خطوة، وإلى أبنائي نجد وشام، مصدر فخري واعتزازي.مصدر فخري واعتزازي.

إلى إخوتي وأخواتي، وإلى خالتي التي احتضنتني كابنتها.

الى مدينة القدس الى قرية شعفاط الى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة القدس اللذين قدموا لي كل الدعم

ولا أنسى كل من ساهم بكلمة، أو دعم، أو دعاء، فلكم جميعًا أسمى آيات الشكر والعرفان.

لكم جميعًا، أُهدي هذا العمل امتنانًا ومحبة، ودعاءً أن يجعله الله خالصًا لوجهه الكريم، نافعًا لمن يقرأه، ورحمة لمن غابت عن أعيننا ولم تغب عن قلوبنا.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تتيسر الأمور، وله الحمد على ما أنعم بـــه مـــن توفيـــق وسداد في إنجاز هذه الأطروحة.

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الدكتورة رجاء سويدان، مشرفة هذه الأطروحة، التي كانت لي خير موجّه وداعم، فقد كان لتوجيهاتها وإرشاداتها العلمية الأثر الكبير في إخراج هذا العمل بالصـــورة المطلوبة.

كما أتوجه بالشكر إلى استاذي الفاضل الدكتورر تيسير صبحي يامين، على ما قدّمه من ملاحظات بنّاءة وتوجيهات قيمة ساعدت في تطوير هذه الدراسة.

وكما أتوجه إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقّرين على ما التزموا به من وقت وجهد، وما قـــدّموه مـــن ملاحظات قيّمة أثرت هذا العمل وسعت آفاقه.

وكل الشكر والتقدير إلى الأساتذة الأفاضل في جامعة النجاح الوطنية – برنامج التعلم والتعلـــيم، علـــى دورهم الكبير في إرشادي وتوجيهي خلال مسيرتي العلمية، فقد كان لملاحظاتهم ودعمهم أثر بالغ فـــي إنجاح هذه الدراسة.

جزاهم الله جميعًا خير الجزاء، وجعل ما قدّموه في ميزان حسناتهم، ووفقنا لما فيه الخير والنفـــع للعلـــم وأهله.

الباحثة غدير

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل عنوان:

انماط التعلم وعلاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس: تصور تطويري مقترح

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: خديجة مصطفى عليان ابو خضير

التوقيع: خديجة ابو خضير

التاريخ: ٢٠٢٥/١٢/٢٩م

فهرس المحتويات

الإهداء ..... د

الشكر والتقدير ..... ه

الإقرار ..... و

فهرس المحتويات ..... ز

فهرس الجداول ..... ل

فهرس الأشكال ..... ع

فهرس الملاحق ..... ف

الملخص ..... ص

الفصل الاول: المقدمة/ سياق الدراسة والاطار النظري 1

مقدمة الدراسة 1

سياق الدراسة والإطار النظري 5

مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة 23

اولا: الدراسات المتعلقة بانماط التعلم 23

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بأنماط التعلّم 29

ثانيا: الدراسات المتعلقة المهارات الحياتية 30

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الحياتية 35

ثالثا: الدراسات المتعلقة بالذكاء الناجح 36

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الناجح 40

تحليل الفجوة البحثية في ضوء الدراسات السابقة 41

اوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة 42

البعد السياقي للدراسة 42

مصطلحات الدراسة 43

مشكلة الدراسة..... 49
أسئلة الدراسة..... 50
أهداف الدراسة 50
أهمية الدراسة 51
فرضيات الدراسة..... 52
الفصل الثاني: منهجية الدراسة..... 54
تصميم الدراسة 54
مبررات استخدام المنهج المختلط بتصميم التفسير المتتابع 55
المناهج الفرعية..... 56
متغيرات الدراسة 56
العلاقة بين المفاهيم..... 57
منطق التصور التفسيري للدراسة 59
مكونات التصور التفسيري..... 60
العلاقات البنيوية داخل التصور 60
النظريات المفسرة للنموذج..... 61
مجتمع الدراسة 63
عينة الدراسة 64
تحديد حجم العينة باستخدام معادلة كوجران 66
الصيغة الأساسية لمعادلة كوجران 66
توزيع العينة حسب نوع المدرسة 67
تأكيد التناسق بين الحجم والأسلوب والمنهج..... 68
منهجية اختيار العينة النوعية 69
مكونات المجتمع النوعي..... 69

مبررات اختيار العينة القصدية..... 69
المنهجية في المقابلات..... 70
أدوات الدراسة ومؤشرات صدقها وثباتها 71
مقياس انماط التعلم 72
مقياس المهارات الحياتية..... 73
مقياس الذكاء الناجح..... 73
الدراسة الاستطلاعية 75
مكونات الاستبانة..... 77
ثانيًا: الأداة النوعية: المقابلات شبه الموجهة 80
صدق وثبات أداة المقابلة 82
ثانيًا: الثبات النوعي للمقابلة..... 83
مبررات اختيار الأداة..... 83
ثانيًا: الدراسة الاستطلاعية 84
اساليب المعالجة الإحصائية..... 84
بناء تصور تفسيري متكامل 84
أدوات التحليل النوعي للمقابلات 84
التحديات المنهجية في التصميم التفسيري التتابعي..... 85
تطبيق أدوات الدراسة 85
الإجراءات الأخلاقية في البحث..... 85
الفصل الثالث: نتائج الدراسة..... 87
مقدمة 87
نتائج أسئلة الدراسة..... 87
مناقشة السؤال الرئيسي للدراسة 87

مناقشة السؤال الأول للدراسة 91
مناقشة السؤال الثاني للدراسة 93
مناقشة السؤال الثالث للدراسة..... 94
مناقشة السؤال الرابع للدراسة..... 95
مناقشة السؤال الخامس للدراسة..... 103
مناقشة السؤال السادس للدراسة 106
نتائج الأسئلة المفتوحة الموجهة للطلبة 108
نتائج مقابلات المعلمين 110
نتائج مقابلات الخبراء التربويين 116
الفصل الرابع: مناقشة النتائج والتوصيات..... 125
مناقشة نتائج أسئلة الدراسة 125
مناقشة سؤال الدراسة الرئيسي..... 125
مناقشة نتائج السؤال الاول..... 127
مناقشة نتيجة السؤال الثاني 130
مناقشة نتيجة السؤال الثالث..... 134
مناقشة نتائج السؤال الرابع 137
مناقشة نتيجة السؤال الخامس 141
مناقشة نتائج السؤال السادس..... 143
مناقشة نتائج الأسئلة المفتوحة الموجهة للطلبة..... 144
خلاصة المناقشة..... 146
مناقشة نتائج مقابلات المعلمين..... 147
مناقشة نتائج مقابلات الخبراء التربويين..... 156
محددات الدراسة (Study Limitations) 165

حدود الدراسة (Study Boundaries) 166
التوصيات 168
قائمة مصطلحات الدراسة..... 170
المراجع العلمية 171
الملاحق 178
Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول (1): "توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، العمر، الصف، نوع المدرسة، والمعدل الدراسي) (ن= 431)..... 65

جدول (2): توزيع العينة الكمية حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي..... 68

جدول (3): الفئات التربوية المشاركة في المجتمع النوعي وأدوارها التعليمية..... 69

جدول (4): توزيع العينة القصدية لمقابلات المعلمين حسب نوع المدرسة والصف الدراسي (عدد المشاركين = 15)..... 71

جدول (5): نتائج الدراسة الاستطلاعية والتحليل العاملي لأدوات الدراسة الثبات الداخلي (Reliability) 77

جدول (6): تأثير أنماط التعلم على المهارات الحياتية..... 88

جدول (7): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأنماط التعلم على الذكاء الناجح 89

جدول (8): تأثير أنماط التعلم والمهارات الحياتية على الذكاء الناجح..... 90

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات والنسب المئوية الكلية لمحاور أنماط التعلم (ن =431)..... 92

جدول (10): نتائج اختبار (t) لعينة واحدة لمقارنة متوسط أنماط التعلّم بالقيمة المحايدة 3 على تدريج ليكرت (ن = 431) 92

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية الكلية والدرجات لمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس لمهارات الحياة (ن =314) ... 209

جدول (12): نتائج اختبار (t) لعينة واحدة لمقارنة متوسط مهارات التعلّم الذاتي بالقيمة المحايدة 3 على تدريج ليكرت (ن = 431) 209

جدول (13): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجالات الذكاء الناجح وللدرجة الكلية(ن =431)210

جدول (14): نتائج اختبار (t) لعينة واحدة لمقارنة متوسط أبعاد الذكاء بالقيمة المحايدة 3 على تدريج ليكرت 210

جدول (15): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ن=431) 211

جدول (16): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي(ن=431) 212

جدول (17): نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي 213

جدول (18): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي.... 214

جدول (19): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة 215

جدول (20): نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في نمط التعلم المتباين حسب متغير نوع المدرسة 215

جدول (21): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في نمط التعلم المتباين حسب متغير نوع المدرسة..... 216

جدول (22): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل..... 216

جدول (23): نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل 217

جدول (24): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل..... 218

جدول (25): نتائج اختبار "ت" للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي 219

جدول (26): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي..... 220

جدول (27): نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي 221

جدول (28): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي.222

جدول (29): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة..... 223

جدول (30): نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة..... 224

جدول (31): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة225

جدول (32): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل 226

جدول (33): نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل 227

جدول (34): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل..... 228

جدول (35): نتائج اختبار "ت" للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي 229

جدول (36): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي..... 230

جدول (37): نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف المدرسي 231

جدول (38): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف المدرسي ... 232

جدول (39): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة 233

جدول (40): نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة..... 234

جدول (41): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة 235

جدول (42): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل 236

جدول (43): نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل 237

جدول (44): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل 238

فهرس الأشكال

شكل (1): تأثير المتغيرات على بعضها البعض من خلال مسارات مباشرة وغير مباشرة 58

فهرس الملاحق

ملحق (أ): تصور التعليمي على "برنامج التمكين التربوي" 178

ملحق (ب): مقابلة للمعلمين والخبراء التربويين حول التصور التطويري المقترح 194

ملحق (ج): استبانة حول أنماط التعلم وعلاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس 197

ملحق (د): اسماء المحكمين للاستبانة الدراسة..... 205

ملحق (هـ): نموذج IRB..... 206

ملحق (و): الموضوع: خطاب للأهل حول مشاركة أبنائهم في بحث علمي..... 207

ملحق (ز): الجداول 209

ملحق (ح): خطاب قبول البحث المستل من الأطروحة..... 239

انماط التعلم وعلاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس: تصور تطويري مقترح

إعداد

غدير مصطفى عليان أبو خضير

إشراف

د. رجاء سويدان

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى فهم طبيعة التعلم والمهارات الأساسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في شرقي القدس، في ظل بيئة تعليمية معقدة تتأثر بعوامل اجتماعية وسياسية وثقافية متعددة. وتبرز أهمية الدراسة من الحاجة إلى تطوير ممارسات تعليمية أكثر تكيفًا مع واقع الطلبة، وتعزيز قدراتهم الأكاديمية والحياتية بما يمكّنهم من مواجهة التحديات المتزايدة في السياق المقدسي. تهدف الدراسة إلى تحديد أنماط التعلم لدى الطلبة، وقياس مستوى المهارات الحياتية والذكاء الناجح، والكشف عن الفروق في هذه المتغيرات تبعًا للنوع الاجتماعي، والصف الدراسي، ونوع المدرسة، ومستوى التحصيل. كما تسعى إلى تحليل العلاقات التفاعلية بين المتغيرات الثلاثة، وبناء تصور بنيوي يفسر طبيعة هذه العلاقات. اعتمدت الدراسة المنهج المختلط، حيث جُمعت البيانات من عينة ممثلة من طلبة المرحلة الثانوية باستخدام أدوات كمية ونوعية، شملت مقاييس معيارية ومقابلات داعمة. وتم تحليل البيانات باستخدام أساليب إحصائية متنوعة، مثل تحليل التباين، معاملات الارتباط، والنمذجة البنيوية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في أنماط التعلم تبعًا للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق تُذكر تبعًا للصف الدراسي. كما تبين وجود فروق في مستوى المهارات الحياتية تعزى لنوع المدرسة ومستوى التحصيل. وكشفت النتائج عن ارتباطات إيجابية متوسطة القوة بين الذكاء الناجح وكل من المهارات الحياتية وأنماط التعلم النشطة، في حين كانت الارتباطات ضعيفة أو غير دالة مع الأنماط التقليدية. وأظهر التحليل البنيوي أن الذكاء الناجح يسهم بشكل مباشر وغير مباشر في التنبؤ بالمهارات الحياتية، وأن

أنماط التعلم تمثل متغيرًا وسيطًا في هذا التأثير.خلصت الدراسة إلى ضرورة تبني ممارسات تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية. وتؤكد النتائج أهمية تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع خصوصية البيئة التعليمية في شرقي القدس، وبما يعزز القدرات الأكاديمية والاجتماعية للطلبةوانطلاقًا من هذه النتائج، توصي الدراسة بتطوير البنية التحتية المدرسية، وتعزيز الدعم النفسي والاجتماعي، وتفعيل الأنشطة اللامنهجية، إلى جانب توسيع الشراكة المجتمعية ورفع وعي الأسر بدور المهارات الحياتية. كما تدعو إلى دعم المناهج الفلسطينية، وتوفير تمويل وتقنيات تعليمية مستدامة، وتطوير برامج وطنية لتأهيل المعلمين في مجالات الذكاء الناجح والمهارات الحياتية. وعلى المستوى الدولي، تشدد الدراسة على أهمية تعزيز التعاون مع المؤسسات التعليمية العالمية، واستقطاب منح طويلة الأمد، وتفعيل الجهود الدولية لحماية الحق في التعليم في القدس.

وتؤكد الدراسة في ختامها ضرورة تبني ممارسات تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية، وتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي، وتعزيز التمكين الذاتي للطلبة، بما يسهم في تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس بما يتلاءم مع خصوصية البيئة التعليمية في شرقي القدس.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلم، المهارات الحياتية، الذكاء الناجح، طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس، تصور تطويري مقترح.

الفصل الاول

المقدمة/ سياق الدراسة والاطار النظري

مقدمة الدراسة

يُعدّ التعليم أحد المحركات الرئيسة للتنمية البشرية وبناء المجتمعات، لما له من دور محوري في تنمية القدرات العقلية والوجدانية، وإعداد الأفراد للمشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية والاقتصادية. وفي السياقات التي تعيش أوضاعًا سياسية واجتماعية معقّدة، تزداد أهمية التعليم بوصفه أداة للصمود وبناء الإنسان القادر على التكيّف مع المتغيرات المتسارعة، وهو ما يجعل جودة التعليم ومضامينه التربوية قضية مركزية في مسارات التنمية المستدامة. وفي فلسطين، يتأثر النظام التعليمي بصورة مباشرة بالسياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي المركّب، حيث يعمل ضمن بيئة تتسم بعدم الاستقرار وتعدد المرجعيات التعليمية وتداخل الصلاحيات. وقد أسهم الواقع الجغرافي والسياسي المفروض في إحداث تشرذم بنيوي في المنظومة التعليمية الفلسطينية بين الضفة الغربية وقطاع غزة ومدينة القدس، انعكس في تباين السياسات التعليمية، واختلاف المناهج وأطر الإشراف، وتفاوت الإمكانات المادية والبشرية، الأمر الذي أضعف وحدة النظام التعليمي، وقلّص فرص تحقيق تعليم متكافئ وعادل لجميع المتعلمين. وفي ظل هذا الواقع المتشظي، لم تعد التحديات التعليمية في فلسطين تقتصر على توفير المعرفة الأكاديمية، بل امتدت لتشمل الحاجة إلى تطوير أنماط تعليمية قادرة على تنمية مهارات التفكير، وتعزيز المهارات الحياتية الأساسية، مثل القدرة على التكيّف، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير المرن، خاصة لدى طلبة المرحلة الثانوية الذين يواجهون متطلبات أكاديمية ومجتمعية متزايدة في مرحلة مفصلية من نموهم الشخصي والمهني عليان (2021). ويبرز في هذا الإطار مفهوم الذكاء الناجح بوصفه مدخلًا تربويًا تكامليًا يربط بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، ويؤكد أهمية توظيف المعرفة في سياقات الحياة الواقعية، بما يتجاوز حدود الأداء المدرسي التقليدي. وتتجلى هذه التحديات بصورة أكثر حدّة في مدينة القدس، ولا سيما في مدارس شرقيها، التي تعمل ضمن واقع تعليمي شديد

الخصوصية والتعقيد، يتسم بازدواجية المرجعيات التعليمية وتعدد أنظمة الإشراف، إذ تتوزع المدارس بين جهات إسرائيلية وفلسطينية، ومؤسسات خاصة وأهلية، إضافة إلى مدارس وكالة الغوث، مما يخلق بيئة غير متجانسة من حيث المناهج وأساليب التدريس. كما تواجه هذه البيئة مشكلات بنيوية متراكمة مثل نقص الغرف الصفية وضعف البنية التحتية وغياب الدعم النفسي والاجتماعي، إلى جانب العوائق الجغرافية (مؤسسة عير عميم Ir Amim، 2024) التي يفرضها جدار الفصل العنصري والحواجز الأمنية، الأمر الذي يعيق وصول المتعلمين بانتظام إلى مدارسهم، "خاصة في القرى والمخيمات المحيطة بالمدينة (معهد القدس Jerusalem Institute، 2023)، وهكذا يتشكل مشهد تربوي معقّد تتداخل فيه الأبعاد السياسية والثقافية والاجتماعية، ليجعل من التعليم في شرقي القدس ساحةً للصراع على الهوية والانتماء بقدر ما هو مجال لاكتساب المعرفة. وقد أفرز هذا الواقع بيئة تعليمية مركّبة تؤثر في تجربة المتعلمين التعليمية، وتنعكس على أنماط تعلمهم، ومستوى امتلاكهم للمهارات الحياتية، وقدرتهم على توظيف ذكائهم بصورة ناجحة تمكّنهم من مواجهة متطلبات الحياة اليومية في سياق يتسم بعدم اليقين. وتُعدّ البيئة التعليمية في شرقي القدس تصورا فريدًا لتداخل العوامل السياسية والثقافية والاجتماعية، حيث يُوظَّف التعليم كوسيلة لتشكيل الهوية والانتماء الوطني في ظل صراعات متجذّرة حول اللغة والمناهج. ولا يقتصر دور المدرسة على تقديم المعرفة الأكاديمية فحسب، بل يتجاوز ذلك إل ترسيخ الانتماء الوطني ومواجهة التحديات المرتبطة بالهوية ذوقان (2023). في هذا السياق المعقد، يواجه طلبة المرحلة الثانوية تحديات مضاعفة، إذ تمثل هذه المرحلة نقطة تحول حاسمة في بناء الهوية الشخصية وتنمية القدرات العقلية. يبدأ المتعلم خلالها بإدراك ذاته وتحديد أهدافه المستقبلية، ويكتسب مهارات التفكير النقدي والاستقلالية، كما يُعزز ثقته بنفسه من خلال الإنجازات الأكاديمية والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية. وتُسهم هذه المرحلة أيضًا في ترسيخ قيم اجتماعية وإنسانية مثل احترام الآخر والعمل الجماعي، في ظل الدعم الأسري والمدرسي والمجتمعي الذي يعتبر جوهريا في صقل شخصية المتعلم وتمكينه من النجاح الأكاديمي والإنساني. ومن هنا تبرز أهمية أنماط التعلم، التي تُعدّ أساليب

تفضيلية تختلف من فرد لآخر في استقبال المعلومات، وتشمل الأنماط الاستيعابي، المتباين، التكيفي، والتقاربي. لهذه الأنماط تأثير مباشر على تحصيل المتعلمين، كما تُسهم في التكيّف مع البيئة التعليمية المعقدة وتعزيز النجاح الأكاديمي والاجتماعي سالم (2024). ويُعدّ التعلم القائم على الفروق الفردية مدخلًا مهمًا لتحسين جودة التعليم، حيث يُسهم في تصميم استراتيجيات تعليمية تتوافق مع احتياجات المتعلمين، مما يعزز التفكير النقدي، الإبداع، وحل المشكلات. ومن هذا المنطلق، تكتسب أنماط التعلّم أهمية متزايدة، إذ تُعدّ مدخلًا تربويًا فعّالًا لفهم كيفية استقبال المتعلمين للمعلومات ومعالجتها. وهي تختلف من طالب لآخر، ما يستدعي توظيفها ضمن استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية، خاصة في بيئة متأثرة بالصراع السياسي والثقافي. أكدت نظرية الذكاءات المتعددة (Morgan, 2023; Dunn & Dunn, 1993) ، أهمية مراعاة أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، لما لها من دور في تعزيز كفاءتهم الشخصية والأكاديمية. وتُعدّ المهارات الحياتية امتدادًا طبيعيًا لأنماط التعلم، إذ يكتسب المتعلمين من خلالها قدرات أساسية مثل اتخاذ القرار، والتواصل، وحل المشكلات، وهي مهارات ضرورية لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي في ظل التحديات التي يواجهونها. وقد ازداد الاهتمام بهذه المهارات مؤخرًا نظرًا لارتباطها بمكونات الذكاء الناجح، الذي يؤكد ستيرنبرغ (1999) أنه يقوم على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وهي قدرات تتعزز من خلال تنمية المهارات الحياتية، خاصة في البيئات التعليمية المتأثرة ثقافيًا واجتماعيًا كمدارس شرقي القدس. فالذكاء الناجح، كما يُعرّفه ستيرنبرغ (1999)، يقوم على ثلاثة مكونات: التحليل، الإبداع، والعملية التطبيقية . وهنا يظهر دور المهارات الحياتية بوضوح، إذ تساعد المتعلمين على تحويل المعرفة النظرية إلى سلوك فعّال، وتمكّنهم من استخدام ما يتعلمونه في مواقف الحياة الواقعية.

وتشمل هذه المهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات، التفكير الناقد وحل المشكلات، مهارات التفكير الإبداعي، وهي أدوات أساسية للنجاح الأكاديمي والاجتماعي في عالم سريع التغيّر. وقد أشار الزعبي (2020) ووفقًا لما أورده Sternberg (2021) إلى أن تطوير هذه المهارات خلال المرحلة الثانوية

يُعزز من قدرة المتعلمين على التفاعل البنّاء مع التحديات، ويُهيئهم للاندماج المهني والاجتماعي، كما يُنمّي مرونتهم النفسية في مواجهة التغيرات المتسارعة.

أما الذكاء الناجح فهو مفهوم مركّب يشمل القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، ويتفاعل بصورة ديناميكية مع أنماط التعلّم والمهارات الحياتية. وتشير دراسات متعددة (Calik & Birgil, 2013; Dunn & Dunn, 1993; Gardner, 2023)، إلى أهمية الذكاء الأخلاقي في دعم اتخاذ قرارات تربوية مسؤولة، في حين يبرز Gardner (2022) دور أنماط التعلّم في تعزيز اكتساب المهارات الحياتية بشكل فعّال، بما يسهم في بناء شخصية متكاملة قادرة على النجاح في بيئات تعليمية تتسم بعدم الاستقرار السياسي والاجتماعي.

وفي هذا الإطار، تبرز نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ (2024) التي تُركّز على تنويع القدرات العقلية، حيث والاجتماعي، بل يتفاعل معه من خلال الشغف والرفاهية النفسية، كما أظهرت نتائج سعد (2023)، مما يُعزز التعلّم الفعّال واتخاذ القرارات الصائبة. وتُعدّ هذه الأبعاد ضرورية في بيئات تعليمية مركّبة كمدارس شرقي القدس، حيث تتفاعل أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح ضمن منظومة تربوية متكاملة تُسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته الأكاديمية والاجتماعية.

وتشير الباحثة إلى أن فهم العلاقة التفاعلية بين الذكاء الناجح وأنماط التعلّم والمهارات الحياتية يُعدّ مدخلًا أساسيًا لتطوير ممارسات تربوية أكثر استجابة لاحتياجات الطلبة في البيئات الهشّة. فهذه الأبعاد لا تعمل بمعزل عن السياق الاجتماعي والسياسي، بل تتأثر به وتعيد تشكيله داخل الغرفة الصفية. ومن هذا المنطلق، تؤكد الباحثة ضرورة تبنّي استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية وتُنمّي القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى المتعلمين، بما يعزّز قدرتهم على التكيف والصمود واتخاذ قرارات واعية في ظل واقع تعليمي معقّد كالذي تشهده مدارس شرقي القدس. كما ترى الباحثة أن دمج الذكاء الأخلاقي ضمن العملية التعليمية يُسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على التعامل مع الضغوط، والتفاعل الإيجابي مع المجتمع، وتحقيق تعلم فعّال ومستدام.

وقــد أكــدت دراســات متعــددة (Calik & Birgil, 2013; Dunn & Dunn, 1993; Gardner, 2023)، على أهمية تعزيز هذه الأبعاد كمدخل تربوي لمواجهــة التحــديات التعليميــة والاجتماعيــة، وتحسين النتائج التعليمية، وتطوير مهارات حياتية مثل التفكير النقــدي، الاتصــال الفعّــال، والعمــل الجماعي. وفي ظل هذا المشهد التربوي المتغيّر والمعقّد، تبرز الحاجة إلى فهم العلاقة التفاعليــة بــين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح، خاصة في بيئة تعليمية متأثرة بعوامل سياسية وثقافية. (أبو فارة و السويطي، ، 2021؛ عبد الله، 2021م). "وبالاستناد إلى الأدبيات التربوية الحديثة (حســن، 2015م)، يتضح أن هذه الفجوة ما تزال قائمة، إذ لم تُعالج الدراسات السابقة العلاقة التفاعلية بين هــذه المتغيرات بشكل متكامل."لما لها من اثر مباشر في تطوير التعليم وتعزيز قــدرات المتعلمــين علــى التكيف، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات لدراسة العلاقة بين أنماط التعلّم والمهارات الحياتية والــذكاء الناجح، خاصة أن المناهج المختلفة قد تعكس توجهات فكرية وثقافية تؤثر فــي تفضــيلات المتعلمــين التعليمية ونموهم الشخصي والاجتماعي.

تسعى هذه الدراسة إلى سدّ فجوة معرفية في الأدبيات التربوية المحلية، من خلال تحليل متكامل للعلاقة بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء النــاجح، ضــمن بيئــات تعليميــة واجتماعيــة متداخلــة (UNESCO, 2016).

سياق الدراسة والإطار النظري

اولا: انماط التعلم مفهومها

مفهوم أنماط التعلم

تُعد أنماط التعلّم من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، إذ تعكس الطــرق التــي يفضــل بهــا المتعلمون استقبال المعلومات ومعالجتها وفقًا لفروقهم الفردية (Dunn & Dunn, 1993). وقد طُوّرت عدة نماذج لتفسير هذه الأنماط، من أبرزها:

1. تصور كولب (Kolb, 2022) صنّف المتعلمين إلى أربعة أنماط رئيسة هي: الاستيعابي، التقاربي، التباعدي، والتكيفي، وذلك بناءً على التفاعل بين الخبرة المباشرة، التأمل، المفاهيم المجردة، والتجريب النشط. هذا التصور يبرز أهمية الدمج بين النظرية والممارسة في عملية التعلم حيث تعتمد الدراسة على تصور كولب.
2. تصور دن ودن (Dunn & Dunn, 1993) يركّز على العوامل البيئية والنفسية التي تؤثر في عملية التعلم، مثل الإضاءة، الصوت، درجة الحرارة، والدافعية الداخلية للمتعلم، مما يوضح أن البيئة الصفية لها دور جوهري في تحديد فاعلية التعلم.
3. تصور (FedCSIS، 2024م) يقسّم أنماط التعلم إلى أربعة أنماط إدراكية: البصري، السمعي، القرائي/الكتابي، والحركي، وهو قريب من تصور VARK الشهير، حيث يوضح أن المتعلمين يختلفون في القناة الإدراكية التي يفضلون من خلالها استقبال المعلومات.
4. يرى (Gardner, 2023) أن هذه الأنماط ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأنواع الذكاء المتعددة التي طرحها في نظريته حول الذكاءات المتعددة، بينما من وجهة نظر Sternberg (2024) فانه يربط بينها وبين أساليب التفكير المختلفة، مؤكدًا أن العوامل الثقافية والاجتماعية تلعب دورًا مهمًا في تشكيل هذه الأنماط.

النظريات والنماذج الأساسية لأنماط التعلم

أولًا: تصور كولب للتعلم التجريبي

يرى كولب أن التعلم عملية دورية تبدأ من الخبرة المباشرة التي يعيشها المتعلم، ثم تتحول إلى تأمل يساعد على استخراج المعاني، يلي ذلك بناء مفاهيم مجردة، وأخيرًا اختبار هذه المفاهيم في مواقف جديدة عبر التجريب النشط. يفرّق هذا التصور بين أربعة أنماط للمتعلمين: النمط الاستيعابي الذي يفضل التأمل النظري، النمط التحويلي الذي يركز على حل المشكلات عمليًا، النمط التكيفي الذي يتعلم من خلال التجربة المباشرة والعمل الجماعي، والنمط التباعدي الذي يزدهر في الملاحظة والسرد. و

تكمن اهمية التصور في أنه يدمج بين النظرية والممارسة، ويتيح تصميم أنشطة تعليمية تبدأ من الواقع المحلي للطلبة، مثل زيارات ميدانية أو مقابلات مع شخصيات من المجتمع، ثم الانتقال إلى التأمل وصياغة مفاهيم مرتبطة بالهوية الوطنية، وهو ما ينسجم مع الحاجة لحماية الهوية الفلسطينية في شرقي القدس (ذوقان، 2023م).

ثانيًا: نظرية VARK لأنماط التعلم

تقوم هذه النظرية على أن المتعلمين يختلفون في طرق استقبال المعلومات، وتنقسم إلى أربعة أنماط: البصري الذي يعتمد على الخرائط والرسوم، السمعي الذي يفضل الشرح والمناقشات، القراءة/الكتابة الذي يميل إلى النصوص والملخصات، والحركي الذي يتعلم عبر التجارب العملية. ان تطبيق هذه النظرية في الصفوف يعني ضرورة تنويع الوسائط التعليمية وعدم الاقتصار على كتاب مدرسي واحد، بل إدخال خرائط فلسطينية أصلية، تسجيلات صوتية لشهادات، نصوص أرشيفية، وأنشطة عملية مرتبطة بالتراث. هذا التنويع يخلق بيئة تعليمية ثرية ويمنح المتعلمين أدوات متعددة لفهم ومناقشة قضايا الهوية (مصطفى و بنا، 2023م).

ثالثًا: نظرية الذكاءات المتعددة

طرح هوارد غاردنر فكرة أن الذكاء ليس قدرة واحدة بل مجموعة من القدرات المتنوعة، منها اللغوي، المنطقي–الرياضي، المكاني، الحركي–الجسدي، الموسيقي، الاجتماعي، الذاتي، والطبيعي.

تطبيق هذه النظرية في التعليم يعني تصميم أنشطة متنوعة تسمح للطلبة بإظهار قدراتهم المختلفة: كتابة نصوص، حل مسائل، تصميم خرائط، أداء مسرحي، إنتاج موسيقي، أو مشاريع جماعية. هذا التنوع يحقق العدالة في التقييم ويعزز الانتماء من خلال تكليفات تخدم المجتمع والهوية، بدلًا من الاقتصار على اختبارات حفظية (سعد، 2023م؛ عبد الله، 2021م).

توظيف أنماط التعلم في العملية التعليمية في شرقي القدس

تُعدّ النماذج والنظريات التربوية مثل تصوركولب، ونظرية VARK، ونظرية الذكاءات المتعددة أدوات تعليمية قابلة للتطبيق في مختلف البيئات التعليمية. إلا أن توظيفها في شرقي القدس يكتسب طابعًا خاصًا نظرًا للظروف الثقافية والاجتماعية والسياسية التي تؤثر في العملية التعليمية.

فتصوركولب يساعد على ربط التعلم بالواقع الميداني، مثل توثيق الروايات الشفوية وزيارات الأماكن التاريخية، مما يعزز الهوية الوطنية. أما نظرية VARK فتتيح تنويع الوسائط التعليمية، وهو أمر حيوي في سياق يسعى إلى مقاومة فرض قناة تعليمية واحدة. في حين تمنح نظرية الذكاءات المتعددة المتعلمين فرصًا متساوية للتعبير عن أنفسهم بطرق متنوعة، وتدعم بناء مهارات حياتية مثل التعاون واتخاذ القرار، وهي مهارات تُسهم في تعزيز الصمود الثقافي والاجتماعي (أبو عصب، 2022م؛ مصاروة، 2022م؛ قدح، 2023م).

إن دمج هذه النماذج الثلاثة في تصميم المناهج والانشطة اللامنهجية يوفّر إطارًا تكامليًا يعزز التعلم الفعّال في أي بيئة تعليمية، لكنه في شرقي القدس يكتسب أهمية إضافية لقدرته على حماية الهوية الفلسطينية وتوفير أدوات معرفية ومهارات حياتية تدعم المتعلمين في مواجهة تحديات الأسرلة والتذويب الثقافي.

خصائص المتعلمين واستراتيجيات التدريس وفق تصور كولب

النمط الاستيعابي (Assimilating)

أشار حسن (2015) إلى أن المتعلمين الاستيعابيين يحققون نتائج أفضل في المهام التي تتطلب التحليل النظري والكتابة الأكاديمية.ويميل أصحاب هذا النمط إلى التفكير المنطقي والتحليل النظري، حيث تظهر خصائص المتعلمين بحيث حسب هذا النمط بحيث يُظهرون قدرة عالية على تنظيم المعلومات

وصياغة المفاهيم المجردة، ويفضلون القراءة والبحث أكثر من التجربة العملية المباشرة. وتشمل استراتيجياتهم المحاضرات النظرية، الخرائط المفاهيمية، مراجعة الأدبيات، والأنشطة البحثية.

النمط التقاربي (Converging)

وجد رواشدة والعمري (2010) أن المتعلمين ذوي النمط التحويلي يحققون أداءً متميزًا في الكيمياء عند استخدام استراتيجيات حل المشكلات والتجارب العملية.حيث يتميز هذا النمط بقدرة عالية على حل المشكلات العملية وتطبيق الأفكار بسرعة، ويميل أصحابه إلى استخدام التكنولوجيا والأدوات لتحقيق نتائج ملموسة. وتشمل استراتيجياتهم المشاريع التطبيقية، التجارب المخبرية، المحاكاة، وحل المشكلات الواقعية.

النمط التكيفي/ الاستيعاب العملي (Accommodating)

يفضل أصحاب هذا النمط التعلم من خلال الخبرة المباشرة والعمل الجماعي، ويظهرون استعدادًا للتجريب والمخاطرة أكثر من التحليل النظري. ومن خصائص اصحاب هذا النمط التعلم القائم على المشاريع الميدانية، الأنشطة التعاونية، الرحلات التعليمية، والدراسة الميدانية. وتشير نتائج الزهراني إلى أن هذا النمط يرتبط بمهارات البحث العملي لدى المتعلمين الموهوبين، حيث يفضلون التجريب المباشر والتعلم من الميدان (الزهراني، 2020م).

النمط التباعدي (Diverging)

وفق دراسة رواشدة والعمري (2010)، فإن المتعلمين ذوي النمط التباعدي يحققون نتائج أفضل عند استخدام استراتيجيات الحوار والمناقشة المفتوحة .ويتميز هذا النمط بالقدرة على رؤية المواقف من زوايا متعددة، ويُظهر ميولًا قوية نحو الإبداع والملاحظة والتأمل. ويفضل أصحابه السرد القصصي والمناقشات الجماعية، وتشمل استراتيجياتهم العصف الذهني، المناقشات الصفية، الأنشطة الفنية والقصصية، والتمثيل المسرحي.

العوامل المؤثرة في أنماط التعلم

أنماط التعلم ليست مجرد خصائص فردية، بل هي نتاج تفاعل معقد بين الثقافة، المجتمع، والنظام التربوي .في شرقي القدس، يظهر هذا التفاعل بوضوح: الثقافة الوطنية تعزز السرد والذاكرة، المجتمع المحلي يفرض أنماطًا مقاومة، والسياسات التربوية (الأسرلة أو التعليم التحرّري) تحدد المسارات التعليمية المتاحة للطلبة (مصاروة، 2022م؛ ذوقان، 2023م)، بل هناك عوامل تؤثر عليها منها:

العوامل الثقافية: اللغة والقيم والهوية الوطنية تشكّل طريقة استقبال المعلومات؛ ففي شرقي القدس تؤثر سياسات الأسرلة على أنماط التعلم عبر فرض محتوى ثقافي مغاير (أبو عصب، 2022م؛ قدح، 2023م).

العوامل الاجتماعية: الأسرة والأقران والمجتمع المحلي يوجّهون المتعلم نحو أنماط معينة؛ المشاركة الوالدية مثلًا تعزز استقلالية الأطفال وتدعم التعلم النشط (عبد الله، 2021م).

العوامل التربوية: طبيعة المنهج وطرق التدريس والتقويم تحدد الأنماط السائدة؛ المناهج التفاعلية تدعم التنوع، بينما المناهج المفروضة تحد من الاستجابة الفردية (مصاروة، 2022م؛ ذوقان، 2023م).

أهمية التعرف على أنماط التعلّم في تعزيز قدرات طلبة المرحلة الثانوية في سياقات تربوية واجتماعية متنوعة تُعدّ معرفة أنماط التعلّم لدى طلبة المرحلة الثانوية مدخلًا أساسيًا لفهم كيفية تفاعلهم مع المواقف التعليمية، خاصة في البيئات التي تتداخل فيها العوامل الاجتماعية والثقافية. إذ يساعد هذا الفهم على تصميم ممارسات تعليمية أكثر شمولًا ومرونة، ويعزز قدرة الطلبة على التكيّف، وتنمية مهارات التفكير، والتواصل، وحل المشكلات. وتشير الأدبيات التربوية العالمية إلى أن مراعاة الفروق الفردية في التعلّم تُعدّ عنصرًا محوريًا في بناء تعليم عادل وفعّال يستجيب لاحتياجات المتعلمين في سياقات متنوعة (UNESCO, 2017). ويمكن تلخيص أهمية ذلك في النقاط التالية:

- تحقيق مبدأ الفروق الفردية: يساعد تحديد أنماط التعلم على مراعاة اختلافات المتعلمين في طرق استقبال المعلومات ومعالجتها، مما يضمن عدالة تعليمية ويعزز فرص النجاح الأكاديمي (حسن، 2015م).
- اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة: مشاريع عملية، أنشطة ميدانية، وهو ما يزيد من فاعلية التعلم (رواشدة وآخرون، 2010م).
- رفع مستوى التحصيل الدراسي: عندما يتوافق أسلوب التدريس مع نمط التعلم، تتحسن قدرة المتعلم على الفهم والتذكر والتطبيق، مما ينعكس إيجابًا على درجاته ومستوى إنجازه (الزهراني، 2020م).
- تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية: التعرف على الأنماط يعزز مهارات التعاون، التفكير النقدي، وحل المشكلات، وهي مهارات أساسية في المرحلة الثانوية التي تُعد مرحلة انتقالية نحو التعليم الجامعي والحياة العملية (عبد الله، 2021م).
- تعزيز الهوية والانتماء في السياقات الخاصة: في شرقي القدس مثلًا، يمكن توظيف أنماط التعلم في تصميم أنشطة تعليمية تربط المتعلمين بواقعهم الثقافي والاجتماعي، وتدعم صمودهم أمام سياسات الأسرلة (أبو عصب، 2022م؛ قدح، 2023م)

ثانيا: المهارات الحياتية

تُعد المهارات الحياتية من الركائز الأساسية في بناء شخصية المتعلم، إذ تُعزز قدرته على التكيّف والتفاعل الإيجابي مع ذاته ومحيطه، وتساعده على مواجهة تحديات الحياة اليومية بفاعلية. وقد تعددت التعريفات التي تناولت هذا المفهوم في الأدبيات التربوية والنفسية، ومن أبرزها:

- منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2020): عرّفت المهارات الحياتية بأنها قدرات نفسية واجتماعية تمكّن الفرد من اتخاذ قرارات فعّالة والتعامل البنّاء مع الضغوط

والتحديات اليومية .ويُظهر هذا التعريف تركيزًا على البعد النفسي والاجتماعي في تعزيز الصحة النفسية والقدرة على التكيف.

- منظمة الأمم المتحدة للطفولة – اليونيسيف (UNICEF, 2021): وصفت المهارات الحياتية بأنها مجموعة من القدرات الضرورية للتفاعل مع متطلبات الحياة اليومية، مثل التواصل، التفكير الإبداعي، وإدارة الوقت .ويبرز هذا التعريف أهمية هذه المهارات في دعم النمو الشخصي والاجتماعي للطلبة.

أكدت دراسات حديثة أن المهارات الاجتماعية والعاطفية، مثل الثقة بالنفس وضبط الانفعالات، تُسهم بشكل مباشر في النجاح الأكاديمي والنفسي، مما يربط بين هذه المهارات والتحصيل الدراسي والرفاهية النفسية (OECD, 2021).

تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن المهارات الحياتية تُعد وسيطًا تربويًا يحوّل المعرفة النظرية إلى سلوك عملي،ويعزز قدرة المتعلم على مواجهة المواقف الواقعية بمرونة وكفاءة (UNESCO, 2016).

التصنيف المعتمد في الدراسة

اعتمدت الدراسة تصور منظمة الصحة العالمية الذي يصنّف المهارات الحياتية إلى ثلاثة مجالات رئيسة:

- المجال المعرفي: التفكير النقدي، اتخاذ القرار، حل المشكلات.
- المجال الاجتماعي: التواصل، العمل الجماعي، بناء العلاقات.
- المجال الذاتي: إدارة الذات، ضبط الانفعالات، التكيّف، إدارة الوقت.

وقد تم اختيار مجموعة محددة من المهارات الحياتية في هذه الدراسة بناءً على أهميتها التربوية وارتباطها بأنماط التعلّم والذكاء الناجح، وتشمل: التفكير النقدي، حل المشكلات، التفكير الإبداعي، إدارة الوقت، والتواصل الاجتماعي. وتُعد هذه المهارات متغيرًا وسيطًا يسهم في تحويل المعرفة النظرية إلى

سلوك عملي، ويعزز قدرة الطالب على النجاح في الحياة الواقعية وبناء شخصية متوازنة (World Health Organization, 2020; UNICEF, 2021).

أهمية المهارات الحياتية للطلبة

تُعدّ المهارات الحياتية عنصرًا أساسيًا في العملية التربوية، إذ تتجاوز دورها الأكاديمي لتسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على مواجهة تحديات الحياة اليومية. فهي تمكّن الطلبة من التكيف والمرونة، وتعزز قدرتهم على التواصل والعمل الجماعي وبناء علاقات اجتماعية إيجابية. وتُظهر الأدبيات التربوية أن الأنشطة الصفية القائمة على حل المشكلات تُسهم في تدريب الطلبة على التفكير في حلول واقعية لمواقف حياتية، مثل وضع خطة للحد من الهدر في المقصف المدرسي، بينما تعزز مهام التفكير النقدي قدرتهم على تحليل قضايا بيئية أو اجتماعية مطروحة في الدروس. كما ترتبط المهارات الحياتية بتحسين التحصيل الأكاديمي من خلال أنشطة العصف الذهني والمشاريع التعاونية التي تتطلب إدارة الوقت وتوزيع الأدوار، مثل إعداد مجلة مدرسية أو تنفيذ مشروع خدمة مجتمعية. وتدعم هذه المهارات الصحة النفسية عبر تدريب الطلبة على ضبط الانفعالات والتعبير عن مشاعرهم باستخدام أساليب مثل لعب الأدوار أو دفتر الإنجاز الشخصي (World Health Organization, 2020; UNICEF, 2021).

وفي السياق الفلسطيني، ولا سيما في مدارس شرقي القدس، تكتسب المهارات الحياتية أهمية مضاعفة نظرًا لخصوصية البيئة التعليمية التي تتسم بعدم الاستقرار والضغوط الاجتماعية والسياسية. وتُسهم الأنشطة التي تعزز الهوية والانتماء في دعم صمود الطلبة وقدرتهم على التعامل مع التحديات اليومية (أبو عصب، 2022م؛ مصاروة، 2022م).

وتُعد المدرسة البيئة الرئيسة لتنمية المهارات الحياتية، من خلال المناهج التي تدمج وحدات وأنشطة موجهة، مثل تدريب الطلبة على إعداد جدول أسبوعي لإدارة الوقت أو تحليل قصة قصيرة لاستخراج

قيم ومواقف تعزز التفكير النقدي. كما تلعب طرق التدريس دورًا محوريًا في هـذا المجـال، إذ يسـهم التعلم النشط والمناقشات الجماعية والمشاريع التعاونية في تنمية مهارات التواصل والعمـل الجمـاعي، مثل تنظيم حلقات نقاش حول قضايا حياتية أو تنفيذ مشروع جماعي لحـل مشـكلة مدرسـية. ويـوفر العصف الذهني وحل المشكلات فرصًا لتطوير التفكير النقدي والإبداعي من خلال تحليل سـيناريوهات واقعية واتخاذ قرارات متعددة (World Health Organization, 1993; UNICEF, 2024).

وتُعد الأنشطة اللامنهجية ركيزة أساسية في بناء شخصية الطالب، إذ تُسهم في تعزيز القيادة والتعـاون والتعبير عن الذات عبر المسرح المدرسي، والرياضة، والنوادي الثقافية (عبـد الله، 2021م). وتـزداد أهمية هذه الأنشطة في البيئات المتأثرة بالنزاعات، مثل شرقي القدس، حيث تُظهر الأدبيات دورها فـي تعزيز الصمود النفسي والاجتماعي وتوفير مساحة آمنة للتفاعل، من خلال ورشـات الـدعم النفسـي وأنشطة الرسم والتعبير الحر (أبو عصب، 2022م؛ وكالة الأمم المتحـدة لغـوث وتشـغيل اللاجئـين الفلسطيني، 2019م).

كما تُبرز الأبحاث أهمية مشاركة الطلبة في مبادرات مجتمعية وثقافية تعزز الهويـة والانتمـاء، مثـل الحملات التطوعية والفعاليات التراثية، وهي ممارسات ضرورية في بيئة تعليمية تواجه تحديات معقـدة (مصاروة، 2022م). وتؤكد الأدبيات كذلك دور أساليب التقويم البديل، مثل ملفات الإنجاز والمشـاريع الجماعية والعروض الشفوية، في قياس المهارات الاجتماعية والعاطفية بصـورة أكثـر شـمولية مـن الاختبارات التقليدية (السرطاوي، 2017م؛ الزعبي م.، 2020م).

ويبرز دور المعلم بوصفه عنصرًا محوريًا في دمج المهارات الحياتية داخل الممارسات الصفية اليومية، من خلال توظيف استراتيجيات تعليم نشط تراعي الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة، مثـل الـتعلم القائم على المشكلات والأنشطة التعبيرية التي تساعد الطلبـة علـى إدارة مشـاعرهم (وزارة التربيـة والتعليم الفلسطينية.، 2019م؛ النجار، 2021م). كما تُعد المشاركة الوالدية عاملًا داعمًا في تنمية هـذه

المهارات، إذ تُظهر الدراسات أن تفاعل الأسرة مع المدرسة يعزز ثقة الطالب بنفسه ويقوي ارتباطه بالبيئة التعليمية، رغم التحديات الاقتصادية والسياسية التي قد تحدّ من مشاركة الأسر المقدسية (الخطيب، 2020م؛ إبراهيم، 2018م).

وبذلك تصبح المدرسة فضاءً تربويًا متكاملًا يُعدّ الطلبة للنجاح الأكاديمي وبناء شخصية قادرة على التكيف والتواصل والتفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات، وهي مهارات ضرورية للصمود والتفاعل الإيجابي في بيئة تعليمية غير مستقرة مثل بيئة شرقي القدس (عبد الله، 2021م؛ مصاروة، 2022م؛ أبو عصب، 2022م).

المهارات الحياتية لدى طلبة شرقي القدس في ظل التحديات السياسية والاجتماعية

تُعتبر المهارات الحياتية من أهم الركائز التي تلبي احتياجات المتعلمين في المدارس، فهي لا تقتصر على دعم الجانب الأكاديمي، بل تمتد لتشمل بناء شخصية متوازنة قادرة على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية. ويحتاج المتعلمين في المرحلة الثانوية، على وجه الخصوص، إلى هذه المهارات لمواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية، وتنمية قدراتهم على التفكير النقدي والإبداعي، وحل المشكلات، وإدارة الوقت، والتواصل الفعّال مع الآخرين. وتزداد أهمية هذه المهارات في السياق الفلسطيني، خاصة في مدارس شرقي القدس، حيث يواجه المتعلمين تحديات سياسية وثقافية واجتماعية معقدة، مما يتطلب مرونة عالية وقدرة على الصمود والتفاعل الإيجابي في بيئة تعليمية غير مستقرة. ومن هنا، فإن تنمية المهارات الحياتية تمثل استجابة مباشرة لاحتياجات المتعلمين، إذ تُسهم في تحويل المعرفة النظرية إلى سلوك عملي، وتدعم نجاحهم الأكاديمي والنفسي والاجتماعي، وتساعدهم على بناء هوية وطنية راسخة في ظل الظروف الراهنة (مصاروة، 2022م؛ أبو عصب، 2022م؛ UNICEF, 2021; World Health Organization, 2020). يرى بعض الباحثين أن المهارات الحياتية والذكاء الناجح مجالان منفصلان، إذ تُعد المهارات الحياتية مجموعة من السلوكيات والقدرات التي تساعد الفرد على

التكيف مع الحياة اليومية، بينما يُنظر إلى الذكاء الناجح بوصفه قدرة معرفية تعتمد على التحليل والإبداع والتطبيق العملي. وبناءً على هذا الرأي، فإن المهارات الحياتية لا تُعد جزءًا مباشرًا من مكونات الذكاء، بل تُصنَّف كقدرات مكتسبة تُنمّى بالتدريب والخبرة، في حين يُنظر إلى الذكاء الناجح باعتباره بنية معرفية مستقلة.

العلاقة بين المهارات الحياتية والذكاء الناجح

تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى وجود علاقة تكاملية بين المهارات الحياتية والذكاء الناجح. فالمهارات الحياتية مثل حل المشكلات، التفكير النقدي، التواصل، إدارة الانفعالات، والمرونة تُعد أدوات أساسية تساعد الفرد على تفعيل مكونات الذكاء الناجح كما طرحها ستيرنبرغ (التحليلية، الإبداعية، والعملية).

وتسهم هذه المهارات في تحويل القدرات العقلية إلى أداء فعلي في الحياة الواقعية، مما يجعلها عنصرًا داعمًا للنجاح الأكاديمي والاجتماعي والمهني. وفي البيئات التي تواجه تحديات معقدة، مثل شرقي القدس، تزداد أهمية هذه العلاقة، إذ تساعد المهارات الحياتية الطلبة على الصمود والتكيف، بينما يمكّنهم الذكاء الناجح من توظيف قدراتهم بفاعلية في مواجهة الضغوط.

ثالثا: الذكاء الناجح

الذكاء الناجح هو قدرة الفرد على تحقيق النجاح في حياته العملية والاجتماعية من خلال توظيف نقاط قوته والتعويض عن نقاط ضعفه، وذلك عبر تآزر ثلاثة أنواع من القدرات: التحليلية، الإبداعية، والعملية (استيرنبرغ، 1997، 2024):

عرّف الذكاء الناجح بأنه القدرة على تحقيق النجاح في الحياة العملية طبقًا لمفهوم الفرد نفسه وتعريفه للنجاح في محيطه الاجتماعي والثقافي، وذلك عن طريق توظيف عناصر القوة لديه والتعويض عن

عناصر ضعفه، من أجل التكيف مع محيطه أو تعديله أو تغييره، باستخدام قدراته التحليلية والإبداعية والعملية.

النظرية الثلاثية للذكاء (Triarchic Theory)

يرى ستيرنبرغ أن الذكاء الناجح يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة:

1. الذكاء التحليلي: القدرة على التحليل والنقد وإصدار الأحكام وحل المشكلات النظرية.
2. الذكاء الإبداعي: القدرة على توليد أفكار جديدة والتعامل مع المواقف غير المألوفة.
3. الذكاء العملي: القدرة على تطبيق المعرفة في الحياة اليومية والتكيف مع البيئة الاجتماعية.

وتُعد هذه الأبعاد الثلاثة أساس نظرية ستيرنبرغ في الذكاء الناجح، والتي تؤكد أن النجاح لا يعتمد على القدرات الأكاديمية فقط، بل على القدرة على الإبداع والتطبيق العملي للمعرفة في مواقف الحياة الواقعية (Sternberg, 1999; Sternberg, 1995).

يرى جولمان أن النجاح الحقيقي لا يقوم فقط على القدرات التحليلية أو الإبداعية، بل يعتمد بدرجة كبيرة على المهارات الوجدانية والاجتماعية التي تمكّن الفرد من فهم ذاته وإدارة انفعالاته والتفاعل بفاعلية مع الآخرين. ويُظهر طرحه أن النجاح لا يتحقق إلا من خلال تكامل العقل والعاطفة، إذ إن الذكاء الناجح يحتاج إلى الذكاء العاطفي ليكتمل، باعتباره عنصرًا أساسيًا في التكيف مع البيئة الاجتماعية والتأثير الإيجابي فيها (Goleman, 1995) .

المبادئ الأساسية لنظرية الذكاء

تقوم نظرية الذكاء الناجح كما طرحها ستيرنبرغ على ثلاثة أبعاد رئيسية: الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي .وتتفاعل هذه الأبعاد معًا لمساعدة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة من خلال القدرة على التكيف مع البيئة أو تشكيلها أو اختيار بيئة أكثر ملاءمة لقدراته. ويُعد الذكاء الناجح

مزيجًا من التحليل والإبداع والتطبيق العملي، بحيث يمكّن التوازن بينها الفرد من تحقيق النجاح الشخصي والاجتماعي (Sternberg, 1999; Sternberg, 1995).

الذكاء التحليلي (Analytical Intelligence) القدرة على حل المشكلات المعقدة باستخدام التفكير المنطقي والتحليل النقدي. ويشمل مهارات مثل المقارنة، التقييم، والاستنتاج. مثال: تحليل نص أدبي أو حل مسألة رياضية.

الذكاء الإبداعي (Creative Intelligence) القدرة على ابتكار أفكار جديدة والتعامل مع المواقف غير المألوفة. يتضمن الخيال، الابتكار، والقدرة على رؤية حلول غير تقليدية. مثال: ابتكار طريقة جديدة لتدريس موضوع صعب أو تصميم منتج مبتكر.

الذكاء العملي (Practical Intelligence) القدرة على تطبيق المعرفة في الحياة اليومية والتكيف مع المواقف الواقعية. ويشمل مهارات مثل إدارة الوقت، التعامل مع الآخرين، وحل المشكلات العملية. مثال: اتخاذ قرار مناسب في موقف اجتماعي أو مهني.

سمات الأفراد ذوي الذكاء الناجح وفقًا لنظرية ستيرنبرغ تتجلى في مجموعة من السمات التي تجمع بين التحليل، الإبداع، والقدرة العملية، ومن أبرزها:

- قدرة تحليلية قوية: يميلون إلى التفكير النقدي، تقييم الأفكار، وحل المشكلات المعقدة بطرق منظمة.
- إبداع وابتكار: لديهم استعداد لتوليد أفكار جديدة، ورؤية حلول غير تقليدية للمواقف غير المألوفة.
- مهارات عملية: يعرفون كيف يطبقون المعرفة في الحياة اليومية، ويتخذون قرارات مناسبة في المواقف الواقعية.
- القدرة على التكيف: يستطيعون التكيف مع بيئات مختلفة أو إعادة تشكيلها بما يخدم أهدافهم.
- الوعي بالذات: يدركون نقاط قوتهم وضعفهم، ويستثمرون الأولى ويعوضون الثانية.
- المرونة الذهنية: لا يلتزمون بنمط واحد في التفكير، بل يغيرون استراتيجياتهم حسب الموقف.

- التركيز على النجاح الشخصي والاجتماعي: يسعون لتحقيق أهدافهم بطريقة تحقق لهم التفوق في حياتهم وعلاقاتهم.

الفرق بين الذكاء الناجح و الذكاء التقليدي والذكاء الاصطناعي

يُعدّ مفهوم الذكاء التقليدي من أقدم المفاهيم في علم النفس، وقد ارتبط بشكل مباشر بالعالم الفرنسي ألفريد بينيه الذي طوّر أول اختبار لقياس الذكاء عام 1905 بهدف تحديد الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم تربوي إضافي. اعتمد بينيه في اختباره على قياس قدرات مثل الذاكرة والفهم وحل المشكلات، وهو ما أدى لاحقًا إلى ظهور مفهوم معامل الذكاء (IQ) الذي أصبح المعيار الأساسي لقياس القدرات العقلية الأكاديمية (Binet & Simon, 1905) ورغم انتشار هذا النموذج، فقد وُجّهت إليه انتقادات واسعة لأنه يركز على جانب ضيق من الذكاء ولا يعكس القدرات الواقعية التي يحتاجها الفرد للنجاح في الحياة اليومية (Sternberg, 1999).

وفي مقابل هذا الطرح التقليدي، قدّم عالم النفس روبرت ستيرنبرغ مفهوم الذكاء الناجح، وهو تصورأكثر شمولًا يهدف إلى تفسير كيفية تحقيق الفرد للنجاح في حياته الواقعية. ويرى ستيرنبرغ أن النجاح يعتمد على ثلاثة أنواع من القدرات: القدرة التحليلية التي تشبه ما تقيسه اختبارات الذكاء التقليدية، والقدرة الإبداعية التي تمكّن الفرد من ابتكار أفكار جديدة، والقدرة العملية التي تساعده على تطبيق معرفته في مواقف الحياة اليومية واتخاذ قرارات فعّالة. ويؤكد ستيرنبرغ أن اختبارات الذكاء التقليدية – ومنها اختبارات بينيه – لا تقيس سوى جزء محدود من الذكاء الإنساني، بينما الذكاء الناجح يقدّم رؤية أكثر واقعية وشمولًا (Sternberg, 1999).

أما نظرية الذكاء الاصطناعي، فقد ظهرت في منتصف القرن العشرين لتشير إلى قدرة الأنظمة الحاسوبية على محاكاة عمليات التفكير البشري مثل التعلم والاستنتاج وحل المشكلات. وتعتمد هذه النظرية على خوارزميات ونماذج رياضية تهدف إلى تقليد الذكاء البشري، لكنها تختلف عن الذكاء

التقليدي والناجح لأنها لا تقيس القدرات العقلية، بل تُبرمج لتحقيق أداء معين. ويرى باحثو الذكاء الاصطناعي أن الأنظمة الذكية الحديثة تحاول محاكاة بعض جوانب الذكاء الإبداعي والعملي، وهو ما يجعلها أقرب إلى مفهوم الذكاء الناجح من الذكاء التقليدي (Russell & Norvig, 2010).

تطبيقات الذكاء الناجح في التعليم

تؤكد نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ أن العملية التعليمية تصبح أكثر فعالية عندما تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك من خلال تنويع أساليب التدريس بما يخدم ثلاثة أنماط رئيسية من القدرات. فالمتعلمون ذوو التفكير التحليلي يحتاجون إلى أنشطة تركز على مهارات النقد، وتفسير المعلومات، وحل المشكلات بطريقة منهجية. أما المتعلمون ذوو التفكير الإبداعي فيستفيدون من استراتيجيات تشجع على توليد الأفكار الجديدة، والابتكار، والتفكير خارج المألوف. في حين يتطلب المتعلمون ذوو التفكير العملي مواقف تعليمية ترتبط بالحياة اليومية، وتتيح لهم تطبيق المعرفة في سياقات واقعية، مما يعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات فعّالة والتكيف مع البيئة. وتشير أبحاث ستيرنبرغ إلى أن مراعاة هذه الأنماط الثلاثة داخل الصف يسهم في تحسين التحصيل الدراسي ويزيد من دافعية المتعلمين، لأن التعليم يصبح أكثر ارتباطًا بقدراتهم الحقيقية وطرق تفكيرهم المختلفة (Sternberg, 1999; Sternberg, 2002).

النظريات التفسيرية لهذه الدراسة

يُعدّ الإطار النظري عنصرًا محوريًا في هذه الدراسة، إذ يوفّر الأساس العلمي لفهم العلاقات بين المتغيرات الرئيسة: أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح. ويسهم هذا الإطار في بناء تصورمفاهيمي يوضّح كيفية تفاعل هذه المتغيرات داخل بيئة تعليمية معقّدة مثل مدارس شرقي القدس، بما تتضمنه من تحديات بنيوية وسياقية تؤثر في العملية التعليمية. كما يساعد في تفسير الفروق الفردية بين المتعلمين والعوامل السياقية المؤثرة في سلوكهم التعلمي،

ويوجّه التصميم المنهجي للدراسة من خلال تحديد المتغيرات، وضبط العلاقات بينها، واختيار أدوات القياس المناسبة، مما يعزّز من أصالة الدراسة وارتباطها بالواقع التعليمي المحلي.

ويرتكز الإطار النظري للدراسة على أربع نظريات تربوية ونفسية معاصرة تُسهم في تفسير العلاقة بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح، مع مراعاة خصوصية البيئة التعليمية في شرقي القدس. وقد جرى اختيار هذه النظريات بناءً على ملاءمتها المباشرة لمتغيرات الدراسة، وقدرتها على تفسير التفاعل بين العوامل الفردية والسياقية، إضافة إلى قوتها التفسيرية في البيئات التعليمية المعقدة . وفيما يلي عرض مبرّر لكل نظرية، مع الإشارة إلى النظريات البديلة وأسباب عدم اعتمادها.واهم هذه النظريات:

1. النظرية البنائية الاجتماعية (Newman, 2017) تُعد هذه النظرية أساسًا لفهم دور السياق الثقافي والاجتماعي في تشكيل أنماط التعلّم والمهارات الحياتية. وقد تم الاختيار لانها تركّز على التفاعل الاجتماعي، وهو عنصر محوري في بيئة شرقي القدس التي تتسم بتعدد الثقافات والضغوط الاجتماعية. وتفسّر كيف تتطور المهارات العليا (كالتحليل وحل المشكلات) من خلال الدعم والتفاعل، وهو ما يتقاطع مع الذكاء الناجح. مقارنة بنظرية بديلة: نظرية التعلم التجريبي (Kolb) تركز على الخبرة الفردية أكثر من السياق الاجتماعي، مما يجعلها أقل قدرة على تفسير تأثير البيئة الثقافية والسياسية في القدس.
2. نظرية الذكاءات المتعددة (Gardner, 1983) تفسّر الفروق الفردية في أساليب التعلّم، وتُظهر كيف يرتبط كل نمط إدراكي بمهارات حياتية مختلفة. وقد اختيرت هذه النظرية لانها تتوافق مباشرة مع متغير أنماط التعلّم. وتوفّر إطارًا لفهم التنوع الطلابي في شرقي القدس، حيث تختلف الخلفيات الثقافية واللغوية. كما تساعد في تفسير كيف يمكن للمهارات الحياتية أن تتطور عبر قنوات معرفية متعددة. مقارنة بنظرية بديلة: نظرية الذكاء العاطفي (Goleman) مهمة لكنها تركّز

على جانب واحد من القدرات، بينما الدراسة تحتاج إطارًا يفسّر التنوّع الإدراكي والمعرفي بشكل أوسع.

3. نظرية الذكاء الناجح (Sternberg, 2020) تركّز على التفكير التحليلي، الإبداعي، والعملي، وهي مكونات أساسية للنجاح في البيئات المعقدة. وقد تم الاختيار لانها تمثل الأساس النظري المباشر للمتغير التابع في الدراسة. كما تفسّر كيف تُسهم المهارات الحياتية في تفعيل الذكاء الناجح، خصوصًا في سياقات تتطلب التكيّف والصمود مثل شرقي القدس. وايضا تتوافق مع هدف الدراسة في بناء تصور بنيوي يربط بين المتغيرات. مقارنة بنظرية بديلة: نظرية التنظيم الذاتي (Zimmerman) تركز على إدارة التعلم، لكنها لا تفسّر الجوانب الإبداعية والعملية التي يتطلبها الذكاء الناجح.
4. تصور المهارات الحياتية (World Health Organization, 2020) يقدّم إطارًا عمليًا لتحديد المهارات النفسية والاجتماعية الضرورية للتكيّف، لانه يتوافق مباشرة مع متغير المهارات الحياتية. كما يعتمد على معايير دولية قابلة للقياس، مما يسهل بناء أدوات الدراسة. وايضا مناسب للبيئات التي تواجه ضغوطًا اجتماعية وسياسية، مثل شرقي القدس.

مقارنة بنظرية بديلة: نظرية الكفاءات الاجتماعية تركز على التفاعل الاجتماعي فقط، بينما تصور WHO يشمل مهارات أوسع (إدارة الانفعالات، اتخاذ القرار، التفكير النقدي). تَمّ اختيار هذه النظريات لأنها تُغطّي بصورة شاملة متغيرات الدراسة الثلاثة، وهي أنماط التعلّم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح، وتوفّر إطارًا قادرًا على تفسير التفاعل المعقّد بين الفرد وبيئته، وهو عنصر محوري في السياق التعليمي والاجتماعي لمدينة شرقي القدس. كما تستند هذه النظريات إلى أسس تجريبية راسخة، وتُستخدم على نطاق واسع في الأدبيات التربوية المعاصرة، مما يعزّز موثوقيتها وملاءمتها للدراسة. إضافة إلى ذلك، فإن تكاملها النظري يسمح ببناء إطار شامل وغير متعارض، يفسّر العلاقات المتداخلة بين المتغيرات بطريقة منهجية. وفي المقابل، ورغم أهمية بعض النظريات البديلة مثل التعلم التجريبي

والتنظيم الذاتي والذكاء العاطفي، إلا أنها لا تمتلك القدرة نفسها على تفسير العلاقات الثلاثية بين المتغيرات أو استيعاب خصوصية البيئة التعليمية في شرقي القدس بالقدر الذي توفره النظريات المختارة. وترى الباحثة انه على الرغم من أن بعض الدراسات قد تُشير إلى استقلالية كل من المهارات الحياتية والذكاء الناجح، فإن الأدبيات التربوية الحديثة توضح وجود علاقة تكاملية بينهما. فالمهارات الحياتية مثل حل المشكلات، التفكير النقدي، التواصل، إدارة الانفعالات، والمرونة تُعد أدوات أساسية تساعد الفرد على تفعيل مكونات الذكاء الناجح كما طرحها ستيرنبرغ، والذي يقوم على القدرات التحليلية والإبداعية والعملية.

وبذلك، تُسهم المهارات الحياتية في تعزيز قدرة الطلبة على استخدام ذكائهم بشكل فعّال في مواقف الحياة اليومية، مما يجعل العلاقة بين المتغيرين علاقة دعم وتفاعل، حيث تُعد المهارات الحياتية مدخلًا عمليًا لتطبيق الذكاء الناجح وتحويله إلى أداء واقعي.

مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة

اولا: الدراسات المتعلقة بانماط التعلم

تُعد Lincă & Matei (2023) من الدراسات التي تناولت العلاقة بين أساليب التعلّم والأداء الأكاديمي لدى طلبة تخصص العلوم التربوية، حيث شملت عينة مكوّنة من (143) طالبًا صُنّفوا إلى ثلاثة أنماط تعلّم: السمعي، البصري، والعملي. استخدم الباحثان اختبار Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق بين المجموعات، وأظهرت النتائج تفوق أصحاب الأسلوب العملي، إضافة إلى تأثير سنة الدراسة في مستوى الأداء الأكاديمي. ورغم أهمية النتائج التي قدّمتها الدراسة، إلا أنها اعتمدت على تصنيف تقليدي لأنماط التعلّم دون التحقق من ثبات هذا التصنيف أو نقده، كما لم تُقدّم تفسيرًا معمّقًا للآليات التي تجعل الأسلوب العملي أكثر ارتباطًا بالأداء الأكاديمي. ويُلاحظ أن المنهج المستخدم، وهو المنهج الكمي رغم ملاءمته

لطبيعة البيانات، يظل محدودًا في قدرته على تفسير العلاقات السببية، إذ اقتصر على تحليل الفروق دون بناء تصور يوضّح التفاعلات بين المتغيرات. وتتمثل نقاط القوة في الدراسة في وضوح إجراءاتها الإحصائية، واعتمادها على عينة متنوعة عمريًا، مما يعزز إمكانية تعميم بعض النتائج. أما نقاط الضعف فتشمل غياب تحليل نوعي يفسّر دوافع تفضيل أنماط التعلّم، وعدم التطرق إلى تأثير العوامل السياقية أو الثقافية في تشكيل هذه الأنماط، إضافة إلى اعتماد التقييم متعدد المصادر دون بيان مدى اتساق هذه المصادر أو موثوقيتها. أما بالنسبة للدراسة الحالية، فإن Lincă & Matei (2023) تُسهم في توفير أساس معرفي حول العلاقة بين أنماط التعلّم والأداء الأكاديمي، لكنها لا تتناول المهارات الحياتية أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل شرقي القدس. وبالتالي، فهي تُقدّم دعمًا جزئيًا فقط للإطار النظري، وتبرز الحاجة إلى دراسات أكثر شمولًا تربط بين أنماط التعلّم والمتغيرات النفسية والاجتماعية التي تتناولها الدراسة الحالية.

تبحث دراسة مصطفى وبنا (2023) في الفروق بين طلبة الأقسام العلمية والأدبية في أنماط التعلّم وفق تصور VARK، مستهدفة فهم التفضيلات الإدراكية للطلبة في سياق جامعي يتسم بازدحام الصفوف وتنوع الخلفيات الثقافية. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وطبّقا استبيانًا على عينة مكوّنة من (250) طالبًا وطالبة، للكشف عن الأنماط الأربعة: البصري، السمعي، القراءة/الكتابة، والحركي. وقد أشارت النتائج إلى شيوع النمط البصري بدرجة أعلى من الأنماط الأخرى، مما يعكس اعتماد المتعلمين على الوسائط البصرية في التعلم. ورغم وضوح النتائج، إلا أن الدراسة تُظهر قصورًا منهجيًا يتمثل في اعتمادها على أداة ذاتية التقرير دون التحقق من صدقها في البيئة المحلية، إضافة إلى غياب تحليل يفسّر أسباب تفضيل الأنماط المختلفة أو تأثير العوامل السياقية في تشكيلها. كما أن استخدام المنهج الوصفي التحليلي يحدّ من القدرة على تفسير العلاقات السببية أو التفاعلية بين أنماط التعلّم والمتغيرات الأكاديمية والشخصية. ويُلاحظ كذلك أن الدراسة ركّزت على عرض النتائج بشكل موسّع دون تقديم نقد لتصور

VARK نفسه، رغم الجدل العلمي حول ثباته وفاعليته في التنبؤ بالأداء الأكاديمي. وتتمثل نقاط القوة في حجم العينة المناسب، ووضوح إجراءات جمع البيانات، وتقديم توصيات تربوية قابلة للتطبيق في التعليم الجامعي. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية التعميم بسبب اقتصار الدراسة على جامعة واحدة، وعدم دمج أساليب نوعية يمكن أن تفسّر دوافع التفضيلات الإدراكية، إضافة إلى غياب تحليل يربط بين أنماط التعلّم ومهارات حياتية أو قدرات معرفية أوسع.

وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة مصطفى وبنا (2023) تُسهم في توفير خلفية حول انتشار أنماط التعلّم في البيئات التعليمية العربية، لكنها لا تتناول المهارات الحياتية أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل شرقي القدس. وبالتالي، فهي تقدّم دعمًا محدودًا فقط، وتبرز الحاجة إلى إطار أكثر شمولًا يربط بين أنماط التعلّم والمتغيرات النفسية والاجتماعية التي تركز عليها الدراسة الحالية.

تناولت دراسة Babu & Kalaiyarasan (2020) أنماط التعلّم لدى طلبة المرحلة الثانوية في الهند، من خلال عينة مكوّنة من ثلاثمئة طالبٍ وطالبةٍ في الصفين الحادي عشر والثاني عشر في الهند. بهدف تحديد الأنماط السائدة والفروق المرتبطة بالنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي. اعتمد الباحثان على استبيان مبني على تصور Converging لتصنيف أنماط التعلّم، وكشفت النتائج عن فروق دالة إحصائيًا؛ إذ فضّلت الإناث النمط التباعدي، بينما مال الذكور إلى النمط التقاربي، كما ظهر اختلاف واضح بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة الآداب في تفضيلاتهم الإدراكية. ورغم أن الدراسة تقدّم بيانات كمية مهمة حول انتشار أنماط التعلّم، إلا أنها تُظهر قصورًا منهجيًا يتمثل في اعتمادها على أداة واحدة ذاتية التقرير دون التحقق من صدقها وثباتها في البيئة الهندية، إضافة إلى غياب أي تحليل نوعي يفسّر أسباب هذه الفروق أو العوامل الثقافية والاجتماعية التي قد تسهم في تشكيلها. كما أن استخدام تصور Converging وحده يحدّ من شمولية التفسير، خاصة في ظل الجدل العلمي حول قدرة نماذج أنماط التعلّم على التنبؤ بالأداء الأكاديمي. ويُلاحظ كذلك أن الدراسة ركّزت على عرض النتائج بشكل

موسّع دون مناقشة حدود التصور أو تأثير المتغيرات السياقية في تفسير الفروق بين النوع الاجتماعيين والتخصصات. وتتمثل نقاط القوة في حجم العينة المناسب، وتناولها فئتين دراسيتين مختلفتين، مما يسمح برصد فروق حقيقية بين المجموعات. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية التعميم بسبب اقتصار الدراسة على منطقة واحدة، وعدم دمج أساليب تحليلية متقدمة يمكن أن تكشف عن العلاقات التفاعلية بين المتغيرات، إضافة إلى غياب الربط بين أنماط التعلّم ومهارات حياتية أو قدرات معرفية أوسع. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة Babu & Kalaiyarasan (2020) تقدّم خلفية مفيدة حول تأثير النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي في تفضيلات التعلّم، لكنها لا تتناول المهارات الحياتية أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل تلك الموجودة في شرقي القدس. وبالتالي، فهي تُسهم في دعم جزء من الإطار النظري المتعلق بأنماط التعلّم، لكنها لا توفّر تفسيرًا متكاملاً للعلاقات الثلاثية التي تستهدفها الدراسة الحالية، مما يؤكد الحاجة إلى إطار أكثر شمولًا يدمج الجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية.

تبحث دراسة إلهام (2019) العلاقة بين أنماط التعلّم وفق تصور VARK (البصري، السمعي، الحركي) واكتساب مهارة الكلام باللغة العربية لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدرسة ثنائية اللغة بمدينة باتو مالانج في إندونيسيا. وتبرز أهمية الدراسة في تركيزها على مهارة لغوية محددة في سياق تعلم لغة غير الأم، معتمدة المنهج الكمي واستبانة مطبقة على عينة صغيرة نسبيًا مكوّنة من (60) طالبًا. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين النمط السمعي وتطور مهارة الكلام، في حين لم يظهر النمطان البصري والحركي التأثير نفسه، مما يشير إلى دور التفاعل السمعي في تنمية المهارات الشفهية. ورغم القيمة التطبيقية لهذه النتائج، إلا أن الدراسة تُظهر قصورًا منهجيًا يتمثل في اعتمادها على أداة ذاتية التقرير دون التحقق من صدقها وثباتها في البيئة الإندونيسية، إضافة إلى محدودية حجم العينة، مما يضعف إمكانية تعميم النتائج. كما لم تتناول الدراسة العوامل السياقية أو الثقافية التي قد تؤثر في اكتساب مهارة الكلام، ولم تقدّم تفسيرًا معمّقًا لغياب العلاقة بين الأنماط الأخرى

والمهارة اللغوية المستهدفة. ويُلاحظ كذلك غياب أي تحليل نوعي يمكن أن يفسّر دوافع تفضيل المتعلمين لأنماط معينة أو كيفية انعكاسها على الأداء الشفهي. وتتمثل نقاط القوة في وضوح هدف الدراسة وتركيزها على مهارة محددة، إضافة إلى تقديم توصيات تربوية قابلة للتطبيق مثل تعزيز الأنشطة السمعية وتوظيف التكنولوجيا التعليمية. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية المنهج الكمي وحده، وعدم دمج أساليب متعددة لقياس مهارة الكلام، وغياب تحليل يربط بين أنماط التعلّم ومهارات حياتية أو قدرات معرفية أوسع. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة إلهام (2019) تقدّم دعمًا جزئيًا للإطار النظري المتعلق بأنماط التعلّم، لكنها لا تتناول المهارات الحياتية أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل تلك الموجودة في شرقي القدس. وبالتالي، فهي تُسهم في إثراء جانب واحد فقط من متغيرات الدراسة، وتؤكد الحاجة إلى مقاربة أكثر شمولًا تربط بين أنماط التعلّم والجوانب النفسية والاجتماعية والمعرفية التي تستهدفها الدراسة الحالية.

تسعى دراسة أحمد (2017) إلى تصميم بيئة تعلم تكيفية تعتمد على أنماط التعلّم (السمعي، البصري، الحركي) بهدف تنمية مهارات حل المشكلات في الخوارزميات لدى طلبة الصف الثالث الإعدادي. استخدم الباحث منهجًا مزدوجًا يجمع بين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، وطبّق التجربة على عينة مكوّنة من 100 طالب وُزّعوا وفق نمط التعلّم المفضل لديهم. وقد تم إعداد محتوى تعليمي مخصص لكل نمط، وقياس أثره باستخدام اختبارات معيارية وتقويمات أدائية.ورغم أن الدراسة تقدّم تصورا تطبيقيًا مهمًا في مجال تصميم بيئات تعلم تكيفية، إلا أنها تُظهر ضعفا منهجيًا يتمثل في الاعتماد على تصنيف أنماط التعلّم دون التحقق من ثباته أو صلاحيته في البيئة المحلية، إضافة إلى غياب تحليل يفسّر لماذا تفوقت المجموعة البصرية تحديدًا، أو كيف أثّر المحتوى التكيفي في تنمية مهارات حل المشكلات. كما أن استخدام المنهج شبه التجريبي دون ضبط كافٍ للمتغيرات المصاحبة يحدّ من القدرة على الجزم بأن التحسن في الأداء يعود حصريًا إلى البيئة التكيفية وليس إلى عوامل أخرى مثل الدافعية أو الخبرات السابقة. وتتمثل نقاط القوة في الدراسة في تقديم تصور تعليمي قابل للتطبيق، وتوظيف التكنولوجيا في

تصميم محتوى متنوع، إضافة إلى استخدام أدوات تقييم متعددة لقياس أثر التدخل. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية التعميم بسبب اقتصار العينة على مدرسة واحدة، وعدم دمج أساليب نوعية يمكن أن تكشف عن تجارب المتعلمين أو تفاعلهم مع البيئة التكيفية، إضافة إلى غياب مقارنة مع بيئات تعلم غير تكيفية لتحديد حجم الأثر بدقة. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة أحمد (2017) تُسهم في دعم الجانب المتعلق بأنماط التعلّم وتبرز إمكانية توظيفها في تصميم بيئات تعليمية مرنة، لكنها لا تتناول المهارات الحياتية أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل تلك الموجودة في شرقي القدس. وبالتالي، فهي تقدّم دعمًا جزئيًا فقط للإطار النظري، وتؤكد الحاجة إلى دراسات أكثر شمولًا تربط بين أنماط التعلّم والمتغيرات النفسية والاجتماعية التي تستهدفها الدراسة الحالية.

تُعد دراسة العمري ورواشدة (2010) من الدراسات المبكرة التي وظّفت تصور Herrmann's Whole Brain Model لتحليل أنماط التفكير لدى طلبة الصف التاسع في مدينة إربد، واستكشاف علاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي وطبّقت استبانة على عينة كبيرة نسبيًا بلغت 978 طالبًا وطالبة، وهو ما يمنح نتائجها قدرًا من الموثوقية الإحصائية. وقد أشارت النتائج إلى شيوع النمط التفاعلي يليه الداخلي، مع وجود فروق جندرية في تفضيلات التفكير، إضافة إلى تفوق أصحاب النمط الداخلي في التحصيل الدراسي.

ورغم أهمية الدراسة في إدخال تصور هيرمان إلى السياق العربي، إلا أنها تُظهر قصورًا منهجيًا يتمثل في اعتمادها على أداة واحدة ذاتية التقرير دون التحقق من صدقها وثباتها في البيئة الأردنية، إضافة إلى غياب تحليل يفسّر لماذا يرتبط النمط الداخلي تحديدًا بتحصيل أعلى في الكيمياء. كما أن استخدام المنهج الوصفي وحده يحدّ من القدرة على تفسير العلاقات السببية أو فهم التفاعلات بين أنماط التفكير والعوامل التعليمية الأخرى. ويُلاحظ كذلك أن الدراسة ركّزت على عرض النتائج دون مناقشة حدود التصور أو تأثير السياق الثقافي والاجتماعي في تشكيل أنماط التفكير. وتتمثل نقاط القوة في حجم العينة الكبير، وتناولها أنماط التفكير في سياق مدرسي حقيقي، وتقديمها توصيات عملية يمكن أن تُسهم في تطوير

الممارسات التعليمية. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية التعميم بسبب اقتصار الدراسة على مدينة واحدة، وعدم دمج أساليب نوعية أو تجريبية يمكن أن تكشف عن آليات تأثير أنماط التفكير في التحصيل، إضافة إلى غياب مقارنة مع نماذج معرفية أخرى قد تكون أكثر شمولًا. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة العمري ورواشدة (2010) تُسهم في دعم الجانب المتعلق بالفروق الإدراكية والمعرفية بين المتعلمين، لكنها لا تتناول أنماط التعلّم، ولا المهارات الحياتية، ولا الذكاء الناجح، كما أنها لا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل تلك الموجودة في شرقي القدس. وبالتالي، فهي تقدّم دعمًا محدودًا فقط للإطار النظري، وتبرز الحاجة إلى دراسات أكثر تكاملًا تربط بين أنماط التعلّم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح ضمن بيئات تعليمية متنوعة.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بأنماط التعلّم

تُظهر الدراسات السابقة المتعلقة بأنماط التعلّم مجموعة من أوجه الشبه، حيث اتفقت معظمها على أهمية فهم أنماط التعلّم لدى الطلبة ودورها في تحسين التحصيل الأكاديمي، وتعزيز الدافعية، وتطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية. كما تشترك هذه الدراسات في اعتمادها على أدوات قياس معيارية مثل استبيانات أنماط التعلّم، وفي تركيزها على الفروق الفردية بين الطلبة وتأثيرها في العملية التعليمية.

أما أوجه الاختلاف فتتمثل في تنوع البيئات التعليمية التي أُجريت فيها هذه الدراسات، واختلاف الفئات العمرية، وتباين حجم العينات، إضافة إلى اختلاف الأطر النظرية التي استندت إليها كل دراسة. كما تختلف الدراسات في النتائج المتعلقة بالنمط الأكثر شيوعًا بين الطلبة، وفي تفسير العلاقة بين أنماط التعلّم والمتغيرات الأخرى مثل التحصيل، الدافعية، أو التخصص الأكاديمي.

ومن حيث الاستفادة، فقد أسهمت هذه الدراسات في توفير قاعدة معرفية مهمة تساعد الباحثين والمعلمين على فهم كيفية توظيف أنماط التعلّم في تصميم بيئات تعليمية أكثر مرونة وفاعلية. كما تُسهم في توجيه الباحث الحالي نحو تحديد الفجوات البحثية، مثل الحاجة إلى دراسة أنماط التعلّم في سياقات خاصة أو بيئات تواجه تحديات معينة، مما يعزز قيمة الدراسة الحالية ويبرر إجراؤها.

ثانيا: الدراسات المتعلقة المهارات الحياتية

تقيّم دراسة Tagat et al. (2025) أثر برنامج "من الطفولة إلى سبل العيش (C2L) الذي يستهدف المراهقين في الهند عبر تدريب يمتد لثلاث سنوات يركّز على مهارات حياتية أساسية مثل التواصل، اتخاذ القرار، التفكير النقدي، التعاون، وإدارة الانفعالات. ورغم أن الدراسة تقدّم تصورا تطبيقيًا مهمًا في البيئات التعليمية الهشّة، إلا أنها تعتمد على منهج ميداني طويل المدى دون توضيح كافٍ لآليات الضبط التجريبي أو كيفية التحكم في المتغيرات الخارجية التي قد تؤثر في النتائج، مثل الدعم الأسري أو الظروف المدرسية.

أظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في النمو الاجتماعي والانفعالي للمشاركين، وارتفاعًا في معدلات الحضور والانخراط المدرسي، إضافة إلى انخفاض السلوكيات السلبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. ورغم أهمية هذه النتائج، إلا أن الدراسة لم تقدّم تحليلًا معمّقًا يفسّر الفروق بين المشاركين أو يوضح مدى استدامة الأثر بعد انتهاء البرنامج، كما لم تُبيّن مدى موثوقية أدوات القياس المستخدمة أو ملاءمتها للبيئة الثقافية الهندية. وتتمثل نقاط القوة في الدراسة في تطبيق برنامج واقعي طويل المدى، واستخدام مجموعة ضابطة، وتناولها مهارات حياتية متعددة ترتبط مباشرة بالصحة النفسية والنجاح الأكاديمي. أما نقاط القصور فتشمل محدودية التعميم بسبب اقتصار التطبيق على مؤسسة واحدة، وغياب تحليل نوعي يوضّح تجارب المشاركين، إضافة إلى عدم اختبار العلاقة بين المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي بشكل مباشر. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة Kapoor و Tagat و Balaji (2025) تقدّم دعمًا مهمًا لفكرة أن المهارات الحياتية تُعد مدخلًا لتعزيز النمو الاجتماعي والانفعالي لدى المتعلمين، لكنها لا تتناول أنماط التعلّم أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل تلك الموجودة في شرقي القدس. وبالتالي، فهي تُسهم في إثراء جانب واحد فقط من متغيرات الدراسة، وتؤكد الحاجة إلى إطار أكثر شمولًا يربط بين المهارات الحياتية وأنماط التعلّم والذكاء الناجح في بيئات تعليمية متنوعة.

تبحث دراسة Sudha (2024) العلاقة بين المهارات الحياتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية العليا في ولاية هاريانا الهندية، مركّزة على خمس مهارات أساسية تُعدّ محورية في نجاح المتعلم: حل المشكلات، اتخاذ القرار، التفكير النقدي، التعامل مع الضغوط، وتحديد الأهداف. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطبّقت أدواتها على عينة واسعة نسبيًا بلغت (623) طالبًا وطالبة من (22) مدرسة حكومية وخاصة، موزّعة بين المناطق الحضرية والريفية وبلغات تعليم مختلفة. ورغم أن الدراسة تقدّم بيانات كمية مهمة حول الفروق في المهارات الحياتية بين فئات الطلاب، إلا أنها تُظهر قصورًا منهجيًا يتمثل في اعتمادها على أدوات قياس ذاتية دون التحقق من صدقها وثباتها في البيئة الهندية، إضافة إلى غياب تحليل يفسّر أسباب تفوق طلبة المدارس الخاصة أو متعلمي اللغة الإنجليزية في المهارات الحياتية. كما أن المنهج الارتباطي المستخدم يحدّ من القدرة على تفسير العلاقات السببية، إذ لا يمكن الجزم بأن ارتفاع المهارات الحياتية هو سبب مباشر لتحسن التحصيل الأكاديمي. ويُلاحظ كذلك أن الدراسة لم تتناول تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية أو الفروق الفردية في تشكيل هذه المهارات، رغم تنوع العينة جغرافيًا ولغويًا. وتتمثل نقاط القوة في حجم العينة الكبير وتنوعها، مما يمنح النتائج قدرًا من الموثوقية، إضافة إلى تناولها مهارات حياتية متعددة ترتبط مباشرة بالنجاح الأكاديمي والنفسي. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية التعميم بسبب اقتصار الدراسة على ولاية واحدة، وعدم دمج أساليب نوعية يمكن أن تكشف عن تجارب المتعلمين أو تفسّر الفروق بين المجموعات، إضافة إلى غياب تحليل معمّق للعلاقة بين المهارات الحياتية والسياق المدرسي. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة Sudha (2024) تقدّم دعمًا مهمًا لفكرة وجود علاقة إيجابية بين المهارات الحياتية والتحصيل الأكاديمي، لكنها لا تتناول أنماط التعلّم أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل تلك الموجودة في شرقي القدس. وبالتالي، فهي تُسهم في إثراء جانب واحد فقط من متغيرات الدراسة، وتؤكد الحاجة إلى إطار أكثر شمولًا يربط بين المهارات الحياتية وأنماط التعلّم والذكاء الناجح ضمن بيئات تعليمية متنوعة.

تسعى دراسة بوالصواف (2022) إلى بناء مقياس للمهارات الحياتية النفسية-الاجتماعية لـــدى اليـــافعين في الفئة العمرية من 10 إلى 24 سنة، في محاولة لتوفير أداة قياس عربية دقيقة تســـتجيب للتحـــديات النفسية والاجتماعية التي يواجهها الشباب. اعتمد الباحث المنهج الوصفي وطبّق الدراسة علـــى عينـــة مكوّنة من (301) مشارك من مدينة ميلة الجزائرية، واشتمل المقياس على (62) بندًا موزعة على ثلاثة محاور: المعرفية، والانفعالية، والاجتماعية. وقد أظهرت النتائج قوة سيكومترية للمقيـــاس مـــن حيـــث الصدق والثبات، مع بروز المهارات المعرفية كالأكثر شيوعًا مقارنة بالمهارات الاجتماعية والانفعالية. ورغم أهمية الدراسة في تطوير أداة قياس عربية متخصصة، إلا أنها تُظهر قصورًا منهجيًا يتمثل فـــي اقتصارها على عينة من منطقة جغرافية واحدة، مما يحدّ من إمكانية تعميم المقيـــاس علـــى مجتمعـــات عربية أخرى ذات خصائص ثقافية مختلفة. كما لم تتناول الدراسة بشكل كافٍ إجراءات التحقـــق مـــن ملاءمة البنود ثقافيًا، أو تفسير أسباب ضعف المهارات الاجتماعية لدى اليافعين، رغـــم أهميتهـــا فـــي السياقات العربية. إضافة إلى ذلك، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي فقط، دون اختبار العلاقة بين المهارات الحياتية والمتغيرات النفسية أو الأكاديمية، مما يحدّ من قدرتها على تقديم تفسير أعمق للنتائج. وتتمثل نقاط القوة في وضوح هدف الدراسة، وتطوير مقياس شامل يغطي ثلاثة أبعاد رئيسية، واستخدام إجراءات سيكومترية مناسبة للتحقق من جودة الأداة. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية التعميم، وغياب تحليل تفسيري معمّق، وعدم اختبار المقياس على فئات عمرية أو بيئات تعليميـــة متنوعـــة. وبالنســـبة للدراسة الحالية، فإن دراسة بوالصواف (2022) تقدّم إضافة مهمة في جانب أدوات القيـــاس، إذ تـــوفر إطارًا يمكن الاستفادة منه في بناء أو تعديل أدوات قياس المهارات الحياتية. لكنها لا تتناول أنماط التعلّم أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل شرقي القدس. وبالتالي، فهي تُسهم في دعـــم جانب واحد فقط من متغيرات الدراسة، وتبرز الحاجة إلى أدوات قياس أكثر تكاملًا تربط بين المهارات الحياتية والجوانب الإدراكية والمعرفية الأخرى التي تستهدفها الدراسة الحالية.

تتناول دراسة الجراح (2020) دور استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مادة التربية الرياضية، في سياق تربوي يدعو إلى تجاوز الأساليب التقليدية وتبنّي ممارسات تعليمية تركز على المتعلم. ركّزت الدراسة على مهارات أساسية مثل التواصل، العمل الجماعي، التفكير، التفاوض، والمهارات الكشفية، واعتمدت المنهج الوصفي من خلال استبيان طُبّق على عينة من (243) معلمًا ومعلمة. ورغم أن الدراسة تقدّم تصورًا مهمًا حول إمكانات التربية الرياضية في تعزيز المهارات الحياتية، إلا أنها تُظهر قصورًا منهجيًا يتمثل في الاعتماد على تقارير المعلمين فقط دون التحقق من أثر الاستراتيجيات على المتعلمين أنفسهم، مما يحدّ من دقة الاستنتاجات. كما لم تتناول الدراسة كيفية بناء الاستبيان أو التحقق من صدقه وثباته، ولم تُقدّم تفسيرًا معمّقًا للفروق الجندرية أو تأثير الخبرة التدريسية، رغم أهميتهما في فهم ديناميات تنمية المهارات الحياتية. إضافة إلى ذلك، فإن استخدام المنهج الوصفي وحده لا يسمح بتحديد العلاقة السببية بين الاستراتيجيات الحديثة وتطور المهارات الحياتية. وتتمثل نقاط القوة في تناول الدراسة لمجال غالبًا ما يُهمَل في البحوث التربوية، وهو دور التربية الرياضية في بناء المهارات الحياتية، إضافة إلى حجم العينة المناسب وتقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية التعميم بسبب اقتصار الدراسة على معلمي مادة واحدة، وغياب أدوات متعددة لقياس المهارات الحياتية، وعدم دمج أساليب نوعية أو تجريبية يمكن أن تكشف عن آليات تأثير الاستراتيجيات الحديثة. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة الجراح (2020) تُسهم في دعم الجانب المتعلق بأهمية المهارات الحياتية في العملية التعليمية، لكنها لا تتناول أنماط التعلّم أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل شرقي القدس. وبالتالي، فهي تقدّم دعمًا محدودًا فقط للإطار النظري، وتبرز الحاجة إلى دراسات أكثر شمولًا تربط بين المهارات الحياتية والجوانب الإدراكية والمعرفية التي تستهدفها الدراسة الحالية.

تقدّم دراسة السالمي (2019) إطارًا نظريًا وتطبيقيًا لإدماج مهارات الحياة والمواطنة في المنظومة التربوية التونسية، مستندة إلى مبادرة LSCE التي تهدف إلى تعزيز المشاركة المدنية وتنمية المهارات

الحياتية في سياقات تعليمية تواجه تحديات مثل البطالة وضعف الانخراط المجتمعي. اعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة، وركّزت على مدارس تطبّق برامج LSCE، مما أتاح تحليلًا معمّقًا لتجربة محددة لكنها محدودة من حيث التعميم. ورغم أن الدراسة تُظهر أثرًا إيجابيًا لبرامج LSCE في تنمية مهارات التواصل، التفكير النقدي، حل المشكلات، والمواطنة الفاعلة، إلا أنها تُظهر قصورًا منهجيًا يتمثل في اعتمادها على منهج دراسة الحالة دون دمج أدوات كمية أو مقارنة مع مدارس لا تطبّق المبادرة، مما يحدّ من القدرة على تحديد حجم الأثر بدقة. كما لم توضّح الدراسة إجراءات التحقق من صدق أدوات جمع البيانات أو كيفية ضبط المتغيرات السياقية، رغم تأثيرها المحتمل في النتائج. إضافة إلى ذلك، ركّزت الدراسة على عرض النتائج دون تحليل معمّق للعوامل التي قد تعيق تطبيق المهارات الحياتية، أو تفسير الفروق بين المدارس المشاركة. وتتمثل نقاط القوة في تناولها موضوعًا مهمًا يرتبط بالمواطنة الفاعلة، وتقديمها توصيات عملية لصانعي القرار، إضافة إلى رصدها تحديات واقعية مثل نقص الموارد وضعف تدريب المعلمين. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية التعميم، وغياب أدوات تقييم معيارية لقياس المهارات الحياتية، وعدم اختبار العلاقة بين هذه المهارات والتحصيل الأكاديمي أو النمو النفسي للطلبة. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة السالمي (2019) تُسهم في دعم الجانب المتعلق بأهمية المهارات الحياتية في البيئات التعليمية العربية، لكنها لا تتناول أنماط التعلّم أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل شرقي القدس. وبالتالي، فهي تقدّم دعمًا جزئيًا فقط للإطار النظري، وتبرز الحاجة إلى دراسات أكثر شمولًا تربط بين المهارات الحياتية والجوانب الإدراكية والمعرفية التي تستهدفها الدراسة الحالية.

تبحث دراسة النعيمي والخزرجي (2014) مستوى امتلاك طلبة جامعة ديالى للمهارات الحياتية، وتحليل الفروق وفقًا للجنس والتخصص الدراسي، مستندة إلى تصنيف منظمة الصحة العالمية الذي يشمل مهارات التواصل، حل المشكلات، التفكير النقدي، إدارة الانفعالات، واتخاذ القرار. اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي وطبّقتا مقياسًا تم التحقق من صدقه وثباته على عينة مكوّنة من (484) طالبًا وطالبة،

وهو ما يمنح الدراسة قدرًا من الموثوقية الإحصائية. ورغم أن الدراسة تقدّم صورة كمية مهمة عن مستوى المهارات الحياتية لدى المتعلمين، إلا أنها تُظهر قصورًا منهجيًا يتمثل في اعتمادها على أداة ذاتية التقرير دون دمج أساليب تقييم متعددة يمكن أن تعكس أداء المتعلمين الفعلي. كما لم تتناول الدراسة تأثير العوامل السياقية أو الثقافية في تشكيل هذه المهارات، رغم الإشارة إلى التحولات الاجتماعية في العراق. إضافة إلى ذلك، فإن استخدام المنهج الوصفي وحده يحدّ من القدرة على تفسير العلاقات السببية أو فهم آليات تنمية المهارات الحياتية داخل البيئة الجامعية. وتتمثل نقاط القوة في حجم العينة المناسب، واعتماد مقياس ذي خصائص سيكومترية جيدة، وتناولها مهارات حياتية متعددة ضمن إطار نظري معتمد دوليًا. أما نقاط الضعف فتشمل محدودية التعميم بسبب اقتصار الدراسة على جامعة واحدة، وغياب تحليل معمّق للفروق الفردية، وعدم اختبار العلاقة بين المهارات الحياتية ومتغيرات أكاديمية أو نفسية أخرى. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن دراسة النعيمي والخزرجي (2014) تُسهم في توفير خلفية عربية حول مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات، لكنها لا تتناول أنماط التعلّم أو الذكاء الناجح، ولا تُعالج السياقات التعليمية المعقدة مثل تلك الموجودة في شرقي القدس. وبالتالي، فهي تقدّم دعمًا محدودًا فقط للإطار النظري، وتبرز الحاجة إلى دراسات أكثر شمولًا تربط بين المهارات الحياتية والجوانب الإدراكية والمعرفية التي تستهدفها الدراسة الحالية.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الحياتية

تكشف الدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الحياتية عن مجموعة من أوجه الشبه التي تجمع بينها، حيث اتفقت معظمها على أهمية هذه المهارات في تعزيز قدرة الطلبة على التكيف مع متطلبات الحياة اليومية، ودعم نموهم النفسي والاجتماعي، وتحسين أدائهم الأكاديمي. كما تشترك هذه الدراسات في التأكيد على أن المهارات الحياتية ليست مجرد مهارات مساندة، بل هي مكوّن أساسي في بناء شخصية الطالب وتمكينه من مواجهة الضغوط والتحديات داخل البيئة المدرسية وخارجها.

وفي المقابل، تظهر أوجه اختلاف بين الدراسات من حيث الفئات العمرية المستهدفة، والبيئات الاجتماعية والثقافية التي أُجريت فيها، إضافة إلى اختلاف الأدوات المستخدمة في قياس المهارات الحياتية. كما تختلف الدراسات في تركيزها على أنواع محددة من المهارات، مثل مهارات التواصل، أو حل المشكلات، أو إدارة الانفعالات، مما يعكس تنوعًا في المنطلقات النظرية والأهداف البحثية.

أما أوجه الاستفادة من هذه الدراسات، فتتمثل في أنها توفر أساسًا معرفيًا يساعد الباحثين على فهم طبيعة المهارات الحياتية وأثرها في حياة الطلبة، كما تبرز الحاجة إلى تطوير برامج تدريبية وتعليمية تعزز هذه المهارات في المراحل الدراسية المختلفة. وتُسهم هذه الدراسات أيضًا في تحديد الفجوات البحثية، مثل الحاجة إلى دراسة المهارات الحياتية في سياقات تواجه تحديات خاصة، الأمر الذي يدعم مبررات إجراء الدراسة الحالية ويعزز قيمتها العلمية.

ثالثا: الدراسات المتعلقة بالذكاء الناجح

قدّم Mahmood, Rehman, Huang, & Zamani (2025) دراسة تجريبية هدفت إلى فحص أثر برنامج SMART (تدريب الذاكرة الاستراتيجية والتفكير المتقدم) في تنمية الذكاء الناجح لدى طلبة الصف الأخير من المرحلة الثانوية، مستندين إلى نظرية ستيرنبرغ التي تركز على مكونات الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي. ورغم أن الدراسة عرضت نتائجها بتفصيل واسع، إلا أنها لم تُرفَق بنقد منهجي كافٍ يوضح مدى قوة تصميمها أو حدوده.

اعتمد الباحثون تصميمًا شبه تجريبي قائمًا على الاختبارات القبلية والبعدية لعينة مكوّنة من (180) طالبًا وطالبة. ورغم أن هذا التصميم مناسب لقياس التغيرات الناتجة عن التدخل، إلا أن الدراسة لم تُبيّن بوضوح كيفية ضبط المتغيرات الدخيلة، أو ما إذا كانت المجموعات متكافئة فعليًا قبل تطبيق البرنامج. كما لم توضّح آليات تنفيذ البرنامج أو مدة تطبيقه، مما يحدّ من إمكانية تكرار التجربة أو التحقق من صدق إجراءاتها. نقاط القوة اختيار عينة كبيرة نسبيًا ومتنوعة أكاديميًا، مما يعزز قابلية تعميم النتائج.

توظيف إطار نظري قوي (نظرية ستيرنبرغ) ينسجم مع أهداف البرنامج التدريبي. التركيز على مهارات حياتية واقعية مثل اتخاذ القرار والتخطيط الأكاديمي، وهو ما يضيف قيمة تطبيقية واضحة. نقاط القصور غياب تحليل نقدي للمنهج المستخدم، خصوصًا ما يتعلق بضبط المتغيرات وتكافؤ المجموعات. عدم توضيح تفاصيل البرنامج التدريبي، مما يحدّ من إمكانية تقييم جودة التدخل. التركيز الكبير على عرض النتائج دون مناقشة بدائل تفسيرية أو حدود الدراسة. عدم الإشارة إلى أدوات القياس المستخدمة ومدى صدقها وثباتها. تُسهم الدراسة في دعم الفكرة القائلة بأن الذكاء الناجح قابل للتنمية من خلال برامج تربوية موجهة، وهو ما يقدّم أساسًا معرفيًا مفيدًا للدراسة الحالية إذا كانت تتناول موضوعًا مشابهًا في تنمية مهارات التفكير أو الذكاء. كما تُبرز أهمية دمج مهارات التفكير العملي والإبداعي في التعليم الثانوي. ومع ذلك، فإن غياب النقد المنهجي وتفاصيل التنفيذ يجعل الاستفادة من الدراسة محدودة عند محاولة بناء تصور تطبيقي أو مقارنة فعالية برامج مختلفة. كما أنها لا تقدّم تحليلًا معمقًا للعوامل التي قد تؤثر في نجاح البرنامج، مما يقلل من قيمتها كمرجع نقدي للدراسة الحالية.

أجرت الحبشي والغامدي (2024) دراسة بعنوان "الذكاء الناجح وموهبة ريادة الأعمال لدى المتعلمات الموهوبات والعاديات"، هدفت إلى تحليل العلاقة بين الذكاء الناجح وفق نظرية ستيرنبرغ (التحليلي، العملي، الإبداعي) وخصائص ريادة الأعمال لدى طالبات المرحلة الثانوية في منطقة الباحة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وطبّقت على عينة من (293) طالبة (143 موهوبة، 150 عادية)، باستخدام مقياس الذكاء الناجح ومقياس خصائص ريادة الأعمال. أظهرت النتائج تفوق المتعلمات الموهوبات في جميع أبعاد الذكاء الناجح، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الناجح وخصائص ريادة الأعمال لديهن، بينما لم تظهر هذه العلاقة لدى المتعلمات العاديات. كما رُصدت فروق إحصائية لصالح الموهوبات في المبادرة، التفكير الإبداعي، القيادة، وتحمل المسؤولية. أوصت الدراسة بتطوير المناهج لتشمل برامج تعليمية تدعم ريادة الأعمال، ودمج نظرية الذكاء الناجح في

تصميم المحتوى، إلى جانب تدريب المعلمين على استراتيجيات تعليمية تعزز التفكير الريادي، وتشجيع الدراسات المستقبلية لفهم العلاقة بين الذكاء الناجح والنجاح المهني في مراحل تعليمية مختلفة.

قدّمت دراسة عبد الرحيم، موسى، والسمان (2022) تطبيقًا لاستراتيجية تدريسية مبنية على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وركّزت على أربعة أنواع من المهارات. ورغم أن الدراسة عرضت نتائجها بتفصيل واسع، إلا أنها لم تقدّم نقدًا منهجيًا يوضّح مدى ضبط المتغيرات أو تكافؤ المجموعات، خاصة أن العينة صغيرة (30 طالبًا) وتعتمد على تصميم قبلي–بعدي قد يتأثر بعوامل خارجية. كما لم تُبيّن الدراسة قوة أدوات القياس أو حدود تطبيق الاستراتيجية، مما يحدّ من إمكانية تعميم النتائج. وتتمثل قوة الدراسة في توظيف إطار نظري واضح وربط مهارات الاستماع بأبعاد الذكاء الناجح، إلا أن قصورها المنهجي يقلل من فائدتها في بناء تصور تطبيقي للدراسة الحالية. ومع ذلك، فهي تضيف دعمًا مبدئيًا لفكرة دمج نظريات معرفية في تعليم اللغة، لكنها لا تقدّم تحليلًا نقديًا كافيًا يمكن الاعتماد عليه لتطوير تصور تدخّل أكثر صلابة.

قدّم الزعبي (2019) دراسة وصفية تحليلية بحثت العلاقة بين الذكاء الناجح وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر، مستخدمًا ثلاثة أدوات قياس على عينة كبيرة نسبيًا (347 طالبًا). ورغم أن الدراسة عرضت نتائجها بتفصيل واسع، فإنها لم تتناول نقدًا لمنهجها أو حدود تصميمها، خصوصًا ما يتعلق بمدى صدق أدوات القياس المستخدمة أو تأثير البيئة المدرسية الخاصة على تعميم النتائج. كما لم تُناقش الدراسة احتمال وجود متغيرات وسيطة قد تفسّر الارتباطات المكتشفة بين الذكاء وأساليب التعلم. وتتمثل قوة الدراسة في حجم عيّنتها وتنوع أدواتها، إضافة إلى ربطها بين الذكاء الناجح والتحصيل الدراسي، إلا أن غياب تحليل منهجي معمّق يقلل من فائدتها في بناء تصور نقدي للدراسة الحالية. ومع أنها تقدّم دعمًا عامًا لفكرة ارتباط الذكاء الناجح بالأداء الأكاديمي، إلا أنها لا تضيف إطارًا تفسيرياً قويًا أو تصورا تطبيقيًا يمكن البناء عليه في سياق بحث أكثر تجريبية أو تدخلًا تربويًا.

قدّم المومني والسعايدة (2018) دراسة ارتباطية تناولت العلاقة بين الذكاء الناجح ومهارات اتخاذ القرار لدى معلمي المتعلمين الموهوبين، معتمدين على عينة كبيرة نسبيًا بلغت (832) معلمًا ومعلمة. ورغم أن الدراسة عرضت نتائجها بتفصيل واسع، فإنها لم تُقدّم نقدًا منهجيًا يوضّح مدى ملاءمة أدوات القياس أو حدود استخدام المنهج الارتباطي في تفسير العلاقات بين المتغيرات، كما لم تناقش تأثير العوامل السياقية في مدارس التميز على تعميم النتائج. وتتمثل قوة الدراسة في حجم عيّنتها وتناولها فئة تربوية متخصصة، إلا أن غياب تحليل لقيود المنهج وأثر المتغيرات الدخيلة يقلل من قيمتها في بناء تصور نقدي للدراسة الحالية. ومع أنها تُظهر ارتباطًا إيجابيًا بين الذكاء الناجح واتخاذ القرار، خاصة في بعد الذكاء العملي، فإنها لا تقدّم إطارًا تفسيرياً أو تطبيقياً كافيًا يمكن البناء عليه، مما يجعل إضافتها للدراسة الحالية محدودة من حيث التوجيه المنهجي، وإن كانت مفيدة في دعم الارتباط النظري بين المتغيرين.

قدّم ستيرنبرغ (1999) نظرية الذكاء الناجح بوصفها إطارًا بديلاً للنظريات التقليدية التي ركّزت على الذكاء التحليلي فقط، موضحًا أهمية التكامل بين الأبعاد التحليلية والإبداعية والعملية في تحقيق النجاح الواقعي. ورغم أن الأدبيات تناولت النظرية بعرض تفصيلي لمكوناتها ونتائج الدراسات الداعمة لها، إلا أنها غالبًا لم تُقدّم نقدًا منهجيًا يوضح حدود تطبيق النظرية أو التحديات المرتبطة بقياس أبعادها، كما لم تُناقش مدى صلاحية الأدوات المستخدمة أو تأثير السياقات الثقافية على تفسير النتائج. وتتمثل قوة النظرية في شموليتها وارتباطها بمهارات حياتية واقعية، إلا أن قصورها يظهر في غياب نماذج تطبيقية واضحة يمكن تعميمها، إضافة إلى محدودية الأدلة التجريبية الصارمة التي تدعم جميع أبعادها. وبالنسبة للدراسة الحالية، فإن النظرية تقدّم إطارًا مفاهيميًا مهمًا لفهم الذكاء من منظور متعدد الأبعاد، لكنها لا توفر إرشادات منهجية كافية أو نماذج قياس دقيقة يمكن الاعتماد عليها مباشرة، مما يجعل الإفادة منها نظرية أكثر منها تطبيقية.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الناجح

تُظهر الدراسات السابقة حول الذكاء الناجح مجموعة من أوجه الشبه، حيث اتفقت معظمها على أن الذكاء الناجح مفهوم متعدد الأبعاد يجمع بين القدرات التحليلية والإبداعية والعملية، وأن نجاح الفرد لا يعتمد على القدرات العقلية التقليدية وحدها، بل على قدرته على توظيف هذه الأنواع الثلاثة من الذكاء في مواقف الحياة المختلفة. كما تشترك الدراسات في التأكيد على دور الذكاء الناجح في تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز القدرة على حل المشكلات، ودعم التكيف مع التحديات اليومية.

وفي المقابل، تظهر أوجه اختلاف بين الدراسات من حيث الفئات العمرية التي تناولتها، والبيئات الثقافية والاجتماعية التي أُجريت فيها، إضافة إلى اختلاف الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الناجح. فبعض الدراسات ركزت على الطلبة في المراحل المدرسية، بينما تناولت أخرى طلبة الجامعات أو العاملين في مجالات مهنية مختلفة. كما تختلف الدراسات في مدى تركيزها على أحد مكونات الذكاء الناجح دون غيره، أو في تفسيرها للعلاقة بين الذكاء الناجح ومتغيرات أخرى مثل التحصيل الدراسي، الدافعية، أو المهارات الحياتية.

أما أوجه الاستفادة من هذه الدراسات، فتتمثل في أنها توفر إطارًا نظريًا قويًا يساعد الباحثين على فهم طبيعة الذكاء الناجح وأثره في حياة الأفراد، كما تبرز أهمية تطوير برامج تعليمية وتدريبية تستهدف تعزيز القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة. وتُسهم هذه الدراسات أيضًا في تحديد الفجوات البحثية، مثل الحاجة إلى دراسة الذكاء الناجح في سياقات خاصة أو بيئات تواجه تحديات معقدة، مما يدعم مبررات إجراء الدراسة الحالية ويعزز قيمتها العلمية.

تحليل الفجوة البحثية في ضوء الدراسات السابقة

تكشف مراجعة الأدبيات التربوية أن معظم الدراسات السابقة تناولت المتغيرات محل الاهتمام—أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح بشكل منفصل، دون النظر إلى الترابط البنائي والتأثير المتبادل بينها، مما أدى إلى قصور في بناء نماذج تربوية شاملة تستجيب لحاجات المتعلمين، خاصة في البيئات التعليمية المركّبة ذات الخصوصية الثقافية والسياسية، كما هو الحال في مدارس شرقي القدس.

فقد ركزت دراسة Lincă & Matei (2023) على العلاقة بين أساليب التعلّم والأداء الأكاديمي، بينما تناولت دراسة مصطفى وبنا (2023) الفروق بين طلبة الأقسام العلمية والأدبية وفق تصور VARK، وركزت دراسة إلهام (2019) على تأثير أنماط التعلّم في اكتساب مهارة الكلام بالعربية. ورغم أهمية هذه الدراسات في إبراز الفروق الفردية، إلا أنها لم تتناول العلاقة التفاعلية بين أنماط التعلّم والمهارات الحياتية أو الذكاء الناجح، مما يُظهر فجوة معرفية واضحة. كما أسهمت دراسات المهارات الحياتية في توضيح دورها في التكيّف النفسي والاجتماعي، لكنها لم تربطها مباشرة بأنماط التعلّم أو الذكاء الناجح. أما الذكاء الناجح، فقد تم توظيف نظرية ستيرنبرغ في سياقات متعددة، إلا أن معظم الدراسات افتقرت إلى تحليل العلاقة التفاعلية بينه وبين المهارات الحياتية أو أساليب التعلّم، مما يُضعف القدرة على بناء نماذج تفسيرية متكاملة. وفي السياق المحلي، كشفت دراسات مصاروة، زماران، وعليان عن استخدام التعليم في شرقي القدس كأداة لإعادة تشكيل الهوية وفرض الانتماء، مما يُبرز البُعد السياسي في العملية التعليمية، ويُضفي على البيئة المدرسية طابعًا مركّبًا يستدعي نماذج تربوية أكثر حساسية ومرونة. من الناحية المنهجية، تنوعت الدراسات بين الكمي والنوعي والمختلط، مع استخدام أدوات قياس مقنّنة، إلا أن بعضها افتقر إلى التحليل النوعي أو التعميم بسبب محدودية العينات أو ضعف التمثيل السياقي. وعلى الرغم من تقديم توصيات مهمة لتطوير المناهج وتدريب المعلمين، إلا أن غياب تصور تكاملي يربط بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح ظلّ يمثل فجوة معرفية ومنهجية في الأدبيات التربوية.

بناءً على ذلك، تنطلق الدراسة الحالية لسد هذه الفجوة من خلال بناء تصور تفسيري تكاملي يُعالج العلاقة بين المتغيرات الثلاثة في بيئة تعليمية هشّة كمدارس شرقي القدس، بما يُسهم في تطوير ممارسات تربوية أكثر عدالة وفاعلية، ويُعزز الهوية الوطنية والقدرة على التكيّف والنجاح في الحياة الواقعية.

اوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

تشترك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تركيزها على فهم المتغيرات النفسية-التربوية لدى الطلبة، سواء تعلّق ذلك بالمهارات الحياتية أو الذكاء الناجح أو غيرهما من القدرات المرتبطة بالأداء الأكاديمي والتكيف المدرسي. كما تتفق مع تلك الدراسات في اعتمادها على المنهج الوصفي واستخدام الاستبيانات بوصفها أدوات رئيسية لجمع البيانات، إضافة إلى اهتمامها بتحليل الفروق بين الطلبة وفق متغيرات ديموغرافية مثل الجنس أو الصف أو البيئة التعليمية. وتتفق الدراسة الحالية أيضًا مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تعزيز قدرات الطلبة وتنمية مهاراتهم بما يسهم في تحسين تعلمهم وتكيفهم مع التحديات التعليمية والاجتماعية.

البعد السياقي للدراسة

واقع التعليم في مدارس شرقي القدس يتسم بالتعقيد الشديد، حيث يتنازعه تعدد المناهج، نقص البنية التحتية، وضغوط سياسية تهدف إلى أسرلة التعليم وإضعاف الهوية الوطنية الفلسطينية.حيث يتوزع المتعلمين في شرقي القدس بين مناهج مختلفة: المنهاج الفلسطيني، المنهاج الإسرائيلي (البجروت)، مناهج الأونروا، مدارس خاصة، ومدارس الأوقاف. وفق معطيات حديثة، نحو (55) ألف طالب يدرسون وفق المنهاج الإسرائيلي، بينما حوالي (20) ألف طالب يتعلمون وفق المنهاج الفلسطيني. كذلك سياسات الأسرلة لان السلطات الإسرائيلية تعمل على فرض المنهاج الإسرائيلي تدريجيًا عبر ربط التمويل والبناء المدرسي باعتماد هذا المنهاج، وهو ما يضع الأهالي أمام خيار صعب بين القبول

بالاكتظاظ ونقص الصفوف أو التخلي عن المنهاج الفلسطيني. كما ان هناك نقص البنية التحتية ما بين عجز كبير في الغرف الصفية يالى مبانٍ متهالكة وحرمان مدارس الأوقاف والحكومية من الترميم أو إنشاء مرافق أساسية مثل المختبرات والمكتبات. اضف الى ذلك الضغوط الاجتماعية والسياسية حيث ان التعليم في شرقي القدس يُستهدف باعتباره أداة لإعادة تشكيل الهوية، حيث تُمارس ضغوط على المتعلمين والأهالي للانخراط في النظام التعليمي الإسرائيلي، مع تقليص الدعم للمدارس الفلسطينية. كذلك تعدد المرجعيات المدرسية في شرقي القدس ليس مجرد تنوع تعليمي، بل هو تعبير عن واقع سياسي واجتماعي مركّب، حيث يُستخدم التعليم كأداة لإعادة تشكيل الهوية، في ظل محاولات فلسطينية للحفاظ على المناهج الوطنية مقابل سياسات إسرائيلية تهدف إلى فرض مناهجها الرسمية.

مصطلحات الدراسة

أنماط التعلّم (Learning Styles): تُشير إلى الطرائق التي يفضلها المتعلمين في استقبال ومعالجة المعلومات، وفق تصور Kolb (2022) القائم على التعلّم التجريبي. تشمل الأنماط: المتباين، الاستيعابي، التقاربي، والتكيفي. وقد تم قياسها باستخدام استبانة مبنية على مراحل دورة التعلّم، بهدف تحليل علاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء الناجح.

التعريف الاصطلاحي لمقياس انماط التعلم: وفقًا لـ Kolb (2022) ، تُشير أنماط التعلّم إلى الطرائق التي يفضّلها المتعلمون في استقبال المعلومات ومعالجتها، وذلك ضمن إطار التعلّم التجريبي الذي يقوم على أربع مراحل أساسية، وينتج عنه أربعة أنماط: المتباين، الاستيعابي، التقاربي، والتكيفي.

التعريف الإجرائي لأنماط التعلّم: تعرف أنماط التعلّم إجرائيًا بانها الطريقة أو الأسلوب المفضل الذي يعتمد عليه المتعلم في استقبال المعلومات ومعالجتها واستيعابها داخل المواقف التعليمية، ويُقاس ذلك من خلال الأداة المعتمدة في الدراسة (مثل استبيان أنماط التعلّم أو مقياس خاص)، والتي تحدد درجة ميل الطلبة إلى نمط أو أكثر من أنماط التعلّم المعتمدة (مثل المتباين، الاستيعابي، التقاربي، والتكيفي.، أو

غيرها). ويُعبّر النمط عن السلوكيات التعليمية التي يظهرها الطالب أثناء التعلّم، مثل طريقة تفاعله، واستجابته للأنشطة، والوسائط التي يفضّلها في اكتساب المعرفة.

وقد تم قياس متغير أنماط التعلّم في هذه الدراسة باستخدام تدريج كولب(Kolb, 1984) ، بعد أن قامت الباحثة بتكييف الأداة لتتلاءم مع البيئة التعليمية والسياق الثقافي لطلبة المرحلة الثانوية في شرقي القدس، بما يضمن دقة القياس وملاءمته للواقع المحلي.

ثانيًا: المهارات الحياتية (Life Skills) : تعريف منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2020): "مجموعة من القدرات الشخصية والاجتماعية التي تساعد الأفراد على التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية، وتتضمن مهارات حل المشكلات، اتخاذ القرارات، التفكير النقدي، التواصل الفعّال، وإدارة الانفعالات والعواطف".

التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة المهارات الحياتية إجرائيًا في هذه الدراسة بانها مجموعة القدرات والسلوكيات العملية التي تسعى الباحثة إلى تنميتها لدى الطلبة، وتشمل مهارات التواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، وإدارة الانفعالات، والتكيف الاجتماعي، وذلك من خلال الأنشطة والبرامج التعليمية التي سيتم تصميمها أو تحليلها ضمن إطار الدراسة. ويُقاس اكتساب هذه المهارات من خلال أدوات البحث المعتمدة مثل الاستبيانات، والملاحظات الصفية، والمقاييس المعيارية التي تحدد مستوى تمكن الطلبة من تطبيق هذه المهارات في مواقف حياتية مدرسية واجتماعية.

الذكاء الناجح (Successful Intelligence): التعريف الاصطلاحي: الذكاء الناجح هو مفهوم طوّره روبرت ستيرنبرغ (Sternberg)، ويُعرّف بأنه: "القدرة على تحقيق النجاح في الحياة وفقًا لمعايير الفرد الشخصية، من خلال توظيف ثلاثة أنواع من التفكير: التحليلي، الإبداعي، والعملي، في مواقف الحياة الواقعية" .(Sternberg, 2024) وقد اعتمدت الدراسة على أنماط الذكاء الثلاثة (Triarchic Theory)، التي حددها ستيرنبرغ ضمن نظريته (الذكاء التحليلي (Analytical

(Intelligence الـــذكاء الإبـــداعي (Creative Intelligence) الـــذكاء العملـــي Practical Intelligence).

التعريف الإجرائي للذكاء الناجح: تعرف الباحثة الذكاء الناجح إجرائيًا بانه القدرة الفرد علـــى توظيـــف أنماط الذكاء الثلاثة: التحليلي، والإبداعي، والعملي، في التعامل مع المواقف التعليمية والحياتيـــة، مـــن خلال حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتطبيق المعرفة في مواقف واقعية. ويُقاس هذا الذكاء باستخدام الأدوات المعتمدة في الدراسة مثل المقاييس أو الاستبيانات التي تحدد مستوى أداء الطلبة في كل بعد من أبعاده الثلاثة، ومدى قدرتهم على استخدام هذه المهارات في مواقف صفية وحياتية فعلية.

البيئة التعليمية ومدارس شرقي القدس: تتسم البيئة التعليمية في شرقي القدس بدرجة عالية من التعقيد، إذ تنشأ ضمن سياق سياسي واجتماعي وثقافي فريد يتأثر بواقع الاحتلال، والقيود الإدارية، والضـــغوط الاقتصادية، وتفاوت الموارد بين المدارس. وفي ظل هذا الواقع، تعمل مدارس شرقي القـــدس ضـــمن منظومة تعليمية متشابكة تتوزع فيها المرجعيات الإدارية والمناهج الدراســـية بـــين جهـــات فلســـطينية وأخرى إسرائيلية، مما يخلق حالة من الازدواجية والتضارب التربوي التي تنعكس سلبً على اســـتقرار العملية التعليمية وتوجهاتها الفكرية (عليان، 2023م). وتشير الدراســـات إلـــى أن هـــذا التعـــدد فـــي المرجعيات يسهم في اتساع الفجوات المعرفية والثقافية بين الطلبة، ويؤثر في انســـجامهم مـــع الهويـــة الوطنية والمناهج الدراسية، خاصة في ظل محاولات "أسرلة" التعليم التي تمارسها سلطات الاحتلال.

وتواجه البيئة التعليمية تحديات إضافية تتعلق بضعف البنية التحتية، ونقص التمويل، وغياب الخـــدمات النفسية والاجتماعية الكافية، الأمر الذي ينعكس على جودة التعليم وفرص الطلبة في النمـــو الأكـــاديمي والاجتماعي. وتُعدّ ازدواجية التعليم إحدى أبرز السمات التي تشكّل المشهد التربوي في شرقي القـــدس، حيث تتعايش منظومتان تعليميتان مختلفتان في المرجعية والمحتوى والأهداف. فمن جهة، يعمل النظـــام التعليمي الفلسطيني الذي يعتمد المنهاج الفلسطيني وتشرف عليه جهات مثـــل وزارة التربيـــة والتعلـــيم

الفلسطينية، والأوقاف الإسلامية، والمؤسسات الأهلية (عليان، 2023م). ومن جهة أخرى، يفرض الاحتلال الإسرائيلي نظامًا تعليميًا موازيًا يعتمد المنهاج الإسرائيلي أو المنهاج المحوّر، ويخضع لإشراف بلدية الاحتلال ووزارة المعارف الإسرائيلية.

ولا تقتصر هذه الازدواجية على اختلاف المناهج، بل تمتد لتشمل البنية التحتية، والتمويل، وأساليب التدريس، والهوية الثقافية التي يسعى كل نظام لترسيخها. وينتج عن ذلك بيئة تعليمية مضطربة وغير متجانسة تتفاوت فيها جودة التعليم وفرص الطلبة، وتزداد فيها الضغوط على المدارس الفلسطينية التي تعاني من نقص الموارد ومحاولات فرض المناهج الإسرائيلية. وتؤثر هذه الازدواجية بشكل مباشر في استقرار العملية التعليمية وفي قدرة الطلبة على بناء هوية معرفية وثقافية متماسكة، مما يجعلها أحد التحديات المركزية التي تواجه التعليم في شرقي القدس.

تعريف البيئة التعليمية شرقي القدس إجرائيًا: تعرف الباحثة مجموعة العناصر المادية والبشرية والتنظيمية التي يتفاعل معها الطالب داخل المدرسة، وتشمل: جودة البنية التحتية، توفر الموارد التعليمية، أساليب التدريس، العلاقات بين الطلبة والمعلمين، المناخ النفسي والاجتماعي، والأنشطة الصفية واللاصفية. ويتم قياسها من خلال استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة المخصصة لهذا المتغير. بمعنى أن البيئة التعليمية هنا ليست مفهومًا عامًا، بل ما يظهر فعليًا في إجابات الطلبة على الأداة التي تقيس جوانب البيئة المدرسية.ومن هذا التعريف تنطلق الباحثة الى تعريف المدارس في شرقي القدس.

التعريف الاصطلاحي لمدارس شرقي القدس: مدارس شرقي القدس هي المؤسسات التعليمية التي تقع ضمن حدود الجزء الشرقي من مدينة القدس، وتقدّم خدماتها التعليمية للطلبة الفلسطينيين في المراحل الدراسية المختلفة. وتتسم هذه المدارس بتعدد مرجعياتها الإدارية والإشرافية، إذ تتوزع بين وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وبلدية الاحتلال ووزارة المعارف الإسرائيلية، والأوقاف الإسلامية، إضافة

إلى المدارس الخاصة والأهلية. ويؤدي هذا التعدد إلى تنوع في المناهج الدراسية، وأساليب الإدارة، ومستوى الموارد المتاحة، مما يجعل هذه المدارس جزءًا من منظومة تعليمية معقدة تتأثر بالسياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي الخاص بالمدينة.

تعريف مدارس شرقي القدس إجرائيًا: تعرف الباحثة مدارس شرقي القدس اجرائيا بانها المدارس الواقعة ضمن حدود شرقي مدينة القدس، والتي يتلقى فيها الطلبة تعليمهم وفق أحد الأنظمة التعليمية المعمول بها في المنطقة (البلدية، الأوقاف، الوكالة، أو المدارس الخاصة). ويُحدد هذا المتغير بناءً على موقع المدرسة الجغرافي كما هو مسجل رسميًا.

أي أن المتغير هنا يُعرَّف وفق موقع المدرسة وليس وفق خصائص أخرى، ويُستخدم لتصنيف الطلبة ضمن فئات الدراسة.

التعريف الاصطلاحي لـ"التصوّر التطويري المقترح": التصوّر التطويري المقترح هو إطار فكري منظم يقدّم رؤية مستقبلية لمعالجة مشكلة تربوية أو تحسين واقع تعليمي قائم، من خلال تحديد مكوّنات التطوير وأهدافه ومبادئه العامة، استنادًا إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة.

التعريف الإجرائي لـ"التصوّر التطويري المقترح": تعرف الباحثة التصوّر التطويري المقترح في هذا البحث مجموعة الخطوات العملية والمقترحات التطبيقية التي يتم بناؤها استنادًا إلى نتائج الدراسة، بهدف تحسين الواقع التربوي في (المدارس، المناهج، البيئة التعليمية...)، ويتضمن ذلك تحديد الأهداف، والمكوّنات، وآليات التنفيذ، ومعايير التقييم.

منطق التصورالتفسيري للدراسة: يرتكز التصورالتفسيري للدراسة على افتراض أن أنماط التعلّم تمثل نقطة الانطلاق في تشكيل قدرات المتعلم، حيث تؤثر هذه الأنماط بشكل مباشر في مستوى الذكاء الناجح، أو بشكل غير مباشر عبر تنمية المهارات الحياتية التي تُعد وسيطًا أساسيًا في تعزيز قدرة

الطالب على حل المشكلات واتخاذ القرارات والتكيّف مع المواقف التعليمية المختلفة. ويأخذ التصورفي اعتباره أن هذه العلاقات لا تعمل بمعزل عن السياق، بل تتأثر بمجموعة من العوامل الديموغرافية والسياقية مثل الجنس، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل الدراسي، والتي قد تُعدّل قوة التأثير أو اتجاهه. ومن خلال هذا البناء البنيوي للعلاقات، يسعى التصورإلى تقديم تفسير شامل لكيفية تفاعل المتغيرات معًا، بما يسمح بفهم أعمق لآليات التأثير المتبادلة، ويسهم في صياغة توصيات تربوية أكثر واقعية وملاءمة للسياق التعليمي الذي ينتمي إليه الطلبة.

مبررات التصورالتفسيري للدراسة: يستند التصورالتفسيري للدراسة إلى مجموعة من الأسس النظرية والنتائج البحثية التي تؤكد الترابط بين أنماط التعلّم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح. فالأدبيات التربوية تشير إلى أن أنماط التعلّم تمثل مدخلًا مهمًا لفهم كيفية معالجة المتعلمين للمعلومات، واتخاذهم للقرارات، وتفاعلهم مع المواقف التعليمية، مما يجعلها عاملًا مؤثرًا في تنمية قدراتهم المعرفية والعملية. كما تُظهر الدراسات أن المهارات الحياتية تُعد وسيطًا أساسيًا في تحويل أنماط التعلّم إلى ممارسات فعّالة، إذ تسهم في تعزيز قدرة المتعلم على حل المشكلات، والتفكير العملي، والتكيّف، وهي مكونات جوهرية في الذكاء الناجح. وبناءً على ذلك، يفترض التصوروجود تأثير مباشر لأنماط التعلّم على الذكاء الناجح، وتأثير غير مباشر عبر المهارات الحياتية.

إضافة إلى ذلك، يأخذ التصورفي اعتباره أن العلاقات بين المتغيرات لا تعمل بمعزل عن السياق، بل تتأثر بخصائص ديموغرافية وسياقية مثل الجنس، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل الدراسي، وهي عوامل أثبتت الأدبيات أنها قد تُعدّل قوة العلاقة بين المتغيرات أو اتجاهها. ومن ثمّ، فإن إدراج هذه المتغيرات المعدِّلة يهدف إلى تقديم تفسير أكثر دقة وعمقًا للظاهرة المدروسة، وضمان أن التصوريعكس الواقع التعليمي بصورة شاملة. وبذلك، فإن بناء التصوريستند إلى منطق علمي متماسك يجمع بين النظرية والبحث التجريبي، ويتيح اختبارًا بنائيًا للعلاقات المتوقعة بين المتغيرات.

مشكلة الدراسة

تشير الأدبيات التربوية المتعلقة بمدارس شرقي القدس إلى أنّ البيئة التعليمية هناك تتسم بدرجة عالية من التعقيد، نتيجة تداخل عوامل سياسية وثقافية واجتماعية تؤثر في استقرار العملية التعليمية وفي نمو مهارات المتعلمين وتكيّفهم. وتعمل هذه العوامل مجتمعة على خلق سياق تربوي مضطرب يختلف عن البيئات التعليمية المستقرة، مما يجعل فهم أنماط التعلّم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح داخل هذا السياق ضرورة بحثية ملحّة.

وتخوض الباحثة تجربتها التعليمية والبحثية في مدارس شرقي القدس منذ أكثر من تسعة عشر عامًا، وقد مكّنها ذلك من ملاحظة أثر هذا السياق المركّب على المتعلمين، ولا سيما في ما يتعلق بتباين أنماط التعلّم وصعوبة مواءمتها مع احتياجات الطلبة الفردية. هذا الاحتكاك المباشر بالواقع التعليمي عزّز الإحساس بوجود مشكلة حقيقية تتمثل في ضعف قدرة البيئة التعليمية الحالية على دعم تنمية المهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى الطلبة.

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة، تبيّن وجود فجوة بحثية واضحة؛ إذ تناولت الأدبيات أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح غالبًا بصورة منفصلة أو ضمن سياقات تعليمية مستقرة، دون الربط بينها في إطار تكاملي يعكس خصوصية السياق التعليمي في شرقي القدس. كما لم تُعالج الدراسات السابقة تأثير العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية في تشكيل العلاقة بين هذه المتغيرات، وهو ما يجعل الدراسة الحالية ذات أهمية خاصة.

وانطلاقًا من هذا القصور في الأدبيات، تتمثل مشكلة الدراسة في استكشاف العلاقة التفاعلية بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس، ضمن سياق تعليمي متأثر بالصراع السياسي والثقافي (مصاروة، 2022م؛ عليان ، 2023م). وتهدف الدراسة إلى بناء تصور بنائي يراعي خصوصية البيئة التعليمية، ويسهم في تطوير ممارسات تربوية تعزز التفكير النقدي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار لدى المتعلمين.

أسئلة الدراسة

سؤال الدراسة الرئيس ما العلاقة بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس؟

من خلال هذا السؤال تسعى الباحثة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس؟
2. ما مستوى إمتلاك طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس لمهارات الحياة؟
3. ما مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس
4. هل تختلف أنماط التعلّم والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل؟
5. هل تختلف مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل؟"
6. ما التصور البنائي الذي يفسر العلاقة بين أنماط التعلّم (كمتغير مستقل) والمهارات الحياتية (كمتغير وسيط) والذكاء الناجح (كمتغير تابع)، وما الاستراتيجية التطويرية المقترحة في ضوء هذا التصور؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. تحديد أنماط التعلّم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس.
2. التعرّف إلى مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس لمهارات الحياة.
3. قياس مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس.
4. الكشف عن الفروق في أنماط التعلّم والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل.

5. الكشف عن الفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل.
6. تحليل العلاقة بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس.
7. بناء تصور بنائي يفسّر العلاقة بين أنماط التعلّم (كمتغير مستقل) والمهارات الحياتية (كمتغير وسيط) والذكاء الناجح.

أهمية الدراسة

الاهمية النظرية

قد تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في تناولها العلاقة التفاعلية بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح ضمن سياق تربوي معقّد كمدارس شرقي القدس، مما يُسهم في سد فجوة معرفية في الأدبيات التربوية. وتعتمد الدراسة على نظريات حديثة مثل الذكاءات المتعددة والذكاء الناجح، وتُبرز أهمية السياق الثقافي في تشكيل مخرجات التعليم، بما يوفّر أساسًا نظريًا لتطوير السياسات التعليمية والممارسات التربوية في البيئات متعددة الثقافات. أما الأهمية التطبيقية، فتتمثل في تقديم استراتيجيات تعليمية تراعي الفروق الفردية وتُعزز من جودة التعليم والتكيّف الأكاديمي، إلى جانب دعم المتعلمين في تنمية مهاراتهم الحياتية وتحقيق النجاح الواقعي في بيئة تعليمية مليئة بالتحديات.

الأهمية التطبيقية

تنبع الأهمية التطبيقية للدراسة من قدرتها على احتمالية تقديم حلول تربوية تستجيب لتعقيدات البيئة التعليمية في شرقي القدس، التي تتسم بتداخل سياسي وثقافي واجتماعي، وغياب سياسات تعليمية تراعي الهوية الوطنية للمتعلمين. من خلال تحليل العلاقة بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح، تُسهم الدراسة في تطوير ممارسات تعليمية تراعي الفروق الفردية،

وتُعزز من قدرة المتعلمين على التكيّف والنجاح الأكاديمي. كما توفر إطارًا تطبيقيًا لتصميم مناهج مرنة تُدمج فيها المهارات الحياتية، وتُعزز التفكير النقدي، التواصل، وحل المشكلات، بما يدعم الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة. وتُقدّم توصيات عملية للمعلمين وصنّاع القرار لتبني أساليب تدريس مبتكرة، تُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي، وتقليل التسرب، وتعزيز استقلالية المدارس الفلسطينية في القدس. وفي المجمل، تُعد الدراسة مساهمة نوعية في بناء بيئة تعليمية داعمة تُعزز من صمود المتعلمين وتكاملهم التربوي والثقافي.

فرضيات الدراسة

استنادًا إلى أهداف الدراسة وطبيعة متغيراتها، صيغت الفرضيات الصفرية (Null Hypotheses) الاتية:

الفرضية الأولى (H_0): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في أنماط التعلم (التعلم المتباين، التعلم الاستيعابي، التعلم التقاربي، التعلم التكيفي) لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تُعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل الدراسي.

الفرضية الثانية (H_0): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى المهارات الحياتية (مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات، مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، مهارات التفكير الإبداعي، مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي) لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تُعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل الدراسي.

الفرضية الثالثة (H_0): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي) لدى طلبة المرحلة الثانوية في

مدارس شرقي القدس تُعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل الدراسي.

الفرضية الرابعة (فرضية العلاقة): لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التعلم ومهارات الحياة والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تُعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل الدراسي.

الفصل الثاني

منهجية الدراسة

تصميم الدراسة

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج المختلط بنمط تصميم التفسير المتتابع (Sequential Design) Explanatory ، وهو أحد التصاميم الشائعة في البحوث التربوية التي تهدف إلى الجمع بين البيانات الكمية والنوعية بطريقة تكاملية. وقد اختارت الباحثة تصميم التفسير المتتابع لأنه الأنسب لطبيعة الدراسة التي تجمع بين تحليل العلاقات الكمية بين المتغيرات الثلاثة والحاجة إلى تفسير هذه العلاقات في ضوء السياق التعليمي المعقّد في شرقي القدس. فالمرحلة الكمية تكشف الأنماط والاتجاهات، بينما تتيح المرحلة النوعية تفسير هذه النتائج من خلال خبرات المعلمين، ا يعزّز صدق الاستنتاجات وعمقها، ويقدّم فهمًا أكثر شمولًا للظاهرة التربوية (Creswell & Plano Clark, 2018).

وقد بدأ هذا التصميم بالمرحلة الكمية من خلال تطبيق استبانة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بهدف الكشف عن الأنماط والفروق والارتباطات بين المتغيرات الثلاثة: أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح. وبعد تحليل النتائج إحصائيًا، انتقلت الباحثة إلى المرحلة النوعية التي شملت إجراء مقابلات شبه منظمة مع مجموعة من المعلمين، وذلك بهدف تفسير النتائج الكمية وتعميق فهمها في ضوء السياق التعليمي المعقّد في شرقي القدس وهو ما يتوافق مع خطوات تصميم التفسير المتتابع كما يصفه كريسويل (Creswell, 2014). ويسهم هذا التصميم في تعزيز صدق الاستنتاجات وموثوقيتها، لأنه يتيح الانتقال من التحليل الإحصائي إلى التفسير التربوي بصورة تكاملية تدعم فهم الظاهرة من زوايا متعددة.

مبررات استخدام المنهج المختلط بتصميم التفسير المتتابع

اختارت الباحثة استخدام المنهج المختلط بنمط تصميم التفسير المتتابع لعدة مبررات منهجية وتربوية، من أبرزها:

1. طبيعة المشكلة البحثية المعقّدة تتناول الدراسة ثلاثة متغيرات مترابطة (أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، الذكاء الناجح) داخل سياق تعليمي شديد التعقيد في شرقي القدس، وهو ما يتطلب منهجًا قادرًا على الجمع بين القياس الكمي والتحليل التفسيري النوعي لفهم الظاهرة بصورة شمولية.
2. الحاجة إلى تفسير النتائج الكمية بعمق توفر البيانات الكمية معلومات مهمة حول الفروق والارتباطات بين المتغيرات، لكنها لا تكشف الأسباب أو الدلالات التربوية خلف هذه النتائج. لذلك جاءت المرحلة النوعية عبر مقابلات المعلمين لتفسير النتائج وتعميق فهمها.
3. تعزيز صدق النتائج وموثوقيتها يسهم دمج البيانات الكمية والنوعية في التحقق من النتائج عبر أكثر من مصدر، مما يعزز قوة الاستنتاجات ويزيد من موثوقيتها في ضوء الواقع التعليمي.
4. ملاءمة المنهج لطبيعة العينات المختلفة نظرًا لاختلاف طبيعة العيّنتين (طلاب في الجانب الكمي، ومعلمون في الجانب النوعي)، فإن المنهج المختلط المتتابع يسمح بالاستفادة من كل فئة بالطريقة الأنسب لطبيعتها ودورها في العملية التعليمية.
5. توافق المنهج مع أهداف الدراسة يتيح هذا التصميم الكشف عن الأنماط الكمية أولًا، ثم استخدام خبرات المعلمين لتفسيرها، مما ينسجم مع هدف الدراسة في فهم العلاقات بين المتغيرات وتفسيرها تربويًا ضمن سياق شرقي القدس.
6. قدرة المنهج على تقديم صورة أكثر شمولًا للظاهرة الجمع بين الأرقام (الكمّي) والرؤى التربوية (النوعي) يوفر فهمًا متعدد الأبعاد، وهو أمر ضروري عند دراسة قضايا تعليمية تتأثر بعوامل اجتماعية وسياسية وثقافية.

المناهج الفرعية

لتحقيق تحليل معمّق، استعانت الدراسة بمناهج فرعية مثل المنهج الاستقرائيحيث يُعدّ المنهج الاستقرائي أحد المناهج العلمية التي تعتمد على الانتقال من دراسة الجزئيات إلى استنتاج القواعد العامة، حيث يبدأ الباحث بملاحظة الظواهر الفردية وجمع البيانات المتعلقة بها، ثم تحليلها للكشف عن الأنماط والعلاقات المشتركة بينها، وصولًا إلى صياغة تعميمات أو مبادئ عامة. ويرتكز هذا المنهج على الملاحظة المباشرة والتجربة باعتبارهما أساسًا لبناء المعرفة، ويُستخدم على نطاق واسع في العلوم الطبيعية والاجتماعية لتكوين الفرضيات وتطوير النظريات (عبيدات وآخرون، 2012م). والمقارن، بهدف استنباط الفروقات بين أنماط المتعلمين، وتحليل الأنماط السلوكية والتعليمية، بما يتماشى مع أهداف الدراسة وسياقها النظري.

متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة مجموعة من المتغيرات التربوية المرتبطة ببعضها ضمن تصور تفسيري متكامل. فالمتغير المستقل هو أنماط التعلم (التباعدي، الاستيعابي، التكيفي، التقاربي)، بينما تمثل المهارات الحياتية المتغير الوسيط الذي يربط بين أنماط التعلم والذكاء الناجح، وتشمل مهارات إدارة الذات، التفكير الناقد والإبداعي، والتواصل الاجتماعي. أما الذكاء الناجح فهو المتغير التابع، ويُقاس بأبعاده الثلاثة: التحليلي، الإبداعي، والعملي. كما شملت الدراسة متغيرات ديموغرافية معدِّلة مثل النوع الاجتماعي، الصف، المعدل الدراسي، ونوع المدرسة، إلى جانب عوامل خارجية مؤثرة كبيئة التعليم في شرقي القدس، التي تتسم بتعدد المناهج والمرجعيات، والدعم التربوي، والضغوط الاجتماعية والسياسية، مما يُسهم في تشكيل السياق التربوي العام ويؤثر على نتائج الدراسة.

العلاقة بين المفاهيم

العلاقة المباشرة: أنماط التعلّم (المتغير المستقل) تؤثر مباشرة على الذكاء الناجح (المتغير التابع)، إذ تُسهم في تشكيل أساليب التفكير والتحليل وتطبيق المعرفة في مواقف حياتية.

العلاقة غير المباشرة (الوساطة): أنماط التعلّم تؤثر أيضًا على الذكاء الناجح عبر المهارات الحياتية (المتغير الوسيط). هذه المهارات تعمل كجسر يربط بين أنماط التعلّم والقدرة على توظيفها في سياقات واقعية، مما يعزز الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي.

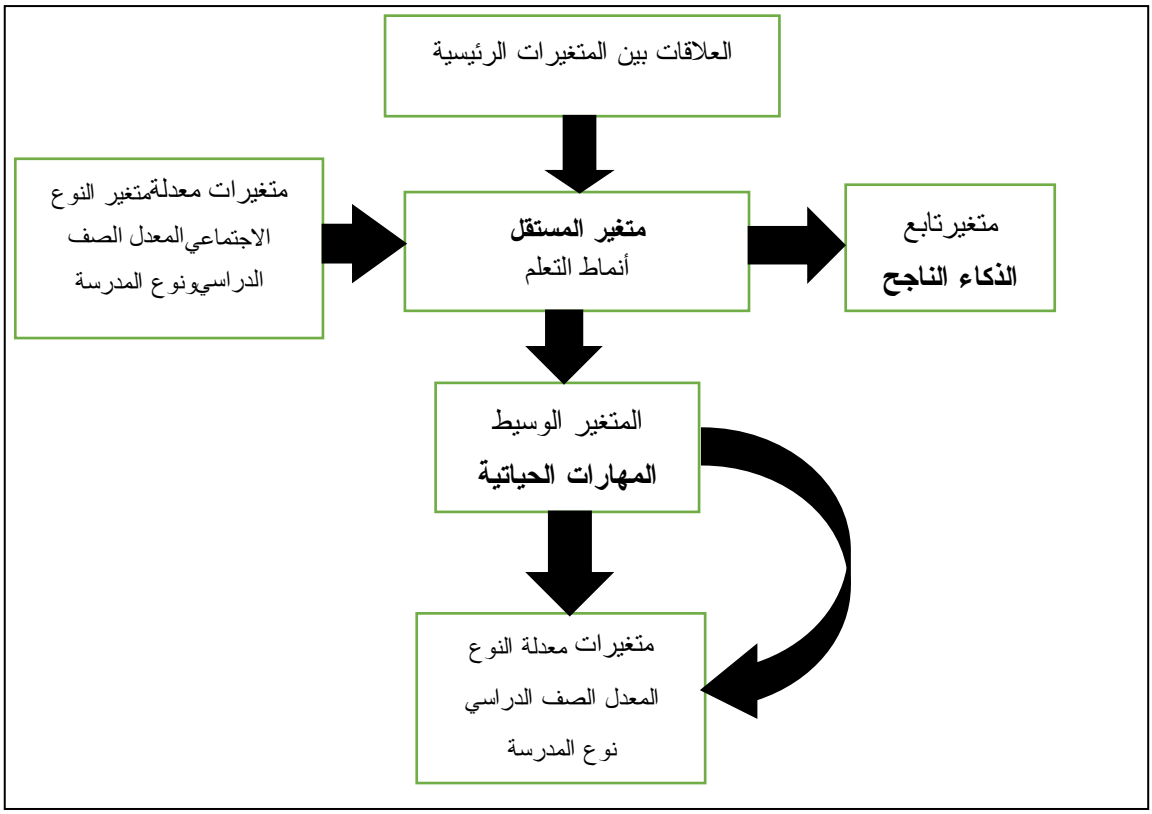
العوامل المعدِّلة: الخصائص الديموغرافية (النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، مستوى التحصيل، نوع المدرسة) قد تُقوي أو تُضعف من قوة العلاقة بين المتغيرات، مما يبرز أهمية الفروق الفردية في تفسير النتائج.

البُعد السياقي:بيئة التعليم الثانوي في شرقي القدس تُعد عاملاً خارجيًا مؤثرًا، حيث تضيف تحديات سياسية واجتماعية وثقافية تُعيد تشكيل طبيعة العلاقات التربوية، وتمنح التصور طابعًا تفسيريًا مركّبًا يتجاوز الأطر التقليدية.

يوضح التصور (شكل 1) كيف تؤثر المتغيرات على بعضها البعض من خلال مسارات مباشرة وغير مباشرة.

شكل (1)

تأثير المتغيرات على بعضها البعض من خلال مسارات مباشرة وغير مباشرة



تُظهر بنية التصورأن أنماط التعلّم تؤثر في الذكاء الناجح سواء بصورة مباشرة أو من خلال المهارات الحياتية التي تعمل كوسيط لنقل أثر هذه الأنماط إلى مخرجات التعلم. كما تُعدّ العوامل الديموغرافية والسياقية عناصر معدِّلة يمكن أن تزيد أو تقلل من قوة هذه العلاقات، مما يعكس حساسية التصورللفروق الفردية والبيئية. ويتيح هذا التحليل البنيوي فهمًا أعمق لآليات التأثير المتبادلة بين المتغيرات، ويسهم في تطوير توصيات تربوية أكثر واقعية وملائمة لطبيعة السياق التعليمي. في ضوء ذلك، يُفترض أن أنماط التعلّم (المتغير المستقل) تؤثر بشكل مباشر على الذكاء الناجح (المتغير التابع)، كما تؤثر عليه بشكل غير مباشر عبر المهارات الحياتية التي تعمل كمتغير وسيط، وهو ما يتوافق مع تصورالوساطة الإحصائية الذي قدّمه بارون وكيني، والذي يوضح كيفية انتقال أثر المتغير المستقل إلى المتغير التابع عبر متغير وسيط (Baron & Kenny, 1986). ويُفحص هذا التأثير من خلال تحليل المسارات السببية التي تربط بين المتغيرات الثلاثة، مع مراعاة تأثير المتغيرات الديموغرافية (النوع

الاجتماعي، الصف الدراسي، المعدل الأكاديمي، نوع المدرسة) بوصفها عوامل معدّلة قد تُعزز أو تُضعف من قوة العلاقة بين المتغيرات. كما يُدمج التصورالبُعد السياقي لبيئة التعليم الثانوي في شرقي القدس كعامل خارجي مؤثر، نظرًا لخصوصية هذه البيئة وما تتسم به من تحديات سياسية واجتماعية وثقافية تُعيد تشكيل طبيعة العلاقات التربوية وتمنح التصورطابعًا تفسيريًا مركّبًا يتجاوز الأطر التقليدية.

منطق التصور التفسيري للدراسة

تم بناء التصورالنظري للدراسة استنادًا إلى تصورالوساطة الإحصائية الذي طوّره (Baron & Kenny, 1986) ، وهو من أكثر النماذج استخدامًا في تحليل العلاقات غير المباشرة بين المتغيرات النفسية والسلوكية. حيث تُستخدم الوساطة الإحصائية لفحص ما إذا كان تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع ينتقل عبر متغير وسيط، بحيث يوضح هذا المتغير الآلية التي يحدث من خلالها التأثير. ويسمح هذا الأسلوب بالكشف عن التأثيرات غير المباشرة التي قد لا تظهر عند تحليل العلاقات المباشرة فقط، مما يقدّم تفسيرًا أكثر عمقًا للعلاقات بين المتغيرات. ويُعد تحليل الوساطة من الأساليب الشائعة في العلوم التربوية والاجتماعية، نظرًا لقدرته على تفسير العمليات النفسية والسلوكية التي تربط بين المتغيرات، ويمكن اختباره باستخدام نماذج الانحدار أو نماذج المعادلات البنائية وفي ضوء ذلك، يُفترض أن أنماط التعلّم (المتغير المستقل) تؤثر مباشرة في الذكاء الناجح (المتغير التابع)، كما تؤثر فيه بصورة غير مباشرة عبر المهارات الحياتية (المتغير الوسيط). ويتم فحص هذا التأثير من خلال تحليل المسارات السببية التي تربط بين المتغيرات الثلاثة، مع مراعاة دور المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، المعدل الأكاديمي، نوع المدرسة) بوصفها عوامل معدِّلة قد تعزز أو تضعف قوة العلاقة بين المتغيرات.

بناءً على ذلك، يُتيح التصور تحليلًا تكامليًا للمسارات المباشرة وغير المباشرة، ويُسهم في الكشف عن آليات التأثير المتبادلة بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح، ضمن سياق تعليمي هشّ، بما يُعزز من قدرة الدراسة على تقديم توصيات تربوية قائمة على فهم بنيوي وسياقي عميق.

مكونات التصور التفسيري

يتكوّن التصور من أربعة مكونات رئيسية:

1. المتغير المستقل: أنماط التعلّم (النمط التعلّمي المتباين، النمط التعلّمي الاستيعابي النمط التعلّمي التقاربي، النمط التعلّمي التكيفي).
2. المتغير الوسيط: المهارات الحياتية(مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات، مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي).
3. المتغير التابع: الذكاء الناجح (وفق نظرية ستيرنبرغ) (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي).
4. المتغيرات المعدِّلة: الخصائص الديموغرافية(النوع الاجتماعي، مستوى التحصيل، الصف الدراسي، نوع المدرسة).

العلاقات البنيوية داخل التصور

العلاقة المباشرة: يُفترض أن تؤثر أنماط التعلّم بشكل مباشر على الذكاء الناجح، حيث تُسهم في تشكيل أساليب التفكير، تحليل المعلومات، وتطبيق المعرفة في مواقف حياتية.

العلاقة غير المباشرة (الوساطة): تُفترض علاقة غير مباشرة عبر المهارات الحياتية، والتي تعمل كوسيط يُعزز من قدرة المتعلم على توظيف أنماط التعلّم في سياقات واقعية، مما يُنمّي الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة.

العوامل المعدِّلة: تؤثر المتغيرات الديموغرافية في قوة واتجاه العلاقات بين المتغيرات، مما يُبرز أهمية مراعاة الفروق الفردية في تفسير النتائج وتوجيه التدخلات التربوية.

النظريات المفسرة للنموذج

أولًا: نظرية كولب البنائية التجريبية (Kolb's Experiential Learning Theory)

يرى كولب أن التعلّم يحدث من خلال دورة تتضمن الخبرة الملموسة، والملاحظة والتأمل، والتجريد المفاهيمي، والتجريب النشط، وهي المراحل التي تشكّل أساس عملية التعلّم التجريبي (Kolb, 1984) وبناءً على هذه الدورة ظهرت أنماط التعلّم الأربعة: المتباين، الاستيعابي، التقاربي، والتكيفي، والتي تمثل طرقًا مختلفة لتفاعل المتعلمين مع المعرفة. وتُفسر هذه الأنماط الكيفية التي يفضّل بها المتعلمون استقبال المعلومات ومعالجتها، ولذلك تُعدّ المتغير المستقل في التصور.

ينما يرى ستيرنبرغ أن النجاح لا يعتمد فقط على القدرات الأكاديمية، بل على ثلاثة أبعاد متكاملة: التحليلي، والإبداعي، والعملي، وهي الأبعاد التي تشكّل جوهر الذكاء الناجح وتمثل المتغير التابع في التصور لأنها تعكس مخرجات التعلم التي يسعى المتعلم لتحقيقها في الحياة الواقعية (Sternberg, 1999).

لذلك نرى أن النظريتين ترتبطان بالتفسير المقترح للنموذج؛ إذ توضّح نظرية كولب أن أنماط التعلّم تحدد الكيفية التي يكتسب بها المتعلم المعرفة ويعالجها من خلال تفضيلاته في استقبال المعلومات والتفاعل معها (Kolb, 1984). وفي المقابل، تعمل المهارات الحياتية كمتغير وسيط يترجم هذه الأنماط إلى قدرات عملية مثل إدارة الوقت، والتفكير الناقد، والتواصل. أما الذكاء الناجح كما يطرحه ستيرنبرغ، فهو النتيجة النهائية لهذا التفاعل، حيث يصبح المتعلم قادرًا على التحليل والإبداع والتطبيق العملي في مواقف الحياة الواقعية. (Sternberg, 1999) ويعود ذلك إلى أن كولب يفسر كيف يتعلم المتعلم، بينما يفسر ستيرنبرغ ما الذي يحقق له النجاح.

والجمع بينهما يتيح لنا تصورا تفسيريًا متكاملًا يربط بين مدخلات التعلم (أنماط التعلّم) و مخرجاته (الذكاء الناجح) عبر آليات وسيطة (المهارات الحياتية). هذا الدمج يعكس منطق الوساطة الإحصائية

(Baron & Kenny, 1986) الذي يوضح المسارات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات. لذلك تم تصميم التصور بالاستناد إلى كولب وسترنبرغ لأنهما يقدمان إطارين متكاملين لان كولب يشرح العملية التعليمية (كيف يتعلم المتعلم). بينما ستيرنبرغ يشرح المخرجات التعليمية (كيف ينجح المتعلم). الـربط بينهما عبر المهارات الحياتية والمتغيرات الديموغرافية والسياق التعليمي يتيح تفسـيرًا أعمـق وأكثـر واقعية للعلاقات بين المتغيرات في بيئة تعليمية معقدة مثل شرقي القدس.

وهنا يتم السؤال؟ أي نمط تعلم يحدد كيف يكتسب المتعلم المهارات الحياتية وهذه المهارات هي الجسـر الذي يربط بين تعلم المتعلم والقدرة على النجاح الفعلي في الحياة الناجح

أنه يربط بين أنماط التعلّم و المهارات الحياتية باعتبارها الجسر نحو الذكاء الناجح.

وفق نظرية كولب للتعلّم التجريبي، جميع الأنماط الأربعة (المتباين، الاسـتيعابي، التقـاربي، التكيفـي) تسهم في اكتساب المهارات الحياتية، لكن بدرجات مختلفة:

- النمط التعلّمي التكيفي (Accommodating): يُعد الأكثر ارتباطًا بالمهارات الحياتية لأنه يعتمـد على الخبرة المباشرة والتجريب العملي، مما يساعد المتعلم على تطوير مهارات مثل إدارة الوقت، التواصل، وحل المشكلات الواقعية.
- النمط التعلّمي التقاربي (Converging): يركز على تطبيق الأفكار في مواقف عمليـة، وبالتـالي يعزز مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار.
- النمط التعلّمي المتباين (Diverging): يساعد على تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتمـاعي من خلال النظر إلى المواقف من زوايا متعددة.
- النمط التعلّمي الاستيعابي (Assimilating): يعزز مهارات التنظيم الذاتي والتخطيط عبر التركيز على التحليل وبناء المفاهيم.

النمط التكيفي والتقاربي هما الأكثر تحديدًا لكيفية اكتساب المتعلم المهارات الحياتية، لأنهما يترجمان التعلم إلى خبرة عملية مباشرة، بينما تعمل الأنماط الأخرى على دعم الجوانب التحليلية والاجتماعية. هذه المهارات بدورها تشكّل الجسر الذي يربط بين التعلم الأكاديمي والقدرة على تحقيق النجاح الفعلي في الحياة عبر الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة (التحليلي، الإبداعي، العملي).

مجتمع الدراسة

التعريف المفاهيميً: يعرف مجتمع الدراسة بأنه مجموعة الأفراد الذين يشتركون في خصائص ترتبط بموضوع البحث (العزام، 2023م).

التعريف الإجرائيً: يتحدد مجتمع الدراسة بجميع طلبة المرحلة الثانوية (الصفوف 10–12) في مدارس شرقي القدس، ممن تتراوح أعمارهم بين 15 و18 عامًا، ويبلغ عددهم نحو (33,135) طالبًا وطالبة، وفق بيانات وزارة التربية والتعليم للعام 2023. وتشمل هذه المدارس مرجعيات إدارية متعددة، مما يوفر تنوعًا سياقيًا يؤخذ في الاعتبار عند تفسير النتائج وتعميمها.

يبلغ عدد المدارس في شرقي القدس نحو (195) مدرسة، تخدم أكثر من (110,000) طالب وطالبة، منهم حوالي (45,500) يتلقون تعليمهم في مدارس تتبع للمظلة الفلسطينية، بينما يتوزع الباقون على مدارس بلدية الاحتلال ووزارة المعارف الإسرائيلية. هذا التعدد الإداري يُنتج تفاوتًا في التمويل والمناهج والبنية التحتية، مما يؤثر على أنماط التعلم ودافعية المتعلمين وتشكّل هويتهم التربوية. كما يواجه المتعلمين ازدواجية في المناهج بين التوجيهي والبجروت، ضمن بيئة تعليمية مركّبة تؤثر مباشرة في المتغيرات المدروسة.

عينة الدراسة

بلغ حجم مجتمع الدراسة (34,135) طالبًا وطالبة. وبالرجوع إلى جدول كريجسي ومورجان لتحديد حجم العينة عند مستوى ثقة (95%) وخطأ تقدير (5%)، ولتعزيز دقة النتائج وزيادة القدرة التعميمية، تم اختيار عينة مقدارها (431) طالبًا وطالبة". وقد تبين أن الحجم المناسب للعينة يقارب (380) مفحوصًا. من الصفوف (10–12) في مدارس شرقي القدس، تتراوح أعمارهم بين (15–18 عامًا). جرى اختيارهم باستخدام العينة الطبقية متعددة المراحل لضمان تمثيل دقيق لمجتمع الدراسة المتنوع إداريًا وثقافيًا. وقد استند تحديد حجم العينة إلى معادلة كريجسي ومورجان، بما يحقق مستوى ثقة (95%) وهامش خطأ (±5%). هذا الإجراء يتماشى مع طبيعة المنهج المختلط المعتمد، مما يُسهم في صدق النتائج وتوازنها.

جدول (1)

"توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، العمر، الصف، نـــوع المدرســـة، والمعدل الدراسي) (ن= 431)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	281	65.2%
	أنثى	150	34.8%
العمر	15 عام	105	24.0%
	16 عام	159	37.0%
	17 عام فاكثر	167	39.0%
الصف الدراسي	العاشر	192	33.3%
	الحادي عشر	140	34.4%
	الثاني عشر	99	32.3%
نوع المدرسة	حكومية	43	32.3%
	خاصة	13	8.3%
	مدارس الأونروا	0	0.0%
	مدارس بلدية الاحتلال	375	63.0%
المعدل الدراسي التقريبي	أقل من 60%	80	18.2%
	60-70%	71	20.8%
	70-80%	118	36.5%
	80-90%	92	10.4%
	90-100%	70	14.1%
المجموع	431	100%	

يوضح الجدول أن العينة موزعة بشكل متوازن تقريبًا بين الصفوف الثلاثة، حيث حصل كل صف على نسبة تقارب الثلث من إجمالي العينة. والفئات العمرية متداخلة مع الصفوف، مما يعكس التدرج الطبيعي

في أعمار المتعلمين داخل المرحلة الثانوية. يعزز هذا التوزيع التمثيل الطبقي ويضمن أن النتائج لا تنحاز إلى صف أو عمر محدد. ان وجود نسب متقاربة بين الصفوف (33–34%) يحقق التوازن الإحصائي المطلوب، ويعكس دقة تطبيق منهجية كريجسي ومورجان في تحديد الحجم.

تحديد حجم العينة باستخدام معادلة كوجران

تُعد طريقة كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan) من أكثر الأساليب الإحصائية شيوعًا في تحديد حجم العينة المناسب للبحوث العلمية، خاصة في الدراسات التي تتعامل مع البيانات الفئوية. وتعتمد هذه الطريقة على جدول جاهز يربط بين حجم مجتمع الدراسة وحجم العينة المطلوبة، بافتراض مستوى ثقة يبلغ 95% وهامش خطأ يقدّر بـ 5%. وتمثل هذه الطريقة بديلًا مبسطًا عن المعادلات الإحصائية المعقدة، إذ تساعد الباحثين على اختيار عينة ممثلة تضمن دقة النتائج وموثوقيتها (Krejcie & Morgan, 1970).

وتعتبر معادلة كوجران من الأدوات الإحصائية الدقيقة لتحديد حجم العينة في البحوث الكمية، خاصة عندما يكون حجم المجتمع كبيرًا أو غير معروف بدقة (الجزيرة نت، 2022م) (AJSP، 2025م) وتُستخدم هذه المعادلة على نطاق واسع في البحوث التربوية والاجتماعية، نظرًا لقدرتها على توفير تقدير موثوق لحجم العينة المطلوب لتحقيق مستوى معين من الدقة الإحصائية.

الصيغة الأساسية لمعادلة كوجران

تعتمد معادلة كوجران على ثلاثة عناصر رئيسية:

مستوى الثقة: غالبًا ما يُعتمد مستوى ثقة 95%، والذي يقابله قيمة معيارية $Z = 1.96$

هامش الخطأ المقبول: عادة ما يُحدد بـ ±5%، أي $E = 0$ نسبة التباين في المجتمع: إذا لم تكن معروفة، يُستخدم $P = 0.5$ لضمان أقصى تباين ممكن.

حجم العينة المبدئي: n_0=34135

Z: القيمة المعيارية عند مستوى الثقة (1.96 عند 95%)

P: النسبة المتوقعة للسمة في المجتمع (0.5 في حالة عدم المعرفة)

E: هامش الخطأ المقبول (0.05)

$$n_0= \frac{Z^2.P.(1-P)}{E^2}\ n_0= \frac{(1.96)^2.0.5.0)=426.16}{(0.05)^2}\ n_0= n = \frac{\frac{n_0}{1+no-1}}{N}$$

وبالتطبيق نجد ان حجم العينة المعدّل: n حجم المجتمع الكلي N=34,135.

حجم العينة المبدئي: n_0:=426 ولتعويض الفاقد المحتمل، تم اعتماد عينة مقدارها (431) طالبًا وطالبة".

تم تحديد حجم العينة بالاستناد إلى معادلة كوجران لتحديد حجم العينة للمجتمعات المحدودة عند مستوى ثقة (95%) وهامش خطأ يقارب (4.7%). وبالنظر إلى أن حجم مجتمع الدراسة يبلغ (34,135) طالبًا وطالبة، فقد أشارت المعادلة إلى ضرورة اختيار عينة مقدارها قرابة (426) مفحوصًا، وبغية زيادة دقة النتائج وتعويض الفاقد المحتمل، تم اعتماد عينة مقدارها (431) طالبًا وطالبة".

توزيع العينة حسب نوع المدرسة

تم تحديد نسبة مئوية دقيقة لكل نوع من المدارس بناءً على حجمها ضمن المجتمع الكلي البالغ (431) طالبًا، كما يلي: تم تقسيم المجتمع إلى طبقات حسب نوع المدرسة، ثم إلى فئات حسب النوع الاجتماعي، مع استخدام توزيع نسبي دقيق لكل طبقة (Creswell, 2014) .

جدول (2)

توزيع العينة الكمية حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي"

نوع المدرسة	النسبة من المجتمع	حجم العينة	إناث	ذكور
بلدية القدس	72.2%	311	138	173
المدارس الخاصة والأهلية	17.5%	75	33	42
مدارس الأوقاف الإسلامية	10.3%	40	20	52
الإجمالي	100%	431	191	240

إن اعتماد العينة الطبقية حيث تُعرَّف العينة الطبقية بأنها أسلوب من أساليب المعاينة الاحتمالية يقوم على تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات (Strata) متجانسة في خصائص معينة، ثم سحب عينة من كل طبقة بنسبة تتناسب مع حجمها في المجتمع الأصلي، بهدف ضمان تمثيل جميع الفئات المهمة داخل المجتمع بشكل دقيق. ويُستخدم هذا الأسلوب عندما يكون المجتمع متنوعًا، ويُراد الحصول على عينة أكثر دقة وموثوقية مقارنة بالمعاينة العشوائية البسيطة، لأنه يقلل من التحيّز ويزيد من قدرة الباحث على تعميم النتائج (Creswell, 2014) .

متعددة المراحل يتّسق مع المنهج المختلط المستخدم في هذه الدراسة، ويسهم في تمثيل جميع فئات المجتمع المستهدف بدقة، مما يُعزز صدق النتائج ويُتيح ربطها بالسياق المحلي متعدد (Creswell, 2014).

تأكيد التناسق بين الحجم والأسلوب والمنهج

يتّسق اعتماد العينة الطبقية متعددة المراحل مع المنهج المختلط المستخدم في الدراسة، مما يُسهم في تمثيل دقيق لمجتمع الدراسة وتعزيز صدق النتائج. وقد تم اختيار حجم العينة وأسلوبها بما يتوافق مع التصميم التفسيري المتتابع، الذي يجمع بين التحليل الكمي عبر الاستبيانات، والتحليل النوعي عبر مقابلات شبه منظمة مع معلمين وتربويين في مدارس شرقي القدس، بهدف تعميق تفسير النتائج وربطها

بالسياق المحلي متعدد التحديات.ويُعدّ إشراكهم أحد ركائز التصميم التفسيري كما أشار إليه كريزويل (Creswell & Plano Clark, 2018).

منهجية اختيار العينة النوعية

تم اختيار العينة وفقًا للمنهج النوعي الذي يركّز على التعمق في الفهم بدلاً من التعميم الإحصائي. تراوح عدد المشاركين بين (1510) فردًا، وهو نطاق مناسب لضمان ثراء البيانات دون الإخلال بقدرة الباحث على التحليل المتعمق. وقد بلغ عدد المعلمين الذين تمت مقابلتهم فعليًا (13) معلمًا، حيث تحقق التشبع النظري بعد المقابلة التاسعة، أي أن المعلومات الجديدة بدأت تتكرر ولم تُضف مفاهيم جديدة جوهرية بعد هذا الحد. تم اختيار المشاركين بطريقة عمدية (Purposeful Sampling)، والهدف إلى استكشاف الظواهر بعمق وليس إلى تعميم النتائج على المجتمع بأكمله.

مكونات المجتمع النوعي

جدول (3)

الفئات التربوية المشاركة في المجتمع النوعي وأدوارها التعليمية

الفئة	الدور التربوي
معلمو المرحلة الثانوية	تدريس تخصصات متنوعة مثل اللغة العربية والرياضيات والتاريخ
مدراء المدارس	الإشراف الإداري والتربوي على العملية التعليمية
مفتشون ومشرفون أكاديميون	متابعة جودة التدريس وتقديم الدعم التربوي
خبراء مناهج ومساعدو تعليم	تطوير وتنفيذ المناهج الدراسية
عاملون اجتماعيون	دعم الجوانب النفسية والاجتماعية المؤثرة في البيئة التعليمية

مبررات اختيار العينة القصدية

تم اختيار العينة القصدية لدعم المنهج المختلط، عبر إشراك أفراد ذوي خبرة ميدانية في التعليم بشرقي القدس، قادرين على تفسير الظواهر التربوية المعقّدة. شمل الاختيار فئات متنوعة لتعزيز تكامل

البيانات، وتوفير تفسير نوعي للنتائج الكمية، وصولًا إلى الإشباع النظري الذي يُعزّز موثوقية الدراسة. كذلك دعم التحليل الكمي وتوفير مقاربة تفسيرية للنتائج الرقمية، بما يتماشى مع توصيات Creswell & Plano Clark (2018). تحقيق الإشباع النظري: استمرار جمع البيانات النوعية حتى الوصول إلى مرحلة الإشباع، مما يُعزّز موثوقية النتائج.

المنهجية في المقابلات

اعتمدت الدراسة المنهج النوعي الاستكشافي من خلال مقابلات شبه منظمة مع (15) معلمًا من مدارس شرقي القدس، بهدف فهم العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح. تم اختيار المشاركين قصدياً لضمان تنوع المرجعيات والتخصصات، وأُجريت معظم المقابلات عبر "زووم" بسبب الظروف الطارئة في حزيران 2025. تحقق التشبّع النظري بعد المقابلة التاسعة، مما يعكس كفاية البيانات وموثوقيتها. وقد بلغ عدد المقابلات 15 مقابلة، واستمر جمع البيانات حتى الوصول إلى مرحلة التشبّع النظري، حيث تكررت الأنماط دون ظهور معلومات جديدة، مما يعكس كفاية البيانات وموثوقيتها (Creswell, 2013) .

جدول (4)

توزيع العينة القصدية لمقابلات المعلمين حسب نوع المدرسة والصف الدراسي (عدد المشاركين = 15)

نوع المدرسة	عدد المعلمين	التخصصات	النوع الاجتماعي	الصف الدراسي	الفرع الأكاديمي	نوع المنهاج
مدارس بلدية	5	اجتماعيات، رياضيات، لغة عربية، علوم، تربية إسلامية	ذكور وإناث	العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر	علمي + أدبي + مهني	فلسطيني + بجروت
مدارس خاصة	5	اجتماعيات، إنجليزي، تكنولوجيا علوم حياتية، فنون	ذكور وإناث	العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر	علمي، أدبي، تكنولوجي	فلسطيني + معدل + بجروت
مدارس تابعة للأوقاف أو السلطة	5	اجتماعيات، تربية وطنية، لغة إنجليزية، علم نفس، فيزياء	ذكور وإناث	العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر	علمي، أدبي، مهني	فلسطيني تقليدي + بجروت

أدوات الدراسة ومؤشرات صدقها وثباتها

اولا: الاستبانة

تم بناء الاستبانة خصيصًا لتحقيق أهداف الدراسة، وهي أداة مركبة تتكون من ثلاثة مقاييس فرعية تقيس العلاقة بين أنماط التعلم، والمهارات الحياتية، والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس. وقد تم تطويرها استنادًا إلى أطر نظرية معتمدة، وتم التحقق من صدقها وثباتها وفقًا للمعايير السيكومترية المعتمدة.

اعتمدت الدراسة على منهجية البحث المختلط وهي منهجية بحثية تجمع بين المنهج الكمي (الأرقام والإحصاء) والمنهج النوعي (الكلمات والتجارب) في دراسة واحدة، بهدف الحصول على فهم أعمق وأشمل للظاهرة المدروسة من خلال دمج البيانات الرقمية والوصفية، مما يتيح للباحثين استكشاف الأسباب والنتائج معًا وتقديم رؤى أكثر شمولاً وتكاملً، حيث تم استخدام ثلاث أدوات رئيسية لجمع البيانات، تمثلت في استبانة مكونة من ثلاثة مقاييس كمية، بالإضافة إلى مقابلات شبه موجهة كأداة نوعية داعمة (Creswell & Plano Clark, 2018) . كما تم استخدام تحليل المسار لتفسير العلاقات بين المتغيرات، وتحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة، مثل تأثير أنماط التعلم على الذكاء والمهارات الحياتية. كما يُمكّن الباحث من تقدير قوة العلاقة واتجاهها، مما يُسهم في تقديم تفسير إحصائي دقيق للنتائج.

وفي ما يلي وصف تفصيلي لأدوات الدراسة:

مقياس انماط التعلم

تم بناؤه استنادًا إلى تصور كولب للتعلم التجريبي (Kolb, 1984)، الذي يصنف المتعلمين إلى أربعة أنماط رئيسية: النمط المتباين، النمط الاستيعابي، النمط التقاربي، والنمط التكيفي. يتكون هذا التدريج من 28 فقرة موزعة بالتساوي على الأنماط الأربعة، بواقع سبع فقرات لكل نمط. وقد تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لتحديد درجة انطباق كل عبارة على المشارك، وفق التدرج التالي: (1) ينطبق عليّ تمامًا، (2) غالبًا ما ينطبق، (3) أحيانًا ينطبق، (4) نادرًا ما ينطبق، (5) لا ينطبق عليّ. يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن النمط التعلمي السائد لدى المتعلمين وربطه بالذكاء الناجح والمهارات الحياتية. وقد تم بناء البنود بما يتوافق مع أبعاد التصور، مع تعديلها لغويًا لتناسب السياق الثقافي والتربوي الفلسطيني، كما تم الاستفادة من الدراسة العربية التي أجراها رمضان (2015).

مقياس المهارات الحياتية

تم تطويره بالاستناد إلى الإطار المفاهيمي الذي وضعته منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 1993)، مع مواءمته للبيئة التربوية الفلسطينية. يتضمن هذا المقياس أربعة أبعاد رئيسية، هي: مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات، مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. يتكون المقياس من 20 فقرة موزعة على هذه الأبعاد، وتم استخدام تدريج ليكرت الخماسي للإجابة، وفق التدرج التالي: (1) أوافق بشدة، (2) أوافق، (3) محايد، (4) لا أوافق، (5) لا أوافق بشدة. يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى امتلاك المتعلمين لمهارات حياتية أساسية تسهم في نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي، مثل إدارة الوقت، التفكير الناقد، التواصل، وحل المشكلات. وقد تم صياغة البنود بما يتناسب مع البيئة المدرسية الفلسطينية، مع الاستفادة من أدوات سابقة مثل مقياس المهارات الحياتية لدى الشباب (بوالصواف، 2022م)، ومقياس المهارات الحياتية في المناهج الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2020م).

مقياس الذكاء الناجح

وصف المقياس: عتمدت الباحثة في قياس الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية على مقياس ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية Sternberg (Sternberg Triarchic Abilities Test – STAT) (1999)، الذي طوّره ستيرنبرغ لقياس الذكاء وفق نظريته الثلاثية. ويستند هذا المقياس إلى تصور الذكاء الناجح بوصفه قدرة تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية: الذكاء التحليلي، والذكاء الإبداعي، والذكاء العملي .ويتكون الاختبار من مجموعة من البنود المصممة لقياس هذه الأبعاد عبر مواقف لفظية، كمية، وشكلية، بما يعكس قدرة المتعلمين على تحليل المشكلات، وابتكار حلول جديدة، والتعامل بفعالية مع المواقف الحياتية المختلفة.

رُوعي في ترجمة المقياس وتكييفه أن يكون ملائمًا للبيئة التعليمية في شرقي القدس، وأن يعكس الخصوصية الثقافية والسياقية للطلبة في هذه المنطقة. ولضمان دقة الترجمة وصدقها الثقافي، تم الالتزام بالإجراءات العلمية المتعارف عليها في تكييف المقاييس العالمية؛ حيث جرى أولًا ترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، ثم إجراء الترجمة العكسية (Back Translation) إلى اللغة الإنجليزية بواسطة مختصين مستقلين للتحقق من تطابق المعنى ودقة الصياغة. وبعد ذلك، عُرضت النسخة العربية على لجنة من المحكّمين المتخصصين في القياس والتقويم واللغة الإنجليزية، بهدف التأكد من ملاءمتها اللغوية والثقافية، ومن اتساقها مع النسخة الأصلية للمقياس كما وردت في المرجع الأصلي لستيرنبرغ (Sternberg, 1999). وقد أسهمت هذه الإجراءات في تعزيز صدق المقياس وثباته، وفي ضمان تكييف مناسب ينسجم مع طبيعة البيئة التعليمية في شرقي القدس.

كما خضع المقياس لعملية التحقق من الثبات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، مثل معامل كرونباخ ألفا، وأظهرت النتائج أنه يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يعزز من موثوقيته وصلاحيته للاستخدام في البيئة التعليمية المستهدفة. وتُعد هذه النتائج مؤشرًا على ملاءمة المقياس للاستخدام في الدراسات التي تستهدف قياس الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية.

يعد مقياس ستيرنبرغ للقدرات الثلاثية (STAT) اختبارًا أدائيًا يقيس القدرات التحليلية والإبداعية والعملية من خلال بنود تعتمد على حل المشكلات واختيار الإجابة الصحيحة، وليس مقياس تقدير ذاتي. وقد تم تسجيل كل من درجة الاستجابة وزمن الأداء، وتم دمج الزمن إحصائيًا عبر تحويله إلى درجة معيارية واستخدامه في بناء درجة مركّبة تعكس كفاءة الأداء، أو استخدامه كمتغير ضابط في التحليلات الإحصائية.

الدراسة الاستطلاعية

أُجريت تجربة استطلاعية أولية على عينة مكوّنة من (80) طالبًا من المرحلة الثانوية، بهدف اختبار قابلية تطبيق أدوات القياس، وضبط صياغة الفقرات، والتحقق من وضوحها، بالإضافة إلى التأكد من ملاءمة الزمن المحدد للإجابة. وقد جاءت هذه الخطوة التمهيدية لضمان صلاحية الأدوات قبل تطبيقها على العينة الأساسية للدراسة.

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التحقق من مدى وضوح الفقرات وسهولة فهمها من قبل المتعلمين، وقياس الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية لكل مقياس، إلى جانب تحديد الفقرات غير الدالة إحصائيًا أو تلك التي تُظهر تشبعًا مزدوجًا في التحليل العاملي، مما قد يؤثر على دقة القياس.

فيما يتعلق بتدريج انماط التعلم، تم تحليل 28 فقرة باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وقد أظهرت النتائج دلالة إحصائية لجميع الفقرات عند مستوى (0.05)، باستثناء الفقرة رقم (q4) التي سجلت معامل ارتباط ضعيف بلغ (0.21) وقيمة احتمالية (0.095)، مما أدى إلى اتخاذ قرار بحذفها نظرًا لضعف ارتباطها بالدرجة الكلية وتشبعها المزدوج في التحليل العاملي.

أما بالنسبة لمقياس المهارات الحياتية، فقد تم تحليل (20) فقرة، وجاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.31) و(0.79)، مما يدل على وجود اتساق داخلي قوي بين الفقرات.

وفيما يخص ثبات الأدوات، تم حساب معامل كرونباخ ألفا لكل مقياس، حيث تراوحت قيم الثبات لتدريج انماط التعلم بين (0.798) و(0.833)، وللمقياس المهارات الحياتية بين (0.765) و(0.867)، وهي مؤشرات تعكس مستوى جيد جدًا من الثبات والموثوقية.

للتحقق من صدق البناء، تم استخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسية (PCA) مع تدوير Varimax، وقد أظهرت النتائج تحميلات عامليّة قوية تراوحت بين (0.514) و (0.781)، وتم استخراج ثلاثة عوامل رئيسية لكل مقياس تتوافق مع التصور النظري. كما تم حذف أو مراجعة الفقرات ذات التحميل الضعيف أو المشبع، مثل الفقرات(q4 ، q9، q16، q18، q25،) لضمان دقة البنية العاملية للمقاييس.

وقد دعمت هذه النتائج مؤشرات إضافية مثل اختبار KMO الذي أظهر ملاءمة البيانات للتحليل العاملي، واختبار Bartlett الذي جاء دالًا إحصائيًا، مما يؤكد صلاحية البيانات للتحليل.

إلى جانب ذلك، تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى لأدوات الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات التربية وعلم النفس التربوي. وقد قام المحكمون بتقييم الفقرات من حيث وضوح الصياغة اللغوية وسهولة الفهم، ومدى ملاءمتها للأبعاد النظرية التي تقيسها، وشمولية المقياس وتغطيته للمجالات المستهدفة، بالإضافة إلى مدى ارتباط الفقرات بالبيئة التعليمية الفلسطينية. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم التفصيلية، وتم تعديل بعض الفقرات بناءً على توصياتهم، مما عزز من صلاحية أدوات القياس للاستخدام في الدراسة الأساسية.

تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis - EFA) لأسباب منهجية تتعلق بالتحقق من صدق البناء، واستخراج العوامل الكامنة التي تفسر التباين في الاستجابات، وتحديد الفقرات غير الملائمة، بهدف تحسين البنية العاملية للمقاييس.

جدول (5)

نتائج الدراسة الاستطلاعية والتحليل العاملي لأدوات الدراسة الثبات الداخلي (Reliability)

البند	التفاصيل
هدف الدراسة الاستطلاعية	التحقق من صلاحية أدوات القياس، وضوح الفقرات، الاتساق الداخلي، وصدق البناء
نوع التحليل المستخدم	التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) باستخدام تحليل المكونات الرئيسية (PCA)وتدوير Varimax
عدد الفقرات المحللة	40 فقرة في تدريج انماط التعلم، 37 فقرة في مقياس المهارات الحياتية
الفقرات المحذوفة أو المراجعة	q4، q9، q16، q18، q25، q31، q30، q40(بسبب ضعف أو تشبع مزدوج في التحميل العاملي)
معامل كرونباخ ألفا	أنماط التعلم: (0.798 – 0.833)، المهارات الحياتية:(0.867 – 0.765)
مؤشرKMO	جيد جدًا(0.80 <) ، مما يدل على ملاءمة البيانات للتحليل العاملي
اختبارBartlett	دال إحصائيًا عند مستوى (0.000)، مما يؤكد صلاحية البيانات للتحليل العاملي
عدد العوامل المستخرجة	3عوامل رئيسية لكل مقياس، تمثل الأبعاد النظرية المستهدفة
مدى التحميلات العاملية	أنماط التعلم: (0.514 – 0.781)، المهارات الحياتية:(0.665 – 0.504)
الاستنتاج العام	أدوات الدراسة تتمتع بصدق بناء قوي وثبات داخلي مرتفع، وصالحة للاستخدام البحثي

تم قياس الثبات الداخلي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وأسفرت النتائج عن التالي:

مكونات الاستبانة

تتكون الاستبانة من أربعة أقسام رئيسية:

اولا: القسم الديموغرافي: البيانات الشخصية: شتمل القسم الديموغرافي من الاستبانة على خمسة أسئلة مغلقة (النوع الاجتماعي، العمر، الصف، نوع المدرسة، والمعدل)، بهدف توصيف العينة وتحليل الفروق بين المتغيرات وفق الخصائص الفردية. تُسهم هذه البيانات في فهم السياق التعليمي والاجتماعي في شرقي القدس وتفسير نتائج الدراسة بناءً على التوزيع الديموغرافي.

ثانيـــا: تدريج انماط التعلم – نظرية كولب: تم تطوير هذه الأداة بالاعتماد على نظرية كولـــب (Kolb, 1984)، تضمنت أربعة أنماط التعلم وتصنّف إلى: المتباين، الاستيعابي، التقاربي، والتكيفي. تضـــمنت الاستبانة 28 فقرة موزعة بالتساوي، وهذا يسمح بتحليل نمط كل طالب بدقة. تهـــدف هـــذه الأداة الـــى تحديد نمط التعلم السائد لدى المتعلم وربطه بالسلوك المعرفي مع المواقف التعليمية. وقد استخدم تـــدريج ليكرت خماسي (ينطبق عليّ تمامًا – لا ينطبق عليّ). يتميّز هذا التصور بقدرته علـــى تفســـير ســـلوك المتعلم في البيئات التربوية المتنوعة، ويُساعد في تصميم محتوى تعليمي يتماشى مع نمط التعلم الخاص بكل طالب، مما يُسهم في تعزيز فعالية التعليم

يُقسّم تدريج انماط التعلم في هذه الدراسة إلى أربعة أنماط رئيسة وفق التصور الرباعي لكولب، حيـــث يغطي كل نمط مجموعة محددة من الفقرات تعكس خصائصه المركزية. النمط المتباين (الفقرات 1–7) يركّز على التعلم من خلال الملاحظة والتفكير، ويميل إلى التحليـــل العـــاطفي والتأمـــل. أمـــا الـــنمط الاستيعابي (الفقرات 8–14) فيعتمد على الفهم النظري وتنظيم الأفكار وربطها بالمفاهيم المجردة. النمط التقاربي (الفقرات 15–21) يتميز بتطبيق المعرفة لحل المشكلات وتوظيف التحليل المنطقي في مواقف واقعية، في حين أن النمط التكيفي (الفقرات 22–28) يُفضّل التعلم عبـــر التجربـــة العمليـــة والتكيّـــف السريع، ويُظهر ميلاً للمغامرة والاستكشاف. يعكس هذا التقسيم تنوع أنماط الـــتعلم لـــدى المتعلمـــين، ويساعد في تحليل سلوكهم المعرفي داخل البيئة التعليمية.

ثالثا: مقياس المهارات الحياتية: اعتمدت هذه الأداة على الإطار المرجعي الصادر عن منظمة الصـــحة العالمية(World Health Organization, 1993)، الذي يُحدّد مجموعة مـــن المهـــارات الأساســـية اللازمة لتكيّف الفرد في بيئات الحياة المختلفة. تضمنت الاستبانة (20) فقرة موزعة على أربع مهارات فرعية: إدارة الوقت وتنظيم الذات، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، والتواصل الاجتماعي. تـــم قيـــاس الفقرات باستخدام تدريج ليكرت الخماسي.

يُركّز هذا القسم من الاستبانة على قياس أربع مهارات حياتية أساسية لدى طلبة المرحلة الثانوية، موزعة على 20 فقرة تغطي جوانب متعددة من الأداء الشخصي والاجتماعي. تشمل المهارة الأولى "إدارة الوقت وتنظيم الذات" (الفقرات 1–5)، وتركّز على التخطيط، تحديد الأولويات، والعمل تحت الضغط. أما "التفكير الناقد وحل المشكلات" (الفقرات 6–10) فتقيس القدرة على التحليل المنطقي، التحقق، واتخاذ القرار السليم. ويقيس بُعد "التفكير الإبداعي" (الفقرات 11–15) مهارات الابتكار، تعدّد الحلول، والتفكير خارج الصندوق. وأخيرًا، يتناول "التواصل والتفاعل الاجتماعي" (الفقرات 16–20) جوانب الاستماع الفعّال، التعبير، والتعامل الإيجابي مع الآخرين. تهدف هذه الفقرات إلى تقديم صورة شاملة عن مدى امتلاك المتعلمين للمهارات الحياتية التي تُسهم في نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي.

رابعا: مقياس الذكاء الناجح – نظرية ستيرنبرغ (Sternberg): تم اعتماد مقياس الذكاء الناجح الذي طوّره ستيرنبرغ، وفقًا لنظرية ستيرنبرغ للذكاء الثلاثي(Sternberg, 2020) ، وهو تصور مُحكَّم وجاهز قائم على النظرية الثلاثية للذكاء (التحليلي، الإبداعي، العملي). وقد تم تطبيقه بشكل منفرد على عينة الدراسة، مع الحرص على تسجيل الوقت الزمني لكل طالب عند بداية الاختبار ونهايته، بهدف دراسة العلاقة بين زمن الأداء المعرفي ومستوى الذكاء الناجح. يُعد هذا المقياس من الأدوات المعتمدة عالميًا، ويتميّز بشمولية مكوّناته التي تُمكّن من قياس جوانب متنوعة من الذكاء بعيدًا عن الحفظ التقليدي، والتي تُمثّل الذكاء في ثلاثة أنواع: التحليلي، الإبداعي، والعملي.

يتضمّن مقياس الذكاء الناجح في هذه الدراسة ثلاثة أنماط معرفية رئيسة وفقًا للتصور الثلاثي لستيرنبرغ، وهي: الذكاء التحليلي، ويُقاس من خلال 10 فقرات مغلقة (اختيار من متعدد) تُركّز على اختبار المنطق، التسلسل، العلاقات، والحساب؛ والذكاء الإبداعي، ويُقاس عبر 10 فقرات مفتوحة تُقيّم الطلاقة، الأصالة، والمرونة في التفكير؛ أما الذكاء العملي، فيُقاس من خلال 10 مواقف حياتية تُحاكي مشكلات واقعية وتُركّز على الحلول العملية والتواصل الفعّال. يهدف هذا المقياس إلى تقديم تصور

شامل لأبعاد الذكاء الناجح لدى المتعلمين وربطها بأنماط التعلم والمهارات الحياتية.وقد طُلب من المشاركين تسجيل زمن الإجابة، لدراسة علاقة سرعة المعالجة الذهنية بالذكاء.

خامساً: الأسئلة المفتوحة: يتضمّن هذا القسم من أدوات الدراسة مجموعة من الأسئلة المفتوحة تهدف إلى استكشاف تصورات المتعلمين الذاتية حول العلاقة بين أنماط التعلم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح، إلى جانب مقترحاتهم لتحسين العملية التعليمية. صُمّمت هذه الأسئلة لتكمّل البيانات الكمية المستخلصة من المقاييس المغلقة، ضمن إطار المنهج المختلط الذي يجمع بين التحليل الكمي والنوعي. وتُعد الأسئلة المفتوحة وسيلة فعالة للكشف عن الفروق الفردية في التفكير، مما يُسهم في تعميق الفهم وتفسير النتائج في سياقها التربوي والثقافي.

تم تحليل إجابات هذه الأسئلة باستخدام أسلوب التحليل النوعي(Qualitative Content Analysis) ، مما أتاح استخلاص أنماط متكررة ومضامين دلالية تعكس وعي المتعلمين واحتياجاتهم التعليمية.

ثانيًا: الأداة النوعية: المقابلات شبه الموجهة

اعتمدت الدراسة على أداة نوعية ثانية تمثّلت في إجراء مقابلات شبه موجهة مع مجموعة من المعلمين والخبراء التربويين، وذلك ضمن إطار المنهج المختلط (التفسير المتتابع) الذي يتطلب جمع بيانات تفسيرية تُكمل المرحلة الكمية وتُسهم في تعميق فهم النتائج.

مفهوم المقابلات شبه الموجهة

المقابلة شبه الموجهة (Semi-structured Interview) هي أسلوب نوعي يجمع بين التنظيم والانفتاح، حيث يُعد الباحث دليلًا للأسئلة مسبقًا، لكنه يتيح للمشارك حرية التعبير والتوسع في الإجابة. تُستخدم هذه المقابلات عندما يكون الهدف فهم التجارب الشخصية، والسياقات الاجتماعية، والاتجاهات التربوية من منظور المشاركين أنفسهم (Merriam, 2009) .

أهميتها في البحث التربوي

عد الأسئلة المفتوحة في هذه الدراسة أداة نوعية فعّالة، لما توفره من عمق تفسيري يسمح باستكشاف المعاني والدوافع وراء السلوكيات التعليمية، مما يُثري نتائج البحث الكمي. وتمتاز هذه الأسئلة بالمرونة، إذ يمكن تعديلها أو إعادة ترتيبها وفق تفاعل المشاركين، مما يتيح ظهور أفكار جديدة وغير متوقعة. كما تُسهم في الربط بالسياق التعليمي والاجتماعي والسياسي، وتُساعد على فهم تأثيره في الممارسات التربوية. ومن خلال التفاعل المباشر، تعزز هذه الأداة الصدق النوعي، إذ تتيح التحقق من مدى ارتباط الإجابات بمحاور الدراسة. كذلك تُسهم في اكتشاف التحديات التي تواجه المعلمين وصناع القرار، واقتراح حلول واقعية قابلة للتطبيق.

أهداف المقابلات

تهدف هذه المقابلات إلى تفسير العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح من منظور تربوي متخصص، بالإضافة إلى رصد التحديات والسياقات المؤثرة في البيئة التعليمية في شرقي القدس.

اختيار المشاركين

تم اختيار المشاركين وفق أسلوب العينة القصدية، حيث شملت العينة تربويين ذوي خبرة مباشرة في التعليم والإشراف، ومن مستويات مهنية متنوعة تشمل: معلمين، مدراء مدارس، مشرفين تربويين، ومساعدين أكاديميين.

آلية تطوير دليل المقابلة

تم إعداد دليل المقابلة بناءً على مؤشرات ظهرت في نتائج المرحلة الكمية، بما يسمح بالاستفسار المتعمّق في القضايا الجوهرية للدراسة (Creswell, 2013) . وقد تم تنظيم الأسئلة النوعية ضمن خمسة محاور رئيسية:

المحور الأول: تقييم أنماط التعلم ودورها في جودة التعليم

المحور الثاني: تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح

المحور الثالث: تحديات وتوصيات في استراتيجيات التدريس

المحور الرابع: التكنولوجيا والاستراتيجيات الحديثة في التعليم

المحور الخامس: تأثير البيئة الاجتماعية والسياسية على التعليم

خطوات تطبيق المقابلات

- تم إجراء المقابلات بشكل فردي ومباشر في أماكن مهنية مناسبة.
- استُخدم أسلوب الأسئلة المفتوحة بما يتيح التعبير الحر ووجهات النظر المختلفة.
- تم تسجيل المقابلات صوتيًا بعد الحصول على موافقة المشاركين، ثم تفريغها كتابيًا.
- تم تحليل البيانات النوعية باستخدام الترميز المفتوح ثم المحوري، لاستخلاص الثيمات التفسيرية وربطها بنتائج الدراسة الكمية(Braun & Clarke, 2006)

صدق وثبات أداة المقابلة

أولًا: الصدق النوعي للمقابلة: يشير الصدق في البحث النوعي (Qualitative Validity) إلى مدى دقة ومصداقية النتائج، أي قدرتها على تمثيل الواقع كما يعيشه ويصفه المشاركون. ويتحقق الصدق النوعي عندما يتمكن الباحث من ملاحظة الظاهرة وفهمها وتفسيرها بصورة تعكس التجربة الحقيقية للمشاركين. ويُقاس الصدق النوعي من خلال مجموعة من الاستراتيجيات مثل التثليث (Triangulation) ، والمشاركة المطوّلة في الميدان، ومراجعة الأقران، والتحقق من المشاركين. كما يعتمد على أنواع متعددة من الصدق، أبرزها الصدق الوصفي الذي يضمن مطابقة البيانات للواقع، والصدق التفسيري الذي يعكس دقة تفسير الباحث لمعاني المشاركين وتجاربهم، بما يعزز موثوقية الدراسة ويحد من التحيّز (Creswell & Plano Clark, 2018). حيث روعي عند وضع المقابلة الامور التالية:

- تم بناء دليل المقابلة استنادًا إلى نتائج المرحلة الكمية، وراجعته الباحثة بالتعاون مع خبراء تربويين للتأكد من ارتباط الأسئلة بمحاور الدراسة وقدرتها على استكشاف أبعادها التفسيرية (سعد، 2023م).
- تم تصميم دليل مقابلة مكوّن من محاور مفتوحة تغطي العلاقة بين أنماط التعلم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح(Creswell, 2013)
- استخدمت كأداة نوعية داعمة لفهم أعمق للعلاقة بين أنماط التعلم والذكاء الناجح والمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين.

ثانيًا: الثبات النوعي للمقابلة

يشير الثبات النوعي (Qualitative Reliability) إلى مدى اتساق الإجراءات البحثية في الدراسات الكيفية، بحيث تعكس النتائج الواقع بطريقة موثوقة ومستقرة عبر الزمن. ويتحقق الثبات النوعي من خلال ممارسات منهجية مثل التعايش الطويل مع المبحوثين، والمراجعة المستمرة للبيانات، والرصد الذاتي للباحث، والتحقق من مصادر متعددة، بما يضمن أن الاستنتاجات تعكس التجربة الإنسانية بدقة وتقلل من تحيز الباحث. ويختلف الثبات النوعي عن الثبات الكمي الذي يعتمد على مؤشرات الاتساق الإحصائي مثل إعادة الاختبار أو معامل ألفا لكرونباخ، إذ يركز الثبات النوعي على استقرار المعنى وليس استقرار الأرقام(Creswell & Plano Clark, 2018)

مبررات اختيار الأداة

اختارت الباحثة هذه الأداة لما تتمتع به من ملاءمة نظرية، إذ تستند إلى نماذج معرفية حديثة ذات أساس علمي راسخ، وتُسهم في قياس بُعد محدد من الظاهرة المدروسة بما يتوافق مع أهداف البحث. كما أنها مستخدمة في دراسات سابقة وتتمتع بدرجة عالية من الموثوقية، مما يعزز قدرتها على التعميم. وتُعد هذه الأداة جزءًا من التكامل المنهجي المعتمد في الدراسة، حيث تضيف عمقًا نوعيًا يُكمل البيانات الكمية ويُثري تفسير النتائج في سياقها التربوي.

ثانيًا: الدراسة الاستطلاعية

نُفذت تجربة استطلاعية على خمسة معلمين من مدارس متنوعة، ساهمت في ضبط فئات الأسئلة وتقييم زمن المقابلة ووضوح المحاور. وتم التأكد من ثبات أداة المقابلة عبر تشـبّع فئـات الإجابـة وتكـرار المفاهيم الرئيسة، إلى جانب مراجعة الترميز وتحليل الثيمات بالتعاون مـع خبيـر تربـوي مسـتقل. استخدمت أدوات التسجيل والتفريغ والتحليل اليدوي لضمان دقة البيانات المستخلصة.

اساليب المعالجة الإحصائية

استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات والأساليب الإحصائية لتحليل البيانات المستخلصة من الاستبانة والمقابلات شبه الموجهة، وذلك بهدف الإجابة على أسئلة البحث والتحقق مـن الفرضـيات وصـياغة تفسيرات تفسيرية داعمة.

بناء تصور تفسيري متكامل

اعتمدت الدراسة على تحليل المسار ضمن نمـاذج المعـادلات البنائيـة (SEM) باسـتخدام برنـامج AMOS، بهدف اختبار العلاقات السببية بين أنماط التعلم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح. يوفّر هذا التحليل تمثيلًا بصريًا وقياسيًا للعلاقات، ويكشف عن اتجاه التأثير وقوته ومدى ملاءمة التصور النظري للبيانات. كما يدعم التفسير المتتابع في المنهج المختلط من خلال الربط بين النتـائج الكميـة والنوعيـة ضمن تصور متكامل.

أدوات التحليل النوعي للمقابلات

تم تحليل بيانات المقابلات النوعية باستخدام منهج التحليـل الموضـوعاتي (Thematic Analysis)، وهو أحد الأساليب المنهجية المعتمدة في البحث النوعي. ويعتمد هذا التحليـل علـى قـراءة متعمّقـة للنصوص، واستخراج الأنماط والمعاني المتكررة، بهدف تنظيم البيانات وفق محاور تفسـيرية تعكـس

فهمًا شاملًا للظاهرة المدروسة. وفقًا لـ Creswell (2013)، فإن التحليل الموضوعاتي يتطلّب مراجعة دقيقة للمقابلات النصية، واستنباط الموضوعات المتكررة من داخل البيانات، ثم ترميزها وتصنيفها في إطار مفاهيمي منظم، بهدف بناء تفسير قائم على المحتوى. ولتحقيق ذلك، تم استخدام برنامج MAXQDA (VERBI Software, 2022)، وهو برنامج متخصص في تحليل البيانات النوعية، ويمكّن الباحث من إدخال المقابلات النصية، وترميزها، وتصنيفها، ومراجعة الروابط بين الفئات المفهومية بشكل مرئي ومنظم. ويُعد هذا البرنامج داعمًا فعالًا في إدارة الرموز المفتوحة وإنشاء جداول وتحليلات موضوعية منظمة. اعتمدت الباحثة منهجية Kuckartz (2014) في تحليل البيانات.

التحديات المنهجية في التصميم التفسيري التتابعي

تمثل تحديات تصميم التفسير في المنهج المختلط في طول مدة التنفيذ، والحاجة لتنسيق دقيق بين أدوات المرحلتين، وصعوبة الحصول على موافقة أخلاقية مسبقة للمرحلة النوعية المرتبطة بنتائج المرحلة الكمية.

تطبيق أدوات الدراسة

تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا وورقيًا حسب ظروف المدارس، مع توضيح الهدف وضمان سرية المعلومات. جُمعت البيانات بين 20 مارس و20 يونيو 2025، ثم أُدخلت إلى برنامج SPSS لتنفيذ التحليل الوصفي والاستنتاجي وفق خطة الدراسة.

الإجراءات الأخلاقية في البحث

تم تنفيذ هذه الدراسة وفقًا لإرشادات الجمعية الأمريكية لعلم النفس (أحمد، 2017م)المتعلقة بالممارسات البحثية الأخلاقية، بما يضمن إجراء بحث صارم، غير متحيز، وسليم من الناحية المنهجية. وقد استندت إلى مبادئ تحمي حقوق المشاركين، وتحافظ على السرية، وتضمن النزاهة العلمية، بما يتماشى أيضًا

مع مدونة قواعد السلوك للبحث المسؤول الصادرة عن منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2020)، ومعايير لجنة أخلاقيات النشر (كوب، 2011م).

تم تنفيذ الدراسة وفقًا لإرشادات أخلاقيات البحث المعتمدة من APA ، WHO، وCOPE، لضمان النزاهة العلمية وحماية حقوق المشاركين. حُفظت البيانات بأمان، وجُمعت بطريقة تحترم السياق الثقافي. كما تم ضمان موثوقية البيانات النوعية وفق معايير لينكولن وغوبا، من خلال التثليث المنهجي والترميز المستقل، مما عزز مصداقية النتائج. حصلت الباحثة على إذن رسمي من مجلس المراجعة المؤسسية (IRB) في جامعة النجاح الوطنية قبل البدء في جمع البيانات (انظر الملحق رقم ه)، وقد التزمت الباحثة بتطبيق معايير الموافقة المستنيرة، واحترام خصوصية المشاركين، والحفاظ على سرية البيانات، إضافة إلى تقييم المخاطر والفوائد قبل تنفيذ مراحل الدراسة. كما تم الالتزام بإرشادات لجنة أخلاقيات النشر (كوب، 2011م)التي تؤكد على النزاهة العلمية، والشفافية، واحترام حقوق المشاركين، وتجنب أي ممارسات بحثية غير أخلاقية. وقد جرى الحصول على موافقة أولياء الأمور(انظر الملحق رقم د)، بما يضمن توافق الدراسة مع المعايير الأخلاقية المعتمدة في البحوث التربوية والنفسية.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

مقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضًا منهجيًا لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة، من خلال تحليل استجابات أفراد العينة من المتعلمين والخبراء التربويين، وفقًا للأسئلة والفرضيات المطروحة. وقد تم تنظيم النتائج تحت عناوين فرعية بحسب محاور الدراسة، مع توضيحها لغويًا بناءً على المعالجات الإحصائية المناسبة. تم قياس أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح باستخدام تدريج ليكرت الخماسي.

نتائج أسئلة الدراسة

مناقشة السؤال الرئيسي للدراسة

ما العلاقة بين أنماط التعلّم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس؟

تكشف نتائج الدراسة عن صورة مركّبة للعلاقة بين المتغيرات الثلاثة، إذ أظهرت النتائج أن الطلبة يمتلكون مستويات مرتفعة من أنماط التعلّم ومهارات الحياة، في حين جاءت مستويات الذكاء الناجح أقل من المستوى المرجعي. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال الربط بين أسئلة الدراسة الفرعية والفرضيات الإحصائية كما يأتي:

تكشف نتائج الدراسة عن صورة مركّبة للعلاقة بين المتغيرات الثلاثة، إذ أظهرت أن الطلبة يمتلكون مستويات مرتفعة من أنماط التعلّم ومهارات الحياة، في حين جاءت مستويات الذكاء الناجح أدنى من المستوى المرجعي. ولتفسير هذه العلاقات، تم استخدام تصور الوساطة (Model 4) لتحليل تأثير أنماط التعلّم (X) في المهارات الحياتية (M) والذكاء الناجح (Y) لدى عينة مكوّنة من 431 مشاركًا.

تحليل العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح، تم استخدام تصور الوساطة (Model 4) لتحليل العلاقة بين أنماط التعلم (X) والمهارات الحياتية(M) والذكاء الناجح (Y) على عينة مكونة من 431 مشاركًا.

جدول (6)

تأثير أنماط التعلم على المهارات الحياتية

المتغير	المعامل (B)	SE	T	P	95% CI (LL, UL)
الثابت	0.2874	0.1248	2.304	0.022	[0.042, 0.533]
أنماط التعلم	0.9341	0.0344	27.184	0	[0.867, 1.002]

ملاحظة: $R^2 = 0.633$، أي أن أنماط التعلم تفسر حوالي 63% من التباين في المهارات الحياتية.

أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيًا بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية؛ فارتفاع مستوى أنماط التعلم يرتبط بارتفاع المهارات الحياتية لدى المشاركين.

العلاقة بين أنماط التعلّم والمهارات الحياتية

أظهرت نتائج المسار الأول في تصورالوساطة، كما ورد في جدول (3.37)، وجود علاقة إيجابية قوية ودالّة إحصائيًا بين أنماط التعلّم والمهارات الحياتية؛ إذ تبين أن ارتفاع مستوى أنماط التعلّم يسهم بدرجة كبيرة في تعزيز المهارات الحياتية لدى الطلبة، حيث فسّرت أنماط التعلّم ما نسبته 63% من التباين في المهارات الحياتية. ويتسق هذا الاتجاه مع نتائج السؤالين الأول والثاني التي أظهرت ارتفاع مستويات أنماط التعلّم والمهارات الحياتية معًا، مما يعكس انسجامًا معرفيًا وسلوكيًا بين المتغيرين، وتدعمه الأدبيات التي تشير إلى أن الطلبة الذين يمتلكون أنماط تعلّم متنوعة يكونون أكثر قدرة على اكتساب مهارات حياتية مثل التفكير الناقد، وإدارة الوقت، والتواصل الاجتماعي.

وبعد تحليل العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية، انتقلت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أنماط التعلم والذكاء الناجح".

العلاقة بين أنماط التعلّم والذكاء الناجح

يشير الاتجاه السلبي إلى أن ارتفاع أنماط التعلم لا يؤدي بالضرورة إلى ارتفاع الذكاء الناجح، بل قد يرتبط بطرق تعلم نظرية لا تُترجم إلى أداء عملي. على الرغم من ارتفاع أنماط التعلّم، إلا أن مستويات الذكاء الناجح جاءت أقل من المتوسط. وهذا يشير إلى أن تنوع أنماط التعلّم لا ينعكس تلقائيًا على الذكاء التحليلي أو الإبداعي أو العملي.

قد يعود ذلك إلى عوامل مدرسية مثل، محدودية فرص التطبيق العملي وضعف الأنشطة التي تستهدف التفكير الإبداعي وايضا تركيز المناهج على التذكر أكثر من التحليل وبالتالي، فإن الفرضية التي تتوقع علاقة موجبة بين أنماط التعلّم والذكاء الناجح قد لا تتحقق في السياق الحالي.

جدول (7)

التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأنماط التعلم على الذكاء الناجح

النوع	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI	تفسير
مباشر	-0.1564	0.0505	-0.256	-0.057	التأثير المباشر لأنماط التعلم على الذكاء الناجح سلبي ودال
غير مباشر عبر المهارات الحياتية	-0.1087	0.0582	-0.249	-0.022	هناك تأثير وسيط سلبي لأنماط التعلم عبر المهارات الحياتية

اشارت النتائج إلى أن المهارات الحياتية تعمل كوسيط جزئي بين أنماط التعلم والذكاء الناجح.

على الرغم من أن أنماط التعلم تحسن المهارات الحياتية بشكل كبير، فإن التأثير النهائي على الذكاء الناجح يظهر سلبيًا، مما قد يعكس تعقيد العلاقة بين التعلم والذكاء الناجح أو وجود متغيرات أخرى مؤثرة لم يتم تضمينها في الدراسة.

العلاقة بين مهارات الحياة والذكاء الناجح

رغم ارتفاع مهارات الحياة، إلا أن الذكاء الناجح جاء منخفضًا، مما يشير إلى أن امتلاك مهارات حياتية لا يعني بالضرورة امتلاك مستويات مرتفعة من الذكاء الناجح. قد يكون السبب أن مهارات الحياة التي تم قياسها (مثل إدارة الوقت والتواصل) لا ترتبط مباشرة بالمهارات التي يقيسها الذكاء الناجح (التحليل، الإبداع، التطبيق العملي). وبذلك، فإن الفرضية التي تتوقع علاقة موجبة بين المتغيرين قد تكون ضعيفة أو غير دالّة.

جدول (8)

تأثير أنماط التعلم والمهارات الحياتية على الذكاء الناجح

المتغير	المعامل (B)	SE	T	P	95% CI (LL, UL)
الثابت	1.5462	0.1118	13.833	0	[1.327, 1.766]
أنماط التعلم	-0.1564	0.0505	-3.098	0.002	[-0.256, -0.057]
المهارات الحياتية	-0.1164	0.043	-2.708	0.007	[-0.201, -0.032]

ملاحظة: $R^2 = 0.162$، أي أن التصور يفسر حوالي 16% من التباين في الذكاء الناجح.

تشير نتائج الجدول الى التأثير المباشر لأنماط التعلم على الذكاء الناجح سلبي ودال إحصائيًا. كما يشير الى التأثير المباشر للمهارات الحياتية على الذكاء الناجح سلبي أيضًا ودال إحصائيًا. مما يدل على أن العلاقة بين التعلم والذكاء الناجح معقدة وقد تتأثر بعوامل أخرى غير مدروسة في هذا التصور.

التفسير السببي باستخدام تحليل المسار

تكشف نتائج تحليل المسار في هذه الدراسة عن شبكة من العلاقات السببية بين أنماط التعلّم ومهارات الحياة والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس. فقد أظهر التصورأن أنماط التعلّم تمارس تأثيرًا مباشرًا موجبًا في مهارات الحياة، إذ إن امتلاك الطلبة لأنماط تعلّم متنوعة مثل النمط المتباين والاستيعابي والتقاربي والتكيفييسه م في تعزيز قدراتهم على إدارة الوقت، والتفكير الناقد، والتواصل، وحل المشكلات، وهو ما يتسق مع الأدبيات التي تربط بين أساليب التعلّم والمهارات المعرفية والسلوكية. ومع ذلك، لم يظهر تأثير مباشر قوي لأنماط التعلّم في الذكاء الناجح، حيث بيّنت النتائج أن مستويات الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي جاءت أدنى من المستوى المرجعي، مما يشير إلى أن تنوع أنماط التعلّم لا ينعكس تلقائيًا على تنمية الذكاء الناجح، الذي يتطلب مواقف تعليمية تطبيقية وفرصًا للتجريب والإبداع قد تكون محدودة في البيئة المدرسية. كما لم تُظهر مهارات الحياة تأثيرًا مباشرًا قويًا في الذكاء الناجح، إذ لم تعمل كمتغير وسيط قادر على نقل أثر أنماط التعلّم إلى الذكاء الناجح، رغم ارتفاع مستوياتها لدى الطلبة. وبناءً على ذلك، يشير التصورالسببي إلى أن أنماط التعلّم تؤثر في مهارات الحياة بشكل واضح، إلا أن هذا التأثير لا يمتد إلى الذكاء الناجح، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، مما يعكس الحاجة إلى تدخلات تعليمية تستهدف الذكاء الناجح بشكل مباشر، وتربط بين التعلم النظري والتطبيق العملي، وتوفر بيئات تعلم غنية بالمهام الإبداعية والعملية التي تعزز هذا النوع من الذكاء.

مناقشة السؤال الأول للدراسة

ما أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال ومعرفة أنماط التعلم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات والنسب المئوية الكلية لمحاور القسم الأول من الاستبانة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات والنسب المئوية الكلية لمحاور أنماط التعلم (ن =431)

النمط	العينة	المتوسط الحسابي(M)	الانحراف المعياري(SD)	الخطأ المعياري للمتوسط
نمط التعلّم المتباين	431	3.67	0.59	0.03
نمط التعلّم الاستيعابي	431	3.54	0.50	0.02
نمط التعلّم التقاربي	431	3.58	0.53	0.03
نمط التعلّم التكيفي	431	3.59	0.61	0.03

جدول (10)

نتائج اختبار (t) لعينة واحدة لمقارنة متوسط أنماط التعلّم بالقيمة المحايدة 3 على تدريج ليكرت (ن = 431)

النمط	قيمة t	درجات الحرية (df)	الفرق في المتوسط	مستوى الدلالة (p)
نمط التعلّم المتباين	23.28	430	0.67	<.001
نمط التعلّم الاستيعابي	22.59	430	0.54	<.001
نمط التعلّم التقاربي	23.04	430	0.58	<.001
نمط التعلّم التكيفي	20.23	430	0.59	<.001

ملاحظة: تم استخدام القيمة 3 بوصفها القيمة المحايدة على تدريج ليكرت الخماسي (1–5)، لتمثيل المستوى المتوسط لتبنّي نمط التعلّم.

أُجري اختبار (t) لعينة واحدة لفحص ما إذا كانت متوسطات المتعلمين في أنماط التعلّم الأربعة تختلف عن القيمة المحايدة (3) على مقياس ليكرت الخماسي. أظهرت النتائج كما ورد في الجدولين 1، 2 أن متوسط نمط التعلّم المتباين كان أعلى من المستوى المحايد بدرجة دالّة إحصائيًا، $t(383) = 22.33$،

$p < .001$، $M = 3.67$، $SD = 0.59$. وبالمثل، كان متوسط نمط التعلّم الاستيعابي أعلى من 3 وبفارق دال، $t(383) = 27.00$، $p < .001$، $M = 3.54$، $SD = 0.50$، كما كان متوسط نمط التعلّم التقاربي أعلى من المستوى المحايد، $t(383) = 24.74$، $p < .001$، $M = 3.58$، $SD = 0.53$، وكذلك نمط التعلّم التكيفي، $t(383) = 19.67$، $p < .001$، $M = 3.59$، $SD = 0.61$.

تشير هذه النتائج إلى أن جميع أنماط التعلّم الأربعة لدى أفراد العيّنة تتجاوز المستوى المتوسط (3)، ما يدل على ميل مرتفع نسبيًا لدى المتعلمين لتبنّي أنماط التعلّم المتباين، والاستيعابي، والتقاربي، والتكيفي.

مناقشة السؤال الثاني للدراسة

نص السؤال: ما مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس لمهارات الحياة؟

للإجابة عن هذا السؤال ومعرفة مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس لمهارات الحياة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية الكلية والدرجات لمحاور القسم الثالث من الاستبانة، والذي يتعلق بمهارات الحياة، وذلك كما في الجداول (11)، (12) في الملحق (ز).

أُجري اختبار (t) لعينة واحدة لفحص ما إذا كان مستوى مهارات التعلّم الذاتي لدى المتعلمين يتجاوز القيمة المحايدة (3) على مقياس ليكرت الخماسي. أظهرت النتائج كما ورد في الجدولين 3، 4 أن متوسط مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات كان أعلى من المستوى المحايد بدرجة دالّة إحصائيًا، $t(383) = 21.86$، $p < .001$، $M = 3.63$، $SD = 0.60$. كما تبين أن متوسط مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات كان أعلى من 3 بصورة دالّة، $t(383) = 16.41$، $p < .001$، $M = 3.56$، $SD = 0.70$.

وبالمثل، كان متوسط مهارات التفكير الإبداعي أعلى من القيمة المحايدة بشكل دال، $t(383) = 23.18$، $p < .001$، $M = 3.65$، $SD = 0.59$، وكذلك مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، حيث كانت أعلى من 3 بدلالة إحصائية، $t(383) = 22.10$، $p < .001$، $M = 3.71$، $SD = 0.67$.

تُشير هذه النتائج مجتمعةً إلى أن مستوى مهارات إدارة الوقت، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتواصل الاجتماعي لدى أفراد العيّنة يقع فوق المستوى المتوسط، ما يعكس تمتع المتعلمين بدرجة مرتفعة نسبيًا من مهارات التعلّم الذاتي.

مناقشة السؤال الثالث للدراسة

نص السؤال: ما مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس؟

للإجابة عن هذا السؤال ومعرفة مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية الكلية والدرجات لمحاور القسم الرابع من الاستبانة، والذي يتعلق بالذكاء الناجح، وذلك كما في الجداول (13)، (14) في الملحق (ز).

تم تحويل الدرجات الأصلية (التي كانت نسبًا بين 0 و1) إلى مقياس ليكرت الخماسي قبل إجراء اختبار t، وبناءً على ذلك استُخدمت القيمة 3 بوصفها القيمة المحايدة التي تمثل المستوى المتوسط لتوافر أبعاد الذكاء.

أُجري اختبار (t) لعينة واحدة لفحص ما إذا كانت متوسطات أبعاد الذكاء التحليلي، والإبداعي، والعملي تختلف عن القيمة النظرية 3 المعتمدة في هذه الدراسة. أُجري اختبار t لعينة واحدة لفحص ما إذا كانت متوسطات أبعاد الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي تختلف عن القيمة المحايدة (3) على مقياس ليكرت الخماسي. أظهرت النتائج أن متوسط الذكاء التحليلي كان أعلى من القيمة المرجعية بدرجة دالّة

إحصائيًا، $t(430) = 9.09, p < .001$، مما يشير إلى أن الطلبة يمتلكون مستوى أعلى من المتوسط في هذا البعد. كما تبين أن متوسط الذكاء الإبداعي كان أقل من القيمة المحايدة بدرجة دالّة، $t(430) = -3.46, p < .001$، وهو ما يعكس ضعفًا نسبيًا في القدرات الإبداعية لدى الطلبة. أما الذكاء العملي فقد جاء أعلى من القيمة المرجعية بشكل دال، $t(430) = 5.06, p < .001$، مما يدل على امتلاك الطلبة مستوى جيدًا من المهارات العملية المرتبطة بالذكاء الناجح.

بشكل عام، تُظهر النتائج تباينًا بين أبعاد الذكاء الناجح، حيث يرتفع الذكاء التحليلي والعملي فوق المستوى المتوسط، بينما ينخفض الذكاء الإبداعي عنه، مما يشير إلى حاجة البيئة التعليمية إلى تعزيز فرص الإبداع والتفكير الابتكاري لدى الطلبة.

مناقشة السؤال الرابع للدراسة

هل تختلف أنماط التعلّم والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل؟

للإجابة عن السؤال السابق تم صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

يبيّن الجدول (15) في الملحق (ز) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث في ثلاثة من أنماط التعلم، وهي: النمط المتباين، والنمط الاستيعابي، والنمط التكيفي، إضافة إلى الدرجة الكلية لأنماط التعلم .وقد جاءت قيم (ت) المحسوبة مرتفعة ودالة إحصائيًا لصالح الإناث، مما يشير إلى أن متوسط درجات الإناث في هذه الأنماط كان أعلى من متوسط درجات الذكور. ويعكس ذلك ميل الإناث إلى استخدام استراتيجيات تعلم تتسم بالتأمل، وتنظيم المعلومات، والقدرة على التكيف مع المواقف التعليمية، وهي خصائص ترتبط عادةً بالأنماط الثلاثة المذكورة.

أما فيما يتعلق بـــ النمط التقاربي، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، حيث كانت قيمة (ت) غير دالة. ويشير ذلك إلى تقارب واضح بين الجنسين في هـــذا الـــنمط تحديدًا، وهو النمط الذي يعتمد على التطبيق العملي للأفكار وحل المشكلات بصورة مباشرة. ويُحتمـــل أن يكون هذا التقارب ناتجًا عن تشابه الخبرات التعليمية والمهارية التي يكتسبها الذكور والإناث في هذا الجانب، أو لأن هذا النمط يعتمد بدرجة أقل على الفروق المعرفية والانفعالية التي قد تميز أحد الجنسين عن الآخر.

وتتسق هذه النتائج مع ما تشير إليه الأدبيات من أن بعض أنماط التعلم قد تتأثر بالعوامـــل الاجتماعيـــة والانفعالية، بينما تبقى أنماط أخرى أكثر ارتباطًا بالمهارات التطبيقية المشتركة بين الجنســـين. وبـــذلك، تعكس النتائج الحالية صورة متوازنة حول تأثير النوع الاجتماعي في أنماط التعلم، حيث تظهر فـــروق واضحة في بعض الأنماط، مقابل تقارب في نمط آخر.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات أنمـــاط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي.

تشير نتائج تحليل التباين الواردة في الجدول (16) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عنـــد مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد العينة في جميع أنماط التعلم (المتبـــاين، الاســـتيعابي، التقـــاربي، التكيفي) وكذلك في الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم تعزى لمتغير الصف الدراسي، حيث كانـــت قـــيم (ف) المحسوبة مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.000). وهذا يدل على أن هناك تأثيرًا ذا دلالـــة إحصائية لمتغير المقارنة (مصدر التباين) في تباين متوسطات المتعلمين عبر جميع الأنمـــاط والدرجـــة الكلية.

وبعد أن أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وجود فروق دالة إحصائيًا فـــي متوســـطات أنماط التعلّم تبعًا لمتغير الصف الدراسي، تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية لتحديد مواقع هـــذه

الفروق بين الصفوف الثلاثة (10–12)، نظرًا لملاءمته للمقارنات المتعددة وضبطه لمستوى الخطأ من النوع الأول، والجدول (17) في الملحق (ز) يبين نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي.

تشير نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الصفوف الدراسية في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس، حيث ظهرت الفروق لصالح طلبة الصف الثاني عشر في معظم الأنماط (المتباين، الاستيعابي، التقاربي، التكيفي) وكذلك في الدرجة الكلية، إذ كانت الفروق معنوية عند الصف الثاني عشر أعلى من نظرائهم في الصفين العاشر والحادي عشر، كما في الجدول (18) في الملحق (ز).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

تشير نتائج تحليل التباين الموضحة في الجدول (19) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فقط في نمط التعلم المتباين، حيث كانت الدلالة الإحصائية أقل من 0.05 مما يدل على أن هناك اختلافًا بين المجموعات في هذا النمط بالتحديد وذلك تبعا لمتغير نوع المدرسة. أما في باقي الأنماط (الاستيعابي، التقاربي، التكيفي) وكذلك في الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم، فقد كانت قيم (ف) غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات معنى بين المجموعات في هذه المجالات.

ولإيجاد مصدر الفروق في مجال نمط التعلم المتباين تم استخراج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في نمط التعلم المتباين حسب متغير نوع المدرسة، كما هو واضح من خلال الجدول (20) في الملحق (ز).

تشير نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في نمط التعلم المتباين حسب متغير نوع المدرسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المدارس الحكومية ومدارس بلدية الاحتلال، حيث كانت الفروق لصالح مدارس بلدية الاحتلال، كما في الجدول (21) في الملحق (ز).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل.

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (22) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في جميع أنماط التعلم (المتباين، الاستيعابي، التقاربي، التكيفي) وكذلك في الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم تعزى لمتغير المعدل، حيث جاءت قيم (ف) المحسوبة مرتفعة ودالة عند مستوى (0.000). وهذا يدل على أن متوسطات المتعلمين في أنماط التعلم تختلف بشكل جوهري باختلاف معدلاتهم الدراسية، مما يعني أن مستوى التحصيل يلعب دورًا مؤثرًا في تفضيل أنماط التعلم المختلفة وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس.

ولمعرفة هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

تشير نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول (23) في الملحق (ز) إلى أن دالة إحصائيًا بين فئة المتعلمين ذوي المعدل الأعلى (90–100%) وبقية الفئات الأعلى (أقل من 60، 60–70، 70–80، و 90–100) في جميع الأنماط (المتباين، الاستيعابي، التقاربي، التكيفي) وكذلك في الدرجة الكلية، ولصالح فئة المعدلات (من 90-100%).

يبين الجدول (24) في الملحث (ز) أن أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية تختلف باختلاف معدلاتهم الدراسية، حيث أظهرت الفئة ذات المعدلات (60–70%) متوسطات حسابية أعلى في جميع الأنماط

مقارنة بالفئات الأخرى، إذ بلغ متوسط نمط التعلم المتباين (4.20)، ونمط التعلم التكيفي (4.15)، ونمط التعلم التقاربي (3.85)، ونمط التعلم الاستيعابي (3.78)، بينما تراوحت المتوسطات في الفئات الأعلى (70–80%، 80–90%، 90–100%) بين (3.34–3.49). وتشير هذه النتائج إلى أن المتعلمين ذوي المعدلات الأقل نسبيًا يميلون إلى الاعتماد بدرجة أكبر على أنماط التعلم المختلفة، في حين أن المتعلمين ذوي المعدلات الأعلى أظهروا مستويات أقل في هذه الأنماط. ويعكس ذلك وجود فروق بين الفئات، الأمر الذي تم التحقق منه باستخدام اختبار توكي (جدول 3.18) لتحديد دلالة هذه الفروق إحصائيًا.

ملاحظة تفسيرية: لم تُدرج فئة أقل من 60% في هذا الجدول لعدم توفر بيانات كافية عنها ضمن العينة المدروسة، ولذلك لم تُحسب لها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. ومع ذلك، ظهرت هذه الفئة في نتائج التحليل البعدي (اختبار توكي) ضمن جدول (3.17)، حيث أُجريت المقارنات الإحصائية بين جميع الفئات بما فيها أقل من 60%.

وللاجابة على المهارات الحياتية للسؤال الرابع

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول (25) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث في جميع مجالات المهارات الحياتية، بما في ذلك الدرجة الكلية، وجاءت هذه الفروق جميعها لصالح الإناث. فقد أظهرت الإناث متوسطات أعلى من الذكور في مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات، التفكير الناقد وحل المشكلات، التفكير الإبداعي، والتواصل والتفاعل الاجتماعي، وبفروق معنوية واضحة. كما انعكس هذا التفوق في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية، مما يشير إلى أن الإناث يتمتعن بمستوى أعلى من المهارات الحياتية مقارنة بالذكور في هذه العينة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي.

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (26) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين الصفوف الدراسية في جميع مجالات المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس، بما في ذلك مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات، التفكير الناقد وحل المشكلات، التفكير الإبداعي، التواصل والتفاعل الاجتماعي، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية، حيث جاءت قيم (ف) المحسوبة مرتفعة ودالة إحصائيا. هذا يشير إلى أن مستوى الصف الدراسي له تأثير معنوي على تنوع مستوى المهارات الحياتية لدى المتعلمين.

ولمعرفة هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي

تشير نتائج جدول (27) في الملحق (ز) إلى أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس يظهر اتجاهًا تصاعديًا مع تقدم الصفوف الدراسية، حيث سجل طلاب الصف الثاني عشر أعلى المستويات مقارنة بالصفين العاشر والحادي عشر، خاصة في مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات، التفكير الإبداعي، والتواصل والتفاعل الاجتماعي، بينما كان التحسن في مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات أقل وضوحًا، ما يعكس تطورًا عامًا في المهارات الحياتية مع التقدم الدراسي مع تفاوت نسبي بين المجالات المختلفة، كما في الجدول (28) في الملحق (ز).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

شير نتائج تحليل التباين الأحادي الواردة في الجدول (29) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في بعض مجالات المهارات الحياتية تعزى لمتغير نوع المدرسة، حيث

ظهرت الفروق في مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية. بينما لم تظهر فروق معنوية في مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وهذا يشير إلى أن نوع المدرسة له تأثير واضح في مستوى بعض المهارات الحياتية والدرجة الكلية، لكنه لا يؤثر بشكل جوهري في مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.

ولمعرفة هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة

تشير نتائج جدول (30) في الملحق (ز) إلى الفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية بحسب **نوع** المدرسة، حيث تظهر الفروق الأكثر دلالة إحصائية بين المدارس الخاصة ومدارس بلدية الاحتلال في مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات (−0.270)، مهارات التفكير الإبداعي (−0.188)، ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي (−0.301)، بالإضافة إلى الفرق الكلي لمقياس المهارات الحياتية بين الحكومي وبلدية الاحتلال (−0.287). وتشير هذه النتائج إلى أن طلاب مدارس بلدية الاحتلال يتمتعون بمستوى أعلى نسبيًا في المهارات الحياتية مقارنة بطلاب المدارس الخاصة.

في حين كانت الفروق في الدرجة الكلية بين طلاب المدارس الحكومية وطلاب مدارس بلدية الاحتلال، ولصالح طلاب مدارس الاحتلال كما في الجدول (31) في الملحق (ز).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل.

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (32) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في جميع مجالات المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي

القدس تبعًا لمتغير المعدل، حيث ظهرت الفروق في مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات، التفكير الناقد وحل المشكلات، التفكير الإبداعي، التواصل والتفاعل الاجتماعي، وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية. فقد كانت قيم (ف) المحسوبة مرتفعة ودالة إحصائيًا وهذا يدل على أن مستوى مستوى التحصيل يلعب دورًا مهمًا في تحديد مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات الحياتية المختلفة.

ولمعرفة هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل.

تشير نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول (33) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتعلمين وفقًا لمستوى المعدل الدراسي في جميع مجالات المهارات الحياتية وكذلك الدرجة الكلية. فقد أظهرت النتائج أن الفروق كانت بشكل أساسي بين فئة المتعلمين ذوي المعدل 90- (100) وبقية الفئات الأعلى (اقل من 60، 60–70، 70–80، 90–100)، حيث جاءت المتوسطات لصالح المتعلمين ذوي المعدلات من الفئة (90–100).

يظهر الجدول (34) في الملحق (ز) ان نتائج المهارات الحياتية لدى المتعلمين وفق معدلاتهم الأكاديمية، المتعلمين ذوو المعدلات أقل من 60 %سجلوا متوسطات منخفضة نسبيًا (≈3.46) في جميع المهارات. ومع ارتفاع المعدل إلى 60–70%و 70–80%، ترتفع المتوسطات قليلًا (≈3.47–3.52)، لكنها تبقى ضمن المستوى المتوسط. وان المتعلمين ذوو المعدلات 90–100%حققوا أعلى المتوسطات في جميع المجالات، حيث تجاوزت القيم (4.0)، مما يعكس امتلاكهم مهارات حياتية أعلى. وكانت ابرز النتائج: أعلى متوسط كان في مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي(M = 4.35) . يليه التفكير الإبداعي (M = 4.15)، ثم إدارة الوقت(M = 4.01) . بينما جاء التفكير الناقد وحل المشكلات جاء أقل نسبيًا (M = 3.77). حيث بلغ المعدل الكلي للمهارات الحياتية بلغ(M = 4.07) لدى المتعلمين المتفوقين، مقابل (M ≈ 3.46–3.51)لدى الفئات الأخرى.

مناقشة السؤال الخامس للدراسة

نص السؤال: هل تختلف مستويات الذكاء الناجحً لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القــدس تبعا لاختلاف متغيرات: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل؟

للإجابة عن السؤال السابق تم صياغة الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالــة (α=0.05) فــي مســتويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول (35) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عنــد مســتوى الدلالة (0.05) بين الذكور والإناث في جميع أبعاد الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي، الــذكاء الإبــداعي، الذكاء العملي)، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس. وقد أظهرت النتائج أن متوسطات الذكور كانت أعلى من متوسطات الإناث في جميع الأبعاد، وجاءت قيم (ت) المحسوبة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى تفــوق الذكور في مستوى الذكاء الناجح وفق هذه العينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي.

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (36) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في جميع أبعاد الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي) وكــذلك في الدرجة الكلية، تبعًا لمتغير الصف الدراسي، حيث جاءت قيم (ف) المحسوبة مرتفعة جدًا ودالة عنــد مستوى الدلالة (0.05). وهذا يدل على أن مستوى الصف الدراسي يؤثر بشكل جوهري في متوسطات المتعلمين على جميع أبعاد الذكاء الناجح، الأمر الذي يعكس تباينًا ملحوظًا في هذه القدرات بين صفوف المرحلة الثانوية.

ولمعرفة هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف المدرسي

تشير نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول (37) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الصفوف الدراسية في جميع أبعاد الذكاء الناجح (التحليلي، الإبداعي، العملي) وكذلك في الدرجة الكلية. وتبين أن هذه الفروق جاءت بشكل أساسي لصالح طلبة الصف العاشر ثم طلبة الصف الحادي عشر مقارنة بطلبة الصف الثاني عشر، حيث أظهرت النتائج أن متوسطات الصف الثاني عشر كانت الأدنى في جميع الأبعاد. كما أن الفروق بين الصف العاشر والحادي عشر كانت أيضًا دالة في بعض المجالات (مثل الذكاء الإبداعي والعملي والدرجة الكلية)، ما يشير إلى تفوق الصف العاشر على بقية الصفوف. وبذلك يمكن القول إن مستوى الذكاء الناجح يتناقص تدريجيًا مع التقدم في الصفوف الدراسية، حيث يتفوق طلبة الصف العاشر يليه الحادي عشر، بينما يسجل طلبة الصف الثاني عشر أدنى المستويات، كما في الجدول (38) في الملحق (ز).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (39) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في جميع أبعاد الذكاء الناجح (التحليلي، الإبداعي، العملي) وكذلك في الدرجة الكلية، تبعًا لمتغير نوع المدرسة، حيث جاءت قيم (ف) المحسوبة مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05)، ويشير ذلك إلى أن نوع المدرسة يؤثر بشكل جوهري على مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية، مما يعكس اختلاف متوسطات المتعلمين بين المدارس المختلفة

ولمعرفة هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

تشير نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول (40) في الملحق (ز) إلى أن الفروق في مستويات الذكاء الناجح تعزى بشكل أساسي لمتغير نوع المدرسة، حيث تبين أن طلبة مدارس بلدية الاحتلال كانوا أدنى مستوى في جميع أبعاد الذكاء الناجح (التحليلي، الإبداعي، العملي) وكذلك في الدرجة الكلية مقارنة بطلبة المدارس الحكومية والخاصة، وكانت هذه الفروق دالة إحصائيًا. في المقابل، لم تظهر فروق دالة بين المدارس الحكومية والخاصة، مما يشير إلى تقارب مستوى المتعلمين في هذين النوعين من المدارس، بينما يبرز تراجع أداء طلبة مدارس بلدية الاحتلال في الذكاء الناجح، كما في الجدول (41) في الملحق (ز).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل.

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (42) في الملحق (ز) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في جميع أبعاد الذكاء الناجح (التحليلي، الإبداعي، العملي) وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس تبعًا لمتغير المعدل الدراسي، حيث جاءت قيم (ف) المحسوبة مرتفعة جدًا ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05). ويعكس ذلك أن مستوى مستوى التحصيل له تأثير جوهري على متوسطات المتعلمين في جميع أبعاد الذكاء الناجح.

ولمعرفة هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

تشير نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول (43) في الملحق (ز) إلى أن الفروق في مستويات الذكاء الناجح بين طلبة المرحلة الثانوية تعزى بوضوح لمتغير المعدل الدراسي .فقد أظهرت النتائج أن الفروق كانت دالة إحصائيًا بشكل رئيسي بين فئة المتعلمين ذوي المعدلات 90- 100%)والفئات الأخرى في جميع المجالات (اقل من 60، 60–70، 70–80)، حيث تفوق المتعلمين

ذوي المعدلات الأعلى في جميع أبعاد الذكاء الناجح (التحليلي، الإبداعي، العملي) وكذلك في الدرجة الكلية.

تشير نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول (44) في الملحق (ز) إلى أن الفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية تُعزى بشكل واضح إلى متغير المعدل الدراسي. فقد أظهرت النتائج أن هذه الفروق كانت دالة إحصائيًا بصورة رئيسية بين فئة المتعلمين ذوي المعدلات المرتفعة (90–100%) مقارنة بالفئات الأخرى (أقل من 60%، 60–70%، 70–80%)، وذلك في جميع أبعاد الذكاء الناجح (التحليلي، الإبداعي، العملي) وكذلك في الدرجة الكلية.

كما يوضح الجدول أن مستويات الذكاء الناجح تختلف باختلاف المعدل الدراسي، حيث سجلت الفئة ذات المعدلات الأقل من (60%) أعلى متوسطات بلغت (1.000) في جميع الأبعاد دون وجود أي تباين. وأظهرت الفئة (60–70%) متوسطات مرتفعة نسبيًا تراوحت بين (0.704 – 1.000)، في حين انخفضت هذه المتوسطات بشكل ملحوظ لدى الفئة (70–80%) لتتراوح بين (0.322 – 0.630)، ووصلت إلى أدنى مستوياتها لدى الفئة (90–100%) حيث تراوحت بين.(0.204 – 0.045) .

مناقشة السؤال السادس للدراسة

نص السؤال: ما التصور البنائي الذي يفسر العلاقة بين أنماط التعلّم (كمتغير مستقل) والمهارات الحياتية (كمتغير وسيط) والذكاء الناجح (كمتغير تابع)، وما الاستراتيجية التطويرية المقترحة في ضوء هذا التصور؟

التصور البنائي للعلاقة بين أنماط التعلّم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح

يستند التصور البنائي المقترح إلى نتائج تصورالوساطة (Model 4) التي كشفت عن شبكة علاقات سببية بين المتغيرات الثلاثة، حيث ظهر أن أنماط التعلّم تمارس تأثيرًا مباشرًا موجبًا في المهارات الحياتية، بينما كان تأثيرها المباشر في الذكاء الناجح سلبيًا ودالًا إحصائيًا. كما تبين أن المهارات

الحياتية تعمل كوسيط جزئي بين أنماط التعلّم والذكاء الناجح، إلا أن هذا الوسيط لم يعكس التأثير الإيجابي لأنماط التعلّم، بل ظهر تأثير غير مباشر سلبي عبر المهارات الحياتية.

وبناءً على ذلك، يقوم التصور البنائي على الفرضيات الآتية:

- أنماط التعلّم (X) تؤثر إيجابيًا في المهارات الحياتية(M) ، إذ يسهم تنوع أنماط التعلّم في تعزيز مهارات مثل إدارة الوقت، التفكير الناقد، التواصل، وحل المشكلات.
- المهارات الحياتية (M) لا تنقل هذا التأثير الإيجابي إلى الذكاء الناجح(Y) ، بل يظهر تأثيرها المباشر سلبيًا، مما يشير إلى فجوة بين المهارات الحياتية التي يمتلكها الطلبة وبين متطلبات الذكاء الناجح.
- الذكاء الناجح (Y) يتأثر سلبًا بكل من أنماط التعلّم والمهارات الحياتية، مما يدل على أن البيئة التعليمية الحالية لا توفر فرصًا كافية لتحويل أنماط التعلّم والمهارات الحياتية إلى أداء تحليلي أو إبداعي أو عملي.

صياغة التصور البنائي

يقوم التصور البنائي على أن أنماط التعلّم تمثل نقطة الانطلاق في العملية التعليمية، حيث تؤثر مباشرة في تنمية المهارات الحياتية، إلا أن هذه المهارات لا تُترجم تلقائيًا إلى ذكاء ناجح بسبب غياب الممارسات التطبيقية، وضعف فرص الإبداع، وقلة الأنشطة العملية في البيئة المدرسية. وبالتالي، فإن الذكاء الناجح لا يتطور إلا إذا تم تفعيل أنماط التعلّم والمهارات الحياتية في سياقات تعليمية عملية، تطبيقية، ومفتوحة، تسمح للطلبة بتوظيف ما يتعلمونه في مواقف حقيقية.

النتيجة النهائية

أظهرت نتائج التحليل باستخدام تصور الوساطة (Model 4) أن أنماط التعلم تؤثر تأثيرًا إيجابيًا وقويًا على المهارات الحياتية، حيث يفسر هذا التأثير حوالي 63% من التباين في المهارات الحياتية. بمعنى

آخر، ارتفاع مستوى أنماط التعلم يرتبط بزيادة المهارات الحياتية لـــدى الأفـــراد بشـــكل واضـــح ودال إحصائيًا.

أما بالنسبة لتأثير أنماط التعلم والمهارات الحياتية على الذكاء الناجح، فقد أظهـــرت النتـــائج أن التـــأثير المباشر لكل من أنماط التعلم والمهارات الحياتية على الذكاء الناجح سلبي ودال إحصائيًا، مـــع تفســـير حوالي 16% من التباين في الذكاء الناجح. ومع ذلك، أظهرت نتائج تحليـــل الوســـاطة أن المهـــارات الحياتية تعمل كوسيط جزئي بين أنماط التعلم والذكاء الناجح، حيث يوجد تأثير غير مباشر سلبي لأنماط التعلم عبر المهارات الحياتية.

نتائج الأسئلة المفتوحة الموجهة للطلبة

السؤال الأول: برأيك، ما هو نمط التعلم الذي يساعدك أكثر على تطوير مهاراتك الحياتية والذكاء الناجح؟ ولماذا؟

(216) طالبًا وطالبة من أصل (431) عن السؤال الأول، حيث اختار معظمهم بنسبة (79.2%) نمـــط التعلم التكيفي باعتباره الأكثر فاعلية في تطوير المهارات الحياتيـــة والـــذكاء النـــاجح، بينمـــا اختـــار (20.8%) نمط التعلم التقاربي دون تقديم أسباب واضحة. وقد أوضح المتعلمين أن التعلم التكيفي يركـــز على التطبيق العملي والتجربة والممارسة، وهو ما يساعدهم على اكتساب المهـــارات الحياتيـــة عبـــر التجريب الواقعي مثل الأنشطة التطوعية والفعاليات المدرسية، التي ترسخ لديهم مهارات متعددة. كمـــا ربطوا هذا النمط بالذكاء الناجح من خلال قدرة المتعلم على التكيف مع البيئة الدراســـية والاجتماعيـــة المتغيرة، معتبرين أن التجربة والخطأ والمشاركة العملية هي أساس النجاح في الحياة والتعلـــيم، لأنهـــا تمنحهم القدرة على إيجاد حلول عملية وسريعة للمشكلات بدل الاكتفاء بالتحليل النظري.

السؤال الثاني: ما هي اقتراحاتك لتحسين طرق التعلم بحيث تساعدك على اكتساب المهارات الحياتية وتطوير قدراتك الذهنية؟

أجاب على هذا السؤال (244) طالباً وطالبة من أصل (431)، كانت إجاباتهم مختصرة ودون توضيح أو تعليل موسع للاقتراح الذي قدموه، وكانت توجهاتهم تدل على تحسين طرق التعلم بطريقة تساعدهم على اكتساب المهارات الحياتية وتطوير قدراتهم العقلية بناءً على ميولهم المختلفة، وقد تركزت اقتراحاتهم في خمسة أنواع من الاقتراحات التي تتلخص في الآتي:

أولاً: التعلّم القائم على حل المشكلات العملية: حصل هذا الخيار على نسبة (32.7%) من آراء الذين أجابوا عن هذا السؤال، وقد اتضح من إجاباتهن بأنهم يواجهون مشكلات حقيقية في التعليم تتطلب منهم العمل على إيجاد حلول عملية لها. على سبيل المثال، يمكن تكليفهم بمشروع لتصميم مجسم أو إجراء تجربة واقعية تتيح لهم تطبيق معارفهم بشكل مباشر.

ثانياً: زيادة الأنشطة العملية: حصل هذا الاقتراح على نسبة (24.3%)، حيث أشارت الإجابات إلى ضرورة تضمين المناهج أنشطة عملية ومادية مثل التجارب العلمية في المختبر، ورش العمل، وأنشطة رياضية، فهذا الأسلوب يتيح لهم التعلم من خلال التجربة الملموسة التي هي أساس نمطهم المفضل في التعلّم.

ثالثاً: التدريب العملي والزيارات الميدانية: حصل هذا الاقتراح على نسبة (17.4%)، فقد أشارت الإجابات أنه يمكن للمدرسة أن تتعاون مع مؤسسات وشركات لتوفير فرص عملية للطلبة لمعرفة بيئة العمل الواقعية والمشاركة فيها بشكل. فهذا يربط بين ما يتعلمونه في المدرسة وتطبيقه في الحياة الواقعية والبيئة الخارجية.

رابعاً: التكنولوجيا التعليمية والمحاكاة: حصل هذا الاقتراح على نسبة (16.8%)، فقد أشارت الإجابات مباشرة إلى ضرورة استخدام التكنولوجيا التعليمية والعالم الافتراضي، فهذا الأسلوب يسمح لهم بالتدرب على المهارات الحياتية واكتساب تجربة خارجية.

خامساً: التعلم الجماعي: يرى (8.8%) منهم أن تحسين طرق التعلم تتم بزيادة تطبيق التعلم التعاوني والجماعي الذي يسمح لهم بالعمل مع زملائهم، وخوض تجارب واقعية وحقيقية.

نتائج مقابلات المعلمين

المحور الأول: أنماط التعلم وجودة التعليم

1. ما أكثر أنماط التعلم انتشارًا بين المتعلمين في صفوفك؟

اتفقت غالبية الإجابات وبواقع 13 إجابة، أي ما نسبته (86.6%) من أفراد العينة على أن النمط البصري والسمعي هو الأكثر شيوعًا، واعتبروه الأنسب للطلبة والمتعلمات، وبالفرعين الأدبي والعلمي، وأشارت الإجابات إلى أن المتعلمين يستفيدون من الشرح الشفوي من المعلم، وينسجمون أكثر عند سماع ومشاهدة تفاصيل كثيرة يقوم المعلم بتوضيحها. كما أن المتعلمين يتفاعلون جيدًا مع الصور والفيديوهات والعروض التقديمية، إلى جانب المناقشات الصفية والشرح اللفظي.

وإجابة واحدة وبنسبة (6.5%) اعتبرت أن النمط السمعي هو الأكثر شيوعاً، يليه النمط اللغوي البصري ثم الحوارات الصفية، وإجابة أخرى بنفس النسبة اعتبرت أن نمط النقاش والتفاعل الذي يشير إلى نمط التعلم الحواري التشارك هو الأكثر شيوعاً.

2. كيف تؤثر أنماط التعلم المختلفة على تحصيل المتعلمين الدراسي؟

اتفقت جميع الإجابات وبنسبة (100%) على أن النمط الذي يفضله المتعلمين يؤثر بالإيجاب عليهم، بغض النظر عن النمط المتبع، وفسر المعلمون عينة الدراسة ذلك لأسباب عدة، أهمها أن المعلم ينوّع من الأنماط التعليمية، وعندما يُراعى نمط التعلم، يصبح المتعلم أكثر تركيزًا وتفاعلًا، مما ينعكس إيجابيًا على فهمه وتحصيله، أما تجاهل هذه الأنماط فيؤدي إلى فجوات في الفهم بين المتعلمين، واعتبروا أن أنماط التعلم تؤثر بشكل كبير على التحصيل، فالمتعلم الذي يتعلم بصرياً سيشعر بالملل من الشرح النظري، بينما السمعي يحتاج إلى تكرار، والحسي يتعلم بالتطبيق.

واتفقت أيضاً على أن الأنماط المناسبة تسهّل الفهم وتزيد التفاعل مع الدرس، والتنويع في استخداماتها يؤثر بالإيجاب على تحصيل المتعلمين، لأن من لا يشارك في النقاشات يصعب عليه فهم المفاهيم العلمية.

3. ما الأساليب التي تستخدمها لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وفقًا لأنماط تعلمهم؟

عرض الإجابات مجموعة كبيرة من الأساليب المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية، فقد تحدثت كل إجابة عن أكثر من أسلوب، ولم يتم ترجيح أسلوب على آخر، فقد جاء في غالبية الإجابات أن المعلمين يستخدمون أساليب واستراتيجيات متنوعة: مثل مقاطع الفيديو، والعمل الجماعي، ولعب الأدوار، والأنشطة الحركية البسيطة، إضافة إلى دمج التكنولوجيا كالعروض التفاعلية والأنشطة الرقمية لتلبية مختلف الأنماط، وخرائط مفاهيمية، والتعليم التبادلي، واستخدام ألوان وصور، والتعلم النشط، ومجموعات العمل، ومناقشات جماعية، وأنشطة عملية.

كذلك نوّهت الإجابات إلى أن المعلم يستخدم أكثر من أسلوب تبعاً لطبيعة الدرس وصعوبته، وإمكانات المتعلمين وقدرتهم على التفاعل معه.

المحور الثاني: تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح

1. ما المهارات الحياتية التي ترى أنها ضرورية للطلبة في هذه المرحلة؟

تضمنت الإجابات أكثر من مهارة، وتحدثت عن العديد من المهارات، وقد حصلت مهارات: التفكير النقدي، والتواصل، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، على أعلى نسبة تكرار بين الإجابات وبلغت (93.3%) من مجمل المهارات.

وتكررت مهارات: العمل ضمن فريق، والمرونة في التعامل مع التحديات، والتعبير عن الرأي، مرة واحدة ضمن الإجابات وبنسبة (6.7%).

2. هل تعتقد/ي أن أسلوب التدريس الحالي يساعد على تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى المتعلمين؟ لماذا؟

أسفرت النتائج عن اتفاق 13 إجابة وبنسبة (86.6%) أن أسلوب التدريس الحالي **أحياناً** يساعد على تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى المتعلمين، وليس طوال الوقت، وأنه بحاجة لتجديد ليتناسب والحياة الواقعية، مفسرين ذلك أن التدريس التقليدي لا يكفي وحده، وبحاجة إلى دمج التعلم القائم على المشروعات والنقاشات التفاعلية لتحفيز مهارات الحياة الحقيقية.

بينما أوضحت إجابتان وبنسبة (13.3%) أن التدريس التقليدي لا يخدم هذه المهارات كفاية، نحن بحاجة إلى تغيير في أسلوب التعليم ليركز على الممارسة والمشاركة لا الحفظ فقط.

3. كيف تدمج/ي المهارات الحياتية في دروسك/ي اليومية؟

اتفقت جميع الإجابات وبنسبة (100%) على أن دمج هذه المهارات يتم بتوظيف مواقف حياتية في عملية التدريس، وتكليف المتعلمين بمشاريع واقعية من محيطهم ومجتمعهم، إضافة لما يتعلق بالدروس التطبيقية، مثل التجارب العلمية، أو الكتابة بشكل مبسط عن ظاهرة أو مشكلة اجتماعية في مدينة القدس. واتفقت أيضاً أن هذا الدمج يتم بأساليب مختلفة، فقد عرض الإجابات العديد من الطرق المستخدمة في دمج المهارات المختلفة مع الدروس، ومنها الانشطة اللامنهجية التي تتطلب التعاون والنقاش، والعروض التقديمية، وتحفيز المتعلمين على التنظيم، والعمل الجماعي، والتفكير المنطقي، وطرح مواقف حياتية للنقاش ضمن دروس القراءة والكتابة وتشجيع المشاريع البحثية الصغيرة.

المحور الثالث: تحديات التدريس وفق أنماط التعلم المختلفة

1. ما أبرز التحديات التي تواجهك/ي عند تدريس المتعلمين وفقًا لأنماط تعلمهم المختلفة؟

تحدثت الإجابات عن ثلاثة أنواع من التحديات، تتمثل في تحديات مادية وبشرية إدارية، وهي: ضعف الموارد المقدمة للمدارس، والفروق الفردية بين المتعلمين، وكثافة أعداد المتعلمين في الصف الواحد،

وكانت نسبة هذه التحديات (100%)، فقد أشارت إليها جميع الإجابات، وأضافت إجابات أخرى بعض التحديات، وهي: محدودية الوقت، وكثافة المنهاج، وصعوبة تقديم وصعوبة تقديم دعم فردي، وصعوبة تخصيص أنشطة تناسب كل نمط داخل الحصة الواحدة، وكانت بنسبة (13.6%) لكل تحدٍ.

2. ما مدى توافر الموارد (كتب، أدوات، تكنولوجيا) التي تساعدك على تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة؟

تراوحت الإجابات بين (غير كافية) و(محدودة جدًا)، وقد اتفقت الإجابات وبنسبة (100%) على هذا المدى، وأوضحت هذه الإجابات أنه يتم الاعتماد كثيراً على المبادرات الفردية من من أشخاص ومؤسسات، ويضطر المعلمون للبحث خارج الإطار المدرسي عن أدوات مساعدة. واتفقت الإجابات على أن النقص يكون في التكنولوجيا والمواد البصرية.

3. هل لديك اقتراحات حول كيفية دعم المعلمين في استخدام أساليب تدريس تناسب أنماط التعلم المختلفة؟

ركزت الإجابات على مقترحين، الأول هو توفير تدريبات عملية، والثاني توفير مصادر رقمية متنوعة، وبنسبة (50%) لكل منهما، وأضافت هذه الإجابات مقترحات أخرى، تكررت مرتين أو ثلاث مرات في الإجابات، وهي: توفير ورش تدريب دورية حول استراتيجيات التعليم الحديثة، ومصادر رقمية مهيأة بحسب أنماط التعلم، وتخصيص وقت مرن داخل الجدول لتنفيذ أنشطة داعمة. وتدريبات أكثر في التعليم المتمايز، وإتاحة الوقت للتخطيط المشترك، وتبادل الخبرات بين المعلمين، وتطوير البنية التكنولوجية، وتدريب المعلمين على استراتيجيات حديثة.

المحور الرابع: دمج الاستراتيجيات الحديثة في التعليم

1. **هل سبق أن جربت/ي استراتيجيات تعليمية حديثة مثل التعلم القائم على المشاريع أو التعلم الإلكتروني؟ ما مدى فاعليتها؟**

اتضح من الإجابات وبنسبة (100%) أنه سبق لهم تجريب استراتيجيات تعليمية حديثة، وأقرت الإجابات جميعها أنهم استخدموا التعلم القائم على المشاريع لأسباب عدة، منها أنه يرفع من دافعية الكطلبة، ويُبرز مهاراتهم الدراسية، ويفضلون هذا النوع من التعلم؛ لأن التعلم الإلكتروني فعّال لكنه يحتاج لبنية تحتية تقنية أفضل.

2. **كيف يمكن تحسين بيئة التعلم داخل الصفوف لدعم أنماط التعلم المختلفة؟**

أوضحت الإجابات جميعها وبنسبة (100%) وجود ثلاث طرق يمكن استخدامها لتحسين بيئة التعلم، وهي: زيادة التفاعل بين المتعلمين من جهة، وبين المتعلمين والمعلمين من جهة أخرى، والثانية تحسين واقع التقنيات القائمة في مدارس القدس، والثالثة الاهتمام بتقسيم الأدوار بين المتعلمين داخل الصف.

وأضافت الإجابات ذاتها وبنسب تتراوح بين (6.6% – 20%) طرق أخرى، تتمثل في ترتيب مرن للصفوف من حيث قدرات المتعلمين وإمكانات المدرسة، واستخدام الوسائل التكنولوجية، وتوفير مساحة للتعلم التعاوني والتفاعلي، وإيجاد وتصميم بيئة محفزة، مثل مقاعد مرنة، ومساحة للنقاش، وأدوات رقمية متنوعة، واستخدام أدوات تفاعلية تناسب كل نمط، وتقليل التلقينو تشجيع الإبداع.

3. **ما الأدوات أو الوسائل التي تحتاجها لتطبيق استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية؟**

ركزت الإجابات جميعها وبواقع (100%) على الأجهزة الرقمية بمختلف أنواعها، وذكرت الإجابات أدوات ووسائل عدة، منها أجهزة حاسوب، وألواح ذكية لكل طالب، وإنترنت ثابت، ومكتبة موارد تفاعلية، ووسائل بصرية، ولوحات ذكية، ومحتوى رقمي، وشاشة عرض ذكية، ومواد إثرائية رقمية باللغة العربية.

المحور الخامس: تأثير السياق الاجتماعي والسياسي على التعليم

1. كيف يؤثر السياق الاجتماعي والسياسي في شرقي القدس على تعلم المتعلمين؟

اتفقت الإجابات وبنسبة (100%) على أن السياق السياسي يؤثر أكثر من السياق الاجتماعي، مفسيرين ذلك أن الواقع السياسي يؤدي إلى عدم الاستقرار، ويولد ضغطًا نفسيًا، يؤثر على التركيز والتحصيل، وأن غياب الاستقرار السياسي يؤدي إلى تقييد الفرص التعليمية. وأضافت إجابة واحدة أن نقص الخدمات يؤثر على نفسية المتعلم وتركيزه داخل الصف.

2. ما أكثر التحديات التي يواجهها المتعلمين بسبب الوضع التعليمي في المنطقة؟

ركزت الإجابات على ثلاثة أنواع من التحديات وبنسبة (100%)، موضحة أن هذه التحديات ناتجة عن عدم الاستقرار السياسي، إضافة إلى مجموعة أخرى من التحديات، وهي: ازدواجية المنهاج، وضعف الموارد، والشعور بعدم الاستقرار الاجتماعي والأمني في مدينة القدس، وهذه التحديات كما أشارت (40%) من الإجابات أنها تؤدي إلى غياب الشعور بالأمان وصعوبة التنقل، مما ينعكس على الحضور والتحصيل الدراسي، وبخاصة أن الحواجز أو مشكلات تعيق استمرارية الوصول إلى المدارس.

وأضافت الإجابات وبواقع (40%) أخرى أن نقص البنية التحتية وتشتت الهوية ومحدودية الموارد الدراسية تشكل تحديات وعقبات رئيسة أمام المتعلمين والمدارس على السواء.

3. هل تعتقد أن المناهج الحالية تلبي احتياجات المتعلمين في هذا السياق؟

عبّرت جميع الإجابات عن رأي مفاده أن المناهج الحالية لا تلبي احتياجات المتعلمين، وقد جاء هذا التعبير بطريقتين، الأولى التي أوضحتها (60%) من الإجابات بأنها تحتاج لتحديثات ولربط أكبر مع واقع المتعلمين، وأوضحت (40%) من الإجابات أن المناهج لا تأخذ بعين الاعتبار السياق المحلي والتحديات اليومية التي تواجه المتعلمين في مدينة القدس.

وتطرقت غالبية الإجابات إلى أن هذه المناهج بحاجة لتكييف مع واقع المتعلمين، وإدماج محتوى يدعم التمكين الذاتي والهوية، وتتطلب مواءمة أفضل مع واقع المتعلمين وهويتهم الثقافية والاجتماعية، واستقرت الإجابات على عدم كفاية هذه المناهج.

نتائج مقابلات الخبراء التربويين

والذين يشملون: مديري مدارس، ومفتشين، وأخصائيين اجتماعيين، وجميعهم يحملون درجة الدكتوراه ولديهم خبرات طويلة في المجال التربوي، وبلغ عددهم (10) وكانت إجباتهم كما يلي:

المحور الأول: تقييم أنماط التعلم ودورها في جودة التعليم

1. كيف يمكن تقييم فاعلية أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين في شرقي القدس؟

أوضحت الإجابات تنوع كبير في تقييم فاعلية أنماط التعلم، وقد طرحت كل إجابة طريقة تقييم محددة، وكانت: استخدام تقنيات متعددة منها الاستبيانات الصفية والملاحظة التفاعلية وبواقع إجابتان تمثل (20%)، وباقي الطرق كانت بنسبة (10%) لكل طريقة، ومنها تضمين مهارات التفكير النقدي في كل مادة، واستخدام التكنولوجيا التي تساعد كثيراً في استهداف أنماط التعلم المختلفة، ومن طرق التقييم أيضاً إعادة النظر بالمناهج كي تراعي تنوع المتعلمين، والأخذ بعين الاعتبار البيئة السياسية تؤثر على نفسية المتعلم ومستواه الأكاديمي، واستخدام المشاريع التعاونية التي تعد ناجحة مع المتعلمين.

2. ما الأدوات أو الأساليب التي يمكن استخدامها لقياس تأثير أنماط التعلم على التحصيل الدراسي؟

اتفقت إجابات (40%) من أفراد العينة على أن الأدوات التكنولوجية هي الأنسب لقياس تأثير أنماط التعلم على التحصيل الدراسي، وبخاصة نستخدم تقنيات متعددة كالاستبيانات الصفية والملاحظة التفاعلية. وأشارت إجابات (40%) من العينة أن برامج التنمية المهنية تعد أدوات أساسية للمعلمين لقياس هذا التأثير، بينما أوضحت (10%) من الإجابات أن استخدام محتوى بصري أو عملي يقيس هذا التأثير،

و(10%) أوضحت تضمين مهارات التفكير النقدي في كل مادة يؤثر على التحصيل ويعد أداة فاعلة للقياس

3. ما رأيك في مدى توافق المناهج الحالية مع أنماط التعلم المختلفة؟

اتفقت الإجابات وبنسبة (100%) على أن المناهج بحاجة لإعادة نظر كي تراعي تنوع المتعلمين، وتتماشى مع الواقعين السياسي والأمني في مدينة القدس، وتعليلهم لذلك أن التعليم في شرقي القدس تحديداً يواجه تحديات فريدة تتطلب مرونة منهجية، ولأن البيئة السياسية تؤثر على نفسية المتعلم ومستواه الأكاديمي، لذا أكدت الإجابات على ضرورة تحسين المناهج الحالية بما يتوافق مع نظام الحياة في المدينة.

المحور الثاني: تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح

1. ما أهمية تطوير المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

اتفقت أيضاً وبنسبة (100%) على أنّ تطوير المهارات الحياتية أمر لا بد من تطبيقه في المناهج وفي الأنشطة، وأنه ضرورة حتمية لمجاراة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية عالمياً ومحلياً، مفسرين هذه الإجابات بأن التكنولوجيا تساعد كثيراً في استهداف أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين وتنميها، كذلك يساعد المعلم في توجيه المتعلم لاستخدام نمطه في التعلم.

2. كيف يمكن ربط المناهج الدراسية بتنمية الذكاء الناجح لدى المتعلمين؟

جاءت الإجابات على شقين عن هذا السؤال وبواقع (50%) لكل منهما، الأول أن ربط التعليم مع المشاريع التعاونية والمهنية والأنشطة المنهجية واللامنهجية، والتي بدورها تعزز الذكاء الناجح لدى المتعلمين، والشق الثاني يتعلق باستخدام التكنولوجيا في التعليم، حيث كررت الإجابات الآراء السابقة حول دور التكنولوجيا في تنمية الذكاء الناجح كما هو مع المهارات الحياتية.

3. ما أفضل الممارسات العالمية التي يمكن تبنيها في تعليم المتعلمين مهارات حياتية مهمة؟

تتمثل هذه الممارسات بحسب آراء (50%) من أفراد العينة في توظيف التكنولوجيا وإجراء مسوح ميدانية حول المهارات في المناهج والمستويات المختلفة لهذه المهارات، وأضاف (50%) آخرون أن الممارسات العالمية تتمثل في الكشف عن النهج الاجتماعي العاطفي الذي يمر به المتعلمين، وواقع التواصل فيما بينهم، والكشف الأفكار الاجتماعية المؤثرة على المؤسسات التعليمية، ثم تعديل وتحسين ما لدى المتعلمين من أفكار ومهارات، كي يكتسبوا المهارات الحياتية المهمة.

المحور الثالث: تحديات وتوصيات في استراتيجيات التدريس

1. ما أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ أساليب تدريس تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة؟

برز تنوع كبير في الإجابات عن هذه التحديات، وكان أبرزها الذي حصل على ما نسبته (20%) من الإجابات هو عدم تضمين مهارات التفكير النقدي في كل مادة الذي يؤدي لتحديات عدة تتمثل في التقليل من قدرات المتعلمين وعدم استغلالها، وتناولت الإجابات تحديات أخرى بواقع (10%) لكل تحدٍ، وهي أن المناهج بحاجة لإعادة نظر ولا تراعي التنوع في خصائص المتعلمين، وبعدم توفر الوقت الكافي لتدريب المعلمين، وعدم استخدام وسائل تقنية حديثة تكشف واقع المتعلمين الاجتماعي والأكاديمي، وعدم توفر محتوى بصري وعملي في كل المواد، وقلة برامج التنمية المهنية للمعلمين، والواقع السياسي والأمني.

2. ما التدريبات أو البرامج التي يمكن تقديمها للمعلمين لتعزيز قدرتهم على التعامل مع أنماط التعلم المتعددة؟

جاءت الإجابات عن هذا السؤال على ثلاثة أقسام الأول وبواقع (40%) من الإجابات، وهو برامج تدريبية متخصصة لفهم أنماط التعلم، بحيث تركز هذه البراممج على أنواع أنماط التعلم (البصري،

والسمعي، والحركي)، وتساعد المعلم في الكشف عن هذه الأنماط لـــدى المتعلمـــين. وتتضـــمن دورات تدريبية حول تطبيق استراتيجيات تدريس تتناسب مع الاحتياجات الفردية للطلبة.

والقسم الثاني كان بنسبة (30%) من الإجابات تطرق إلى برامج التطـــوير المهنـــي المســـتمرة، التـــي تتضمن تطوير الخبرات والأفكار حول كيفية التعامل مع أنماط التعلم المختلفة، وتدريب المعلمين علـــى كيفية مراقبة المتعلمين في الفصول الدراسية لتبادل الأساليب والتقنيات التي يتبعونهـــا فـــي التـــدريس. وربط المعلمين الجدد بمعلمين ذوي خبرة لمساعدتهم في تطوير مهاراتهم في التعامل مع أنماط الـــتعلم المتعددة. ومساعدة المعلمين على تصميم أنشطة مرنة تناسب المتعلمين من أنماط مختلفة.

وأضافت (30%) من الإجابات تدريبات تتعلق تدريب المعلمين على كيفية دمج أنماط التعلم المتعددة في خططهم الدراسية بشكل فعّال، وعلى كيفية استخدام أساليب تقييم مختلفة مثـــل المشـــاريع، والعـــروض التقديمية، والاختبارات الشفوية للتأكد من أن جميع المتعلمين لديهم فرصة لإظهار ما تعلموه.

3. هل ترى الحاجة إلى تغييرات في المناهج الدراسية لدعم تعلم أكثر تنوعًا؟ مـــا نـــوع التعـــديلات المقترحة؟

تصمنت هذه الإجابات أربعة جوانب تدعم تعلماً متنوعاً، الأول وبنسبة (30%) من الإجابات كان عـــن تعديل المنهج بحيث يصبح ذا محتوى مرناً ومتعدد الوسائط بدلاً من الاعتماد على الكتب المدرسية فقط، وأن تتضمن المناهج مواد تعليمية متنوعة مثل مقاطع الفيديو، التسجيلات الصوتية، والرســـوم البيانيـــة. هذا التنوع يخدم المتعلمين البصريين والسمعيين بشكل أفضل.

والجانب الثاني وبنسبة (30%) اقترح أن يتم التركيز على المهارات بدلاً من المعرفة النظريـــة فقـــط، وأكدت هذه الإجابات على ضرورة تحوّل المناهج من التركيز على حفظ المعلومات إلى تنمية مهـــارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والإبداع. لأن النوع من التعلم يشجع المتعلمين على التفاعل مع المـــادة الدراسية وتطبيقها في الحياة الواقعية.

والجانب الثالث حصل على نسبة (20%) وتمثل في إدراج أنشطة تفاعلية ومشاريع عملية بدلاً من الاعتماد على الامتحانات فقط، وشددت هذه الإجابات على ضرورة تضمين المناهج أنشطة ومشاريع عملية تتطلب من المتعلمين العمل في مجموعات، وأن تتضمن هذه الأنشطة بناء نماذج من الدروس كالخرائط والمجسمات، وإجراء تجارب علمية وتقديم عروض تقديمية.

والجانب الرابع كان بنسبة (20%) وتناول دمج التكنولوجيا في المنهج، واعتبرت أن التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من المنهج، وليس مجرد أداة مساعدة. وبخاصة التركيز على استخدام الواقع الافتراضي والواقع المعزز لاستكشاف مفاهيم معقدة بطريقة تفاعلية، واستخدام التطبيقات التعليمية التي تتيح للطلبة التعلم بالسرعة التي تناسبهم.

المحور الرابع: تأثير التكنولوجيا والاستراتيجيات الحديثة في التعليم

1. كيف يمكن للتكنولوجيا أن تدعم تنوع أنماط التعلم في البيئة التعليمية؟

تنوعت الإجابات كثيراً عن هذا السؤال، ولم يظهر من الإجابات التركيز على كيفية واحدة، إنما ظهر تنوع وتعدد، وكان من هذه الكيفيات استخدام مقاطع الفيديو التعليمية بكثرة، ودمج الرسوم المتحركة في التعليم، والاعتماد على العروض التقديمية التفاعلية عند قراءة نص، واستخدام الخرائط الذهنية الرقمية التي تساعد المتعلمين على تنظيم أفكارهم، وفي ربط المفاهيم المعقدة وتلخيص المعلومات. وتطرقت الإجابات إلى ضرورة استخدام كلاً من الواقع الافتراضي والواقع المعزز لإعانة المتعلمين على استكشاف العالم والعلوم المختلفة من منظور جديد، واستخدام الدروس الصوتية التي تتضمن شروح صوتية، وتوفير نصوص صوتية مع صور توضيحية، لمساعدة المتعلمين على على استيعاب المعلومات بشكل أعمق، واستخدام الأنشطة التفاعلية والتكنولوجيا توفر لهم بيئة مثالية للتعلم التجريبي، ودمج الألعاب التعليمية والتطبيقات التنافسية.

2. ما مدى أهمية التعلم القائم على المشاريع، التعلم التعاوني، والتعلم الإلكتروني في تحسين تجربة التعلم؟

اتفقت الإجابات جميعها على أهمية هذه الأنواع، وحددت أن التعلم القائم على المشاريع يفيد المتعلمين في معرفة ماذا يتعلمون، وأن التعلم التعاوني يفيدهم في معرفة كيف يتعلمون معاً، والتعلم الإلكتروني يوضح لهم أين ومتى يجب أن يتعلمون.

وقد أوضحت (40%) من الإجابات أن أهمية التعلم القائم على المشاريع تتضح في تحويل المتعلمين من متلقين سلبيين للمعلومات إلى مشاركين فاعلين في الحصة، بحيث يقومون بتطبيق المعلومات واقعياً، ويفيدهم في تنمية مهارات التفكير العليا والإبداع، ويرسخ المفاهيم في عقولهم لأنهم يستخدمونها في سياق عملي.

وركزت (30%) من الإجابات على التعلم التعاوني الذي تتضح أهميته في تشجيع المتعلمين على العمل معًا في مجموعات لتحقيق هدف مشترك، فهذا يطور مهارات اجتماعية ومهنية لا غنى عنها في عالمنا اليوم، ويؤدي إلى تطوير المهارات الاجتماعية اللازمة مثل التواصل والتعاون والقيادة، كما أنه يحسّن من فهم المفاهيم عند شرح فكرة لزميل ليعزز المتعلم فهمه الخاص للموضوع.

و(30%) من الإجابات ركّزت على التعلم الإلكتروني وأنه يوفر مرونة في الوصول إلى المعرفة من أي مكان وفي أي وقت مما يفتح لديهم آفاقًا جديدة للتعلّم، ويفيد المتعلمين في توفير الموارد التعليمية لهم على مدار الساعة، ويمكن للمنصات التعليمية تكييف المحتوى ليناسب مستوى كل طالب.

3. ما أبرز التوصيات التي يمكن تقديمها لصناع القرار في تطوير استراتيجيات تدريس فعالة؟

ظهر تنوع كبير في الإجابة عن هذا السؤال، وتضمنت الإجابات توصيات عدة، إذ طرح كل خبير تقريباً توصيتين وأكثر، وتمثلت في استثمار التطوير المهني للمعلمين، وتقديم برامج تدريب متخصصة للمعلمين حول أنماط التعلم المختلفة، ووكيفية تطبيق استراتيجيات التدريس المتمايز، وإنشاء مجتمعات

للمعلمين ذوي الخبرة القليلة مع ذوي الخبرة العالية، وتبادل الخبرات، وتعزيز التعاون المستمر بين المعلمين والجهات المشرفة على المدراس، ومراجعة وتحديث المناهج الدراسية باستمرار، وتصميم مناهج تركز على المهارات الأساسية، وجعل التكنولوجيا جزءاً من المناهج، والابتعاد عن الاختبارات التقليدية، والتقييم المستمر الذي يعكس قدرات المتعلمين الحقيقية بالأنشطة والنقاشات، والتركيز على التقييم الذي يساعدهم على تحسين أدائهم أثناء عملية التعلم، وتوفير الموارد التعليمية المتقدمة، وتحسين البنية التحتية التكنولوجية بتزويد المدارس بما يلزم، كتوفير مكتبات رقمية ومصادر تعليمية تفاعلية.

المحور الخامس: تأثير البيئة الاجتماعية والسياسية على التعليم

1. كيف ترى تأثير السياق السياسي والاجتماعي في شرقي القدس على التعليم؟

كان الرأي الغالب في هذه الإجابات أن تأثير السياق السياسي والاجتماعي في شرقي القدس يمثل تحدٍ للتعليم، ويفرض ضغوطًا نفسية واجتماعية كبيرة على المتعلمين والمعلمين والإداريين على حد سواء.

وتطرقت الإجابات إلى أربعة تأثيرات أساسية، كان أولها وبنسبة (30%) تأثيرات على المناهج والهوية، وأوضحت أن المدارس العربية في القدس تتعرض لضغوط كبيرة لدمج المناهج الإسرائيلية بدلاً من الفلسطينية. مقابل ذلك يظهر التحدي في سعي هذه المدراس إلى الحفاظ على هويتها الثقافية والوطنية من خلال المناهج، واعتبرت الإجابات أن هذا صراع مستمر يؤثر على محتوى التعليم ويؤدي إلى توتر بين المدارس وسلطات الاحتلال.

التأثير الثاني وبنسبة (30%) كان التحديات المتعلقة بالبنية التحتية والتمويل ونقص الموارد، حيث تعاني المدارس الفلسطينية من نقص مزمن في التمويل مقارنة بالمدارس الإسرائيلية في القدس، يؤدي إلى الاكتظاظ في الفصول الدراسية.

والثالث الذي كان بنسبة (20%) هو التأثيرات النفسية والاجتماعية الذي يؤدي إلى الاضطرابات والتوتر، حيث يعيش المتعلمين والمعلمون في بيئة من التوتر والقلق المستمر بسبب الأحداث السياسية

والاجتماعية، وهذا يؤثر على تركيزهم وأدائهم الأكاديمي، ويؤدي إلى القيود على الحركة، حيث تؤثر الحواجز العسكرية والإجراءات الأمنية على قدرة المتعلمين والمعلمين على الوصول إلى مدارسهم.

والرابع وبنسبة (20%) هو التأثير على الواقع الإداري والوظيفي، تمثل بحسب الإجابات في نقص في عدد المعلمين المؤهلين، وذلك نتيجة الضغوط على المعلمين من قبل الاحتلال، مما يؤدي إلى نقص في الكفاءات التعليمية في شرقي القدس.

2. ما السياسات التي يمكن تبنيها للتخفيف من الآثار السلبية على العملية التعليمية؟

تناولت الإجابات سياسات عدة وعلى مستويات عدة، بدءاً من إدارات المدارس إلى الشراكات الدولية، ولم يتم التركيز على سياسة بحد ذاتها، إنما التنوع في عرض السياسات المختلفة التي تؤدي لتخفيف الآثار السلبية على العملية التعليمية، ومنها التعاون مع المجتمع المحلي ومؤسساته، والعمل مع المنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية لتسليط الضوء على التحديات التي تواجه التعليم في شرقي القدس، وإقامة شراكات قوية مع المؤسسات المحلية وأولياء الأمور والمجتمع المدني، لتقديم الدعم والمساعدة للمدارس في مواجهة التحديات.

وتناولت الإجابات المناهج الفلسطينية، وطرحت فكرة عن دور الجهات الداعمة، والتي عليها توفير الدعم المالي والتقني للمدارس الفلسطينية في القدس للحفاظ على المناهج، وتطويرها لتكون أكثر حداثة ومرونة، وتوفير الدعم للمدارس لتعزيز استقلاليتها الإدارية، وإنشاء برامج تدريب للمعلمين لتعزيز مهاراتهم التربوية والنفسية، وتمكينهم من التعامل مع التحديات التي يواجهها المتعلمين، وتوفير برامج دعم نفسي واجتماعي للطلبة الذين يعانون من آثار التوتر والقلق، لمساعدتهم على التكيف مع البيئة الصعبة وتحسين أدائهم الأكاديمي، واستثمار في تقنيات التعليم عن بعد كخطة بديلة لضمان استمرار العملية التعليمية في حالة الطوارئ أو عدم قدرة المتعلمين على الوصول إلى مدارسهم.

3. كيف يمكن للمؤسسات التربوية دعم المعلمين والمتعلمين في هذه البيئة المعقدة؟

تشاركت الإجابات في عدة نواحي وأساليب في تقديم الدعم للمعلمين والمتعلمين، حيث اتفقت الإجابات وبنسبة (70%) على أن دعم المعلمين يتم بتقديم الدعم النفسي والاجتماعي لهم، وتوفير مساحات آمنة لهم للتعبير عن تحدياتهم وواقعهم واحتياجاتهم، المرتبطة بالبيئة الخارجية أو ببيئة العمل، كذلك دعمهم عن طريق التطوير المهني المستمر والتركيز على كيفية التعامل مع القضايا الاجتماعية والسياسية الحساسة في المدارس، وتعريف المعلمين بموضوعات مثل الصحة النفسية لهم وللطلبة، وكيفية دمج التفكير النقدي في المناهج، وكيفية خلق بيئة صفية آمنة ومحفزة، وتخفيف الأعباء الإدارية والورقية على المعلمين، حتى يتفرغوا بشكل أكبر لمهامهم التعليمية.

واتفقت وتشاركت الإجابات أيضاً حول دعم المتعلمين وبنسبة (60%)، وأشارت إلى ضرورة أن تكون المدارس أكثر من مجرد أماكن للتعليم الدراسي فقط، بل يجب توفير برامج دعم نفسي ومرشدين اجتماعيين لمساعدة المتعلمين على التكيف مع التوتر والقلق القائم في مدينة القدس. وتطرقت الإجابات إلى ضرورة تصميم أنشطة علاجية كوسائل للتعبير عن المشاعر.

وتطرقت (40%) من الإجابات إلى طرق دعم تشمل المتعلمين والمعلمين، وهي تشجيع وتدريب المعلمين على استخدام أساليب تعلم متنوعة، والتي تسمح للطلبة بالتعبير عن أنفسهم وتطوير مهاراتهم بشكل إبداعي، وتوفير مجموعة متنوعة من الأنشطة اللامنهجية التي تسهم في بناء ثقة المتعلمين بأنفسهم.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الباحثة في ضوء الأسئلة والفرضيات المطروحة، وذلك بالاستناد إلى التحليلات الإحصائية والمعالجات الكمية التي أجريت على بيانات العينة. وتأتي هذه المناقشة لتفسير الدلالات التربوية والاجتماعية للنتائج، وربطها بالأدبيات النظرية والدراسات السابقة، بما يتيح فهمًا أعمق للواقع التعليمي في شرقي القدس.

مناقشة سؤال الدراسة الرئيسي

ما العلاقة بين أنماط التعلم ومهارات الحياة والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس؟

أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية ودالة إحصائيًا بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية؛ فارتفاع مستوى أنماط التعلم يرتبط بارتفاع المهارات الحياتية لدى المشاركين. وأشارت النتائج إلى أن المهارات الحياتية تعمل كوسيط جزئي بين أنماط التعلم والذكاء الناجح. تعزو الباحثة نتيجة ارتفاع مستوى أنماط التعلم يرتبط بارتفاع المهارات الحياتية إلى مرونة التعلم في حد ذاتها، وتعدّها الباحثة مهارة حياتية وتعلميّة عليا، أي أن المتعلم القادر على اختيار نمط تعليمي ملائم لقدراته الذهنية والعقلية، من حفظ وتذكر واستنتاج وتحليل، قادر على توظيف المهارات الحياتية والتعلمية بنجاح، إذ يستطيع الاختيار والتقدير والتقييم، على سبيل المقال المتعلم القادر على استخدام النمط المتباين من أجل توليد أفكار جديدة، ثم التحول إلى نمط التعلم التقاربي لحل مشكلة تعليمية ما، هو طالب يمتلك مهارة التكيف، وهذا بدوره ينمي العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات. وفي مدارس القدس خصيصاً وطلبة المرحلة الثانوية الذي يدرسون في بيئة تعليمية واجتماعية غير مستقرة، فإن المتعلم الذي يستطيع أن يتكيف مع هذه

الظروف، يمكنه تنظيم وقته تحت وطأة ضغط التوجيهي، يكون لديه مرونة في أنماط التعلم ومهـــارات الحياة، والتي بدورها تتيح له التنظيم الذاتي. أما دور المهارات الحياتية كوسيط جزئي بين أنماط الـــتعلم والذكاء الناجح، فتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ما يفضله المتعلمين من أنماط الـــتعلم ويحولونهـــا إلـــى قدرات معرفية وهي الذكاء الناجح نفسه. وبمعنى أكثر عمقاً، ترى الباحثة أن أنماط التعلم هي إمكانـــات متاحة أمام المتعلمين تتوافق مع تفضيل المتعلم أو ميوله تجاه نمط معين، فالمتعلم الذي يفضـــل الـــنمط الإبداعي مثلاً لا يجعله هذا مبدعًا بالضرورة، إنما قد يجعله قادر على توظيف مهاراته الحياتية بـــذكاء، فيستغل مهاراته في التعلم عن طريق النمط الذي يميل إليه، ويكتسب أو تنمو لديه أنواع ذكاءات.

وترى الباحثة أن المهارات الحياتية هي بمثابة آليات لتفعيل هذا التفضيل، مثلاً المتعلم الذي يفضل النمط الإبداعي يجب أن يمتلك مهارة إدارة الوقت، وذلك ليخصص ساعات فعلية للعصف الذهني والتجريـــب، كما يجب أن يمتلك مهارة التنظيم الذاتي ليجعل هذا التفضيل نظام يتبعه في تعلمه، فتكـــون المهـــارات الحياتية جسراً يصل بين النمط والذكاء، ودون هذا الجسر لا يستطيع المتعلم الدراسة وفق نمـــط معـــين وبذكاء دون وجود مهارات حقيقية يستخدمها، وكي يصل إلى الذكاء الناجح لا بد من امتلاكه لمهارة ما يستخدمها أثناء الدراسة.

والتفسير الواقعي لهذه العلاقة يتمثل في توظيف مهارات حياتية أثناء التعلم، وتدريجياً يستنتج المتعلم ما أفادته هذه المهارات، فيقوم بتنميتها بذكاء، فيكون الذكاء الناجح نتيجة عندما يتم تفعيـــل أنمـــاط الـــتعلم بوساطة مهارات حياتية متنوعة، إذ تكون النتيجة عبارة عن القدرة على تحقيق التوازن بـــين التحليـــل والإبداع والتطبيق، وهذا يعني عمليًا لماذا حصل المتعلمين ذوو المعدلات الأعلى علـــى ذكـــاء نـــاجح، لأنهم قد أتقنوا هذه المهارات الحياتية التي تحوّل إمكاناتهم ومهاراتهم التعلمية إلى إنجاز أكاديمي فعلي.

مناقشة نتائج السؤال الاول

ما أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس؟

أظهرت النتائج أن جميع أنماط التعلم الأربعة لدى طلبة المرحلة الثانوية في شرقي القدس تجاوزت المستوى المحايد، مما يعكس ميلاً متوازناً لتبنيها. ويرتبط ذلك بطبيعة المرحلة العمرية، وخبراتهم السابقة، وتأثير البيئة التعليمية والاجتماعية المعقدة في القدس.

- النمط المتباين: جاء متوسطه مرتفعًا نسبيًا لكنه محدود بسبب اعتماد التعليم على الامتحانات وظروف سياسية واجتماعية غير مستقرة.
- النمط الاستيعابي والتقاربي: حصلا على درجات عالية، انسجامًا مع التعليم التقليدي الذي يركز على التحصيل الأكاديمي والتطبيق العملي.
- النمط التكيفي: سجل درجة مرتفعة، دالًا على قدرة المتعلمين على التكيف مع الظروف المتغيرة والتعاون الجماعي.

تتفق هذه النتائج مع دراسات سابقة، (إلهام، 2019؛ أحمد، 2017م؛ شهاب و مصطفى، 2022م)، وتبرز خصوصية السياق المقدسي، مؤكدة الحاجة إلى استراتيجيات تدريس مرنة تراعي هذا التنوع وتوظفه في تنمية المهارات الحياتية والقدرات المعرفية.

أولاً: نمط التعلم المتباين (المتباعد)

أظهرت النتائج أن نمط التعلم المتباين لدى طلبة المرحلة الثانوية في شرقي القدس جاء بمتوسط (3.67)، وهو أعلى من المستوى المحايد، مما يشير إلى وجود استعداد فطري وواضح لدى المتعلمين للتأمل والانفتاح على وجهات نظر متعددة .ويعكس هذا المتوسط المرتفع ميلاً داخليًا نحو التفكير التأملي والإبداعي، إلا أن هذا الاستعداد لا يجد دائمًا ترجمة حقيقية في الواقع التعليمي، نظرًا لهيمنة المناهج التقليدية وأساليب التدريس الجامدة التي تحدّ من فرص توظيف هذا النمط بصورة عملية داخل الصف.

كما قد يسهم السياق المجتمعي في تعزيز الهوية الجماعية على حساب التعبير الفردي، مما يقلل من المساحات التي يمكن للطلبة فيها ممارسة التفكير التأملي الحر، رغم امتلاكهم الاستعداد لذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (شهاب و مصطفى، 2022م)، (إلهام، 2019؛ أحمد، 2017م) التي أكدت أهمية النمط المتباين في تنمية التفكير النقدي والتواصل وحل المشكلات، إلا أن الدراسة الحالية تُبرز خصوصية هذا النمط في سياق القدس، حيث يظهر الاستعداد لدى المتعلمين، لكن البيئة التعليمية تحتاج إلى مزيد من المرونة لتفعيل هذا النمط بصورة أعمق.

وتشير هذه الخصوصية إلى ضرورة تطوير مناهج وأساليب تدريس تدعم التفكير التأملي والإبداعي، وتوفر بيئة تعليمية محفزة للتعبير الحر والانفتاح الفكري، بما يسمح بتحويل هذا الاستعداد الفطري إلى ممارسة تعليمية فعّالة.

لم تتناول الدراسات السابقة نمط التعلم المتباين (التباعدي) إنما أنماطاً بشكل عام.

ثانيًا: نمط التعلم (الاستيعاب)

أظهرت النتائج أن نمط التعلم الاستيعابي لدى طلبة المرحلة الثانوية في شرقي القدس حصل على متوسط مرتفع ($M = 3.54$)، ما يعكس ميولًا واضحة نحو التفكير النظري والتحليل المنطقي. ويرتبط ذلك بطبيعة المناهج التقليدية المعتمدة على المحاضرات والقراءة المكثفة والحفظ، إضافة إلى نظام الامتحانات الموحدة التي تركز على التذكر والتحليل. كما يعزز السياق الاجتماعي هذا النمط عبر تشجيع الأهالي على أساليب التعلم التقليدية لضمان التفوق الأكاديمي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة التي تناولت أنماط التعلم بشكل عام، مؤكدة دور النمط الاستيعابي في التحليل والتنظيم وحل المشكلات. وتبرز الدراسة الحالية خصوصيته في القدس، مشيرة إلى الحاجة لتطوير استراتيجيات تعليمية أكثر مرونة توازن بين الاستيعاب النظري والتطبيق العملي، وتتيح للطلبة توظيف المعرفة في مواقف حياتية واقعية.

لم تتناول الدراسات السابقة نمط التعلم (الاستيعاب) وإنما أنماطاً بشكل عام.

ثالثًا: نمط التعلم التقاربي

أظهرت النتائج أن نمط التعلم التقاربي لدى طلبة المرحلة الثانوية في شرقي القدس حصل على متوسط مرتفع (M = 3.58) ، ما يعكس ميولًا واضحة لتطبيق المعرفة النظرية في مواقف عملية وحل المشكلات باستخدام التفكير النقدي. ويبرز هذا الميل خصوصًا لدى طلبة الفروع العلمية الذين يسعون لتجريب الحلول وتطبيقها واقعيًا، مما يدل على دورهم الفاعل في إنتاج المعرفة لا مجرد تلقيها. كما يعكس تكرار تساؤلاتهم نزعة نقدية واستقصائية تعزز التفكير النقدي لديهم.

تتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة (إلهام، 2019؛ أحمد، 2017م) التي ربطت النمط التقاربي بمهارات حل المشكلات والمهارات الحياتية. وتؤكد الدراسة الحالية خصوصية هذا النمط في القدس، مشيرة إلى الحاجة لتطوير استراتيجيات تعليمية توازن بين النظرية والتطبيق وتمنح المتعلمين فرصًا أوسع لتوظيف المعرفة في مواقف حياتية واقعية.

لم تتناول الدراسات السابقة نمط التعلم التقاربي (المتقارب) وإنما أنماطاً بشكل عام.

رابعاً: نمط التعلم (التكيفي)

ظهرت النتائج أن نمط التعلم التقاربي لدى طلبة الثانوية في شرقي القدس حصل على متوسط مرتفع (M = 3.58)، ما يعكس ميولًا لتطبيق المعرفة النظرية عمليًا وحل المشكلات بالتفكير النقدي، خاصة لدى طلبة الفروع العلمية الذين يسعون لتجريب الحلول وتوظيفها واقعيًا. كما يدل ذلك على دورهم الفاعل في إنتاج المعرفة ونزعة نقدية تعزز التفكير الاستقصائي.

تتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة (إلهام، 2019؛ أحمد، 2017م) التي ربطت النمط التقاربي بمهارات حل المشكلات والمهارات الحياتية، وتبرز خصوصيته في القدس، مؤكدة الحاجة إلى

استراتيجيات تعليمية توازن بين النظرية والتطبيق وتتيح فرصًا أوسع لتوظيف المعرفة في الحياة الواقعية.

لم تتناول الدراسات السابقة نمط التعلم التكيفي وإنما أنماطاً بشكل عام.

مناقشة نتيجة السؤال الثاني

ما مستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس لمهارات الحياة؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس يمتلكون مستوى مرتفعًا نسبيًا من مهارات الحياة، حيث تجاوزت جميع المهارات الأربع المدروسة ــ إدارة الوقت، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، والتواصل الاجتماعي ــ القيمة المحايدة بشكل دال إحصائيًا. ويعكس ذلك قدرتهم على تنظيم حياتهم الدراسية والاجتماعية والتكيف مع الضغوط. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المناهج والأنشطة وأساليب التدريس، إضافة إلى البيئة الاجتماعية في القدس، تسهم في تعزيز هذه المهارات. كما أن امتلاكها يؤهل المتعلمين للنجاح الأكاديمي والاجتماعي، بينما غيابها يضعف اندماجهم في المجتمع. وتتفق هذه النتائج مع دراسة محمود والخزرجي (2014) التي أكدت أن البيئة التعليمية والاجتماعية تدعم مهارات الحياة، مما يبرز خصوصية السياق المقدسي والحاجة إلى برامج تعليمية أكثر شمولًا ومرونة.

اولا: مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات

تشير نتائج الدراسة إلى أن مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس قد جاءت بمستوى مرتفع ($M = 3.63$) يفوق القيمة المحايدة على تدريج ليكرت، وهو ما يعكس قدرة المتعلمين على ترتيب أولوياتهم وتنظيم مهامهم الدراسية والحياتية بصورة واعية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المتعلمين في هذه المرحلة العمرية يطورون بشكل طبيعي مهارات داخلية مرتبطة بالاستقلالية وتحقيق الذات، حيث يسعون إلى تنظيم أوقاتهم وفقًا لرؤيتهم الشخصية لما هو أكثر

أهمية، حتى وإن اختلف ذلك مع آراء المعلمين أو الأهالي. كما أن التوجيهات المستمرة من الأسرة والمدرسة تسهم في تعزيز هذه المهارة، إذ يتم تدريب المتعلمين بشكل روتيني على كيفية توزيع الوقت وإنجاز المهمات دون فوضى، مما يجعل إدارة الوقت وتنظيم الذات سلوكًا مكتسبًا يتعزز بعوامل خارجية مشجعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه محمود والخزرجي (2014) من أن البيئة التعليمية والاجتماعية تلعب دورًا محوريًا في تنمية مهارات الحياة الأساسية، ومنها مهارات التنظيم الذاتي، كما تدعم ما ذكرته إلهام (2019) حول العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية، حيث إن القدرة على إدارة الوقت ترتبط مباشرة بالتحصيل الأكاديمي والاندماج الاجتماعي. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تمثل إضافة نوعية للأدبيات التربوية من خلال إبراز خصوصية السياق المقدسي، حيث يتداخل البعد التعليمي مع الضغوط الاجتماعية والسياسية، مما يعزز الحاجة إلى تطوير برامج تعليمية وتدريبية تركز على مهارات التنظيم الذاتي باعتبارها ركيزة أساسية للنجاح الأكاديمي والاجتماعي، وهو ما ترى الباحثة أنه ضرورة ملحة لضمان قدرة المتعلمين على مواجهة تحديات الحياة الدراسية والمجتمعية بفاعلية أكبر. "وتجدر الإشارة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي التي يقيسها مقياس مهارات الحياة تختلف عن الذكاء الإبداعي المعرفي الذي يقيسه مقياس ستيرنبرغ؛ فالأولى تعكس ممارسات حياتية يومية بسيطة، بينما يعكس الثاني قدرة معرفية أعمق تتطلب أداءً أكثر تعقيدًا في مواقف تعليمية منظمة".

ثانياً: مهارات التفكير الناقدة لحل المشكلات

تشير نتائج الدراسة إلى أن مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس قد جاءت بمستوى مرتفع ($M = 3.56$) يفوق القيمة المحايدة على تدريج ليكرت، وهو ما يعكس قدرة المتعلمين على التعامل مع المواقف الدراسية والحياتية بأسلوب تحليلي واستقصائي يساعدهم على تجاوز التحديات اليومية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المتعلمين يطورون هذه المهارات من خلال خبراتهم الحياتية المتراكمة، حيث يواجهون باستمرار مشكلات بسيطة ومعقدة، مثل تراكم المواد الدراسية أو التوفيق بين الحياة الاجتماعية والتعليمية، مما يدفعهم إلى استخدام التفكير النقدي كأداة

أساسية لفهم الموقف واختيار الحل الأنسب. كما أن دافع الاستقلالية والرغبة في تقليل المشكلات في حياتهم التعليمية والاجتماعية يعزز لديهم الميل إلى التفكير النقدي، إذ يساعدهم على التركيز وتنظيم أولوياتهم بشكل أفضل. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه محمود والخزرجي (2014) من أن البيئة التعليمية والاجتماعية تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين، كما تدعم ما ذكرته إلهام (2019) حول العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية، حيث يُعد التفكير النقدي أحد أهم المهارات التي تربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تمثل إضافة نوعية للأدبيات التربوية من خلال إبراز خصوصية السياق المقدسي، حيث يتداخل البعد التعليمي مع الضغوط الاجتماعية والسياسية، مما يجعل التفكير الناقد وحل المشكلات ضرورة أساسية للطلبة لضمان نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي. وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد أهمية تعزيز المناهج وأساليب التدريس التي تتيح للطلبة فرصًا أكبر لممارسة التفكير النقدي من خلال النقاشات الصفية، ودراسة الحالة، والتعلم القائم على المشكلات، بما يسهم في إعدادهم لمواجهة تحديات الحياة الواقعية بفاعلية أكبر.

ثالثاً: مهارات التفكير الإبداعي

تشير نتائج الدراسة إلى أن مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس قد جاءت بمستوى متوسط يميل إلى الارتفاع كما ترى الباحثة أن هذه النتيجة تنسجم مع ما توصلت إليه في السؤال الثالث حول تدني مستوى الذكاء الإبداعي ضمن مكونات الذكاء الناجح؛ إذ يمكن التمييز بين مهارات حياتية ذات طابع إبداعي عام يقيسها مقياس مهارات الحياة (مثل توليد أفكار بديلة في مواقف يومية)، وبين الذكاء الإبداعي المعرفي كما يقيسه مقياس ستيرنبرغ، والذي يتطلب أداءً أكثر تعقيدًا في مواقف تعليمية واختبارية منظمة. وبناءً على ذلك، يمكن تفسير مستوى مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين بأنه يعكس استعدادًا وظيفيًا عامًا يظهر في مواقف الحياة اليومية، أكثر مما يعكس قدرة إبداعية معرفية عالية في المهام الأكاديمية الرسمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه محمود والخزرجي (2014) من دور البيئة التعليمية والاجتماعية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي،

كما تدعم ما ذكرته إلهام (2019) حول ارتباط المهارات الحياتية بأنماط التعلم، لكنها في الوقت نفسه تبرز خصوصية السياق المقدسي الذي قد يحدّ من تبلور الإبداع المعرفي العميق، مما يؤكد الحاجة إلى مناهج وأساليب تدريس تتيح للطلبة فرصًا أوسع للمحاولة والتجريب، وتحويل الاستعداد الإبداعي العام إلى أداء إبداعي راسخ في المواقف الدراسية المنظمة.

رابعاً: مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي

تشير نتائج الدراسة إلى أن مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس قد جاءت بمستوى مرتفع نسبيًا (M = 3.71)، وهو ما يدل على امتلاك المتعلمين قدرة جيدة على بناء علاقات اجتماعية والتفاعل مع الآخرين، وإن كانت هذه المهارة تتأثر بواقع الحياة المعاصرة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التفاعلات الاجتماعية الافتراضية والمؤقتة عبر وسائل التواصل الاجتماعي قد طغت على التفاعلات الحقيقية المباشرة، مما جعل العلاقات أكثر سطحية وأقل عمقًا، حيث يغيب فيها البعد الإنساني المباشر المتمثل في تبادل المشاعر والآراء وجهاً لوجه. كما أن الواقع السياسي والأمني في مدينة القدس يفرض قيودًا إضافية على حرية التواصل، ويجعل المتعلمين أكثر تحفظًا في بناء علاقات اجتماعية قوية، إضافة إلى أن مجتمع المدرسة ذاته لا يوفر دائمًا بيئة مناسبة لتكوين روابط طويلة الأمد بسبب التنقل بين المدارس وضيق الوقت المخصص للتفاعل الاجتماعي نتيجة الأعباء الدراسية. وترى الباحثة أن هذه المهارة تتأثر أيضًا بعوامل شخصية، حيث قد ينظر بعض المتعلمين أو المعلمين إلى العلاقات الاجتماعية باعتبارها عبئًا على العمل المدرسي، مما يحد من فرص تطويرها بشكل كامل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات السالمي (2019) والجراح (2020) ومحمود والخزرجي (2014) التي أكدت أن مهارات التواصل ترتبط بمتغيرات متعددة، منها البيئة التعليمية والاجتماعية وظروف الحياة اليومية، وهو ما يمنح الدراسة الحالية إضافة نوعية من خلال إبراز خصوصية السياق المقدسي الذي يتداخل فيه البعد السياسي والاجتماعي مع العملية التعليمية. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تحمل دلالات تربوية مهمة، إذ تؤكد الحاجة إلى تعزيز

الأنشطة التفاعلية داخل المدارس، وتطوير برامج تعليمية واجتماعية تدعم التواصل المباشر بين المتعلمين، بما يسهم في بناء علاقات أكثر عمقًا واستقرارًا، وهو ما ترى الباحثة أنه ضرورة أساسية لضمان اندماج المتعلمين في المجتمع وتنمية شخصياتهم بصورة متوازنة.

مناقشة نتيجة السؤال الثالث

ما مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس؟

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس جاء أقل من المتوسط بشكل ملحوظ، حيث أظهرت الأبعاد الثلاثة (التحليلي، الإبداعي، العملي) ضعفًا نسبيًا مقارنة بالقيمة المرجعية المعتمدة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الوصول إلى مستوى مرتفع من الذكاء الناجح يتطلب تكاملًا بين قدرات متعددة؛ منها القدرة على التحليل المنطقي، والإبداع في توليد الأفكار، والمهارة العملية في تطبيق المعرفة على أرض الواقع، وهي خصائص يصعب أن تتوافر مجتمعة لدى غالبية المتعلمين في ظل الواقع التعليمي الحالي. كما ترى الباحثة أن المناهج الدراسية في القدس تركز على حفظ المعلومات واسترجاعها أكثر من تركيزها على تنمية مهارات التفكير العليا، مثل الأسئلة الاستنتاجية أو المشكلات المفتوحة التي تعزز الذكاء الناجح، مما يحد من فرص المتعلمين في تطوير قدراتهم التحليلية والإبداعية والعملية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه محمود والخزرجي (2014) من أن البيئة التعليمية التقليدية قد لا توفر فرصًا كافية لتنمية الذكاء الناجح، كما تدعم ما ذكرته إلهام (2019) حول العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية، حيث إن غياب التركيز على التفكير النقدي والإبداعي يضعف من قدرة المتعلمين على مواجهة المشكلات بذكاء ناجح. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تمثل إضافة نوعية للأدبيات التربوية من خلال إبراز خصوصية السياق المقدسي، حيث يتداخل البعد التعليمي مع الظروف الاجتماعية والسياسية في تشكيل مستوى الذكاء الناجح، وهو ما ترى الباحثة أنه يستدعي إعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس لتضمين أنشطة وأسئلة محفزة للتفكير التحليلي

والإبداعي والعملي، بما يسهم في رفع مستوى الذكاء الناجح لدى المتعلمين ويؤهلهم لمواجهة تحـــديات الحياة الأكاديمية والمجتمعية بفاعلية أكبر.

الذكاء التحليلي

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء التحليلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس جاء أقل من المتوسط بشكل ملحوظ (M = 0.64)، وهو ما يعكس ضعفًا نسبيًا في القدرة على معالجـــة المعلومات بصورة نقدية وتحليلية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المناهج الدراسية السائدة تركز علـــى الحفظ والتذكر أكثر من تركيزها على تنمية مهارات التفكير العليا، حيث إن الاختبارات غالبًا لا تتضمن مسائل استنتاجية أو تطبيقية تتطلب الربط بين الأفكار وتحليل العلاقات، مما يحد من فرص المتعلمـــين في تطوير قدراتهم التحليلية. كما ترى الباحثة أن هناك فجوة واضحة بـــين المهـــارات الحياتيـــة التـــي يمتلكها المتعلمين بدرجة عالية، مثل المرونة والتكيف، وبين القدرات الأكاديمية المجردة التي يُقاس بهـــا الذكاء التحليلي، وهو ما يعكس تأثير البيئة التعليمية والاجتماعية التي تولي أهمية أكبر للمهارات العملية والاجتماعية الضرورية للنجاح اليومي على حساب المهارات النظرية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشـــار إليه محمود والخزرجي (2014) من أن ضعف التركيز على التفكير النقدي والتحليلـــي فـــي المنـــاهج التقليدية يؤدي إلى قصور في تنمية هذا النوع من الذكاء، كما تدعم ما ذكرتـــه إلهـــام (2019) حـــول العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية، حيث إن غياب التدريب الموجه على التحليل يقلل من قدرة المتعلمين على مواجهة المشكلات المعقدة بذكاء ناجح. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تمثل إضـــافة نوعيـــة للأدبيات التربوية من خلال إبراز خصوصية السياق المقدسي، حيث يتداخل البعد التعليمي مع الظروف الاجتماعية والسياسية في تشكيل مستوى الذكاء التحليلي، وهو ما ترى الباحثة أنه يستدعي إعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس لتضمين أنشطة وأسئلة استنتاجية وتطبيقية تعزز التفكير النقدي والتحليلي، بما يسهم في سد الفجوة بين المهارات الحياتية التي يمتلكهـــا المتعلمـــين والقـــدرات الأكاديميـــة التـــي يحتاجونها لتحقيق النجاح المستقبلي.

الذكاء الإبداعي

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس جاء متدنياً بشكل ملحوظ (M = 0.44) ، وهو ما يعكس ضعفاً نسبياً في القدرة على توليد الأفكار الجديدة والتفكير خارج الأطر التقليدية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدة عوامل، أبرزها طبيعة المناهج التعليمية التقليدية التي تركز على الإجابة الصحيحة الواحدة وتغفل عن إتاحة مساحات للتفكير الحر والإبداعي، مما يقيد المتعلمين ويحد من قدرتهم على طرح حلول مبتكرة. كما أن أهداف المدارس في القدس التي تركز على تحقيق معدلات نجاح مرتفعة وتقييم المتعلمين بناءً على المنتج النهائي (الامتحان) تعزز من ثقافة الكم على حساب الكيف، وهو ما يؤدي إلى إضعاف الإبداع. وتضيف الباحثة أن التحديات البيئية والاجتماعية التي يعيشها المتعلمين تدفعهم إلى التركيز على التكيف العملي ومواجهة المشكلات اليومية بشكل مباشر، دون أن تتاح لهم فرص كافية للانخراط في أنشطة محفزة للخيال وتنمية القدرات الإبداعية. كما أن العامل النفسي المتمثل في الخوف من النقد والرفض داخل البيئة المدرسية غير المشجعة على الاختلاف يجعل المتعلمين يترددون في التعبير عن أفكار جديدة، مما يضعف من مستوى الذكاء الإبداعي لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه محمود والخزرجي (2014) من أن البيئة التعليمية التقليدية تحد من تنمية القدرات الإبداعية، كما تدعم ما ذكرته إلهام (2019) حول العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية، حيث إن غياب التشجيع على التفكير المختلف يقلل من فرص المتعلمين في تطوير الإبداع. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تمثل إضافة نوعية للأدبيات التربوية من خلال إبراز التناقض بين امتلاك المتعلمين لمهارات حياتية عالية مثل التواصل وإدارة الوقت وبين ضعفهم في الذكاء الإبداعي، وهو ما ترى الباحثة أنه يستدعي إعادة النظر في المناهج وأساليب التدريس لتضمين أنشطة محفزة للخيال والإبداع، وتوفير بيئة مدرسية داعمة للتعبير الحر عن الأفكار، بما يسهم في رفع مستوى الذكاء الإبداعي لدى المتعلمين وتأهيلهم لمواجهة تحديات المستقبل بروح ابتكارية.

الذكاء العملي

تشير نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس جاء بدرجة متوسطة (M = 0.60)، وهو ما يعكس قدرة المتعلمين على التكيف مع واقعهم اليومي واستخدام خبراتهم الحياتية في مواجهة المشكلات العملية، رغم ضعفهم في الذكاء التحليلي والإبداعي. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الذكاء العملي يمثل منطقة وسطى تربط بين المهارات الحياتية المرتفعة التي يمتلكها المتعلمين ــ مثل المرونة والقدرة على التواصل الاجتماعي ــ وبين القدرات المعرفية العليا التي جاءت منخفضة، مما يدل على أن المتعلمين يوظفون ذكاءهم العملي كأداة للتكيف مع بيئة مليئة بالتحديات التعليمية والاجتماعية والسياسية. فالذكاء العملي يتجسد في القدرة على استخدام المعرفة والخبرة لحل المشكلات الواقعية، وهو ما يظهر في سلوكيات المتعلمين عند التعامل مع مواقف يومية مثل ضغوط الدراسة أو التغيرات المفاجئة في البيئة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه محمود والخزرجي (2014) من أن البيئة التعليمية والاجتماعية تسهم في تعزيز الذكاء العملي أكثر من غيره، كما تدعم ما ذكرته إلهام (2019) حول العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية، حيث إن الذكاء العملي يرتبط مباشرة بالقدرة على التكيف والعمل الجماعي. ومن ثم، فإن هذه النتيجة تمثل إضافة نوعية للأدبيات التربوية من خلال إبراز خصوصية السياق المقدسي، حيث يتداخل البعد التعليمي مع الظروف الاجتماعية والسياسية في تشكيل مستوى الذكاء العملي، وهو ما ترى الباحثة أنه يستدعي تطوير المناهج وأساليب التدريس لتوظيف هذا الذكاء بشكل أفضل، عبر أنشطة تطبيقية ومشاريع جماعية تعزز من قدرة المتعلمين على تحويل خبراتهم الحياتية إلى مهارات معرفية وعملية أكثر عمقًا، بما يسهم في إعدادهم لمواجهة تحديات المستقبل بفاعلية أكبر.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

نص السؤال هل تختلف أنماط التعلّم والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل؟

أولًا: اختلاف أنماط التعلّم تبعًا للنوع الاجتماعي

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في ثلاثة أنماط من أنماط التعلّم (المتباين، الاستيعابي، التكيفي) وفي الدرجة الكلية، وجاءت جميعها لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في النمط التقاربي. وتُفسَّر هذه النتيجة في ضوء نظرية كولب التي تشير إلى أن الأنماط تتأثر بالخبرات الاجتماعية والثقافية التي يمر بها المتعلم. فالإناث في السياق المقدسي يتمتعن غالبًا بدرجة أعلى من الالتزام المدرسي، والتنظيم، والقدرة على التواصل، وهي سمات ترتبط بالنمطين المتباين والاستيعابي. كما أن مرونتهن في التكيف مع متطلبات المدرسة تعزز درجاتهن في النمط التكيفي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة مثل السالمي (2019) والجراح (2020) التي أكدت أن الفروق بين الجنسين في أنماط التعلّم ترتبط بعوامل اجتماعية وثقافية، كما تدعم ما ذكره محمود والخزرجي (2014) حول تأثير البيئة التعليمية في تشكيل هذه الفروق. وتبرز هذه النتيجة خصوصية السياق المقدسي، حيث تتداخل العوامل الاجتماعية والثقافية مع البيئة المدرسية في تشكيل أنماط التعلّم، مما يستدعي تطوير استراتيجيات تدريس تراعي الفروق بين الجنسين.

ثانيًا: اختلاف أنماط التعلّم تبعًا للصف الدراسي

أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الصفوف الدراسية في جميع أنماط التعلّم، وجاءت الفروق لصالح طلبة الصف الثاني عشر. وتُفسَّر هذه النتيجة في ضوء الضغوط الأكاديمية والاجتماعية المرتبطة بمرحلة الثانوية العامة (التوجيهي)، حيث يركز الطلبة في هذه المرحلة على أنماط تعلّم تساعدهم على النجاح في الامتحانات النهائية، مثل النمط الاستيعابي والتقاربي. وتشير نظرية كولب إلى أن المتعلمين قد يغيّرون نمطهم تبعًا لمتطلبات البيئة التعليمية، وهو ما يفسر ميل طلبة الصف الثاني عشر إلى الأنماط الأكثر تنظيمًا وتحليلًا. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره محمود والخزرجي (2014) والسالمي (2019) والجراح (2020) حول تأثير الضغوط الأكاديمية في تشكيل أنماط التعلّم. وتبرز هذه النتيجة

الحاجة إلى توفير بيئة تعليمية متوازنة تسمح للطلبة بممارسة أنماط التعلّم المختلفة حتى في الصفوف النهائية.

ثالثًا: اختلاف أنماط التعلّم تبعًا لنوع المدرسة

أظهرت النتائج وجود فروق دالة في النمط المتباين لصالح المدارس الحكومية، بينما لم تظهر فروق في الأنماط الأخرى. وتُفسَّر هذه النتيجة بأن المدارس الحكومية في القدس ترتبط بالهوية الوطنية والثقافة الفلسطينية، مما يعزز أنشطة التفكير النقدي، والنقاش، والعصف الذهني، وهي ممارسات تتوافق مع النمط المتباين في نظرية كولب.

في المقابل، قد تتبع مدارس بلدية الاحتلال أساليب تدريس أكثر تقليدية أو مقيدة بالسياسات الرسمية، مما يحد من فرص ممارسة التفكير الحر. وتتفق هذه النتيجة مع السالمي (2019) والجراح (2020) اللذين أكدا دور البيئة التعليمية في تشكيل أنماط التعلّم، كما تدعم ما ذكره محمود والخزرجي (2014) حول تأثير الهوية والانتماء الثقافي. وتبرز هذه النتيجة أهمية تعزيز أساليب تدريس متنوعة في المدارس الحكومية بما يدعم التفكير الإبداعي والنقدي.

رابعًا: اختلاف أنماط التعلّم تبعًا للمعدل

أظهرت النتائج وجود فروق دالة في جميع أنماط التعلّم تبعًا للمعدل، حيث جاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي المعدلات المتوسطة.(70–60) وتُفسَّر هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي المعدلات المرتفعة غالبًا ما يستقرون على نمط تعلّم واحد أثبت فعاليته لديهم، بينما يميل الطلبة ذوو المعدلات المتوسطة إلى التجريب والبحث عن استراتيجيات جديدة، مما يزيد من تنوع أنماطهم. وتتفق هذه النتيجة مع محمود والخزرجي (2014) والجراح (2020) اللذين أشارا إلى أن المتعلمين الأقل تفوقًا يميلون إلى تنويع استراتيجياتهم، بينما يركز المتفوقون على نمط واحد فعال. وتبرز هذه النتيجة أهمية تصميم برامج تعليمية تساعد الطلبة على اكتشاف أنماط تعلّم فعّالة دون الحد من قدرتهم على التنوع والتجريب.

اختلاف المهارات الحياتية تبعًا للمتغيرات الديموغرافية

يهدف السؤال الرابع إلى فحص ما إذا كانت المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تختلف تبعًا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل .وقد تم تفسير النتائج في ضوء الأدبيات التربوية ونظرية الاستراتيجيات المعرفية لبرونر التي تؤكد أن المهارات الحياتية تتطور من خلال التفاعل بين المتعلم وبيئته التعليمية والاجتماعية، وأنها تتأثر بالخبرات المتراكمة والضغوط الأكاديمية والثقافية.

تكشف نتائج الفرضيات الأربع مجتمعة عن نمط متسق يشير إلى أن المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في شرقي القدس ليست ثابتة، بل تتأثر بشكل واضح بالمتغيرات الديموغرافية والتعليمية. ويمكن تفسير هذا النمط من خلال ثلاثة محاور رئيسية:

أولًا: تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية

تُظهر النتائج أن النوع الاجتماعي يلعب دورًا مهمًا في تشكيل المهارات الحياتية، حيث تفوقت الإناث في مهارات التنظيم والتواصل، بينما تفوق الذكور في التفكير الناقد. وهذا يتسق مع الأدبيات التي تؤكد أن الأدوار الاجتماعية والثقافية في المجتمع المقدسي تُسهم في تشكيل الفروق بين الجنسين، كما أشار محمود والخزرجي (2014) والجراح (2020) .

ثانيًا: تأثير الضغوط الأكاديمية

أظهرت النتائج أن الصف الدراسي والمعدل يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بالمهارات الحياتية. فطلبة الصف الثاني عشر وذوي المعدلات المرتفعة يمتلكون مهارات أعلى في إدارة الوقت، التنظيم الذاتي، والتفكير النقدي، وهو ما يتوافق مع نظرية برونر التي ترى أن المهارات المعرفية والحياتية تتطور استجابة لمتطلبات البيئة التعليمية. وتشير هذه النتائج إلى أن الضغوط الأكاديمية المرتبطة بسنة التوجيهي تدفع الطلبة إلى تطوير مهارات حياتية أساسية، سواء بشكل تلقائي أو قسري.

ثالثًا: تأثير البيئة المدرسية

أظهرت النتائج أن نوع المدرسة يؤثر في بعض المهارات الحياتية، حيث تفوقت المدارس الخاصة في مهارات التواصل والإبداع وإدارة الوقت. ويُفسَّر ذلك بأن المدارس الخاصة توفر بيئة تعليمية أكثر مرونة، وأنشطة لامنهجية متنوعة، ومناهج متعددة الثقافات، مما يعزز المهارات الحياتية لدى الطلبة. في المقابل، فإن المدارس الحكومية ومدارس البلدية تركز على التحصيل الأكاديمي والانضباط، مما يقلل من فرص تطوير المهارات الحياتية.

وتتسق هذه النتائج مع الأدبيات التربوية التي تؤكد أن المهارات الحياتية تتطور من خلال التفاعل بين المتعلم وبيئته، كما تدعم ما طرحه برونر حول دور الاستراتيجيات المعرفية في تعزيز مهارات التفكير والتنظيم وحل المشكلات. وترى الباحثة أن هذه النتائج تؤكد الحاجة إلى تطوير مناهج تعليمية تراعي الفروق الفردية وتعزيز الأنشطة اللامنهجية، تدريب المعلمين على تنمية المهارات الحياتية، توفير بيئة تعليمية مرنة تدعم التواصل والإبداع وتصميم برامج تستهدف الفئات الأقل امتلاكًا للمهارات الحياتية بما يسهم في إعداد طلبة قادرين على مواجهة تحديات الحياة المدرسية والاجتماعية والمستقبلية.

مناقشة نتيجة السؤال الخامس

هل تختلف مستويات الذكاء الناجحً لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعا لاختلاف متغيرات: النوع الاجتماعي، الصف الدراسي، نوع المدرسة، والمعدل؟

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

اتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي) لصالح الذكور، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الفروقات بين طبيعة الذكور

والإناث، فالذكور يفضلون الحل الأسرع والأبسط الذي يؤدي إلى نتيجة مضمونة، ويركزون على أشياء محددة، وهم أقل تشتتاً عادة من الإناث عن اختيار الحلول، وهذا ما نلاحظه على المتعلمين، كذلك التركيز على حلول عملية ومباشرة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي.

اتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد الذكاء الناجح (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي) تبعًا لمتغير الصف الدراسي، لصالح طلبة الصف العاشر، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى واقع حال طلبة الثانوية العامة (التوجيهي)، وتؤكد (النتيجة الحالية) النتيجة السابقة التي توصلت إليها هذه الدراسة في أنماط التعلم وانخفاض درجتها لديهم، وتعزوه إلى أن النظام التعليمي والنظرة المجتمعية في عام التوجيهي، وبسبب الضغط الهائل يتحول إلى واقع يركز فقط على حفظ المعلومات لاجتياز الاختبارات الوزارية، وهذا من شأنه أن يقلل الحاجة إلى استخدام الذكاء الإبداعي وتوليد حلول جديدة، ويقلل الذكاء العملي لعدم الحاجة إلى تطبيقه داخل قاعة الامتحانات الوزارية، هذه العوامل والنظرة المجتمعية تقلل من استخدام طلبة الصف الثاني عشر للذكاء الناجح.

الفرضية الثالثة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد الذكاء الناجح تبعًا لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية والخاصة، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدارس الحكومية تريد منافسة مدارس البلدية، وأن تتميز بوجودها وبطرق تدريسها، وتسعى إلى توفير بيئة تعليمية أكثر ملاءمة لتنمية الذكاء الناجح، كما أن المدارس الخاصة تزيد من توظيف الأنشطة اللامنهجية والمشاريع المفتوحة كنوع من

التميز والمنافسة، وهذا يتوافق مع نتيجة المهارات الحياتية، ويقودنا إلى وجود علاقة تتمثل في التشجيع على التحليل النقدي ينمي الذكاء التحليلي والعملي وغيرهما مما يتوافق مع قدرات هؤلاء المتعلمين.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل.

أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أبعاد الذكاء الناجح تبعًا لمتغير المعدل الدراسي لصالح المتعلمين ذوي المعدلات الأعلى، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التفوق الأكاديمي والمعدل الأعلى نتيجة للجمع المتوازن بين الذكاءات: التحليلي والإبداعي والعملي، وأن المتعلم المتفوق ومن ذوي المعدلات العالية يمتلك الذكاء الناجح الذي يمكّنه من اختيار النمط الأنسب وتطبيقه بمهارة عالية.

مناقشة نتائج السؤال السادس

نص السؤال ما التصور البنائي الذي يفسر العلاقة بين أنماط التعلّم (كمتغير مستقل) والمهارات الحياتية (كمتغير وسيط) والذكاء الناجح (كمتغير تابع)، وما الاستراتيجية التطويرية المقترحة في ضوء هذا التصور؟

يهدف هذا السؤال إلى بناء تصور بنائي يفسّر طبيعة العلاقة بين أنماط التعلّم (المتغير المستقل)، والمهارات الحياتية (المتغير الوسيط)، والذكاء الناجح (المتغير التابع)، وذلك استنادًا إلى نتائج التحليل الإحصائي والنوعي، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة. وتستند هذه المناقشة إلى نظرية كولب للتعلّم التجريبي في تفسير أنماط التعلّم، وإلى نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ في تفسير الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي، وإلى نظرية برونر في الاستراتيجيات المعرفية في تفسير المهارات الحياتية بوصفها عمليات معرفية واجتماعية تتطور من خلال التفاعل مع البيئة التعليمية. وتشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بنائية متداخلة بين أنماط التعلّم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح .فقد أظهرت النتائج أن أنماط التعلّم تؤثر تأثيرًا مباشرًا موجبًا في المهارات الحياتية، مما يعني أن تنوّع خبرات التعلّم

وأساليبه يسهم في تعزيز مهارات مثل إدارة الوقت، التفكير الناقد، التواصل، وحل المشكلات. وهذا يتسق مع نظرية كولب للتعلّم التجريبي التي ترى أن أنماط التعلّم تتشكل من خلال انتقال المتعلم بين مراحل الخبرة والتأمل والتحليل والتجريب. كما بينت النتائج أن المهارات الحياتية ترتبط بالذكاء الناجح، وأنها تعمل كوسيط بنائي بين أنماط التعلّم وأبعاد الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي. وهذا يتوافق مع نظرية ستيرنبرغ للذكاء الناجح التي تؤكد أن النجاح يعتمد على قدرة الفرد على توظيف مهاراته الحياتية في التحليل والإبداع والتطبيق العملي. وتشير النتائج إلى أن ضعف الذكاء الإبداعي والعملي لدى الطلبة يعكس فجوة بين ما يتعلمونه نظريًا وما يطبقونه فعليًا في مواقف الحياة.

وبناءً على هذا التصور البنائي، تقترح الباحثة استراتيجية تطويرية تقوم على ثلاثة محاور:

1. تفعيل أنماط التعلّم من خلال تنويع أساليب التدريس وربطها بخبرات عملية.
2. تعزيز المهارات الحياتية عبر دمج مهارات التفكير والتواصل والتنظيم في الانشطة اللامنهجية.
3. تنمية الذكاء الناجح من خلال بيئات تعلم تطبيقية تشجع على الإبداع، وحل المشكلات، والعمل الجماعي.

ويؤكد هذا التصور أن تطوير الذكاء الناجح لدى طلبة القدس يتطلب بيئة تعليمية تدمج بين أنماط التعلّم والمهارات الحياتية في إطار واحد متكامل، بما يعزز قدرة الطلبة على التكيف والابتكار والنجاح في حياتهم الدراسية والاجتماعية.

مناقشة نتائج الأسئلة المفتوحة الموجهة للطلبة

السؤال الأول: برأيك، ما هو نمط التعلم الذي يساعدك أكثر على تطوير مهاراتك الحياتية والذكاء الناجح؟ ولماذا؟

أظهرت آراء المتعلمين وإجاباتهم أنهم بفضلون نمط التعلم التكيفي ثم التعلم التقاربي، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المتعلمين يدركون أنهم بحاجة إلى نمط تعلّم يساعد في التكيف مع الواقع سواء التعلمي

أو غير التعلمي، وهذا التفضيل للتكيفي ثم التقاربي هو إقرار ضمني منهم على قدرتهم على التماشي في بيئة حياتية وتعليمية صعبة، وتفسير ذلك أن نمط التعلم التكيفي هو الذي يمكنهم من التغيّر والاستجابة لأية تغيرات، ونمط مرن يتكيف مع الظروف المختلفة، ويفيدهم في تطبيق المعرفة في مواقف متعددة، وتأكيداً على هذا التفسير تعتقد الباحثة أنه بما يتمتع هؤلاء المتعلمين يتمتعون من ذكاء عملي عالٍ، فمن الطبيعي أن يفضلوا نمط تعلم يعزز قدرتهم على التكيف مع بيئتهم. كما أنه يعزز مهارات حل المشكلات وكيفية استخدام المعرفة في حل مشكلات واقعية.

وترى الباحثة أن اختيارهم وتفضيلهم للتعلم التقاربي ثانياً، كان نتيجةً لتركيزهم على إيجاد حل واحد صحيح لمشكلة معينة، أي الاعتماد على التفكير المنطقي والتحليل، ولأنه يتناسب مع الذكاء التحليلي ولكن بدرجة مقبولة كما أظهرت النتائج السابقة. إذ يجد المتعلمين أنفسهم قادرين على التعامل مع المشكلات التي لها حل واحد محدد، وهذا بالنسبة لهم تعزيز الشعور باستقلالية التفكير.

السؤال الثاني: ما هي اقتراحاتك لتحسين طرق التعليم بحيث تساعدك على اكتساب المهارات الحياتية وتطوير قدراتك الذهنية؟

أظهرت النتائج أن توجهاتهم كانت نحو تحسين طرق التعليم بطريقة تساعدهم على اكتساب المهارات الحياتية وتطوير قدراتهم العقلية بناءً على ميولهم المختلفة، حيث جاءت الاقتراحات على الترتيب: التعلّم القائم على حل المشكلات العملية، ثم زيادة الأنشطة العملية، ثم التدريب العملي والزيارات الميدانية، ثم التكنولوجيا التعليمية والمحاكاة، ثم التعلم الجماعي.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بصورة عامة أن المتعلمين يريدون أن يكونوا متلقين للمعلومات ومشاركين فاعلين في عملية التعلم، فمن خلال اقتراحاتهم واختياراتهم تتضح رغبتهم في ربط المعرفة النظرية بالحياة العملية، أما تفضيلهم التعلّم القائم على حل المشكلات العملية، فهذا نتيجة لأنهم يريدون حل

مشكلات واقعية تتطلب منهم التفكير النقدي والتحليل. وهذا يتماشى مع تفضيلهم للتعلم التكيفي والتقاربي، لأن حل المشكلات يتطلب التكيف مع الظروف والبحث عن حلول منطقية.

واقتراحهم زيادة الأنشطة العملية نتيجة للتقليل من روتين الفصول الدراسية التقليدية ورتباتها، فالأنشطة العملية تُنمي الذكاء العملي وتتيح الفرصة لهم للتجربة والخطأ، وهذا يدعم اقتراحهم للتدريب العملي والزيارات الميدانية، فهذه الأنشطة تربطهم مباشرة بسوق العمل والمجتمع، وتوسع المجالات أمامهم لتطبيق ما تعلموه في بيئة حقيقية. يفيدهم في ذلك التكنولوجيا التعليمية والمحاكاة التي اختاروها رابعاً، فهم أساساً يعيشون في عصر التكنولوجيا ويدركون إمكاناتها وإمكاناتهم في جعل التعلم أكثر واقعية، وقد تكون هذه الواقعية منفردة أم عن طريق التعلم الجماعي الذي اختاروه خامساً، لذا تتضح أهمية التفاعل الاجتماعي والتواصل كمهارات التي أظهرت النتائج السابقة أنهم يمتلكونها بمستوى عالٍ، لذا لم تركز اقتراحاتهم عليها كثيراً.

خلاصة المناقشة

تكشف نتائج الأسئلة المفتوحة عن وعي عميق لدى طلبة المرحلة الثانوية في شرقي القدس، حيث يدركون أهمية اختيار نمط تعلم يتناسب مع واقعهم، ويفضلون أساليب تعليمية تدمج بين المرونة، التطبيق، والتفكير المنطقي .كما أن اقتراحاتهم لتحسين التعليم تعكس رغبة في الانتقال من التلقين إلى التفاعل، ومن الحفظ إلى الفهم، ومن النظرية إلى التطبيق. هذه النتائج تدعم التوجهات الحديثة في التربية التي تنادي بتعليم قائم على المهارات، وتؤكد أن المتعلمين ليسوا مجرد متلقين، بل شركاء فاعلين في بناء تجربتهم التعليمية.

مناقشة نتائج مقابلات المعلمين

المحور الأول: أنماط التعلم وجودة التعليم

تكشف نتائج مقابلات المعلمين في هذا المحور عن إدراك واضح لأهمية مراعاة أنماط التعلّم المختلفة لدى الطلبة ودورها في تحسين جودة التعليم داخل الصفوف الثانوية. وقد تم تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية كولب للتعلّم التجريبي، التي تُعد الإطار النظري الرئيس لأنماط التعلّم الأربعة المعتمدة في هذه الدراسة. وتفترض هذه النظرية أن التعلّم يحدث من خلال دورة متكاملة تشمل: الخبرة الملموسة، والملاحظة التأملية، والتجريد المفهومي، والتجريب النشط، وأن المتعلمين يختلفون في تفضيلهم لهذه المراحل، مما يؤدي إلى ظهور أنماط تعلم متنوعة (Kolb, 1984).

وقد أظهرت مقابلات المعلمين أن ممارساتهم الصفية تتقاطع بدرجات متفاوتة مع مبادئ هذه النظرية؛ إذ أشار معظمهم إلى أن تنويع أساليب التدريس يسهم في رفع مستوى المشاركة وتحسين الفهم لدى الطلبة. كما أكدوا أن اعتماد أنشطة تعتمد على التجريب، والمناقشة، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، يساعد في استجابة الطلبة ذوي الأنماط المختلفة، ويعزز قدرتهم على التفاعل مع المحتوى التعليمي. وهذا يتوافق مع ما تطرحه نظرية كولب من ضرورة توفير خبرات تعليمية متعددة تسمح للمتعلمين بالانتقال بين مراحل دورة التعلّم، بما يضمن تلبية احتياجاتهم المختلفة (Kolb, 1984).

كما بينت المقابلات أن تجاهل أنماط التعلّم يؤدي إلى تدنّي جودة التعليم، وضعف المشاركة الصفية، وشعور بعض الطلبة بعدم الارتباط بالمحتوى. وقد أشار بعض المعلمين إلى أن الطلبة ذوي النمط المتباين أو الإبداعي يحتاجون إلى أنشطة مفتوحة ومرنة، بينما يفضّل الطلبة ذوو النمط التقاربي مهامًا تحليلية واضحة. وهذا يعكس فهمًا عمليًا لدى المعلمين لأهمية الفروق الفردية، ويؤكد أن جودة التعليم تتحسن عندما تُراعى هذه الفروق في تصميم الدروس والأنشطة، وهو ما تدعمه الأدبيات التي تربط بين أنماط التعلّم وفاعلية التدريس (Kolb, 1984).

وتشير هذه النتائج إلى أن المعلمين يدركون أهمية أنماط التعلّم، لكنهم يواجهون تحديات في تطبيقها بشكل منهجي، مثل ضغط الوقت، وكثافة المنهاج، وضعف التدريب على استراتيجيات التدريس المتنوعة. وهذا يتسق مع الأدبيات التي تؤكد أن تبنّي نظرية كولب في الممارسات الصفية يتطلب تدريبًا متخصصًا، وبيئة تعليمية مرنة، ودعمًا إداريًا يتيح للمعلمين استخدام أساليب تدريس متنوعة (Kolb, 1984).

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن نتائج المقابلات تعكس توافقًا واضحًا مع الإطار النظري للدراسة، وتؤكد أن مراعاة أنماط التعلّم تُعد مدخلًا مهمًا لتحسين جودة التعليم، وأن تعزيز هذا الجانب يتطلب تطويرًا في ممارسات التدريس، وتوفير فرص تدريبية للمعلمين، وتعديلًا في بيئة التعلم بما يسمح بتطبيق مبادئ نظرية كولب بشكل فعّال.

1. ما أكثر أنماط التعلم انتشارًا بين المتعلمين في صفوفك؟

اتفقت الإجابات على أن النمط والسمعي،والبصري هو الأكثر شيوعًا، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن هذا النمط هو السائد في مدينة القدس، فالمعلمين بهذه الإجابات وصفوا ما يتم تنفيذه في الحصص، وهو أولاً النمط البصري الذي يعني استخدام العروض التقديمية والشرح المكثف على السبورة، وأية وسائل مشاهدة عياناً من قبل المتعلمين، والسمعي كذلك هو ما يتمثل في الشرح والمحاضرات والمناقشات اللفظية مع المتعلمين، وتفسير آخر لهذه النتيجة هو أن هذا النمط من التعليم هو الأقل كلفة من حيث الموارد، والأسهل في إدارة الصف، وتأكيداً على هذه النتيجة ملاحظات الباحثة في عملها بالتعليم أن النمط السمعي البصري يفيد في تفاعل المتعلمين وفي دمج الأساليب التقليدية مع الأنشطة العملية، وقد يساعد المتعلمين في تنمية الذكاء التحليلي والإبداعي.

2. كيف تؤثر أنماط التعلم المختلفة على تحصيل المتعلمين الدراسي؟

اتفقت جميع الإجابات وبنسبة (100%) على أن النمط الذي يفضله المتعلمين يؤثر بالإيجاب عليهم، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أسباب واقعية في الميدان التعليمي، منها أن المعلمين يعرفون الأنماط الفردية لدى المتعلمين، ويدركون أن المتعلم الذي يتم تعليمه بطريقة تناسبه سيحقق نتائج أفضل، وهذه النتيجة تتماشى مع النتيجة السابقة (الأنماط البصرية والسمعية)، إذ تصف الواقع التعليمي الممارس في مدينة القدس، خاصة مع دمج الأساليب التعليمية المختلفة مع طرق التعليم التي تعتمد على المشاهدة والسمع، والتفسير الأكثر دقة الذي يدل على نتيجة واقعية من الميدان التعليمي، هو قدرة المعلمين على تنفيذ أساليب متنوعة من التعليم، لتتوافق مع احتياجات المتعلمين الفردية والمنهاج الدراسي الذي يركز على الحفظ في أحيان كثيرة، وهذه النتيجة – من وجهة نظر الباحثة – توضح أن المعلمين كأفراد يواجهون التحديات النظامية بطرقهم الخاصة بالتعليم.

3. ما الأساليب التي تستخدمها لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وفقًا لأنماط تعلمهم؟

عرض الإجابات مجموعة كبيرة من الأساليب المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية، فقد تحدثت كل إجابة عن أكثر من أسلوب، ولم يتم ترجيح أسلوب على آخر، ترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود لأسباب مهنية وشخصية لدى المعلمين، منها امتلاكهم الوعي والمرونة في تنويع أساليب التعليم، ويحاولون مراعاة احتياجات طلبتهم المختلفة، وهذا يدل على أنهم ليسوا جامدين في أساليبهم التدريسية، وذلك نتيجة لغياب منهجية موحدة في مدارس القدس (حكومية وبلدية وخاصة)، وهذا يعني عدم ترجيح أسلوب معين، فقد تكون نتيجة لجهود فردية من كل معلم. تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين لا يعتمدون أسلوبًا واحدًا ثابتًا في مراعاة الفروق الفردية، بل يوظفون مجموعة متنوعة من الأساليب التعليمية، وهو ما يعكس مستوى من الوعي المهني والمرونة في التعامل مع احتياجات الطلبة المختلفة. ويمكن تفسير هذا التنوع بأن المعلمين يطوّرون ممارساتهم التدريسية بصورة فردية، مستندين إلى خبراتهم الشخصية وما يواجهونه من مواقف صفية، في ظل غياب منهجية موحّدة أو سياسة تعليمية واضحة تُلزمهم باتباع أسلوب محدد

في مدارس القدس بمختلف مرجعياتها. وهذا يشير إلى أن تنوّع الأساليب ليس نتيجة لتوجيه مؤسسي، بل هو نتاج لاجتهادات فردية تهدف إلى تلبية احتياجات الطلبة وتحسين تفاعلهم، مما يعكس مرونة مهنية ويحدّ من الجمود في الممارسات الصفية.

المحور الثاني: تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح

1. ما المهارات الحياتية التي ترى أنها ضرورية للطلبة في هذه المرحلة؟

حصلت مهارات: التفكير النقدي، والتواصل، وإدارة الوقت، وحل المشكلات، على أعلى نسبة تكرار بين الإجابات وبلغت (93.3%) من مجمل المهارات. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين يضعون أهدافًا عملية مباشرة، وأن جهودهم تؤتي ثمارها في التعليم، خاصة أنهم مع طلبة ثانويين على قدر معين من الوعي والاهتمام بالدراسة، لذا يركز المعلمون على تنمية المهارات التي يرونها ضرورية ومفيدة لطلبتهم، منها على سبيل المثال أن المعلمين يروا أن التفكير النقدي والتواصل مرتبطتين بحل المشكلات العملية، وليس بالتحليل العميق والتفكير المجرد كما هو الحال في الاختبارات، كذلك يعتقد المعلمون أن المتعلمين يمتلكون مهارات مثل التفكير النقدي، لكن قد لا يكون لديهم قدرات ذهنية مثل الذكاء التحليلي لتطبيق هذه المهارات في سياقات تعلمية.

2. هل تعتقد/ي أن أسلوب التدريس الحالي يساعد على تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى المتعلمين؟ لماذا؟

تشير هذه النتيجة إلى أن أساليب التدريس المتّبعة في مدارس شرقي القدس تُسهم أحيانًا في تنمية المهارات الحياتية والذكاء الناجح، لكنها لا تحقق هذا الأثر بشكل مستمر. ويمكن تفسير ذلك بأن الممارسات الصفية تختلف من معلم لآخر، ولا تستند إلى منهجية موحدة أو إطار تربوي ثابت، مما يجعل أثرها متفاوتًا بين الفترات الدراسية وبين مجموعات الطلبة. كما أن اعتماد المعلمين على اجتهاداتهم الفردية في اختيار الأساليب البصرية والسمعية يسهم في تعزيز بعض المهارات الحياتية،

لكنه لا يكفي لتنمية جوانب الذكاء التحليلي والإبداعي، وهو ما يفسر انخفاض درجات الطلبة في هـذين البعدين مقارنة بالذكاء العملي. وتكشف هذه الصورة أن النظام التعليمي يوفر فرصًا جزئيـة للتطـوير، لكنها غير كافية لإحداث نمو متوازن في جميع مكونات الذكاء الناجح.

3. كيف تدمج/ي المهارات الحياتية في دروسك/ي اليومية؟

اتفقت الإجابات على أن دمج هذه المهارات يتم بتوظيف مواقف حياتية في عملية التـدريس، وتكليـف المتعلمين بمشاريع واقعية من محيطهم ومجتمعهم، ترى الباحثة أن هذه النتيجـة توضـح لنـا صـورة مترابطة بين آراء المعلمين والمتعلمين، وهي أن دمج المهارات الحياتية يتماشى تمامًا مـع اقتراحـات المتعلمين، مثل التعلّم القائم على حل المشكلات العملية وزيادة الأنشطة العملية، وهذا التوافق يكشف عن أنهم جميعاً متفقون على المنهجية الصحيحة للتعلم، لأن طلبة الثانوية ليسوا ناقصـي قـدرات التفكيـر والتحليل والصواب والخطأ، والمعلمون مدركين للمشكلة التي تتمثل في فجـوة بـين وعـي المعلمـين وقدرتهم على التطبيق الكامل، هذه الفجوة تمنع المتعلمين من تحقيق إمكانياتهم الكاملـة، خاصـةً فـي مجالات الذكاء التحليلي والإبداعي، لذا يتم الدمج بمشروعات واقعية من محيطهم كـي تتحسـن تلـك المهارات.

المحور الثالث: تحديات التدريس وفق أنماط التعلم المختلفة

1. ما أبرز التحديات التي تواجهك/ي عند تدريس المتعلمين وفقًا لأنماط تعلمهم المختلفة؟

تحدثت الإجابات عن ثلاثة أنواع من التحديات، تتمثل في تحديات مادية وبشرية إدارية، وهي: ضـعف الموارد المقدمة للمدارس، والفروق الفردية بين المتعلمين، وكثافة أعداد المتعلمين في الصـف الواحـد، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أسباب عدة، منها أن المعلمين يواجهون صعوبات في تقديم تعلـيم عـالي الجودة نتجية للواقع المادي والإداري في مدارس مدينة القدس، فهم يصرحون أن التحـدي لـيس فـي أساليبهم التدريسية بل في البيئة التعليمية وإجمالاً فإن هذه التحديات (نقص الموارد، وكثافـة الفصـول،

وصعوبة التعامل مع الفروق الفردية) هي المعيقات الرئيسة أمام تلبية احتياجات طلبتهم. وترى الباحثة أن هذه التحديات لا تتعلق بنقص الكفاءة المهنية لديهم، إنما في الأدوات والوسائل الضرورية لتطبيق الأنشطة العملية والتعليم القائم على المشروعات، مثل الافتقار إلى الأجهزة التكنولوجية الحديثة أو المختبرات المجهزة، لا يمكنها أن تتبنى أساليب التعليم التفاعلية التي تتجاوز التلقين النظري.

2. ما مدى توافر الموارد (كتب، أدوات، تكنولوجيا) التي تساعدك على تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة؟

تراوحت الإجابات بين (غير كافية) و(محدودة جدًا)، وقد اتفقت الإجابات وبنسبة (100%) على هذا المدى، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ نقص الموارد التعليمية في مدارس مدينة القدس ليست حالة فردية أو في مدرسة محددة، بل هي مشكلة على مستوى النظام التعليمي القائم في المدينة، ويتمثل ذلك في نقص الكتب والمكتبات والأدوات والتكنولوجيا، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تفسير مباشر لعدم استطاعة المعلمين تطبيق الأساليب التي يفضلونها والتي يحتاجها المتعلمين. فبدون الموارد اللازمة، يصبح من المستحيل عليهم تطبيق استراتيجيات متنوعة مثل التعلم القائم على المشاريع أو الأنشطة العملية. إنهم عالقون بين وعيهم بأهمية التغيير وواقع عدم توفر الأدوات اللازمة لإحداثه.

3. هل لديك اقتراحات حول كيفية دعم المعلمين في استخدام أساليب تدريس تناسب أنماط التعلم المختلفة؟

ركزت الإجابات على مقترحين، الأول هو توفير تدريبات عملية، والثاني توفير مصادر رقمية متنوعة، ترى الباحثة أنها اقتراحات في مكانها لسد النقص في مدارس المدينة، وبخاصة توفير تدريبات عملية لأن التدريب النظري عادة وحده غير كافٍ. فجاءت وجهات نظرهن متماشية مع الحاجة إلى ورش عمل وجلسات تدريبية تركز على التطبيق العملي للأساليب الحديثة. هذا يؤكد أن المعلمين يدركون أن استخدام أساليب مثل التعليم القائم على المشاريع أو حل المشكلات يتطلب الممارسة والتجربة، وليس

مجرد الاستماع إلى محاضرات نظرية. وبشأن المصادر الرقمية فهو يفسر الحاجة إلى الاقتراح السابق حول نقص الموارد الرقمية، فالمعلمون أيضاً يدركون أن التكنولوجيا أداة تعليمية أساسية بما فيها مكتبات رقمية ومنصات تعليمية لتنويع أساليبهم وتزويد المتعلمين بالموارد التي تسمح لهم بالتعلم بطرق أكثر تفاعلية وفاعلية.

المحور الرابع: دمج الاستراتيجيات الحديثة في التعليم

1. **هل سبق أن جربت/ي استراتيجيات تعليمية حديثة مثل التعلم القائم على المشاريع أو التعلم الإلكتروني؟ ما مدى فاعليتها؟**

اتضح من إجابات المعلمين (100%) أنهم سبق أن جربوا استراتيجيات تعليمية حديثة، مثل التعلم القائم على المشاريع والتعلم الإلكتروني، وأنهم يرون لها فاعلية واضحة في تحسين تعلم الطلبة. ويمكن تفسير ذلك بارتفاع وعي المعلمين بالأساليب التدريسية المعاصرة التي تدعم تنمية المهارات الحياتية والذكاء الناجح، إضافة إلى رغبتهم في تطوير ممارساتهم بما يتناسب مع احتياجات طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس. وتشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمتلكون استعدادًا للتجريب والتغيير، وأن الطلبة قادرون على التكيف مع هذه الاستراتيجيات، مما يعزز فاعليتها في البيئة التعليمية.

2. **كيف يمكن تحسين بيئة التعلم داخل الصفوف لدعم أنماط التعلم المختلفة؟**

أوضحت الإجابات وجود ثلاث طرق، هي: زيادة التفاعل بين المتعلمين والمعلمين معاً، والثانية تحسين واقع التقنيات القائمة، والثالثة الاهتمام بتقسيم الأدوار بين المتعلمين. تعزو الباحثة اختيار هذه الطرق بحسب نظرة المعلمين إلى كل طريقة، فاقتراح زيادة التفاعل بين المتعلمين والمعلمين يصب في صلب العملية التعليمية، فهذا التفاعل يعني أن يكون حوارًا قائمًا على المشاركة بين المتعلمين والمعلمين، وهذا يتطلب بيئة صفية تشجع على النقاش والتفاعل بدلاً من التلقين. تُظهر هذه النتيجة أن جميع المعلمين المشاركين لديهم خبرة سابقة في تطبيق استراتيجيات تعليمية حديثة، مثل التعلم القائم على المشاريع

والتعلم الإلكتروني، وأنهم يلمسون أثرها الإيجابي في تعلم الطلبة. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الاستراتيجيات أصبحت جزءًا من الممارسات التدريسية المتداولة في مدارس شرقي القدس، سواء من خلال التدريب المهني أو من خلال مبادرات فردية للمعلمين، مما جعلهم أكثر قدرة على توظيفها في مواقف صفية متنوعة. كما تشير النتيجة إلى أن البيئة الصفية تسمح بتطبيق هذه الاستراتيجيات بدرجة معقولة، وأن الطلبة قادرون على التفاعل معها، وهو ما يعزز شعور المعلمين بفاعليتها دون الحاجة إلى افتراض وجود أسلوب واحد مهيمن أو معتمد رسميًا.

ما الأدوات أو الوسائل التي تحتاجها لتطبيق استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية؟

ركزت الإجابات جميعها وبواقع (100%) على الأجهزة الرقمية بمختلف أنواعها، تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن اعتقادات المعلمين وتوجهاتهم نحو استخدام التكنولوجيا في التعليم أمر بالغ الأهمية، إذ أن شرح وتوضيح مفهوم معقد سمعياً وبصرياً لا يكتمل إلا بوجود صورة وحركة توضحه، كشرح مفهوم التسارع أو مكونات جدار الخلية وغيرها الكثير من المفاهيم المجردة، وهذا يعني أن المعلمين قادرين على تحديد مشكلة تعاني منها مدارس المدينة، والتي تتمثل في عدم وجود العدد الكافي من الأدوات الأساسية مثل الحواسيب والألواح الذكية وأجهزة العرض، إذ يتعذر أحياناً تطبيق استراتيجيات حديثة مثل التعلم الإلكتروني أو التعلم القائم على المشاريع التي تتطلب بحثًا وتصميمًا وعرضًا.

المحور الخامس: تأثير السياق الاجتماعي والسياسي على التعليم

1. كيف يؤثر السياق الاجتماعي والسياسي في شرقي القدس على تعلم المتعلمين؟

اتفقت الإجابات وبنسبة (100%) على أن السياق السياسي يؤثر أكثر من السياق الاجتماعي، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تأثير السياق السياسي عبارة عن معيق مستمر ومتجدد، ينتج عنه العديد من الأحداث والظروف السياسية اليومية التي يعاني منها جميع أفراد المجتمع المدرسي، مثل الحواجز المتنقلة ونقاط التفتيش المؤقتة وتوقيف المطلبة وتفتيش حقائبهم، هذه الأحداث لها تأثير مباشر على

قدرات المتعلمين على التركيز والتعلّم، وتُسبب ضغطًا نفسيًا يُصعّب من الانخراط في التعلم لبعض الوقت، وبخاصةً في الموضوعات والدروس التي تتطلب تركيزًا.

وبشأن تأثير السياق الاجتماعي يرى المعلمون أن تأثيره أقل مقارنةً بالسياسي، وهذا نتيجة لما يمتلك المتعلمين من مهارات اجتماعية بدرجة عالية، فالبيئة الاجتماعية في مدينة القدس تُعزز لديهم مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي كآلية للتكيف مع الواقع الذين يعيشون فيه، بينما الظروف السياسية هي عبارة عن معيقات أقوى من قدراتهم وإراداتهم.

2. ما أكثر التحديات التي يواجهها المتعلمين بسبب الوضع التعليمي في المنطقة؟

ركزت الإجابات على ثلاثة أنواع من وهي: ازدواجية المنهاج، وضعف الموارد، والشعور بعدم الاستقرار الاجتماعي والأمني في مدينة القدس، ترى الباحثة أن هذه الإجابة تربط بين الواقع السياسي والتحديات التعليمية التي تواجه المجتمع المدرسيي ككل، إذ يتفق المعلمون على أن الواقع السياسي هو التحدي الأكبر، فإن ذلك يفسر باقي المشكلات التي يواجهها المتعلمين، وتفسير تحدي ازدواجية المنهج يكمن في ما يواجهه طلبة الثانوية في القدس من مناهج دراسية متعددة، والتي بدورهاتؤدي إلى حالة من الارباك بدى المتعلم عندما يسعى إلى تكوين قاعدة معرفية تربط بين تاريخ المدينة وما يتعلمه، فقد يؤدي التناقض بين ميوله الوطنية والمعرفية، وبين ما تفرضه عليه المناهج الإسرائيلية، إلى حالة من عدم الاستقرار المعرفي.

أما تحدي ضعف الموارد فقد تم تفسيره سابقاً من حيث نقص الأدوات والمعدات التكنولوجية التي تحد من قدرة المعلمين على تطبيق الأساليب الحديثة التي يحتاجها المتعلمين، فقد يؤدي ذلك إلى عدم اكتسابهم إلى المعلومات بطريقة ميسرة، وهو عائق أمام المتعلمين والمعلمين على السواء، وعدم الاستقرار الاجتماعي يرتبط بالواقع السياسي نتيجة لسعي الاحتلال إلى تفكيك المجتمعات الفلسطينية في المدينة.

3. هل تعتقد أن المناهج الحالية تلبي احتياجات المتعلمين في هذا السياق؟

عبّرت جميع الإجابات عن رأي مفاده أن المناهج الحالية لا تلبي احتياجات المتعلمين، وقد جاء هذا التعبير بطريقتين، الأولى بأنها تحتاج لتحديثات وربط مع واقع المتعلمين، والثانية أن المناهج لا تهتم بالسياق المحلي، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشكلة تكمن في المناهج الحالية التي لا تواكب احتياجات المتعلمين العقلية والعملية، وتتجاهل السياق الاجتماعي والتاريخي الذي يعيشون فيه. لذا ترى الباحثة أن عدم تكييف المناهج مع الواقع قد يكون من أسباب ضعف الذكاء التحليلي والإبداعي لدى هؤلاء المتعلمين.

وتعزو الباحثة أنه عندما يرى غالبية المعلمين أن المناهج تحتاج إلى تحديثات وربط مع واقع المتعلمين، إلى إدراك المعلمين بأن المناهج مصممة قديمة ولا تتناسب مع التحديات والاحتياجات الحالية، وهذا يفسر أيضاً لم يفتقر هؤلاء المتعلمين إلى الذكاء التحليلي والإبداعي؛ فالمناهج الحالية تركز على المعلومات النظرية فقط ولا تمنحهم الفرص لتطبيقها في سياقات واقعية. أما تفسير إهمال السياق المحلي، فيعود إلى أن المناهج التي لا تهتم بالسياق المحلي لمدينة القدس على المستويات التراثية والتاريخية والدينية، وهذا الإهمال يُشعر المتعلمين بالانفصال عمّا يدرسونه وحياتهم اليومية، والأمثلة على ذلك كثيرة جداً، منها مادة المدنيات المفروضة على المرحلة الثانوية، والتي تمجّد (دولة إسرائيل) سياسياً ودينياً، ولا تكترث للتاريخ العربي والإسلامي في المدينة.

مناقشة نتائج مقابلات الخبراء التربويين

المحور الأول: تقييم أنماط التعلم ودورها في جودة التعليم

1. كيف يمكن تقييم فاعلية أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين في شرقي القدس؟

أوضحت الإجابات تنوعاً كبيراً في تقييم فاعلية أنماط التعلم، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قدرة الخبراء التربويين على كشف نقاط الضعف في مدارس مدينة القدس، وقدرتهم على في تقييم وضع المدارس

ككل، ودورهم في تقديم سبل ومقترحات لتغيير المناهج وتوفير الموارد، فهذا التنوع في الإجابات يدل على رؤيتهم الثاقبة في تغيير ثقافة التقييم نفسها، لأن التقييم لا يزال يركز على الحفظ والتلقين، وأن أية جهود لتطبيق أساليب تعليمية حديثة ستفشل في تقييم المتعلمين وتقييم أنماط تعلمهم، فكما ترى الباحثة أن التقييم يجب أن يتوافق مع أهداف التعليم، لكن هذا غير حاصل في مدارس مدينة القدس، ويعرف الخبراء التربويين هذا الواقع.

كما أن تنوع إجابات الخبراء يعني أنهم يعتمدون على أكثر من طريقة، الأمر الذي يعكس فهمهم للعمليتين التعليمية والتعلمية. وهذا التنوع يتماشى مع حاجة المتعلمين إلى أساليب تعلم متنوعة، ويدل على قدرة الخبراء في استخدام أكثر من طريقة في مدرسة واحدة لتقييم كيفية استجابة المتعلمين، وتعزو الباحثة هذا التنوع إلى ممارسة هؤلاء الخبراء للعديد من طرق التقييم للكشف عن ما يمكن تطويره أو الحد منه إذا كان سلبياً، وهذا هو جوهر عملهم، وتقليل المشكلات في المدارس.

2. ما الأدوات أو الأساليب التي يمكن استخدامها لقياس تأثير أنماط التعلم على التحصيل الدراسي؟

ركزت الإجابات على الأدوات التكنولوجية وعلى برامج التنمية المهنية، تعزو الباحثة هذا التركيز إلى معرفة هؤلاء الخبراء بما يمكن تطويره، فهم يؤكدون بإجاباتهم على أن الحل يكمن في توفير الأدوات اللازمة وفي تمكين المعلمين من استخدامها بمهارة عالية تتحقق من خلالها أنماط التعلم، فالتكنولوجيا والتنمية المهنية تتوافق مع أهداف التعليم، وأنها هي الوسائل الأنسب لتحقيق ذلك.

بمعنى أكثر شمولية فإن الخبراء التربويين يقومون بتشخيص المشكلات ويقدمون حلولاً عملية ومحددة لها، فالأدوات التكنولوجية هي الأنسب لقياس تأثير أنماط التعلم، ويعكس فهمهم العميق لدور التكنولوجيا في التعليم الحديث، كالمنصات التعليمية والبرامج الرقمية، برامج التنمية المهنية للمعلمين تُظهر أنهم يرون المعلم نقطة أساسية في عملية التغيير والتطوير في مدارس القدس، للحد من المشكلات المتنوعة، فبعض الخبراء من عينة الدراسة الذين قابلتهم الباحثة قد أسهموا في تصميم برامج مهنية للمعلمين،

وأسهموا في تدريب عملي يُعزز مهارات المعلمين في استخدام الأساليب الحديثة والأدوات التكنولوجية، لتطبيقها بفاعلية في الصفوف الدراسية.

3. ما رأيك في مدى توافق المناهج الحالية مع أنماط التعلم المختلفة؟

اتفقت كافة الإجابات على أن المناهج بحاجة لإعادة نظر كي تراعي تنوع المتعلمين، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن آراء هؤلاء الخبراء تتفق مع آراء المعلمين والمتعلمين الذين يعيشون الواقع التعليمي ذاته. فهم يؤكدون أن الحل لا يكمن فقط في توفير الأدوات أو تدريب المعلمين، بل في إعادة هيكلة المنهج نفسه ليصبح أكثر واقعية، وقادراً على تلبية احتياجات المتعلمين المتغيرة، وتعزوها أيضاً إلى إطلاع هؤلاء الخبراء على ما هو حديث وما يجب تغييره وما يجب حذفه أو تعديله أو إضافته للمناهج، فالخبراء عادة ما يتنقلون من مدرسة إلى أخرى ويطلعون على مناهج مختلفة، لذا فهم قادرون على تقديم صورة شاملة عن مناهج مدارس مدينة القدس، وهذه الإجابة تُظهر وجود فجوة واضحة بين ما هو موجود في المناهج وبين ما يحتاجه المتعلمين ليتفوقوا دراسياً في بيئة معقدة تعيشها مدينة القدس.

المحور الثاني: تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح

1. ما أهمية تطوير المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

اتفقت أيضاً وبنسبة (100%) على أنّ تطوير المهارات الحياتية أمر لا بد من تطبيقه في المناهج وفي الأنشطة، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى معرفة وقناعة الخبراء التربويين بأهمية هذه المهارات، وقد يعدونها أساسية للنجاح الأكاديمي، وهذا أمر طبيعي، لأن اتقان مهارة إيجابية لا بد أن يكون له تأثير إيجابي على التعلم، مثل مهارة التحليل وتجزية المشكلة، وهذا أمر يعرفه جميع الخبراء، لذا يتطلعون إلى أن تكون جزءًا أساساً في المناهج والأنشطة التعليمية. وتفسير هذه النتيجة أيضاً يعود إلى رؤية الخبراء في تطوير المهارات الحياتية التي تتم من خلال المنهج الدراسي، وعبر الأنشطة التعليمية المختلفة التي تُشرك المتعلمين في مواقف واقعية.

ويمكن للباحثة تفسير هذه النتيجة من خلال عملها مع المتعلمين والخبراء، إذ يمتلك المتعلمين المهارات، ويمتلك الخبراء الرؤية الإيجابية تجاه تكوين لنظام تعليمي متكامل تُعالج فيه مشكلات المناهج الحالية، بحيث يكمن الحل في دمج المهارات الحياتية في التعليم وتوفير الموارد والأدوات اللازمة لذلك.

2. كيف يمكن ربط المناهج الدراسية بتنمية الذكاء الناجح لدى المتعلمين؟

جاءت الإجابات على شقين الأول أن ربط التعليم مع المشاريع التعاونية والمهنية والأنشطة المنهجية واللامنهجية، والشق الثاني يتعلق باستخدام التكنولوجيا في التعليم، تفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن رؤية الخبراء نحو التطوير نابعة من قدرتهم على تقييم المشكلات وكيفة حلّها، إذ يروا أن المشكلة تشتمل على نقص المناهج وأساليب التدريس والبيئة التعليمية. والحل يكمن في توفير الموارد اللازمة وتدريب المعلمين وتصميم مناهج تُركّز على تطبيق المعرفة ودمجها في الحياة العملية بشكل منهجي ومستمر، فعندما يركز هؤلاء الخبراء على المشروعات التعاونية والمهنية، فإنهم بذلك يؤكدون على أهمية التعلم القائم على التطبيق، وهذا يتوافق مع ما يطالب به المتعلمين، وهو التعلّم القائم على حل المشكلات العملية. لأن هذه المشروعات تنمي الذكاء العملي وتعزز الذكاء التحليلي والإبداعي، أما استخدام التكنولوجيا في التعليم فهو يربط مسألة نقص الموارد بتطوير التعليم، إذ يرى هؤلاء الخبراء أن التكنولوجيا أداة أساسية يمكنها أن تُحدث ثورة في أساليب التدريس، وتساعد المعلمين في توظيف الوسائل البصرية والسمعية المتقدمة.

3. ما أفضل الممارسات العالمية التي يمكن تبنيها في تعليم المتعلمين مهارات حياتية مهمة؟

تتمثل هذه الممارسات في توظيف التكنولوجيا وإجراء مسوح ميدانية وفي الكشف عن النهج الاجتماعي العاطفي الذي يمر به المتعلمين، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن توظيف التكنولوجيا يعني توفير بيئة تعليمية متكاملة تُمكّن المتعلمين من البحث والتواصل وتطبيق المعرفة بطرق تفاعلية فيما بينهم، سواء داخل المدرسة أم خارجها، وهذه التكنولوجيا توفر الوقت والجهد وتنويع مصادر المعلومات في أوقات

كثيرة، أما المسوح الميدانية فهي ضرورية لربط التعليم بواقع المتعلمين، وتعزّز مهارات حل المشكلات والتفكير العملي، وهي أسلوب فاعل في جمع البيانات وتحليلها من مدينة القدس، حتى يتم معرفة أكبر قدر من المعلومات من الواقع المعاش، وتحسينه بطرق تخدم العملية التعليمية والتعلمية في وقت واحد، بحيث يربط بين فهم مشاعر المتعلمين تجاه التعلم وأنماطه، وبين كيفية وإدارتها للتعامل مع التوترات التي تشهدها المدينة، ولبناء علاقات إيجابية معهم.

المحور الثالث: تحديات وتوصيات في استراتيجيات التدريس

1. ما أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ أساليب تدريس تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة؟

لخص الخبراء التحديات بثلاثة جوانب: عدم تضمين مهارات التفكير النقدي في كل مادة وأن المناهج بحاجة لإعادة نظر، ولا تراعي التنوع في خصائص المتعلمين، وبعدم توفر الوقت الكافي لتدريب المعلمين، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن آراء الخبراء نابعة من مشكلات واقع النظام التعليمي في مدينة القدس، فالمناهج الدراسية لا تركز على مهارات التفكير النقدي في كل مادة، بطريقة تكفل تطوير هذه المهارات، مما يصعّب على المعلم تشجيع المتعلمين على تحليل المعلومات بدلاً من مجرد حفظها، والتحدي الثاني وهو نقص التنوع، فهذا ناتج أيضاً عن أن المناهج لا تأخذ بالحسبان التنوع الكبير في خصائص المتعلمين وقدراتهم، مما يفرض أسلوب تدريس واحد لا يناسبهم كلهم.

أما الوقت والتدريب فتفسير ذلك هو نقص التدريب الكافي في مدينة القدس، لأنه بحسب آراء الخبراء فإن المعلمين بحاجة إلى وقت مناسب وكافٍ للتدرب على استراتيجيات التدريس الحديثة التي تناسب أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

2. ما التدريبات أو البرامج التي يمكن تقديمها للمعلمين لتعزيز قدرتهم على التعامل مع أنماط التعلم المتعددة؟

تشير النتائج إلى أن التدريبات والبرامج التي يمكن تقديمها للمعلمين لتعزيز قدرتهم على التعامل مع أنماط التعلم المتعددة تتوزع في ثلاثة اتجاهات متكاملة. الاتجاه الأول يتمثل في البرامج التدريبية المتخصصة التي تهدف إلى تعريف المعلمين بأنواع أنماط التعلم المختلفة، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتعرف على النمط السائد لدى كل طالب، مما يساعدهم على تصميم أنشطة تعليمية تتناسب مع كل نمط على حدة. أما الاتجاه الثاني فيتمثل في برامج التطوير المهني المستمرة، إذ لا تكفي الدورات التدريبية لمرة واحدة، بل يحتاج المعلمون إلى فرص متكررة لمواكبة أحدث الأساليب التعليمية، وتبادل الخبرات مع زملائهم، وتطبيق ما تعلموه في بيئة صفية واقعية مع الحصول على تغذية راجعة. أما الاتجاه الثالث فيركز على التدريبات العملية التي تساعد المعلمين على دمج أنماط التعلم المتعددة في خططهم الدراسية بشكل فعّال، وتحويل المعرفة النظرية إلى أنشطة ودروس ملموسة تتنوع بين العروض التعليمية والمناقشات الجماعية والأنشطة العملية، بما يضمن تلبية احتياجات المتعلمين المختلفة داخل الصف الواحد. وترى الباحثة أن هذه البرامج والتدريبات تكمل بعضها بعضًا، إذ تجمع بين الجانب النظري والتطبيقي لتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لبناء بيئة تعليمية شاملة ومرنة.

3. هل ترى الحاجة إلى تغييرات في المناهج الدراسية لدعم تعلم أكثر تنوعًا؟ ما نوع التعديلات المقترحة؟

تشير النتائج إلى الحاجة لتغييرات في المناهج الدراسية لدعم تعلم أكثر تنوعًا، حيث ركزت على أربعة جوانب أساسية: تعديل المناهج لتصبح أكثر مرونة وتنوعًا بما يسمح بتكييف المحتوى مع أنماط التعلم المختلفة، التركيز على تنمية المهارات مثل التفكير النقدي وحل المشكلات والعمل الجماعي بدلًا من الاقتصار على المعرفة النظرية، إدراج أنشطة تفاعلية ومشاريع عملية كبديل للاعتماد الكامل على الامتحانات التقليدية بما يتيح للطلبة تطبيق ما يتعلمونه عمليًا، وأخيرًا دمج التكنولوجيا في التعليم لتوفير

محتوى رقمي متنوع ومصادر إضافية وتخصيص التعلم بما يلبي احتياجات جميع المتعلمين. وترى الباحثة أن هذه الجوانب مجتمعة تعكس رؤية شمولية لتطوير التعليم في القدس وتؤكد ضرورة تحديث المناهج بما يواكب متطلبات التعلم الحديث.

المحور الرابع: تأثير التكنولوجيا والاستراتيجيات الحديثة في التعليم

1. كيف يمكن للتكنولوجيا أن تدعم تنوع أنماط التعلم في البيئة التعليمية؟

يمكن للتكنولوجيا أن تدعم تنوع أنماط التعلم من خلال توفير أدوات ومصادر متعددة تلبي احتياجات المتعلمين باختلاف طرق تعلمهم. فهي تعزز التعلم البصري عبر العروض التقديمية والرسوم البيانية ومقاطع الفيديو، وتدعم التعلم السمعي من خلال الكتب الصوتية وتسجيل الدروس والمناقشات عبر المنصات التعليمية، كما تخدم التعلم الحركي باستخدام المحاكاة والألعاب التعليمية والأنشطة التفاعلية. هذا التنوع في الأدوار يعكس قدرة التكنولوجيا على خلق بيئة تعليمية شاملة تستجيب للفروق الفردية بين المتعلمين.

2. ما مدى أهمية التعلم القائم على المشاريع، التعلم التعاوني، والتعلم الإلكتروني في تحسين تجربة التعلم؟

تؤكد آراء الخبراء أن التعلم القائم على المشاريع، والتعلم التعاوني، والتعلم الإلكتروني يمثلون أساليب أساسية لتحسين تجربة التعلم، إذ يكمل كل منها الآخر ويخدم غرضًا مختلفًا. فالتعلم القائم على المشاريع يحول المتعلمين من متلقين سلبيين إلى مشاركين فاعلين من خلال تطبيق المعرفة في مشروعات واقعية، مما يساعد على ترسيخ المفاهيم. أما التعلم التعاوني فيركز على تنمية المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، ويشجع المتعلمين على التعاون لتحقيق أهداف مشتركة. في حين يوفر التعلم الإلكتروني المرونة والوصول إلى مصادر متنوعة، ويلبي احتياجات المتعلمين المختلفة ويجعل التعلم أكثر شمولية وسهولة. وبذلك فإن الجمع بين هذه الأساليب يخلق تجربة تعليمية متكاملة تسهم في تنمية المهارات الحياتية وتعزيز فعالية العملية التعليمية.

3. ما أبرز التوصيات التي يمكن تقديمها لصناع القرار في تطوير استراتيجيات تدريس فعالة؟

ظهر تنوع كبير في الإجابة عن هذا السؤال، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى امتلاك الخبراء التربويين آراء عديدة تفيد العملية التعليمية، وإلى وجود جوانب عديدة في مدارس القدس تتطلب تطويرها، وكل خبير تربوي فضّل استراتيجيات تدريس فعالة من منظوره الخاص، ومجمل هذه الآراء التي عبّرت عن استراتيجيات عدة، تفيد في إحداث التطوير، فقد جاء في الأسئلة السابقة توصيات ومقترحات ضمنية تتلق بتطوير المناهج الدراسية، وأن تكون أكثر مرونة وتنوعًا وتركيزاً على المهارات العملية، ودمج الأدوات التكنولوجية في المناهج بشكل فعال، وبرامج تدريب مستمرة للمعلمين تركز على أساليب التدريس الحديثة وكيفية التعامل مع أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين، ومنح المعلمين وقتًا كافيًا للتدرب وتطوير خططهم الدراسية، إضافة إلى تبني أساليب تدريس حديثة.

المحور الخامس: تأثير البيئة الاجتماعية والسياسية على التعليم

1. كيف ترى تأثير السياق السياسي والاجتماعي في شرقي القدس على التعليم؟

كان الرأي الغالب في هذه الإجابات أن تأثير السياق السياسي والاجتماعي في شرقي القدس يمثل تحدٍ للتعليم، ويفرض ضغوطًا نفسية واجتماعية كبيرة على المتعلمين والمعلمين والإداريين على حد سواء. ترى الباحثة أن آراء الخبراء لم تختلف عن آراء المعلمين في هذا الشأن، لذا تعزو هذه النتيجة إلى ما يعيشه الخبراء من تحديات يدركون أنها معيقاً رئيساً أمام التعليم في مدينة القدس، وبخاصة أن الخبير التربوي، سواء كان مديراً أم مرشداً أم غيرها، وفي سياق حديثه مع المعلمين لا بد لهم من استعراض هذا التأثير عند وضع مقترح ما، أو توجيه الخبراء للمعلمين لتحسين العملية التعليمية، كالحث على رحلة ميدانية، أو اقتناء أجهزة للمختبرات، أو القيام بتوسعة مكانية، يقابل ذلك الاصطدام بالواقع السياسي الذي يقلل من هذه الاقتراحات والتوجيهات.

وتعزوها الباحثة أيضاً إلى أن السياق السياسي والاجتماعي في شرقي القدس يفرض ضـــغوطاً نفســـية واجتماعية كبيرة على جميع أفراد المجتمع المدرسي كما مر سابقاً.

2. ما السياسات التي يمكن تبنيها للتخفيف من الآثار السلبية على العملية التعليمية؟

تناولت الإجابات مستويات متعددة من السياسات، بدءًا من إدارات المدارس وصـــولًا إلـــى الشـــراكات الدولية، كما ركزت على المناهج الفلسطينية وأبرزت دور الجهات الداعمة في تـــوفير الـــدعم المـــالي والتقني للمدارس في القدس للحفاظ على هذه المناهج. وتُعزى هذه النتائج إلى ســـببين رئيســـيين: الأول يتمثل في الحاجة الملحّة لتخفيف الآثار السلبية، والثاني في التوجهات الواضحة لـــدى الخبـــراء نحـــو تقليصها. ويمكن النظر إلى هذه التوجهات باعتبارها انعكاسًا لدور الخبراء في تعزيـــز الـــدعم النفســـي للمعلمين عبر برامج ودورات متخصصة، تساعدهم على مواجهة الضغوط والتوترات الناتجة عن الواقع السياسي.

كذلك تُفسّر على أنها تشجيع لإدارات المدارس على تبني طرق تـــدريس حديثـــة، وتشـــيجع للمعلـــيمن بالالتحاق بدورات تدريبية عن كيفية تقديم الدعم النفسي للطلبة، والحفاظ على المنهج الفلسطيني وأهميـــة تطبيقه في مدارس مدينة القدس، حتى يتعزز الشعور بالهوية الوطنية والانتماء. وتتجسد توجهاتهم فـــي تطوير المحتوى التعليمي بحيث يصبح قادراً على مواجهة، مع تعليم المتعلمين مهارات المرونة وحـــل المشكلات.

3. كيف يمكن للمؤسسات التربوية دعم المعلمين والمتعلمين في هذه البيئة المعقدة؟

اتفقت الإجابات على تقديم الدعم النفسي والاجتماعي، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قدرة الخبراء علـــى تحليل المؤثرات والعوامل على المعلمين والمتعلمين، التعليمية وغير التعليمية، وقـــدرتهم علـــى تقـــديم الحلول، ومن ضمنها دعم المعلمين باستخدام طرق إدارية (مساحات آمنة) بحيث يمكنهم التعبيـــر عـــن آرائهم تجاه التحديات التي يواجهونها والضغوطات التي يتعرضون لها، لمعرفة احتياجـــاتهم الخاصـــة،

فهذا الدعم لا يقل أهمية عن الدعم الأكاديمي والتوجيهي والمهني، فهو يمكّن المعلمين من أداء مهماتهم بفاعلية أكبر.

أما دعم المتعلمين الذي حلّ ثانياً، فتفسيره أن المعلم يستطيع توفير مساحات للنقاش وأوقات للكشف عمّا يقلل ما دافعية المتعلمين نحو التعلم، أو الكشف عمّا يعارض تفوقهم الدراسي، كما يتجسد هذا التفسير في جعل المدرسة مكاناً للتعليم الأكاديمي وملاذًا آمنًا للطلبة، بحيث يستطيع المتعلم الإفادة من المعلم على التكيف مع التوتر والقلق.

محددات الدراسة (Study Limitations)

تُعد محددات الدراسة جزءًا أساسيًا من البناء المنهجي لأي بحث علمي، إذ تُسهم في توضيح نطاق الدراسة وقيودها والعوامل المؤثرة على نتائجها، مما يعزز من مصداقية التفسير العلمي ويوجه الدراسات المستقبلية.

تواجه هذه الدراسة عددًا من المحددات المنهجية والسياقية والثقافية والسياسية، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج المختلط بنمط تصميم التفسير المتتابع (Explanatory Sequential Design)، الأمر الذي يفرض مجموعة من المحددات المنهجية المرتبطة بطبيعة هذا التصميم. ففي المرحلة الكمية، اقتصرت القدرة على تفسير العلاقات الارتباطية بين المتغيرات على ما تسمح به أدوات القياس المستخدمة، مثل: تصور كولب لأنماط التعلّم، ومقياس المهارات الحياتية المعتمد على إطار WHO ، ومقياس ستيرنبرغ للذكاء الناجح، وهي أدوات تقيس العلاقات دون إثبات السببية. أما المرحلة النوعية، فقد اعتمدت على مقابلات شبه منظمة مع عينة من المعلمين لتفسير النتائج الكمية وتعميق فهمها، مما يجعل التفسير مرتبطًا بخبرات المشاركين وسياقهم المهني. وبذلك فإن قوة النتائج تكمن في تكامل المرحلتين، إلا أن تعميمها يبقى محدودًا بطبيعة العينة، وأدوات القياس، والسياق التعليمي الخاص بشرقي القدس.

- المحددات السياقية: إجراء الدراسة في بيئة تعليمية معقّدة كمدارس شرقي القدس، حيث تتعدد المرجعيات الإدارية والمناهج الدراسية، ويتداخل التعليم مع قضايا الهوية والانتماء، مما قد يؤثر على استجابات المتعلمين ويُسهم في تباين النتائج.
- المحددات الثقافية والاجتماعية: خصوصية البيئة المقدسية، إلى جانب اعتماد أدوات قياس ذاتية، قد تحدّ من دقة البيانات وتُضعف إمكانية تعميم النتائج على بيئات أكثر استقرارًا أو تجانسًا.

حدود الدراسة (Study Boundaries)

الحدود البشرية (Human Boundaries)

تقتصر الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية (15–18 عامًا). تشمل العينة الذكور والإناث من خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية متنوعة. كما تركز على الصفوف: العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر.

الحدود المكانية (Spatial Boundaries)

تشمل المدارس الواقعة داخل الحاجز الجغرافي في شرقي القدس. وايضا تشمل مؤسسات تعليمية تابعة لجهات مختلفة: وزارة الأوقاف الفلسطينية، جمعيات أهلية ودينية (مدارس خاصة)، بلدية القدس الإسرائيلية ووزارة المعارف التابعة لها. لا تشمل الدراسة المدارس خارج الحاجز أو في مناطق أخرى بفلسطين.

الحدود الزمنية (Temporal Boundaries)

حددت فترة الدراسة: 2024–2025. والنتائج تعبّر عن الواقع التربوي والثقافي والسياسي في هذه المرحلة فقط. حيث ان أي تغيّرات لاحقة في المناهج أو السياسات قد تستدعي إعادة النظر في صلاحية النتائج.

الحدود الموضوعية (Subject Boundaries)

- أنماط التعلّم: وفق تصور كولب (Kolb, 2022) بأربعة أنماط (التباعـــدي، التكيفـــي، التقـــاربي، الاستيعابي).
- المهارات الحياتية: التفكير النقدي، اتخاذ القرار، التواصل، العمل الجماعي، الإدارة الذاتيـــة، حـــل المشكلات(World Health Organization, 1993)
- الذكاء الناجح: التحليلي، الإبداعي، العملي وفق تصور ستيرنبرغ.(2021)
- أدوات القياس: استبانات معيارية مقننة باستخدام تدريج ليكرت الخماسي.

الحدود المفاهيمية (Conceptual Boundaries)

- تعريفات إجرائية واضحة لكل متغير لضمان دقة القياس:
- أنماط التعلّم: استبيان كولب.
- المهارات الحياتية: استبيان.(2020) WHO
- الذكاء الناجح: مقياس ستيرنبرغ ثلاثي الأبعاد.

المحددات العامة (General Limitations)

- دقة البيانات: مرتبطة بصدق استجابات المتعلمين في الاستبيانات، والتي قد تتأثر بعوامل نفسية أو اجتماعية.
- الخصوصية المكانية والاجتماعية: خصوصية مدارس شرقي القدس تحدّ من إمكانية تعميم النتـــائج على بيئات أخرى.
- حجم العينة: إذا كانت محدودة أو غير ممثلة لجميع المرجعيات، فإن ذلك يقيّد التعمـــيم الإحصـــائي والاستنتاج التربوي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي أبرزت مجموعة من الاحتياجات والتحديات في السياق التعليمي في شرقي القدس، تقدّم الباحثة التوصيات الآتية لمعالجة مواطن الضعف وتعزيز نقاط القوة بما يخدم تطوير العملية التعليمية.

اولا: المستوى المدرسي (School Level)

- معالجة قصور البنية التحتية: العمل على تطوير المرافق التعليمية التي أظهرت النتائج ضعفًا واضحًا فيها، من خلال بناء غرف صفية إضافية وتجديد المكتبات والمختبرات والساحات بما يضمن بيئة تعليمية آمنة ومحفزة.
- معالجة ضعف الدعم النفسي والاجتماعي: إنشاء وحدات إرشاد نفسي داخل المدارس لتقديم برامج دعم فردية وجماعية للطلبة والمعلمين، استجابة لقصور الخدمات النفسية الذي أبرزته النتائج.
- معالجة محدودية الأنشطة المساندة: إدخال أنشطة لا صفية (مسرح، رياضة، فنون) لتعزيز المهارات الحياتية والذكاء الإبداعي، نظرًا لقصور البرامج المساندة التي أظهرتها النتائج.

ثانيا: المستوى المجتمعي (Community Level)

- معالجة ضعف مشاركة المجتمع المحلية: تعزيز دور الجمعيات الأهلية والدينية في دعم المدارس من خلال برامج تدريبية وتمويل أنشطة تعليمية، استجابة لقصور الشراكة المجتمعية.
- معالجة ضعف وعي الأسر: تنفيذ ورش عمل للأهالي حول أهمية المهارات الحياتية ودور الأسرة في دعم تعلم أبنائهم، نتيجة لضعف الوعي الأسري الذي ظهر في النتائج.
- معالجة محدودية المبادرات المشتركة: تنظيم مبادرات تطوعية مشتركة بين المدارس والمجتمع المحلي لتحسين البيئة المدرسية، بما يعالج القصور في التفاعل المجتمعي.

ثالثا: المستوى الوطني (National Level)

- معالجة التحديات المتعلقة بالمناهج: دعم رسمي ومجتمعي للحفاظ على المناهج الفلسطينية في القدس، استجابة لمحاولات التغيير أو الطمس التي كشفت عنها النتائج.
- معالجة قصور التمويل والدعم التقني: توفير دعم مالي وتقني مستدام للمدارس الفلسطينية لضمان استمرارية العملية التعليمية، نظرًا لضعف الموارد الذي أظهرته النتائج.
- معالجة ضعف تأهيل المعلمين: إطلاق برامج وطنية لتدريب المعلمين في مجالات الذكاء الناجح والمهارات الحياتية، استنادًا إلى القصور الذي ظهر في مستوى الكفايات المهنية.

ربعا: المستوى الدولي (International Level)

- معالجة محدودية الانفتاح الدولي: تعزيز الشراكات مع منظمات تعليمية عالمية لتوفير برامج تدريبية متقدمة، استجابة لقصور التعاون الدولي.
- معالجة ضعف التمويل الخارجي: استقطاب منح ومساعدات طويلة الأمد لدعم المدارس الفلسطينية، نظرًا لعدم استقرار التمويل الذي أبرزته النتائج.
- معالجة ضعف الحماية الدولية للحق في التعليم: استخدام المنابر الدولية لتسليط الضوء على التحديات التي تواجه الطلبة والمعلمين في بيئة الصراع، استجابة لقصور الدعم الدولي في هذا الجان.

قائمة مصطلحات الدراسة

Abbreviations	Acronyms
Ir Amim	Israeli NGO focusing on Jerusalem issues (proper name, not an acronym).
Jerusalem Institute for Policy Research	Research institute in Jerusalem (proper name, not an acronym).
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
UNICEF	United Nations Children's Fund.
.WHO	World Health Organization.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

أبو عصب، محمد. (2022م). إجراءات رقابة وزارة التربية والتعليم على المنهج الفلسطيني لكتب التاريخ في مدارس شرقي القدس وأثرها على الهوية الوطنية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة عين شمس. https://doi.org/10.21608/mfes.2022.270048

أبو فارة، يوسف أحمد، و شبلي إسماعيل السويطي،. (2021). تحديات إدارة قطاع التعليم العام في مدينة شرقي القدس المحتلة. مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، 23(2).

أحمد، إيناس السيد محمد. (2017م). تصميم بيئة تعلم تكيفي جديدة قائمة على أسلوب التعلم "السمعي – البصري – الحركي" وأثرها على تنمية مهارات حل المشكلات "الخوارزميا" لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. تكنولوجيا التعليم، 27(1)، 327–379. https://doi.org/10.216

إلهام، زينب. (2019). فرق بين اكسترا التعلم البصري والسمعي والحركي ونتيجة ذلك على التعلم في مهارة الكلام بمدرسة ثنائية اللغة الإسلامية الثانوية باتو مالانج. مجلة الدراسات التربوية واللغوية، 7(1)، 55–72.

بوالصواف، نجلاء. (2022م). مقياس المهارات الحياتية النفس–اجتماعية لدى اليافعين (PSLS-YS): البناء وتقييم الخصائص السيكومترية. مجلة العلوم النفسية والاجتماعية، 10(2)، 55–78.

الجراح، محمد. (2020). تنمية المهارات الحياتية باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في مادة التربية الرياضية. محافظة إربد.

الجزيرة نت. (2022م). واقع التعليم في القدس: المناهج، التمويل، والخطة الخمسية. https://www.aljazeera.net/politics/2022/7/17.

جولمان، دانيال. (1995م). الذكاء العاطفي: لماذا قد يكون أكثر أهمية من الذكاء العقلي. نيويورك: دار بانتام بوكس.

حسن، رمضان علي. (2015م). أنماط التعلم وعلاقتها بالذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة الفيوم، 15(2)، 1–35. https://doi.org/10.21608/jfe.2015.89581

الحسيني، مؤسسة فيصل. (2022م). ورقة حقائق حول التعليم في القدس: اشتر زمناً في القدس. https://www.fhfpal.org

خزاعي، فؤاد حسن، بياتريس روكاو، و كينيث س كالمان. (2018م). هل يمكن لتعلم تاريخ العلوم وطبيعة العلوم في الفصول الدراسية التي تركز على المتعلم أن يغير مفهوم طلاب العلوم عن العلوم؟ مجلة التعليم الإبداعي، 9(15)، 42294247–.

الخطيب، نسرين. (2020م). دور الأسرة في دعم العملية التعليمية في شرقي القدس. مجلة المجتمع الفلسطيني.

الدسوقي، محمد غنيم، هبة صلاح، و محمد محمود رفاعي. (2024م). المهارات الحياتية المطلوبة لطلاب مدارس القرى الأكثر فقرًا في إطار مبادرة حياة كريمة. المجلة الدولية لأبحاث التعليم الحديثة، 1(1). https://doi.org/10.21608/ijrer.2024.300832.1000

رواشدة، إبراهيم فيصل، وليد حسين أحمد نوافلة، و علي عبد الهادي عوض العمري. (2010م). أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4)، 375–361.

الزعبي وأخرون، محمد. (2017م). التحليل الإحصائي المتقدم باستخدام AMOS. عمّان: دار المسيرة.

الزعبي، محمد أحمد. (2019م). درجة الذكاء الناجح لدى طلبة الصف العاشر في العاصمة عمان في ضوء أساليب تعلمهم ومستوى تحصيلهم الدراسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 27(4)، 47–109.

الزعبي، منى. (2020م). فاعلية ملفات الإنجاز في قياس مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة دراسات تربوية.

السالمي، أحمد. (2019م). إدماج مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في المنظومة التربوية التونسية. دراسة حالة.

السرطاوي، عبد الرحمن. (2017م). التقويم البديل وأدواته في العملية التعليمية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

سعد، هالة محمد إسماعيل. (2023م). تصور بنائي للعلاقات بين الذكاء الناجح والشغف الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. [رسالة دكتوراه، جامعة دمياط]. كلية التربية – جامعة دمياط.

السلامي، علي. (2023م). التعليم في القدس. الأسرلة الزاحفة. جريدة الأيام.

السيد، محمد. (2018م). المهارات الحياتية في المناهج الدراسية: رؤية تربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الرحيم، نجلاء محمد، محمد محمود موسى، و محمد أحمد السمان. (2022م). فاعلية إستراتيجية تدريسية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات الاستماع لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة المستقبل في التربية، كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة عين شمس، 135، 1–40. https://doi.org/10.21608/jfe.2022.235073

عبد الله، هناء محمد. (2021م). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط والمشاركة الوالدية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة. مجلة كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة بني سويف، 13(2)، 45–72. https://dftt.journals.ekb.eg/article_194028.html

عبيدات وآخرون، ذوقان. (2012م). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. عمّان: دار الفكر.

العزام، أنوار. (2023م). مجتمع الدراسة في البحث العلمي. https://mawdoo3.com/مجتمع_الدراسة_في_البحث_العلمي المنارة للاستشارا

عليان، سميرة. (2021م). خصوصيّة التّعليم في شرقي القدس وصراع الهُويّة.

عليان، سميرة. (2023م). تفاقم الصراع على المناهج التعليمية في شرقي القدس. موقع فراس معاي. https://faraamaai.org/articles/belkhat-alareed/tfakm-alsraaa-aal-almnahg-altaalymy-fy-alkds-alshrky

قدح، أنور حمدالله. (2023م). أسرلة المناهج في القدس: تحدٍ وجوديّ [ورقة علمية. مركز الزيتونة للدراسات والاستشارات. https://www.alzaytouna.net/2023/03/15/ورقة-علمية-أسرلة-المناهج-في-القدس-تحدٍ-وجوديّ.

قملو، ناصر. (2015م). ستة تصاميم أساسية في البحث المختلط. Educad.

الكنيست الإسرائيلي. (2024م). معطيات عدد المتعلمين في مدارس شرقي القدس. https://main.knesset.gov.il/AR/News/PressReleases/Pages/press24092024_2.aspx

كوب، جون. (2011م). التعلم الريادي من الفشل: تحليل ظاهري تفسيري. مجلة ريادة الأعمال، 26(6)، 623–604. https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2010.06.002

مصاروة. محمد (2022م). التعليم في شرقي القدس: الأسرلة الزاحفة.(1967–2022). رام الله: المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية – مدار. https://www.madarcenter.org

مصاروة، أحمد (2022م). أثر الأنشطة المدرسية في تعزيز الهوية والانتماء لدى طلبة المدارس الفلسطينية. مجلة العلوم التربوية والنفسية.

مصطفى، فؤاد عبد الله، و محمد صبري شحادة بنا. (2023م). دراسة أنماط التعلم وفق تصور (VARK) لدى طلبة الأقسام العلمية والأدبية في المرحلة الثانية بكلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. جامعة صلاح الدين – كلية التربية.

منظمة الأمم المتحدة للطفولة. (2018م). التعليم في حالات الطوارئ: دليل المعلمين في البيئات المتأثرة بالنزاعات. المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

النجار، سمر. (2021م). احتياجات المعلمين المهنية في البيئات التعليمية المتأثرة بالنزاعات. مجلة التربية المعاصرة.

هناء إبراهيم. (2018م). المشاركة الوالدية وأثرها في التحصيل والمهارات الاجتماعية. دار الفكر العربي.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2019م). دليل المهارات الحياتية للمعلمين. رام الله: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2020م).. التقرير السنوي حول مؤشرات التعليم في القدس. رام الله: وحدة التخطيط التربوي.

وكالة الأمم المتحدة لغوث وتشغيل اللاجئين الفلسطيني. (2019م). الدعم النفسي الاجتماعي للطلبة في البيئات الهشّة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Babu, R., & Kalaiyarasan, G. (2021). A study on learning style of higher secondary school students. Shanlax. International Journal of Education, 9(1), 1-5. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1277801.pdf

Baron, R. M., & Kenny, D. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), 1173–1182. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. L'Année Psychologique.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

Byrne, B. (2013). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2 ed.). Routledge.

Calik, T., & Birgil, T. (2013). The effect of learning styles on students' academic achievement and life skills. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(2), 112–120.

Coffield, F., Moseley, D., & Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. Learning and Skills Research Centre.

Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3 ed.). SAGE Publications.

Creswell, J. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4 ed.). SAGE Publications.

Creswell, J., & Creswell, J. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5 ed.). SAGE Publications.

Creswell, J., & Plano Clark, V. (2018). Designing and conducting mixed methods research (3 ed.). SAGE Publications.

Dunn, R., & Dunn, K. (1993). Teaching secondary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 7–12. Allyn and Bacon.

Faul, F., Erdfelder, E., & Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). GPower 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. Behavior Research Methods, 39(2), 175–191. https://doi.org/10.3758/bf03193146

FedCSIS .(2024م). أوراق مؤتمر الاتصالات في المؤتمر التاسع عشر لعلوم الحاسوب وأنظمة الذكاء. ACSIS ،41 ،https://doi.org/10.15439/2024F5253 ،8–1.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Gardner, H. (2023). Multiple intelligences: New horizons in theory and practice. Basic Books.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.

Ir, A. (2024). Education in East Jerusalem: Inequality and fragmentation. https://www.ir-amim.org.il/en

Jerusalem Institute for Policy Research. (2023). East Jerusalem education: Between policy and reality. https://jerusaleminstitute.org.il

Kline, R. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4 ed.). The Guilford Press.

Kolb. A (2022). Kolb's experiential learning theory & learning styles. Educational Technology. https://educationaltechnology.net/kolbs-experiential-learning-theory-learning-styles/

Kolb.A (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Krejcie, R., & Morgan, D. (1970). Determining sample size for research activities. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607–610.

Lincă, F. I., & Matei, F. L. (2023). Learning styles and academic performance among students. Revista Academiei Forţelor Terestre, 29(1), 63–68. https://www.armyacademy.ro/reviste/rev1_2024/Linca_Matei_RAFT_1_2024.pdf

Mahmood, A., Rehman, N., & Huang, X., & Zamani, N. (n.d.). Effect of strategic memory advanced reasoning training (SMART) therapy for enhancing final-year high school students' career choices. BMC Psychology, 11(445). https://doi.org/10.1186/s40359-025-02767-0

Merriam, S. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Morgan, H. (2023). Howard Gardner's multiple intelligences theory and his ideas on promoting creativity. In R. A. Beghetto (Ed.), Celebrating giants and trailblazers in creativity research and related fields (pp. 124–135). Springer.

Newman, S. (2017). Rethinking Vygotsky and language acquisition. Paper presented at the Carnegie School of Education / Centre for Research and Innovation in Childhood, Education, and Society Annual Seminar Series 2017–2018, Leeds. https://eprints.leedsbec

OECD. (2021). Beyond academic learning: First results from the Survey on Social and Emotional Skills. OECD Publishing.

Russell, S., & Norvig, P. (2010). Artificial intelligence: A modern approach. Prentice Hall.

Sternberg, R. (1985). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence. Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2021). A triarchic theory of ethical intelligence. Journal of Creative Behavior. Advance online publication. https://doi.org/10.1177/10892680251331852

Sternberg. R (2020). Successful intelligence: Concept and empirical validation. Educational Psychologist, 53(3), 147–160.

Sternberg. R(1995). Successful intelligence. Plume.

Sternberg. R(1999). The theory of successful intelligence. Review of General Psychology, 3(4), 292–316. https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292

Sternberg. R(2024). Successful intelligence in complex environments: A case study of East Jerusalem schools. Journal of Educational Psychology.

Sternberg.R (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. Educational Psychology Review, 14. https://doi.org/10.1023/A:1020601027773 (doi.org in Bing)

Sudha, A. (2024). A study of the life skills of higher secondary students in relation to academic achievement. International Journal of Applied Research, 10(1), 26–29. https://doi.org/10.22271/allresearch.2024.v10.i1a.11473

Tagat, A., Balaji, A., & Kapoor, H. (2025). The impact of life skills education on adolescents' socio-emotional development and school outcomes in India. BMC Public Health, 25(759). https://doi.org/10.1186/s12889-025-1759-3

UNESCO & UNICEF. (2012). Global evaluation of life skills education programmes. UNESCO.

UNESCO. (2016). Global education monitoring report: Education for people and planet. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246230

UNESCO. (2017). Rethinking education: Towards a global common good. UNESCO Publishing.

UNICEF. (2021). Life skills: Definition and importance. https://www.unicef.org

UNICEF. (2021). Skills for a changing world: Building social and emotional competencies. UNICEF Publishing.

UNICEF. (2024). Transforming education and building resilience by embracing life skills. UNICEF MENA.

World Health Organization. (1993). Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction and guidelines. WHO.

World Health Organization. (2020). Life skills education in schools. WHO.

الملاحق

ملحق (أ)

تصور التعليمي على "برنامج التمكين التربوي"

البرنامج المقترح

المدة الزمنية: 4 أشهر مقسمة إلى:

1. التشخيص والتحليل
2. تنفيذ الأنشطة التفاعلية
3. تدريب المتعلمين ضمن مواقف واقعية
4. مشروع تطبيقي نهائي وتقييم شامل

الأهداف التعليمية

- رؤية البرنامج: تحسين جودة التعليم في شرقي القدس من خلال تطوير بيئة تعليمية تراعي أنماط التعلم المختلفة، وتدمج المهارات الحياتية، وتنمّي الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة.

أهداف محددة:

- مراعاة أنماط التعلم المختلفة (تباينيي،استيعابي، تكيفي، تقاربي).
- تنمية المهارات الحياتية: حل المشكلات، اتخاذ القرار، التعاون.
- تعزيز الذكاء الناجح بأبعاده الثلاثة: التحليلي، الإبداعي، العملي.
- تمكين المعلمين من تصميم أنشطة مرنة تراعي الفروق الفردية.

المحتوى التعليمي

- أنشطة صفية واقعية مثل: "حلّ المشكلات من واقع الحياة."
- مشاريع طلابية ميدانية مثل: "مدرستي تحتاج..." و"مشروعي يعكس ذكائي."
- ورش تدريبية للمعلمين حول أنماط التعلم والذكاء الناجح.

- استبيانات لتشخيص أنماط التعلم والمهارات الحياتية.
- محتوى رقمي مدعوم بالذكاء الاصطناعي (فيديوهات، محاكاة، أدوات تحليل).

طرق واستراتيجيات التدريس: التعلم القائم على المشاريع.(PBL) التعلم النشط والتعاوني. التعلّم المتمركز حول المتعلم. استخدام الذكاء الاصطناعي لتخصيص الأنشطة حسب نمط التعلم. ربط المحتوى بالحياة الواقعية للمتعلم.

الوسائل التعليمية والتقنيات: بطاقات حالات واقعية، أوراق عمل، فيديوهات قصيرة. أدوات رقمية مثل: Canva AI، ChaGPT، GAMMA IL أدوات تحليل الأداء مثل التقيمات والاستبيانات.

- وسائل متعددة تناسب الأنماط المختلفة: النمط التكيفي(Accommodating) يعتمد على التجربة العملية والتفاعل المباشر.**أنشطة مناسبة:** تصميم مجسمات. أنشطة تطبيقية ميدانية. محاكاة مواقف حياتية. مشاريع تعتمد على التجربة والخطأ.

النمط الاستيعابي(Assimilating) يفضل التفكير المنطقي والتحليل النظري. **أنشطة مناسبة:** تسجيلات تعليمية منظمة. فيديوهات تشرح المفاهيم المجردة. رسوم بيانية توضح العلاقات والمفاهيم.

النمط التباينيّ(Diverging)

- يميل إلى التأمل، الخيال، وتعدد وجهات النظر.**أنشطة مناسبة** مثل لوحات فنية تعبّر عن أفكار متعددة. رسوم توضيحية مفتوحة التفسير. عروض صوتية قصصية أو تأملية. أنشطة جماعية للعصف الذهني.

النمط التقاربي(Converging) : يركز على حل المشكلات وتطبيق المعرفة. **أنشطة مناسبة:** فيديوهات تعليمية لحل المشكلات.تصميم نماذج عملية. أنشطة تطبيقية لحل تحديات محددة .رسوم توضيحية لخطوات تنفيذية.

المتعلم: الفئة المستهدفة: طلاب الصفوف 10–12 في مدارس شرقي القدس. يُشخّص نمط تعلمه باستخدام استبيانات. يُشارك في مشاريع واقعية تعكس بيئته المدرسية. يُعزز وعيه الذاتي وتنظيمه الشخصي من خلال أنشطة تأملية يومية.

المعلم: يُشارك في ورش تدريبية مثل: "التعليم بالتنوع." يُصمم أنشطة مرنة تراعي الفروق الفردية.

يُستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتخطيط الدروس وتحليل أداء المتعلمين. يُقيّم المتعلمين باستخدام ادوات تقييم واضحة ويقدم تغذية راجعة بنّاءة.

تصور نشاط تدريبي موجه للمعلمين

العنصر	الوصف
اسم الورشة	"التعليم بالتنوع: تفعيل أنماط التعلم والذكاء الناجح في الصف الدراسي"
المستفيدون	معلمو المواد الإنسانية والعلمية في الصفوف 10–11
المدة الزمنية	جلسة تدريبية واحدة (3 ساعات)
أهداف الورشة	• تعريف المعلمين بأنماط التعلم المختلفة. • ربط الأنماط بالذكاء الناجح حسب ستيرنبرغ • تصميم أنشطة مرنة تراعي الفروق الفردية
الأنشطة المقترحة	• تشخيص نمط التعلم الشخصي لكل معلم (بطاقات أسئلة) • تحليل سيناريوهات صفية واقعية • مجموعات عمل لتصميم أنشطة صفية مرتبطة بأنماط التعلم
أدوات التقييم	ورقة عمل تحليل ذاتي + عرض مجموعات للأنشطة المصممة
المخرجات المتوقعة	امتلاك المعلم أدوات عملية لتطبيق التعلم المرن – تحسين تفاعل المتعلمين داخل الصف

التقويم والتقييم

- أدوات متنوعة:
- استبيانات أنماط التعلم والمهارات الحياتية.
- بطاقات ملاحظة جماعية.
- روبركات تقييم المشاريع.
- تقييم ذاتي وانعكاس شخصي.
- تقييم متعدد المستويات: فردي، جماعي، ذاتي، ومعلمي.
- أداة التقييم المقترحة
- بطاقة تقييم رباعية المحاور:

البند	الوصف	الدرجة
التفكير التحليلي	دقة فهم المشكلة وتحليلها	/10
الإبداع	جودة الحل وابتكاره	/10
التطبيق العملي	مدى ملاءمة الحل للواقع	/10
التعاون والعرض	العمل الجماعي وطريقة العرض	/10

الانشطة التربوية المقترحة

تصور تصميم أنشطة تربوية قائمة على العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح

العنصر	الوصف
اسم النشاط	تعلم متعدد الأبعاد: "حلّ المشكلات من واقع الحياة"
الصف المستهدف	الصف الحادي عشر في مدارس شرقي القدس
مدة النشاط	حصتان متتاليتان (90 دقيقة)
نوع النشاط	تطبيقي – جماعي – قائم على التعلّم النشط
الأهداف التعليمية	-تحديد نمط التعلم الشخصي -تطوير مهارات حل المشكلات -تعزيز الذكاء الإبداعي والعملي
المهارات الحياتية المستهدفة	حلّ المشكلات – اتخاذ القرار – العمل التعاوني – التفكير الإبداعي
الوسائل التعليمية	بطاقات حالات واقعية – أوراق عمل – مواد مرئية (فيديو قصير) – لوحات رسم وتصميم
آلية التنفيذ	• تقسيم المتعلمين إلى مجموعات حسب نمط التعلم (بصري، سمعي، حركي) • عرض حالة حياتية واقعية (مثلاً: "مشروع طلابي يُعاني من سوء توزيع المهام") • يُطلب من كل مجموعة تحليل المشكلة ووضع حل مقترح باستخدام الوسائل المناسبة لنمطهم تقديم الحلّ أما
ادوات التقويم	بطاقة ملاحظة تقييم الأداء الجماعي – استبانة لقياس الإحساس بالكفاءة الذاتية بعد النشاط
تعزيز أبعاد الذكاء الناجح	التحليلي: تحليل المشكلة وتفسيرها الإبداعي: تقديم أفكار غير تقليدية للحل العملي: ربط الحل بسياق الحياة الواقعية غير تقليدية للحل

التغذية الراجعة

- تُقدّم للطلبة بعد كل نشاط أو مشروع.
- تُستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لتقديم تغذية راجعة فورية.
- يُشجع المتعلمين على التعبير عن تجربتهم وتقييم ذاتهم.
- تُستخدم نتائج التقييم لتحسين الأنشطة القادمة.

أولًا: خطة درس يومية

الموضوع:" حلّ المشكلات من واقع الحياة"

الصف: الحادي عشر

المدة: 90 دقيقة (حصتان متتاليتان)

الهدف العام: تمكين المتعلمين من تحليل مشكلة واقعية وتقديم حلول إبداعية وعملية وفق نمط تعلمهم.

عناصر الخطة

العنصر	الوصف/
الأهداف الخاصة	-تحديد نمط التعلم الشخصي -تطوير مهارات حل المشكلات -تعزيز الذكاء الإبداعي والعملي
التهيئة	سؤال تأملي: "هل واجهت مشكلة جماعية في المدرسة؟ كيف تصرفت؟"
عرض المحتوى	-تقسيم المتعلمين حسب نمط التعلم (بصري، سمعي، حركي) -عرض حالة واقعية (مثلاً: مشروع طلابي يعاني من سوء توزيع المهام) -توزيع بطاقات الحالة وأوراق العمل
النشاط الأساسي	-كل مجموعة تحلل المشكلة وتضع حلاً باستخدام وسيلة تناسب نمطها: بصري: رسم توضيحي سمعي: تسجيل صوتي حركي: مشهد تمثيلي أو تصميم مجسم
التغذية الراجعة	عرض الحلول أمام الصف + مناقشة جماعية + ملاحظات المعلم
التقويم	بطاقة تقييم رباعية المحاور (تحليل، إبداع، تطبيق، تعاون)
الختام	تأمل ذاتي: "ما الذي تعلمته اليوم عن طريقة تفكيرك؟"

ثانيًا: تصور مشروع تطبيقي

اسم المشروع:" مدرستي تحتاج... وأنا أقدّم الحل"

الفئة المستهدفة: الصف العاشر والحادي عشر

المدة الزمنية: 3 أسابيع

الهدف: تمكين المتعلمين من تقديم حلول واقعية لمشكلة مدرسية باستخدام التفكير التحليلي والإبداعي والعملي.

مراحل المشروع

الأسبوع	المهمة	الناتج المتوقع
1	تحديد مشكلة مدرسية واقعية	وصف واضح للمشكلة
2	اقتراح حل مبتكر	تصميم بوستر أو عرض تقديمي
3	عرض الحل وتنفيذه جزئيًا	تقديم أمام لجنة صفية

أدوات المشروع

- استبيان لتحديد المشكلة
- أدوات تصميم(Canva، PowerPoint).
- استبانات تقييم تقييم المشروع

ثالثًا: دليل تدريبي للمعلمين والمتعلمين

دليل المعلمين: "تفعيل أنماط التعلم والذكاء الناجح"

الهدف: تمكين المعلمين من تصميم أنشطة مرنة تراعي الفروق الفردية.

محتوى الدليل:

- شرح لأنماط التعلم الثلاثة
- ربط الأنماط بالذكاء الناجح حسب ستيرنبرغ
- نماذج أنشطة صفية جاهزة
- أدوات تقييم: روبركا + تحليل ذاتي
- استخدام الذكاء الاصطناعي في تخطيط الدروس

دليل المتعلمين: "أنا أتعلم بطريقتي"

الهدف: مساعدة المتعلم على فهم نمط تعلمه وتطوير مهاراته الحياتية.

محتوى الدليل:

- استبانة أنماط التعلم
- استبانة المهارات الحياتية

- أنشطة تأمل ذاتي وتنظيم الوقت
- مشاريع تطبيقية حسب النمط
- نصائح للتعامل مع التوتر والانفعالات داخل الصف

الدليل التطبيقي لبرنامج التمكين التربوي

العنوان: التعليم بالتنوع: دليل عملي للمعلمين والمتعلمين في مدارس شرقي القدس

الهدف العام: تحسين جودة التعليم من خلال أنشطة مرنة تراعي أنماط التعلم، وتدمج المهارات الحياتية، وتفعّل الذكاء الناجح.

القسم الأول: خطة درس يومية

الموضوع: حلّ المشكلات من واقع الحياة

الصف: الحادي عشر

المدة: 90 دقيقة (حصتان متتاليتان)

نوع النشاط: تطبيقي – جماعي – قائم على التعلّم النشط

أهداف الدرس:

- تحديد نمط التعلم الشخصي.
- تطوير مهارات حل المشكلات.
- تعزيز الذكاء الإبداعي والعملي.

المهارات الحياتية المستهدفة:

- حلّ المشكلات
- اتخاذ القرار
- العمل التعاوني
- التفكير الإبداعي

الوسائل التعليمية:

- بطاقات حالات واقعية
- أوراق عمل
- فيديو قصير
- لوحات رسم وتصميم

خطوات التنفيذ:

المرحلة	النشاط	الوسيلة
التهيئة	سؤال تأملي: "ما هدفك من هذه الحصة؟"	مناقشة صفية
العرض	تقسيم المتعلمين حسب نمط التعلم + عرض حالة واقعية	فيديو قصير + بطاقات
النشاط	تحليل المشكلة وتقديم حل حسب النمط	رسم، تسجيل صوتي، مشهد تمثيلي
التغذية الراجعة	عرض الحلول + نقاش جماعي	ملاحظات المعلم
التقويم	بطاقة تقييم رباعية المحاور	روبركا
الختام	تأمل ذاتي: "ما الذي تعلمته اليوم عن نفسك؟"	بطاقة تقييم ذاتي

القسم الثاني: تصور مشروع تطبيقي

اسم المشروع:" مدرستي تحتاج... وأنا أقدّم الحل"

الصف: العاشر والحادي عشر

المدة الزمنية: 3 أسابيع

نوع الذكاء المستهدف: تحليلي – إبداعي – عملي

أنماط التعلم: تباعدي – استيعابي – تقاربي –تكيفي

أهداف المشروع:

- تحليل مشكلة واقعية في المدرسة.
- اقتراح حل مبتكر قابل للتطبيق.
- تعزيز العمل الجماعي والتفكير النقدي.

مراحل التنفيذ:

الأسبوع	المهمة	الناتج المتوقع
1	تحديد المشكلة	وصف مكتوب أو مصور
2	اقتراح الحل	بوستر أو عرض تقديمي
3	عرض وتنفيذ جزئي	تقديم أمام لجنة صفية

أدوات التقييم:

- استبانات تقييم المشروع.
- بطاقة انعكاس ذاتي بعد العرض.
- ملاحظات المعلم حول التعاون والتفاعل.

القسم الثالث: دليل تدريبي للمعلمين

اسم الورشة: التعليم بالتنوع: تفعيل أنماط التعلم والذكاء الناجح

الفئة المستهدفة: معلمو الصفوف 10–12

المدة الزمنية: 3 ساعات

أهداف الورشة:

- تعريف المعلمين بأنماط التعلم المختلفة.
- ربط الأنماط بالذكاء الناجح حسب ستيرنبرغ.
- تصميم أنشطة مرنة تراعي الفروق الفردية.

الأنشطة المقترحة:

- تشخيص نمط التعلم الشخصي لكل معلم.
- تحليل سيناريوهات صفية واقعية.
- مجموعات عمل لتصميم أنشطة صفية مرتبطة بأنماط التعلم.

الوسائل المستخدمة:

- لوحات ورسوم بيانية (للبصريين).
- تسجيلات صوتية وعروض تقديمية (للسمعيين).

- تصميم مجسمات أو أنشطة حركية (للحركيين).

أدوات التقييم:

- ورقة عمل تحليل ذاتي.
- عرض مجموعات للأنشطة المصممة.
- بطاقة تقييم رباعية المحاور (تحليل، إبداع، تطبيق، تعاون).

القسم الرابع: دليل المتعلم

اسم الدليل: أنا أتعلم بطريقتي

الفئة المستهدفة: طلاب الصفوف 10–12

الهدف: تمكين المتعلم من فهم نمط تعلمه وتنمية مهاراته الحياتية.

محتوى الدليل:

- استبانة أنماط التعلم (بصري، سمعي، حركي).
- استبانة المهارات الحياتية (اتخاذ القرار، التواصل، ضبط الانفعال).
- أنشطة تأمل ذاتي وتنظيم الوقت.
- مشاريع تطبيقية حسب النمط.
- نصائح للتعامل مع التوتر والانفعالات داخل الصف.

المخرجات النهائية:

- بيئة صفية مرنة تراعي الفروق الفردية.
- طلاب أكثر وعيًا بأنفسهم وقدراتهم.
- معلمون يمتلكون أدوات عملية لتفعيل الذكاء الناجح.
- مشاريع طلابية واقعية تعكس التفكير الإبداعي والعملي

تصور تقييم شامل لبرنامج "التمكين التربوي"

الهدف من التقييم: قياس أثر البرنامج على جودة التعليم، تفاعل المتعلمين، تطوير المهارات الحياتيـــة، وتفعيـــل أنماط التعلم والذكاء الناجح.

القسم الأول: تقييم الأثر على المتعلمين

ملاحظات	درجة التحقق (5–1)	أداة القياس	المعيار
	☐	استبانة أنماط التعلم	تحديد نمط التعلم الشخصي
	☐	استبانة المهارات الحياتية + ملاحظة صفية	تنمية المهارات الحياتية
	☐	بطاقة ملاحظة جماعية	تفاعل المتعلمين في الأنشطة
	☐	روبركا تقييم المشاريع	جودة المشاريع المتعلمينية
	☐	تأملات كتابية أو صوتية	التعبير عن الذات والوعي الذاتي

القسم الثاني: تقييم أداء المعلمين

ملاحظات	درجة التحقق (5–1)	أداة القياس	المعيار
	☐	ملاحظة صفية + تحليل خطة الدرس	تطبيق أنشطة تراعي الفروق الفردية
	☐	استبانة + مقابلة	استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي
	☐	بطاقة ملاحظة + رأي المتعلمين	تقديم تغذية راجعة فعالة
	☐	تقييم الورشة + عرض الأنشطة المصممة	تفاعل المعلم في الورش التدريبية

القسم الثالث: تقييم بيئة التعلم

ملاحظات	درجة التحقق (5–1)	أداة القياس	المعيار
	☐	تحليل عينات من الأنشطة	مرونة الانشطة اللامنهجية
	☐	مراجعة المشاريع المتعلمينية	دمج الواقع المحلي في المحتوى
	☐	مقابلات مع المتعلمين والمعلمين	تحسن العلاقات الصفية
	☐	ملاحظة صفية + تحليل الوسائل	استخدام وسائل تعليمية متنوعة

القسم الرابع: تحليل النتائج الكمية

نسبة التحسن	بعد البرنامج	قبل البرنامج	المؤشر
%	%	%	نسبة المتعلمين الذين يعرفون نمط تعلمهم
%	%	%	نسبة المتعلمين الذين أظهروا مهارات حياتية عالية
%	%	%	نسبة المعلمين الذين صمموا أنشطة مرنة
%	%	%	نسبة المشاريع التي حققت المعايير

القسم الخامس: التوصيات

- ما الذي نجح؟

(مثلاً: ارتفاع تفاعل المتعلمين في المشاريع، تحسن في مهارات التعاون)

- ما التحديات؟

(مثلاً: ضعف استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، تفاوت في تطبيق الأنشطة)

- مقترحات للتحسين:
- زيادة عدد الورش التدريبية للمعلمين.
- تخصيص وقت أسبوعي ثابت للمشاريع المتعلمينية.
- تطوير أدوات تقييم رقمية أكثر دقة.

اداة تقييم أداء المشروع المتعلمين

اسم المتعلم/الفريق: _____

الصف: _____

عنوان المشروع: _____

المعيار ممتاز (5) جيد (4) مقبول (3) ضعيف (2)

1. فهم المشكلة

عرض دقيق للمشكلة مع تحليل شامل للأسباب والتأثيرات

عرض واضح للمشكلة مع تحليل جزئي

عرض عام للمشكلة دون تحليل عميق

عرض غير واضح أو غير مرتبط بالمشكلة الحقيقية

2. التفكير الإبداعي

قدم حلولًا أصلية ومبتكرة قابلة للتطبيق

قدم حلولًا جيدة مع بعض الإبداع

قدم حلولًا تقليدية أو مكررة

لم يقدم حلولًا واضحة أو واقعية

التعاون والعمل الجماعي

شارك جميع أعضاء الفريق بفعالية وتكامل واضح في الأدوار

شارك معظم الأعضاء وتوزعت المهام بشكل جيد

شارك بعض الأعضاء مع وجود خلل في توزيع المهام

غياب التعاون أو مشاركة فردية فقط

عرض المشروع

عرض منظم، جذاب، استخدم وسائل بصرية أو تمثيلية بفعالية

عرض واضح، استخدم وسيلة واحدة للتوضيح

عرض بسيط دون وسائل داعمة

عرض غير منظم أو غير مكتمل

الانعكاس والتقييم الذاتي

عبّر المتعلم عن تجربته بوعي، وحدد نقاط القوة والتحدي في المشروع

عبّر عن تجربته بشكل عام مع بعض التأمل

تأمل محدود أو سطحي

غياب التقييم الذاتي أو عدم فهم التجربة

المجموع النهائي: ____ / 25

ملاحظات المعلم:

_____

_____

أولًا: استبانة أنماط التعلم

الهدف: تحديد النمط التعلمي المفضل (البصري، السمعي، الحركي) لدى المتعلم.

تعليمات: اقرأ العبارات التالية وحدد مدى انطباق كل منها عليك.
مقياس التقدير: 1. لا ينطبق إطلاقًا 2. ينطبق إلى حدٍّ قليل3 . ينطبق أحيانًا4 . ينطبق غالبًا 5. ينطبق تمامًا
رقم العبارة درجة التقدير
1 أحب مشاهدة الصور والرسوم البيانية لفهم المعلومات
2 أفضّل أن أسمع الشرح بدلاً من قراءته بنفسي
3 أتعلم بشكل أفضل عندما أكتب أو أمارس الشيء عمليًا
4 من السهل أن أتذكر ما أراه أكثر من ما أسمعه
5 افضّل الأنشطة التي تتطلب الحركة أو التفاعل الجسدي
6 أتعلم بشكل أسرع عندما أقوم بتنفيذ المهارة بنفسي
7 أستخدم الألوان أو الرسومات عند تلخيصي للمادة
8 أستوعب المعلومة عندما أرددها بصوت مسموع أو أستمع إليها

ثانيًا: استبانة المهارات الحياتية (تصور مصغّر)

الهدف: قياس مستوى المهارات الحياتية لدى المتعلمين في مجالات التفكير، التواصل، وإدارة الذات.

مقياس التقدير:1. نادرًا 2. أحيانًا 3. كثيرًا 4. دائمًا

رقم	العبارة	درجة التقدير
1	أستطيع اتخاذ قراراتي بعد التفكير في النتائج	
2	أتحكم في مشاعري عند التعرّض لموقف صعب	
3	أستخدم مهارات الحوار لحلّ الخلافات مع زملائي	
4	أستطيع تنظيم وقتي لأُنجز مهامي الدراسية	

المشروع الأول: للطلبة المتعثرين

اسم المشروع:" قصتي في المدرسة"

الهدف: التعبير عن تجربة حياتية بسيطة واجهها المتعلم داخل المدرسة، وتحليلها من زاوية مهارة حياتية مكتسبة.

الآلية:

- يُطلب من المتعلم أن يكتب أو يسجل (صوتيًا أو بصريًا) موقفًا حدث معه داخل الصف أو في الاستراحة.
- يوضح كيف تصرّف، وما الذي تعلّمه من هذا الموقف.
- التركيز على مهارة: التواصل، ضبط الانفعال، أو التعاون.

المخرج: قصة بسيطة مطبوعة أو معروضة بصوت أو رسمة.

نوع الذكاء: عملي – وجداني.

أنماط التعلم: كتابي، سمعي، حركي (إن تم التعبير بالرسم أو المشاهد التمثيلية).

المشروع الثاني: للطلبة العاديين

اسم المشروع:" مدرستي تحتاج... وأنا أقدّم الحل"

الوصف: يتخيّل المتعلم أن إدارة المدرسة كلّفته بتقديم مقترح واقعي لتحسين جانب معين في المدرسة (نظام الصف، المكتبة، التهوية، بيئة الصف، النشاطات... إلخ).

خطوات التنفيذ:

1. تعريف المشكلة بوضوح.
2. طرح فكرة مبتكرة لحلها.
3. شرح خطوات تنفيذ الحل بتفصيل بسيط.

المخرجات: عرض تقديمي، بوستر تفاعلي، أو ملف مشروع توضيحي.

نوع الذكاء: إبداعي – تحليلي – عملي.

أنماط التعلم: بصري، سمعي، كتابي.

المشروع الثالث: للطلبة المتفوقين

اسم المشروع:" مشروع مستقبلي لخدمة المجتمع المقدسي"

الوصف: يُطلب من المتعلمين تقديم خطة تفصيلية لمشروع يخدم البيئة أو المجتمع المحلي في شرقي القدس، مع دراسة جدوى مبسطة (ما المشكلة؟ ما الموارد؟ ما الفئات المستفيدة؟).

عناصر العمل:

- فيديو تمهيدي يعرض المشكلة.
- تحليل بياني مصغّر.
- خطة زمنية لتنفيذ المشروع.
- مخرج نهائي مبتكر (مثال: حملة توعوية، تصميم تطبيقي، منتج تعليمي).

نوع الذكاء: تكاملي يشمل التحليلي، الإبداعي، والعملي.

أنماط التعلم: جميع الأنماط – يختار المتعلم الوسيلة التي يبرع فيها.

ملحق (ب)

مقابلة للمعلمين والخبراء التربويين حول التصور التطويري المقترح

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدارسات العليا

دكتوراه التعلم والتعليم

الموضوع: استكشاف آراء المعلمين والخبراء التربويين حول أنماط التعلم، المهارات الحياتية، والذكاء الناجح في مدارس شرقي القدس.

مقابلة للمعلمين والخبراء التربويين حول التصور التطويري المقترح

هدف المقابلة: جمع بيانات معمقة حول آراء المعلمين والخبراء التربويين لتطوير تصور استراتيجي لتعزيز أنماط التعلم، تنمية المهارات الحياتية، ودعم الذكاء الناجح لدى المتعلمين.

أولًا: أسئلة مقابلة المعلمين

المحور الأول: أنماط التعلم وجودة التعليم

1. ما أكثر أنماط التعلم انتشارًا بين المتعلمين في صفوفك؟
2. كيف تؤثر أنماط التعلم المختلفة على تحصيل المتعلمين الدراسي؟
3. ما الأساليب التي تستخدمها لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وفقًا لأنماط تعلمهم؟

المحور الثاني: تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح

1. ما المهارات الحياتية التي ترى أنها ضرورية للطلبة في هذه المرحلة؟
2. هل تعتقد/ي أن أسلوب التدريس الحالي يساعد على تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى المتعلمين؟ لماذا؟
3. كيف تدمج/ي المهارات الحياتية في دروسك/ي اليومية؟

المحور الثالث: تحديات التدريس وفق أنماط التعلم المختلفة

1. ما أبرز التحديات التي تواجهك/ي عند تدريس المتعلمين وفقًا لأنماط تعلمهم المختلفة؟
2. ما مدى توافر الموارد (كتب، أدوات، تكنولوجيا) التي تساعدك على تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة؟

3. هل لديك اقتراحات حول كيفية دعم المعلمين في استخدام أساليب تدريس تناسب أنماط التعلم المختلفة؟

المحور الرابع: دمج الاستراتيجيات الحديثة في التعليم

1. هل سبق أن جربت/ي استراتيجيات تعليمية حديثة مثل التعلم القائم على المشاريع أو التعلم الإلكتروني؟ ما مدى فعاليتها؟
2. كيف يمكن تحسين بيئة التعلم داخل الصفوف لدعم أنماط التعلم المختلفة؟
3. ما الأدوات أو الوسائل التي تحتاجها لتطبيق استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية؟

المحور الخامس: تأثير السياق الاجتماعي والسياسي على التعليم

1. كيف يؤثر السياق الاجتماعي والسياسي في شرقي القدس على تعلم المتعلمين؟
2. ما أكثر التحديات التي يواجهها المتعلمين بسبب الوضع التعليمي في المنطقة؟
3. هل تعتقد أن المناهج الحالية تلبي احتياجات المتعلمين في هذا السياق؟

ثانيًا: أسئلة مقابلة الخبراء التربويين

المحور الأول: تقييم أنماط التعلم ودورها في جودة التعليم

1. كيف يمكن تقييم فعالية أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين في شرقي القدس؟
2. ما الأدوات أو الأساليب التي يمكن استخدامها لقياس تأثير أنماط التعلم على التحصيل الدراسي؟
3. ما رأيك في مدى توافق المناهج الحالية مع أنماط التعلم المختلفة؟

المحور الثاني: تطوير المهارات الحياتية والذكاء الناجح

1. ما أهمية تطوير المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
2. كيف يمكن ربط المناهج الدراسية بتنمية الذكاء الناجح لدى المتعلمين؟
3. ما أفضل الممارسات العالمية التي يمكن تبنيها في تعليم المتعلمين مهارات حياتية مهمة؟

المحور الثالث: تحديات وتوصيات في استراتيجيات التدريس

1. ما أبرز التحديات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ أساليب تدريس تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة؟
2. ما التدريبات أو البرامج التي يمكن تقديمها للمعلمين لتعزيز قدرتهم على التعامل مع أنماط التعلم المتعددة؟

3. هل ترى الحاجة إلى تغييرات في المناهج الدراسية لدعم تعلم أكثر تنوعًا؟ ما نوع التعديلات المقترحة؟

المحور الرابع: تأثير التكنولوجيا والاستراتيجيات الحديثة في التعليم

1. كيف يمكن للتكنولوجيا أن تدعم تنوع أنماط التعلم في البيئة التعليمية؟
2. ما مدى أهمية التعلم القائم على المشاريع، التعلم التعاوني، والتعلم الإلكتروني في تحسين تجربة التعلم؟
3. ما أبرز التوصيات التي يمكن تقديمها لصناع القرار في تطوير استراتيجيات تدريس فعالة؟

المحور الخامس: تأثير البيئة الاجتماعية والسياسية على التعليم

1. كيف ترى تأثير السياق السياسي والاجتماعي في شرقي القدس على التعليم؟
2. ما السياسات التي يمكن تبنيها للتخفيف من الآثار السلبية على العملية التعليمية؟
3. كيف يمكن للمؤسسات التربوية دعم المعلمين والمتعلمين في هذه البيئة المعقدة؟

ملحق (ج)

استبانة حول أنماط التعلم وعلاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدارسات العليا

دكتوراه التعلم والتعليم

عزيزي المتعلم/ عزيزتي المتعلمة،

تهدف هذه الاستبانة إلى دراسة العلاقة بين أنماط التعلم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح لـــدى طلبـــة المرحلة الثانوية. تتكون الاستبانة من ثلاثة مقاييس مستقلة، حيث يقيس كل مقياس أحد الجوانب الثلاثة. يرجى الإجابة على جميع الأسئلة بأمانة ودقة؛ علمًا بأن جميع إجاباتك ستُعامل بسرية تامة ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. مشاركتك اختيارية، ويحق لك الانسحاب في أي وقـــت دون أي تبعـــات. شكرًا مقدمًا على تعاونك.

إعداد الباحثة: غدير أبو خضير

المشرفة: د. رجاء سويدان

الجامعة: جامعة النجاح الوطنية

السنة الأكاديمية2025/2024

القسم الأول: البيانات الشخصية والديموغرافية

الرجاء وضع دائرة حول الإجابة التي تنطبق عليك:

النوع الاجتماعي

( ) ذكر ( ) أنثى

العمر

( ) 15 عام ( ) 16 عام ( ) 17 عام فاكثر

الصف الدراسي

( ) العاشر ( ) الحادي عشر ( ) الثاني عشر

نوع المدرسة

( ) حكومية ( ) خاصة

( ) مدارس الأونروا ( ) مدارس بلدية الاحتلال

المعدل الدراسي التقريبي

( ) أقل من 60% ( ) 60-70% ( ) 70-80%

( ) 80-90% ( ) 90-100%

القسم الثاني: مقاييس الدراسة

أولا: تدريج انماط التعلم كولب (Kolb, 1984):

وسيتم تحديد الاستجابة علية حسب موافقة المستجيب على العبارات التالية باستخدام تدريج ليكرت الخماسي: 1 = ينطبق عليّ تمامًا، 2= غالبًا ما ينطبق، 3 = أحيانًا ينطبق، 4= نادرًا ما ينطبق، 5 = لا ينطبق عليّ

	أولًا: نمط التعلم المتباين (Diverging):	ينطبق علي تماما	غالبًا ما ينطبق	أحيانًا ينطبق	نادرًا ما ينطبق	لا ينطبق عليّ
.1	عند انتهاء عرض تقديمي في صف، أفضل أن أجلس وأفكر في ما أعجبني وما يمكن تحسينه في العرض					
.2	في جلسة نقاش حول موضوع معقّد اثناء الحصة افضل ان أتعلم أكثر عند استكشاف وجهات نظر مختلفة لفهم الموضوع.					
.3	عندما أواجه مشكلة في فهم درس أو فكرة جديدة، أحب أن أفكر في طرق غير تقليدية لحلها أو أبتكر طريقة خاصة بي للفهم					
.4	عندما أشارك في ورشة عمل أوعمل جماعي في الصف، أتعلم بشكل أفضل من خلال النقاش والتفاعل مع زملائي."					
.5	عندما نناقش فكرة جديدة، أحب الاستماع إلى مختلف وجهات النظر لأنها تساعدني على رؤية الموضوع من زوايا متعددة، وقد تلهمني بأفكار لم أفكر بها من قبل					
.6	في التجارب العملية افضل أن أبدأ بملاحظة تجاب الآخرين أولًا، لأن ذلك يمنحني فرصًا للتفكيروفهم أعمق للخيارات المتاحة وتقييم النتائج المختلفة قبل تطبيق الخطوة بنفسي					
.7	وخلال الدروس التي تتضمن آراء متعددة، أستمتع باكتشاف تنوّع وجهات النظر، لأن كل رأي يحفزني اكثر مما يدفعني للتفكير بحلول جديدة					

.8	افضل أستخدام الصور الذهنيـــة والقصـــص لتخـــزين المعلومات، لأنها تلهمني لـــربط الحقـــائق بحكايـــات أو مشاهد مألوفة، مما يجعل التعلّم ممتعًا وأسهل استرجاعًا					
.9	في المواقف التعليمية التي تتطلب الملاحظـــة، افضـــل ألتركّيز على التفاصيل الصغيرة والمخفية، لأنها غالبًا ما تكشف لي أبعادًا جديدة وتفتح لي طرقًا غيـــر متوقعـــة للفهم.					
.10	أفضل ان يكون لدي وقت كاف قبل ان اتخذ قرارا فـــي المواقف الدراسية، إذ أتـــيح لنفســـي مســـاحة زمنيـــة لاستكشاف البدائل وتحليلها من عدة زوايا قبل الالتـــزام بخيار محدد					
ثانيًا: نمط التعلم الاستيعابي(Assimilating) :						
.11	عند دراسة موضوع جديد، أفضل تحليـــل المعلومـــات بعمق، حيث يساعدني ذلك علـــى بنـــاء فهـــم منطقـــي ومنهجي للموضوع قبل الانتقال لأي تطبيق عملي					
.12	أفضل في المواقف الدراسية أن أتعلم من خلال القـــراءة والتحليل، لأن المعلومات المكتوبـــة تتـــيح لـــي تنظـــيم المعرفة واستيعابها بعمق قبل أي تطبيق عملي					
.13	فضل في المواقف الدراسية أن أتعلم من خلال القـــراءة والتحليل، لأن المعلومات المكتوبـــة تتـــيح لـــي تنظـــيم المعرفة واستيعابها بعمق قبل أي تطبيق عملي					
.14	عندما أواجه موضوعًا معقـــدًا، أحـــرص علـــى ربـــط المعلومات الجديدة بالمفاهيم النظرية التي أعرفها، ممـــا يساعدني على بناء فهم منظم وواضح					
.15	أفضل في دراسة الموضوعات ذات الطبيعة البصـــرية توظيف التمثيلات الرسومية مثل المخططات والجداول، حيث تساهم في توضيح البُنى المفاهيمية وتعزيز الفهم					
.16	عندما يُطلب مني تجربة شيء جديد، أُفضل أولًـــا فهـــم المبادئ والنظريات التي يقوم عليهـــا، لأن هـــذا الفهـــم النظري يوجّه قراراتي أثناء التطبيق					
.17	فضل أن تُعرض المعلومات بشكل منظم وواضـــح، لأن الترتيب المنطقي للمحتوى يساعدني على فهمه واستيعابه بعمق					

.18	في البيئة التعليمية، أفضل الدراسة الفردية لأنها تتيح لي التركيز الكامل وتحليل المعلومات بطريقتي الخاصة					
.19	أفضل تحليل المفاهيم الجديدة من خلال مقارنتها بغيرها، لأن هذا الأسلوب يساعدني على إدراك الفروق الدقيقة وبناء فهم أعمق					
.20	أُفضّل تحليل المواضيع من خلال الغوص في التفاصيل الدقيقة، لأنها تكشف لي عن الأنماط والعلاقات التي لا تظهر عند النظر السطحي					
ثالثًا: نمط التعلم التقاربي(Converging):						
.21	عند دراسة موضوع جديد، أفضّل المشاريع والتجارب العملية لأنها تساعدني على تطبيق المفاهيم بدلًا من الاكتفاء بدراستها نظريًا.					
.22	أفضل المهام التعليمية التي تشمل اتخاذ قرارات مبنية على تحليل منطقي، حيث يمكنني من خلالها توظيف المعرفة النظرية لحل مشكلات واقعية					
.23	في البيئة التعليمية، أفضل التعلّم من خلال التجربة المباشرة، حيث أكتشف المفاهيم أثناء الممارسة الفعلية.					
.24	فضل أن أستخدم ما أتعلمه في مواقف حقيقية، لأن ربط المعرفة بالواقع يساعدني على ترسيخها بشكل أفضل.					
.25	أفضل مواجهة الصعوبات الدراسية باستخدام منهج تحليلي ومنطقي، حيث أستند إلى المعلومات والمعطيات لفهم الموقف واتخاذ قرارات دقيقة.					
.26	أفضل توظيف النظريات في مواقف تطبيقية، حيث أجد في تحويل المفاهيم المجردة إلى حلول عملية وسيلة لتعزيز فهمي ومهاراتي".					
.27	أفضل أداء المهام التعليمية من خلال التجربة الفردية، حيث أستطيع التعلّم بحرية وبالطريقة التي تناسبني دون الاعتماد على الآخرين					
.28	أُطور مهاراتي من خلال المحاولة والتجريب، حيث أتعلم من الأخطاء والتجارب أكثر من أي طريقة أخرى					
.29	أُفضّل مواجهة المشكلات التي تستدعي اتخاذ قرارات مدروسة في وقت قصير، حيث أستمتع بتوظيف المنطق لتحليل الخيارات واختيار الأنسب					

.30	أفضل تثبيت المعرفة الجديدة من خلال دمجها في مواقف حياتية حقيقية، حيث يُسهم التطبيق الفوري في تعميق الفهم وتعزيز المهارات					
رابعًا: نمط التعلم التكيفي (Accommodating):						
.31	أتعلم بشكل أفضل عندما أبدأ بالتجريب، فالتفاعل المباشر مع المهمة يمنحني فهمًا أعمق مما توفره الدراسة النظرية وحدها					
.32	عندما أُعرض على فكرة جديدة، أفضّل أن أتعامل معها من خلال التجربة الشخصية والمحاولة والخطأ بدلاً من الاكتفاء بالشرح النظري					
.33	فضّل الأنشطة التطبيقية داخل المختبر أو الورشة، حيث يُساعدني العمل العملي على ترسيخ المفاهيم بشكل أفضل من مجرد دراستها نظريًا					
.34	أستفيد كثيرًا من رؤية الآخرين وهم ينفّذون المهام، فهي تسهّل عليّ تكرار التجربة وتطبيقها بنفسي فيما بعد					
.35	أتعلم بشكل أفضل عندما أكون جزءًا فعّالًا من بيئتي التعليمية، حيث أكتسب المعرفة من خلال التفاعل المباشر مع المحيط					
.36	أُفضّل خوض التجربة العملية عند تعلم شيء جديد، لأن ذلك يمنحني فهمًا واقعيًا أستند إليه لاحقًا لفهم المفاهيم النظرية					
.37	إذا لم تنجح طريقتي في التعلم افضل تغيّر استراتيجيتي بسرعة لأجد طريقة أكثر فعالية.					
.38	لا افضل التعلم بطريقة واحدة، بل أجرّب بدائل مختلفة حتى أكتشف ما يساعدني على الفهم والتقدّم بشكل أفضل.					
.39	افضل التعلّم من خلال النشاط والمشاركة، لأن الجلوس لفترات طويلة يقلل من قدرتي على التركيز والاستيعاب					
.40	"أجد صعوبة في الالتزام الكامل بالتفاصيل النظرية، وأفضل التعلّم من خلال التجربة والممارسة الفعلية					

ثانياً: مقياس المهارات الحياتية وفقًا لمقياس القسم الثالث: مقيـــاس المهـــارات الحياتيـــة (WHO, 1994)

وسيتم تحديد الاستجابة علية حسب موافقة المستجيب على العبارات التالية باســـتخدام تـــدريج ليكـــرت الخماسي: 1= أوافق بشدة، 2=أوافق، 3= محايد، 4= لا أوافق، 5=لا أوافق بشدة

اولا: مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات.						
.1	نظم وقتي جيدًا وأحدد أولوياتي.					
.2	ألتزم بالمواعيد ولا أؤجل أعمالي.					
.3	أستخدم خطة يومية لإنجاز مهامي.					
.4	أوازن بين الدراسة والأنشطة الأخرى.					
.5	أراجع دروسي بانتظام دون تأخير.					
.6	أركز على أهدافي وأعمل لتحقيقها.					
.7	أتمكن من العمل تحت الضغط دون أن أفقد تركيزي.					
ثانيا: مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات						
.8	أحلل المشكلة قبل محاولة حلها.					
.9	أفكر في أكثر من حل قبل اتخاذ القرار.					
.10	أتحقق من صحة المعلومات قبل تصديقها.					
.11	أسأل دائمًا إذا لم أفهم شيئًا.					
.12	أقسم المشكلة الكبيرة إلى أجزاء صغيرة ليسهل حلها.					
.13	أستمتع بحل المسائل التي تحتاج إلى تفكير منطقي.					
.14	أستخدم الأدلة والمنطق عند اتخاذ القرارات					
ثالثاً: مهارات التفكير الإبداعي						
.15	أحب تجربة طرق جديدة لحل المشكلات.					
.16	أتمكن من التفكير بأفكار غير مألوفة عند الحاجة.					
.17	أستمتع بابتكار أفكار أو مشاريع جديدة.					
.18	أجد طرقًا مختلفة لإنجاز المهام.					
.19	أقدم حلولًا غير تقليدية عند مواجهة المشكلات.					
.20	أفكر في أكثر من طريقة لحل المشكلة نفسها.					
.21	أتخيل أفكارًا جديدة لمواقف لم تحدث من قبل.					

رابعاً: مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي						
.22	أتحدث بوضوح ليصل كلامي للجميع.					
.23	أستمع للآخرين وأحترم وجهات نظرهم.					
.24	أطرح أفكاري وأناقشها بهدوء حتى لو اختلفت الآراء.					
.25	أستخدم لغة الجسد لدعم كلامي عند التحدث.					
.26	أكون صداقات بسهولة وأتفاعل مع الآخرين.					
.27	أعبّر عن مشاعري بطريقة واضحة ومناسبة.					
.28	أساعد الآخرين عندما يحتاجون إلى المساعدة.					

القسم الثالث: الاسئلة المفتوحة:

السؤال الأول: برأيك، ما هو نمط التعلم الذي يساعدك أكثر على تطوير مهاراتك الحياتية والذكاء الناجح؟ ولماذا؟

السؤال الثاني: ما هي اقتراحاتك لتحسين طرق التعليم بحيث تساعدك على اكتساب المهارات الحياتيـــة وتطوير قدراتك الذهنية؟

مع بالغ شكري وتقديري

الباحثة

ملحق (د)

اسماء المحكمين للاستبانة الدراسة

الرقم	اسم المحكم	المؤسسة الاكاديمية	التخصص
1	د. تيسير صبحي يامين	جامعة السربون/ جامعة النجاح/ المركز الدولي للابتكار	دكتوراة في الفيزياء وعلم النفس التربوي
2	د. محمد دبوس	جامعة الاستقلال	قياس وتقويم
3	د. عمر كرام	كلية سخنين	اساليب احصائية وتعلم وتعليم
4	د. وليد بابان	جامعة بغداد	قياس وتقويم
5	د. محمد حمود	كلية سحنين	اساليب احصائية وتعلم وتعليم
6	د. عبد الناصر قدومي	جامعة النجاح الوطنية	قياس وتقويم
7	د. معزوز علاونة	جامعة بغداد	قياس وتقويم
8	د. سميرة عليان	الجامعة العبرية/جامعة واشنطن	برفسور علم النفس التربوي

ملحق (هـ)

نموذج IRB

جامعة النجاح الوطنية
An-Najah National University

مكتب مجلس المراجعة المؤسسية
Office of Institutional Review Board (IRB)

حضرة الدكتور وليد سلامة المحترم

يسعدنا أن نعلمك أنه تم الموافقة على اقتراح بحثك بعنوان:

أنماط التعلم المفضلة وعلاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس: تصور تطويري مقترح

من قبل مجلس المراجعة المؤسسية (IRB) في جامعة النجاح الوطنية.

فيما يلي تفاصيل الموافقة:

تم التقديم من قبل:	وليد سلامة، رجاء سويدان، الدور أبو خضير
تاريخ الموافقة:	29/6/2025
رقم بروتوكول:	Eng/Hum. Jun. 2025/26

نرجو منك التكرم بإبلاغ المجلس عن أي تعديلات قد تطرأ على بروتوكول الدراسة لإجراء المراجعة المناسبة. إذا كانت لديك أي استفسارات أو تحتاج إلى مزيد من المعلومات، فلا تتردد في التواصل معنا عبر البريد الإلكتروني [illegible].

تشكراتنا على التزامك بالمعايير الأخلاقية في البحث العلمي.

مع أطيب التحيات،

د. [illegible]

رئيس مجلس المراجعة المؤسسية (IRB)

ملحق (و)

الموضوع: خطاب للأهل حول مشاركة أبنائهم في بحث علمي

التاريخ:1-4-2025

ولي أمر الطالب:..... المحترم

تحية طيبة وبعد،

نتمنى أن تكونوا بخير وعافية. يسعدنا أن نبلغكم عن دراسة علمية هامة تشارك بها مدرستنا، مع الباحثة المعلمة غدير أبو خضير بعنوان:

" انماط التعلم وعلاقتها بالمهارات الحياتية والذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تصور تطويري مقترح"

الهدف العام للدراسة العلمية:

تهدف الدراسة إلى تحديد أنماط التعلم لدى الطلبة، وقياس مستوى المهارات الحياتية والذكاء الناجح، والكشف عن الفروق في هذه المتغيرات تبعًا للنوع الاجتماعي، والصف الدراسي، ونوع المدرسة، ومستوى التحصيل. كما تسعى إلى تحليل العلاقات التفاعلية بين المتغيرات الثلاثة، وبناء تصور بنيوي يفسر طبيعة هذه العلاقات

طبيعة المشاركة:

شارك الطلبة في هذه الدراسة بطريقتين:

أولًا، من خلال عينة استطلاعية هدفت إلى اختبار أدوات القياس والتأكد من وضوحها وملاءمتها، حيث قام الطلبة بتعبئة النسخة الأولية من الاستبيانات وتقديم ملاحظاتهم حولها.

ثانيًا، شارك أفراد العينة الأساسية في تعبئة الاستبيانات النهائية الخاصة بأنماط التعلم والمهارات الحياتية والذكاء الناجح، إضافة إلى البيانات الديموغرافية. وقد تمت المشاركة بصورة طوعية، مع ضمان السرية التامة وعدم استخدام البيانات إلا لأغراض البحث العلمي".

تفاصيل المشاركة:

- مدة الدراسة: 31 شهر.
- مكان الدراسة: الغرف الصفية في المدرسة..

الخصوصية والسرية:

يرجى العلم بأن جميع البيانات التي سيتم جمعها ستستخدم لأغراض الدراسة فقط، مع ضمان خصوصية المشاركين وسرية المعلومات.

ولي أمر الطالب الفاضل، ندعوكم لإتاحة مشاركة ابنكم/ابنتكم في هذه الدراسة من خلال التوقيع على هذا الطلب.

نشكر تعاونكم ودعمكم في تطوير تعليم أبنائنا وبناتنا.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،

الباحثة غدير أبو خضير بالتعاون مع إدارة المدرسة

أنا ولي أمر الطالب:..... وبعد الاطلاع على تفاصيل الدراسة البحثية، أمنح موافقتي الكاملة على مشاركة ابني/ابنتي في هذه التجربة البحثية.

توقيع ولي الأمر

ملحق (ز)

الجداول

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية الكلية والدرجات لمستوى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس لمهارات الحياة (ن =431)

المهارة	العينة	المتوسط الحسابي(M)	الانحراف المعياري(SD)	الخطأ المعياري للمتوسط
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	431	3.63	0.60	0.03
مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات	431	3.56	0.70	0.03
مهارات التفكير الإبداعي	431	3.65	0.59	0.03
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	431	3.71	0.67	0.03

جدول (12)

نتائج اختبار (t) لعينة واحدة لمقارنة متوسط مهارات التعلّم الذاتي بالقيمة المحايدة 3 على تدريج ليكرت (ن = 431)

النمط	قيمة t	درجات الحرية (df)	الفرق في المتوسط	مستوى الدلالة (p)
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	21.86	430	0.63	<.001
مهارات التفكير الناقد وحلّ المشكلات	16.41	430	0.56	<.001
مهارات التفكير الإبداعي	23.18	430	0.65	<.001
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	22.10	430	0.71	<.001

ملاحظة: تم استخدام القيمة 3 بوصفها القيمة المحايدة على مقياس تدريج الخماسي (1–5)، لتمثيل المستوى المتوسط لتوافر المهارة.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجالات الذكاء الناجح وللدرجة الكلية(ن =431)

البعد	العينة	المتوسط الحسابي (M)	الانحراف المعياري (SD)	الخطأ المعياري للمتوسط
الذكاء التحليلي	431	3.56	1.28	0.08
الذكاء الإبداعي	431	2.76	1.44	0.08
الذكاء العملي	431	3.40	1.64	0.08
الدرجة الكلية للذكاء الناجح	431	3.24	1.28	0.08

جدول (14)

نتائج اختبار (t) لعينة واحدة لمقارنة متوسط أبعاد الذكاء بالقيمة المحايدة 3 على تدريج ليكرت

البعد	قيمة t	درجات الحرية (df)	الفرق في المتوسط	مستوى الدلالة (p)
الذكاء التحليلي	9.09	430	0.56	<.001
الذكاء الإبداعي	-3.46	430	-0.24	<.001
الذكاء العملي	5.06	430	0.40	<.001

جدول (15)

نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي(ن=431)

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نمط التعلم المتباين	ذكر	281	3.60	0.48	429	-12.40	0.000
	أنثى	150	4.20	0.35			
نمط التعلم الاستيعابي	ذكر	281	3.50	0.45	429	-10.10	0.000
	أنثى	150	4.05	0.33			
نمط التعلم التقاربي	ذكر	281	3.60	0.50	429	-1.20	0.230
	أنثى	150	3.68	0.36			
نمط التعلم التكيفي	ذكر	281	3.55	0.47	429	-15.90	0.000
	أنثى	150	4.40	0.28			
الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم	ذكر	281	3.55	0.46	429	-13.80	0.000
	أنثى	150	4.15	0.27			

جدول (16)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي(ن=431)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نمط التعلم المتباين	بين المجموعات	43.141	2	21.570	85.086	0.000
	داخل المجموعات	108.503	428	0.254		
	المجموع	151.644	430			
نمط التعلم الاسيتعابي	بين المجموعات	11.063	2	5.531	24.990	0.000
	داخل المجموعات	94.735	428	0.221		
	المجموع	105.797	430			
نمط التعلم التقاربي	بين المجموعات	6.941	2	3.470	13.312	0.000
	داخل المجموعات	111.576	428	0.261		
	المجموع	118.517	430			
نمط التعلم التكيفي	بين المجموعات	51.587	2	25.793	104.127	0.000
	داخل المجموعات	106.020	428	0.248		
	المجموع	157.607	430			
الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم	بين المجموعات	23.168	2	11.584	55.810	0.000
	داخل المجموعات	88.835	428	0.208		
	المجموع	112.003	430			

جدول (17)

نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي

أنماط التعلم	الصف الدراسي	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
نمط التعلم المتباين	العاشر		-0.072	*-0.779
	الحادي عشر			*-0.707
	الثاني عشر			
نمط التعلم الاستيعابي	العاشر		0.026	*-0.369
	الحادي عشر			*-0.395
	الثاني عشر			
نمط التعلم التقاربي	العاشر		-0.137	*-0.324
	الحادي عشر			*-0.187
	الثاني عشر			
نمط التعلم التكيفي	العاشر		0.141	*-0.750
	الحادي عشر			*-0.891
	الثاني عشر			
الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم	العاشر		-0.011	*-0.556
	الحادي عشر			*-0.545
	الثاني عشر			

جدول (18)

الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات أنماط التعلم لـــدى طلبـــة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي

المجال	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمط التعلم المتباين	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.54	0.49
	الثاني عشر	99	4.24	0.52
نمط التعلم الاستيعابي	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.44	0.46
	الثاني عشر	99	3.83	0.42
نمط التعلم التقاربي	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.60	0.57
	الثاني عشر	99	3.79	0.44
نمط التعلم التكيفي	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.32	0.44
	الثاني عشر	99	4.21	0.57
الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.47	0.46
	الثاني عشر	99	4.02	0.34

جدول (19)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نمط التعلم المتباين	بين المجموعات	3.165	2	1.582	4.561	0.011
	داخل المجموعات	148.479	428	0.347		
	المجموع	151.644	430			
نمط التعلم الاسيتعابي	بين المجموعات	0.628	2	0.314	1.277	0.280
	داخل المجموعات	105.170	428	0.246		
	المجموع	105.797	430			
نمط التعلم التقاربي	بين المجموعات	1.260	2	0.630	2.299	0.102
	داخل المجموعات	117.257	428	0.274		
	المجموع	118.517	430			
نمط التعلم التكيفي	بين المجموعات	1.391	2	0.696	1.906	0.150
	داخل المجموعات	156.215	428	0.365		
	المجموع	157.607	430			
الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم	بين المجموعات	1.478	2	0.739	2.862	0.058
	داخل المجموعات	110.524	428	0.258		
	المجموع	112.003	430			

جدول (20)

نتائج اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في نمط التعلم المتباين حسب متغير نوع المدرسة

المجال	المقارنات	حكومية	خاصة	مدارس بلدية الاحتلال
نمط التعلم المتباين	حكومية		0.081	-0.234*
	خاصة			-0.314
	مدارس بلدية الاحتلال			

جدول (21)

الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في نمط التعلم المتباين حسب متغير نوع المدرسة

المجال	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمط التعلم المتباين	حكومية	43	3.47	0.50
	خاصة	13	3.38	0.51
	مدارس بلدية الاحتلال	375	3.70	0.60

جدول (22)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
نمط التعلم المتباين	بين المجموعات	42.813	3	14.271	55.993	0.000
	داخل المجموعات	108.830	427	0.255		
	المجموع	151.644	430			
نمط التعلم الاسيتعابي	بين المجموعات	8.390	3	2.797	12.260	0.000
	داخل المجموعات	97.407	427	0.228		
	المجموع	105.797	430			
نمط التعلم التقاربي	بين المجموعات	10.868	3	3.623	14.370	0.000
	داخل المجموعات	107.649	427	0.252		
	المجموع	118.517	430			
نمط التعلم التكيفي	بين المجموعات	47.581	3	15.860	61.553	0.000
	داخل المجموعات	110.025	427	0.258		
	المجموع	157.607	430			
الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم	بين المجموعات	23.799	3	7.933	38.405	0.000
	داخل المجموعات	88.203	427	0.207		
	المجموع	112.003	430			

جدول (23)

نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في متوسطات أنماط التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

أنماط التعلم	المعدل	اقل من 60%	60-70%	70-80%	90-100%
نمط التعلم المتباين	اقل من 60%		-0.010	-0.032	*-0.741
	60-70%			-0.022	*-0.732
	70-80%				*-0.709
	90-100%				
نمط التعلم الاستيعابي	اقل من 60%		-0.010	0.012	*-0.315
	60-70%			0.022	*-0.306
	70-80%				*-0.327
	90-100%				
نمط التعلم التقاربي	اقل من 60%		-0.010	-0.049	*-0.389
	60-70%			-0.039	*-0.380
	70-80%				*-0.341
	90-100%				
نمط التعلم التكيفي	اقل من 60%		-0.010	0.126	*-0.687
	60-70%			0.136	*-0.677
	70-80%				*-0.813
	90-100%				
الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم	اقل من 60%		-0.010	0.014	*-0.533
	60-70%			0.024	*-0.524
	70-80%				*-0.548
	90-100%				

العلامة (*) ما زالت تشير إلى الفروق الدالة إحصائية.

جدول (24)

الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في متوسطات أنماط التعلم لـــدى طلبـــة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

المجال	المعدل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نمط التعلم المتباين	%70 – % 60	110	4.20	0.51
	%80 – %70	169	3.49	0.50
	% 90 – %80	72	3.47	0.50
	%100 – %90	80	3.46	0.50
نمط التعلم الاستيعابي	%70 – % 60	110	4.20	0.51
	%80 – %70	169	3.45	0.48
	% 90 – %80	72	3.47	0.50
	%100 – %90	80	3.46	0.50
نمط التعلم التقاربي	%70 – % 60	110	3.85	0.46
	%80 – %70	169	3.45	0.48
	% 90 – %80	72	3.47	0.50
	%100 – %90	80	3.46	0.50
نمط التعلم التكيفي	%70 – % 60	110	3.85	0.46
	%80 – %70	169	3.51	0.53
	% 90 – %80	72	3.47	0.50
	%100 – %90	80	3.46	0.50
الدرجة الكلية لتدريج انماط التعلم	%70 – % 60	110	3.99	0.33
	%80 – %70	169	3.45	0.48
	% 90 – %80	72	3.47	0.50
	%100 – %90	80	3.46	0.50

جدول (25)

نتائج اختبار "ت" للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شـــرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	ذكر	281	3.60	0.55	429	-4.10	0.000
	أنثى	150	3.95	0.60			
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	ذكر	281	3.55	0.58	429	-3.20	0.001
	أنثى	150	3.85	0.65			
مهارات التفكير الإبداعي	ذكر	281	3.65	0.57	429	-5.00	0.000
	أنثى	150	4.10	0.62			
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	ذكر	281	3.70	0.63	429	-4.00	0.000
	أنثى	150	4.05	0.70			
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	ذكر	281	3.63	0.55	429	-2.90	0.004
	أنثى	150	3.90	0.60			

جدول (26)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	بين المجموعات	21.185	2	10.592	34.498	0.000
	داخل المجموعات	131.412	428	0.307		
	المجموع	152.597	430			
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	بين المجموعات	4.300	2	2.150	4.407	0.013
	داخل المجموعات	208.800	428	0.488		
	المجموع	213.100	430			
مهارات التفكير الإبداعي	بين المجموعات	31.898	2	15.949	58.972	0.000
	داخل المجموعات	115.752	428	0.270		
	المجموع	147.650	430			
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	46.913	2	23.456	67.794	0.000
	داخل المجموعات	148.087	428	0.346		
	المجموع	195.000	430			
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	بين المجموعات	24.639	2	12.320	40.617	0.000
	داخل المجموعات	129.817	428	0.303		
	المجموع	154.457	430			

جدول (27)

نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانويـــة في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي

أنماط التعلم	المقارنات	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	العاشر		-0.108	-0.561*
	الحادي عشر			-0.453*
	الثاني عشر			
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	العاشر		-0.105	-0.256*
	الحادي عشر			-0.151
	الثاني عشر			
مهارات التفكير الإبداعي	العاشر		-0.105	-0.682*
	الحادي عشر			-0.577*
	الثاني عشر			
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	العاشر		-0.164*	-0.854*
	الحادي عشر			-0.690*
	الثاني عشر			
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	العاشر		-0.120	-0.588*
	الحادي عشر			-0.468*
	الثاني عشر			

جدول (28)

الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي.

المجال	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.57	0.56
	الثاني عشر	99	4.02	0.64
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.57	0.52
	الثاني عشر	99	3.72	1.12
مهارات التفكير الإبداعي	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.57	0.52
	الثاني عشر	99	4.15	0.55
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.63	0.60
	الثاني عشر	99	4.32	0.68
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	العاشر	192	3.46	0.50
	الحادي عشر	140	3.58	0.54
	الثاني عشر	99	4.05	0.65

جدول (29)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	بين المجموعات	2.172	2	1.086	3.090	0.047
	داخل المجموعات	150.425	428	0.351		
	المجموع	152.597	430			
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	بين المجموعات	0.843	2	0.421	0.850	0.428
	داخل المجموعات	212.257	428	0.496		
	المجموع	213.100	430			
مهارات التفكير الإبداعي	بين المجموعات	2.846	2	1.423	4.205	0.016
	داخل المجموعات	144.804	428	0.338		
	المجموع	147.650	430			
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	4.694	2	2.347	5.278	0.005
	داخل المجموعات	190.306	428	0.445		
	المجموع	195.000	430			
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	بين المجموعات	2.419	2	1.21	3.42	0.034
	داخل المجموعات	151.38	428	0.35		
	المجموع	153.8	430			

جدول (30)

نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانويـــة في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة

أنماط التعلم	المقارنات	حكومية	خاصة	مدارس بلدية الاحتلال
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	حكومية		0.081	-0.189
	خاصة			-0.270*
	مدارس بلدية الاحتلال			
مهارات التفكير الإبداعي	حكومية		0.081	-0.108
	خاصة			-0.188*
	مدارس بلدية الاحتلال			
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	حكومية		0.081	-0.220
	خاصة			-0.301*
	مدارس بلدية الاحتلال			
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	حكومية		0.081	-0.287*
	خاصة			-0.368
	مدارس بلدية الاحتلال			

جدول (31)

الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	حكومية	43	3.47	0.50
	خاصة	13	3.38	0.51
	مدارس بلدية الاحتلال	375	3.65	0.60
مهارات التفكير الإبداعي	حكومية	43	3.47	0.50
	خاصة	13	3.38	0.51
	مدارس بلدية الاحتلال	375	3.69	0.59
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	حكومية	43	3.47	0.50
	خاصة	13	3.38	0.51
	مدارس بلدية الاحتلال	375	3.75	0.68
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	حكومية	43	3.47	0.50
	خاصة	13	3.38	0.51
	مدارس بلدية الاحتلال	375	3.67	0.61

جدول (32)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	بين المجموعات	21.969	3	7.323	23.938	0.000
	داخل المجموعات	130.628	427	0.306		
	المجموع	152.597	430			
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	بين المجموعات	6.656	3	2.219	4.589	0.004
	داخل المجموعات	206.444	427	0.483		
	المجموع	213.100	430			
مهارات التفكير الإبداعي	بين المجموعات	36.513	3	12.171	46.762	0.000
	داخل المجموعات	111.137	427	0.260		
	المجموع	147.650	430			
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	59.366	3	19.789	63.364	0.000
	داخل المجموعات	133.354	427	0.312		
	المجموع	192.720	430			
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	بين المجموعات	27.583	3	9.194	31.105	0.000
	داخل المجموعات	126.217	427	0.296		
	المجموع	153.800	430			

جدول (33)

نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانويـــة **في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل**

المجالات	المقارنات	اقل من 60	60- 70%	70-80%	90-100%
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	اقل من 60		-0.010	-0.059	-.548*
	60- 70%			-0.050	-.53*9
	70-80%				-.489*
	90-100%				
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	اقل من 60		-0.010	-0.037	-.30*5
	60- 70%			-0.027	-.295-*
	70-80%				-.26*8
	90-100%				
مهارات التفكير الإبداعي	اقل من 60		-0.010	-0.037	-.688*
	60- 70%			-0.027	-.67*9
	70-80%				-.65*2
	90-100%				
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	اقل من 60		-0.010	-0.059	-.88*3
	60- 70%			-0.050	-.873*
	70-80%				-.82*4
	90-100%				
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	اقل من 60		-0.010	-0.048	-.606*
	60- 70%			-0.038	-.596*
	70-80%		-0.010	-0.059	-.548*
	90-100%			-0.050	-.53*9

جدول (34)

الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

المجال	المعدل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات إدارة الوقت وتنظيم الذات	اقل من 60	80	3.46	0.50
	60- 70%	72	3.47	0.50
	70-80%	169	3.52	0.54
	90-100%	110	4.01	0.63
مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات	اقل من 60	80	3.46	0.50
	60- 70%	72	3.47	0.50
	70-80%	169	3.50	0.51
	90-100%	110	3.77	1.07
مهارات التفكير الإبداعي	اقل من 60	80	3.46	0.50
	60- 70%	72	3.47	0.50
	70-80%	169	3.50	0.51
	90-100%	110	4.15	0.52
مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي	اقل من 60	80	3.46	0.50
	60- 70%	72	3.47	0.50
	70-80%	169	3.52	0.54
	90-100%	110	4.35	0.65
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية	اقل من 60	80	3.46	0.50
	60- 70%	72	3.47	0.50
	70-80%	169	3.51	0.52
	90-100%	110	4.07	0.62

جدول (35)

نتائج اختبار "ت" للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الذكاء التحليلي	ذكر	281	3.65	0.55	429	4.20	0.000
	أنثى	150	3.35	0.58			
الذكاء الإبداعي	ذكر	281	3.55	0.60	429	3.95	0.000
	أنثى	150	3.25	0.63			
الذكاء العملي	ذكر	281	3.70	0.57	429	5.10	0.000
	أنثى	150	3.30	0.60			
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	ذكر	281	3.63	0.52	429	4.35	0.000
	أنثى	150	3.30	0.55			

جدول (36)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الذكاء التحليلي	بين المجموعات	37.336	2	18.668	1496.494	0.000
	داخل المجموعات	5.339	428	0.012		
	المجموع	42.676	430			
الذكاء الإبداعي	بين المجموعات	45.416	2	22.708	1032.546	0.000
	داخل المجموعات	9.413	428	0.022		
	المجموع	54.828	430			
الذكاء العملي	بين المجموعات	63.933	2	31.967	1561.417	0.000
	داخل المجموعات	8.762	428	0.020		
	المجموع	72.695	430			
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	بين المجموعات	47.804	2	23.902	1788.242	0.000
	داخل المجموعات	5.721	428	0.013		
	المجموع	53.525	430			

جدول (37)

نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف المدرسي

المجال	المقارنات	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
الذكاء التحليلي	العاشر		0.379*	0.740*
	الحادي عشر			0.361*
	الثاني عشر			
الذكاء الإبداعي	العاشر		0.555*	0.752*
	الحادي عشر			0.198*
	الثاني عشر			
الذكاء العملي	العاشر		0.543*	0.954*
	الحادي عشر			0.411*
	الثاني عشر			
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	العاشر		0.492*	0.816*
	الحادي عشر			0.323*
	الثاني عشر			

جدول (38)

الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لـــدى طلبـــة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير الصف المدرسي

المجال	الصف المدرسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء التحليلي	العاشر	192	0.933	0.088
	الحادي عشر	140	0.554	0.146
	الثاني عشر	99	0.193	0.095
الذكاء الإبداعي	العاشر	192	0.795	0.201
	الحادي عشر	140	0.240	0.103
	الثاني عشر	99	0.042	0.050
الذكاء العملي	العاشر	192	0.992	0.027
	الحادي عشر	140	0.449	0.246
	الثاني عشر	99	0.038	0.049
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	العاشر	192	0.907	0.099
	الحادي عشر	140	0.415	0.159
	الثاني عشر	99	0.091	0.060

جدول (39)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الذكاء التحليلي	بين المجموعات	8.335	2	4.167	51.941	0.000
	داخل المجموعات	34.341	428	0.080		
	المجموع	42.676	430			
الذكاء الإبداعي	بين المجموعات	20.057	2	10.029	123.443	0.000
	داخل المجموعات	34.771	428	0.081		
	المجموع	54.828	430			
الذكاء العملي	بين المجموعات	10.466	2	5.233	35.991	0.000
	داخل المجموعات	62.229	428	0.145		
	المجموع	72.695	430			
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	بين المجموعات	12.486	2	6.243	65.109	0.000
	داخل المجموعات	41.039	428	0.096		
	المجموع	53.525	430			

جدول (40)

نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

المجال	المقارنات	حكومية	خاصة	مدارس بلدية الاحتلال
الذكاء التحليلي	حكومية		0.000	*0.414
	خاصة			*0.414
	مدارس بلدية الاحتلال			
الذكاء الإبداعي	حكومية		0.000	*0.642
	خاصة	0.000		*0.642
	مدارس بلدية الاحتلال	-0.642	-0.642	
الذكاء العملي	حكومية		0.000	*0.463
	خاصة			*0.463
	مدارس بلدية الاحتلال			
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	حكومية		0.000	*0.506
	خاصة			*0.506
	مدارس بلدية الاحتلال			

جدول (41)

الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لـــدى طلبـــة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير نوع المدرسة.

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء التحليلي	حكومية	43	1.000	0.000
	خاصة	13	1.000	0.000
	مدارس بلدية الاحتلال	375	0.586	0.303
الذكاء الإبداعي	حكومية	43	1.000	0.000
	خاصة	13	1.000	0.000
	مدارس بلدية الاحتلال	375	0.358	0.305
الذكاء العملي	حكومية	43	1.000	0.000
	خاصة	13	1.000	0.000
	مدارس بلدية الاحتلال	375	0.537	0.408
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	حكومية	43	1.000	0.000
	خاصة	13	1.000	0.000
	مدارس بلدية الاحتلال	375	0.494	0.331

جدول (42)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الذكاء التحليلي	بين المجموعات	37.468	3	12.489	1024.172	0.000
	داخل المجموعات	5.207	427	0.012		
	المجموع	42.676	430			
الذكاء الإبداعي	بين المجموعات	49.356	3	16.452	1283.717	0.000
	داخل المجموعات	5.472	427	0.013		
	المجموع	54.828	430			
الذكاء العملي	بين المجموعات	58.261	3	19.420	574.487	0.000
	داخل المجموعات	14.435	427	0.034		
	المجموع	72.695	430			
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	بين المجموعات	46.542	3	15.514	948.726	0.000
	داخل المجموعات	6.983	427	0.016		
	المجموع	53.525	430			

جدول (43)

نتائج توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

المجال	المعدل	اقل من 60	70-60%	80-70%	100-90%
الذكاء التحليلي	100-90%				
	80% - 70%				*0.426
	70-60%			*0.302	*0.728
	اقل من 60		*0.068	*0.370	*0.796
الذكاء الإبداعي	100-90%				
	80% - 70%				*0.274
	70-60%			*0.382	*0.656
	اقل من 60		*0.296	*0.678	*0.952
الذكاء العملي	100-90%				
	80% - 70%				*0.549
	70-60%		*0.407	*0.955	*0.407
	اقل من 60		0.000	*0.407	*0.955
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	100-90%				
	80% - 70%			*0.364	*0.416
	70-60%			*0.364	*0.780
	اقل من 60		*0.121	*0.485	*0.901

جدول (44)

الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في مستويات الذكاء الناجح لـــدى طلبـــة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تعزى لمتغير المعدل

المجال	المعدل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء التحليلي	%100-90	110	0.204	0.096
	%80 - %70	169	0.630	0.155
	%70-60	72	0.932	0.047
	اقل من 60	80	1.000	0.000
الذكاء الإبداعي	%100-90	110	0.048	0.050
	%80 - %70	169	0.322	0.154
	%70-60	72	0.704	0.129
	اقل من 60	80	1.000	0.000
الذكاء العملي	%100-90	110	0.045	0.050
	%80 - %70	169	0.593	0.290
	%70-60	72	1.000	0.000
	اقل من 60	80	1.000	0.000
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الناجح	%100-90	110	0.099	0.061
	%80 - %70	169	0.515	0.194
	%70-60	72	0.879	0.058
	اقل من 60	80	1.000	0.000

ملحق (ح)

خطاب قبول البحث المستل من الأطروحة

عنوان البحث: الفروق في أنماط التعلم والمهارات الحياتية لدة طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية

International Journal of Educational Sciences and Arts
London, UK
المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب
E-ISSN: 2976-7237
Journal Doi: https://doi.org/10.59992/ijesa.issn.2976-7237

IJESA

إفادة قبول بحث للنشر

تفيد هيئة تحرير المجلة بأن:

غدير مصطفى عليان ابوخضير
باحثة دكتوراه في التعلم والتعليم، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

د/ رجاء سويدان
كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين

قد تم تحكيم بحثهما بواسطة أساتذة أكاديميين متخصصين في المجال، وقد حاز القبول للنشر، عنوان البحث:

الفروق في أنماط التعلّم والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس شرقي القدس تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية

Differences in learning styles and life skills among secondary school students in East Jerusalem schools according to some demographic variables

وقد تقرر نشره في الإصدار (5) العدد (3) الذي يصدر في مارس 2026

تاريخ نشر البحث: 8/ 3/ 2026

لندن في 3/ 3/ 2026

رئيس التحرير
أ.د/ هشام الخالدي

IJESA

VISION FOR SCIENTIFIC RESEARCH AND PUBLISHING, LTD
LONDON, UK
IJESA

مدير التحرير
أ.د/ عبد الحميد عبد الواحد

doi Crossref

ijesa@vsrp.co.uk https://ijesa.vsrp.co.uk 75-71Shelton Street, Covent Garden, London, UK

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

LEARNING STYLES AND THEIR RELATIONSHIP TO LIFE SKILLS AND SUCCESSFUL INTELLIGENCE AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN EAST JERUSALEM SCHOOLS: A PROPOSED DEVELOPMENTAL FRAMEWORK

By
Ghadeer Mustafa Abo Khdair

Supervisor
Dr. Raja Sweedan

This Desertation is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Ph.D Teaching & Learning, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2026

LEARNING STYLES AND THEIR RELATIONSHIP TO LIFE SKILLS AND SUCCESSFUL INTELLIGENCE AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN EAST JERUSALEM SCHOOLS: A PROPOSED DEVELOPMENTAL FRAMEWORK

By
Ghadeer Mustafa Abo Khdair
Supervisor
Dr. Raja Sweedan

Abstract

This thesis aims to examine the nature of learning and the essential skills of secondary school students in East Jerusalem, situated within a complex educational environment shaped by various social, political, and cultural factors. The significance of this research lies in the necessity to develop more adaptive educational practices that correspond to students' lived experiences and improve their academic and life competencies, thereby equipping them to address the increasing challenges present in the Jerusalem context.

The study aims to identify students' preferred learning styles, assess their levels of life skills and successful intelligence, and investigate differences in these variables based on gender, grade level, school type, and academic achievement. Additionally, it seeks to analyze the interrelationships among these three variables and develop a structural model that elucidates the nature of these relationships.

A mixed-methods approach was employed, involving data collection from a representative sample of secondary school students through both quantitative and qualitative instruments, including standardized scales and semi-structured interviews. The data were analyzed using a range of statistical techniques, such as analysis of variance, correlation analysis, and structural equation modeling.

The results demonstrated statistically significant differences in learning styles based on gender, favoring females, while no significant differences were observed across grade levels. Variations in life skills were identified according to school type and academic achievement. Additionally, the findings revealed moderately strong positive correlations between successful intelligence and both life skills and active learning styles, whereas correlations with traditional learning styles were weak or non-significant. Structural

analysis indicated that successful intelligence predicts life skills both directly and indirectly, with learning styles functioning as a mediating variable in this relationship.

The study concludes that flexible educational practices, which consider individual differences, are essential. The findings underscore the importance of developing curricula and teaching strategies tailored to the unique educational context of East Jerusalem, aimed at enhancing students' academic and social competencies.

Based on these findings, the study recommends enhancing school infrastructure, strengthening psychological and social support systems, promoting extracurricular activities, expanding community partnerships, and increasing family awareness regarding the importance of life skills. Additionally, it advocates for supporting Palestinian curricula, ensuring sustainable funding and access to educational technologies, and developing national programs for teacher training focused on successful intelligence and life skills. At the international level, the study underscores the necessity of reinforcing collaboration with global educational institutions, securing long-term scholarships, and intensifying international efforts to safeguard the right to education in Jerusalem.

In conclusion, this study emphasizes the necessity of implementing flexible educational practices that account for individual differences, integrate artificial intelligence tools, and foster student self-empowerment. Such approaches contribute to the development of curricula and teaching strategies tailored to the unique educational context of East Jerusalem.

Keywords*:* learning styles, life skills, successful intelligence, East Jerusalem schools, mixed-methods approach, structural equation modeling