



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى
طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين

إعداد

محمد عبد الكريم محمود القاسم

إشراف

أ.د. عبد الناصر عبد الرحيم قدومي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التعلم والتعليم، من كلية الدراسات
العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس-فلسطين.

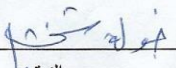
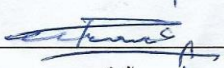

2023

النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى
طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين

إعداد

محمد عبد الكريم محمود القاسم

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 17 / 7 / 2023م، وأجيزت:-

 التوقيع	أ.د. عبد الناصر عبد الرحيم قدومي
 التوقيع	المشرف الرئيسي
 التوقيع	أ.د. خولة الشخشير
 التوقيع	المتحن الخارجي
	أ.د. غسان حسين الحلو
	المتحن الداخلي
	د. علي زهدي شقور
	المتحن الداخلي

ب

ب



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف
العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين

إعداد

محمد عبد الكريم محمود القاسم

إشراف

أ.د. عبد الناصر عبد الرحيم قدومي

بناء على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجاح فقد تم نشر البحث

التالي المستل من الأطروحة

القاسم، محمد، وقدومي، عبد الناصر. (2023). أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة الصف العاشر

في المدارس الحكومية في فلسطين. المجلة العربية للنشر العلمي، 6(59)، 304-321.

الإهداء

إلى روح والدي الذي شجعني على هذه الدراسة، ولم يمهل القدر حتى يراها ثمرة يانعة.
إلى روحه الطاهرة أهب ما جمعت فيها من علم ومعرفة، سائلاً الله أن يكون علماً نافعاً خالصاً لوجهه، وأن يتقبلها مني صدقة جارية يضاف ثوابها إلى حسناته، إنه سميع مجيب الدعاء.

الشكر

الحمد لله الذي أنعم عليّ بالصحة والعافية وأعانني على إتمام هذه الدراسة، إنه على كل شيء قدير وبعد؛ فأتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لمشرفي على هذه الرسالة الأستاذ الدكتور عبد الناصر قدومي، الذي لم يتوان لحظة عن تقديم توجيهاته وإرشاداته واقتراحاته القيمة، ومتابعته الدائمة في جميع مراحل هذه الدراسة، التي كان لها الأثر البارز في إتمام هذه الدراسة وإثرائها، كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الأستاذة الدكتورة خولة الشخشير والأستاذ الدكتور غسان الحلو والدكتور علي شقور على ما أبدوه من ملاحظات قيّمة.

كما لا يسعني أن أتقدم بجزيل الشكر لمحكمي أدوات الدراسة، ووزارة التربية والتعليم ممثلة بمديرياتها، في تقديم أقصى درجات التعاون؛ لتسهيل مهمتي في تطبيق أدوات الدراسة، والشكر موصول للمشاركين في الاستجابة عن أدوات الدراسة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية، والمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين.

الإقرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل عنوان:

النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين

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

محمد عبد الكريم محمود القاسم

اسم الطالب:

محمد عبد الكريم محمود القاسم

التوقيع:

17/7/2023

التاريخ:

فهرس المحتويات

الإهداء	ب
الشكر	هـ
الإقرار	و
فهرس المحتويات	ز
فهرس الجداول	ط
فهرس الأشكال	ن
فهرس الملاحق	س
الملخص	ع
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها	1
مقدمة	1
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة	8
فرضيات الدراسة	9
أهداف الدراسة	10
أهمية الدراسة	11
حدود الدراسة	13
المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة	13
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	15
الإطار النظري	15
النمذجة البنائية	15
السيطرة الدماغية	20
المهارات الحياتية	27
أنماط التفكير	38
الدراسات السابقة	44
دراسات تناولت السيطرة الدماغية	44

47.....	دراسات تناولت المهارات الحياتية
54.....	دراسات تناولت أنماط التفكير
56.....	التعقيب على الدراسات السابقة
59.....	الفصل الثالث: منهجية الدراسة
59.....	منهج الدراسة
59.....	مجتمع الدراسة
60.....	عينة الدراسة
62.....	أدوات الدراسة
62.....	أولاً: الأدوات الكمية
74.....	ثانياً: الأدوات النوعية
77.....	متغيرات الدراسة
78.....	إجراءات الدراسة
79.....	المعالجات الإحصائية
80.....	الاعتبارات الأخلاقية
81.....	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
81.....	نتائج الدراسة المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها
134.....	ملخص نتائج الدراسة
138.....	الفصل الخامس: مناقشة النتائج
138.....	مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة وفرضياتها
160.....	التوصيات
162.....	المراجع
162.....	المراجع العربية
172.....	المراجع الأجنبية
182.....	الملاحق
b.....	Abstract

فهرس الجداول

- جدول 1:** توزيع أفراد مجتمع الدراسة لطلبة الصف العاشر حسب المنطقة الجغرافية لمديريات التربية والتعليم وجنس الطالب.....60
- جدول 2:** توزيع عينة الدراسة لطلبة الصف العاشر تبعاً لمتغيراتها المستقلة.....61
- جدول 3:** تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال المهارات الاجتماعية (ن=303).....205
- جدول 4:** تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال مهارات التفكير (ن=303).....205
- جدول 5:** تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال المهارات التكنولوجية (ن=303).....206
- جدول 6:** تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال المهارات الصحية والغذائية (ن=303).....207
- جدول 7:** تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال مهارات إدارة الوقت (ن=303).....207
- جدول 8:** تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال مهارات التخطيط للمستقبل (ن=303).....208
- جدول 9:** تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال المهارات الوقائية والبيئية (ن=303).....208
- جدول 10:** مؤشرات جودة المطابقة لمجالات مقياس المهارات الحياتية.....68
- جدول 11:** مؤشرات جودة المطابقة لفقرات مقياس المهارات الحياتية.....209
- جدول 12:** معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية.....209
- جدول 13:** معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية.....210
- جدول 14:** معامل ارتباط بيرسون لمجالات مقياس أنماط التفكير مع الدرجة الكلية للمقياس.....72
- جدول 15:** معامل الثبات ألفا كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون للتطبيق وإعادة التطبيق لمقياس أنماط التفكير.....73
- جدول 16:** التكرارات والنسب المئوية وقيمة مربع كاي Chi Square ومستوى الدلالة تبعاً لأنماط السيطرة الدماغية.....81
- جدول 17:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وترتيب المجالات ومستواها لمجالات المهارات الحياتية.....83
- جدول 18:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب والمستوى لفقرات مقياس المهارات الحياتية.....210

- جدول 19:** نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) لفحص دلالة الفروق في درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس.....213
- جدول 20:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير معدل الطالب.....214
- جدول 21:** نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير معدل الطالب.....216
- جدول 22:** نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير معدل الطالب.....217
- جدول 23:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.....217
- جدول 24:** نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.....219
- جدول 25:** نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.....220
- جدول 26:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير مكان السكن.....221
- جدول 27:** نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير مكان السكن.....222
- جدول 28:** نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير مكان السكن.....223
- جدول 29:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المهارات الحياتية تعزى لمتغير المديرية.....223
- جدول 30:** نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير المديرية.....224
- جدول 31:** نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير المديرية.....225

- جدول 32:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وترتيب المجالات ومستواها لمجالات أنماط التفكير.....91
- جدول 33:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والمستوى لفقرات مقياس أنماط التفكير.....225
- جدول 34:** نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) لفحص دلالة الفروق في امتلاك طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس.....229
- جدول 35:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير معدل الطالب..230
- جدول 36:** نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات أنماط التفكير تعزى لمتغير معدل الطالب.....233
- جدول 37:** نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير معدل الطالب.....234
- جدول 38:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.....235
- جدول 39:** نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.....238
- جدول 40:** نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.....240
- جدول 41:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير مكان السكن...240
- جدول 42:** نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات أنماط التفكير تعزى لمتغير مكان السكن.....242
- جدول 43:** نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير مكان السكن.....243
- جدول 44:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير المديرية.....244
- جدول 45:** نتائج تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات أنماط التفكير تعزى لمتغير المديرية.....246

- جدول 46:** نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير المديرية.....247
- جدول 47:** مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير.....100
- جدول 48:** نموذج تحليل المسار المقترح للمهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).....247
- جدول 49:** مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) للمهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).....248
- جدول 50:** نموذج تحليل المسار المقترح للسيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).....248
- جدول 51:** مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) للسيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).....248
- جدول 52:** نموذج تحليل المسار أنماط التفكير متغير مستقل (T.P) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).....249
- جدول 53:** مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) أنماط التفكير متغير مستقل (T.P) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).....249
- جدول 54:** نموذج تحليل المسار للمهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).....249
- جدول 55:** مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) للمهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).....250
- جدول 56:** نموذج تحليل المسار أنماط التفكير متغير مستقل (L.S) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).....250
- جدول 57:** قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) أنماط التفكير متغير مستقل (L.S) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).....250
- جدول 58:** نموذج تحليل المسار للسيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).....251

جدول 59: قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).....251

جدول 60: ملخص لنظام الترميز (Code System) لبيانات المقابلات والاستبانة.....112

جدول 61: تحليل (SWOT) لواقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في فلسطين252

فهرس الأشكال

- شكل 1: التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس المهارات الحياتية (البنية العاملية للمقياس).....67
- شكل 2: التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس المهارات الحياتية.....254
- شكل 3: النموذج البنائي المقترح للعلاقات بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير.....99
- شكل 4: نموذج تحليل المسار المقترح للمهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).....102
- شكل 5: نموذج تحليل المسار المقترح للسيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).....103
- شكل 6: نموذج تحليل المسار المقترح لأنماط التفكير متغير مستقل (T.P) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).....105
- شكل 7: نموذج تحليل المسار المقترح للمهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).....106
- شكل 8: نموذج تحليل المسار المقترح لأنماط التفكير متغير مستقل (T.P) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).....108
- شكل 9: نموذج تحليل المسار المقترح للسيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).....109
- شكل 10: مخطط النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية وفقاً لمجالاته وفئاته الرئيسية والفرعية.....113
- شكل 11: الفئات والفئات الفرعية لمحور تشخيص واقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير.....255
- شكل 12: الفئات والفئات الفرعية لمحور أهم المهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية.....255
- شكل 13: الفئات لمجال تحديد الأدوار.....255
- شكل 14: الفئات لمجال معوقات تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.....256
- شكل 15: الفئات لمحور المقترحات لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية.....256
- شكل 16: مخطط لخطوات النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية.....136

فهرس الملاحق

- 182 ملحق أ: تسهيل مهمة بحثية.
- 183 ملحق ب: قرار مجلس الكلية.
- 184 ملحق ج: أسماء المحكمين لأدوات الدراسة.
- 185 ملحق د: مقياس المهارات الحياتية قبل التحليل العاملي.
- 190 ملحق هـ: أدوات الدراسة بصورتها النهائية.
- 201 ملحق و: بروتوكول المقابلة.
- 203 ملحق ز: استبانة النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- 205 ملحق ح: الجداول.
- 254 ملحق ط: الأشكال.
- 257 ملحق ي: أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين..

النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في

المدارس الحكومية في فلسطين

إعداد

محمد عبد الكريم محمود القاسم

إشراف

أ.د. عبد الناصر عبد الرحيم قدومي

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين، وتحديد درجة امتلاكهم للمهارات الحياتية وأنماط التفكير السائدة لديهم، إضافة إلى تقصي العلاقة بين كل من السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير، واستكشاف أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة، وبناء نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية.

استخدمت الدراسة المنهج المختلط بشقيه الكمي والنوعي، ففي الجانب الكمي تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الارتباطي بالاستعانة بمنهجية نمذجة المعادلة البنائية. ولغرض بناء النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير استخدم منهج البحث النوعي بالاعتماد على النظرية المجردة (Grounded Theory). تكونت عينة الدراسة من (1941) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية، و(50) مشاركاً من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين، واستخدمت الدراسة للجانب الكمي ثلاثة مقاييس: مقياس السيطرة الدماغية، ومقياس المهارات الحياتية، ومقياس أنماط التفكير، حيث تمّ التأكد من صدقها وثباتها. وفيما يتعلق بالجانب النوعي تمّ استخدام المقابلات شبه المنظمة، والاستبانة.

أظهرت نتائج الدراسة أن نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية هو النمط الأيسر، وأن درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية وأنماط التفكير درجة متوسطة على الدرجة الكلية للمجالات، وبينت النتائج أن أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لدى الطلبة (التنفيذي، والمحلي، والخارجي)، وأقلها تفضيلاً (الهرمي، والتشريعي، والتحرري). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية، وأنماط التفكير على الدرجة الكلية للمجالات تعزى لمتغيرات: (الجنس، ومعدل الطالب، والرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية). وأظهرت النتائج صحة النموذج البنائي (المفترض) للعلاقات السببية (التأثيرات) بحيث يكون متغير المهارات الحياتية هو المتغير الوسيط بين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير. كما أظهرت النتائج أن أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين المتغيرات باستخدام تحليل المسار هو نموذج المهارات الحياتية كمتغير وسيط بين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير، وتوصلت الدراسة إلى نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية.

أوصت الدراسة بضرورة إدراج مجال تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في الخطة المدرسية، وتضمين المهارات الحياتية، وأنماط التفكير في جميع المباحث الدراسية للمرحلة الثانوية بصورة مخططة ومنظمة وتوزيعها بشكل يحقق التوازن والتكامل وبما يتناسب مع طبيعة المبحث الدراسي.

الكلمات المفتاحية: النمذجة البنائية، السيطرة الدماغية، المهارات الحياتية، أنماط التفكير، الصف العاشر.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة

يشهد العالم تغيرات وتطورات سريعة في شتى مناحي الحياة؛ نتيجةً للانفجار المعرفي والتطور العلمي والتكنولوجي، وأصبح توظيف العقل واستثماره بطرق ذكية تتماشى مع التطورات والتغيرات والتحديات ضرورة ملحة؛ لمواكبة متطلبات هذا العصر، فلم يعد تعليم المعرفة واكتسابها الهدف الأهم لمواجهة متطلبات هذا العصر، بل أصبح تعليم التفكير وممارسة مهاراته المختلفة هو الذي يحقق ذلك. كما تعدّ عملية التعلّم والتعليم المبنية على المهارات الحياتية هدفاً رئيساً للتربية، وبهذا أصبح التحول من تعلم المعرفة العلمية إلى تنمية المهارات الحياتية أحد الاتجاهات الرئيسة للتربية المعاصرة، ويتمثل الهدف الأمثل للتربية بكيفية تعليم الطالب كيف يتعلم تعليماً ذا معنى من خلال عملية نفسية نشطة تتطلب جهداً عقلياً، وخبرات سابقة، وتنمية قدراته، واستغلال طاقاته في سبيل تطوير جوانب شخصيته المختلفة، وتكوين بنية معرفية منظمة تشكل هيكلًا متناسقاً لكل المعارف التي تنتظم داخله.

تعدّ عملية التعلّم الهدف الأساسي الذي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقه، ويجسد التعلّم عملية نفسية غير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للطلبة، وتعدّ عملية فهم كيفية حدوث هذه العملية محوراً أساسياً في اختيار الاستراتيجيات المعرفية المناسبة، ويعدّ معرفة المعلم بأنماط التعلّم التي يفضلها الطلبة من الأمور الجوهرية التي تهدف إلى تحسين طرق اكتساب المعرفة لديهم؛ لأن المعرفة بأنماط التعلّم المفضلة لدى الطلبة تساعد على تعزيز تعلّمهم، والاحتفاظ بأثر هذا التعلّم لفترة أطول، واختيار الخبرات التعليمية المناسبة، والتنوع في الأنشطة بما يتناسب مع هذه الأنماط، وبهذا تجعل عملية التعلّم أكثر كفاءة وفاعلية (مرنيز، 2021). ويعتمد النظام التعليمي في نجاح العملية التعليمية التعليمية على مدى فاعلية

مدخلات النظام بحيث يكون الطالب أحد أهم مدخلاته، باعتباره المتغير الرئيس للعملية والعنصر الأساسي فيها (بن رعدة وبوشلاق، 2019).

وترتبط العمليات الذهنية المختلفة للفرد بالدماع، التي تمكّنه من التفاعل مع البيئة المحيطة به، بحيث تكون عملية التعلّم إحدى تلك التفاعلات (Nowinski, 2011). لذلك يكتسب الفرد خبرات خاصة به، ويتعلم بالطريقة الملائمة لدماعه (العدوان والحوادة، 2016). وبينت الدراسات وجود فروق محددة بين نصفي الدماغ، وأن النصف الأيمن هو المسيطر في تمييز الأشكال والتصاميم، وفهم الخصائص الهندسية، والموسيقى، وفهم المشاعر والعواطف، والقراءة، أما النصف الأيسر فهو المسيطر في المهارات اللفظية والمعالجات التحليلية، وهذا ما دفع الباحثين في البحث عن النظريات التربوية لمعرفة نصف الدماغ المسيطر، ومحاولة تطوير نصفي الدماغ في مختلف المجالات (Kok, 2014).

وتعدّ السيطرة الدماغية من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، خاصة إذا صممت البيئة المدرسية لتؤثر على أساليب التعلّم المختلفة لدى الطلبة، فمن خلال معرفة السيطرة الدماغية لدى الطلبة يمكن فهم عملية الإدراك والتخيل، وعملية معالجة المعلومات، والعمليات الذهنية المرتبطة بأنماط السيطرة الدماغية لديهم، والتعرف على أنماط التعلّم التي قد تفيد المعلمين في تحديد طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس وفقاً لأنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى الطلبة. وقد أدى الاهتمام بدراسة أنماط السيطرة الدماغية إلى ظهور اتجاه جديد في مجال التعلّم يعرف بالتعلّم المستند إلى الدماغ (Brain-Based Learning)، والذي يؤكد أنماط السيطرة الدماغية الثلاثة: النمط الأيسر، والنمط الأيمن، والنمط المتكامل (إبراهيم، 2016). ويعدّ تفريد التعليم جزءاً أساسياً في العملية التعليمية، وأنه من الضروري إيجاد تعليم يتم فيه مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة؛ إذ يجد كل طالب الفرصة للتعلّم تبعاً لاحتياجاته وإمكانياته، ومستوياته المعرفية والعقلية، ونمط تعلمه (صاكال وخليفة، 2017).

ويعدّ التفكير أحد أهم العمليات العقلية المعرفية في تطور الحياة الإنسانية، واكتشاف الحلول الفعالة التي يستطيع الإنسان من خلالها التغلب على ما يواجهه من مشكلات، وتعدّ معظم الإنجازات العلمية التي

حققتها الإنسانية قائمة على عملية التفكير، كما أن النمط الذي يفكر به الفرد يعدّ قوة كامنة تؤثر في جميع تفاعلاته (الزحيلي، 2012).

وقد زاد الاهتمام بموضوع التفكير في أواخر القرن العشرين، ونادى علماء التربية إلى ضرورة تنظيم التفكير عند الطلبة، واستثمار إمكاناتهم الإبداعية من خلال توفير البرامج التي تلبي احتياجاتهم، وأصبحت التربية من خلال مناهجها الدراسية هي التنمية البشرية التي توسّع إدراكات الطلبة للتعامل مع المستقبل في جميع المراحل التعليمية المختلفة (المطيري، 2018).

وتبرز أهمية أنماط التفكير في التعرف إلى أنماط التفكير المفضلة لدى الطلبة، وتعليمهم بالطريقة التي تتفق مع نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم، بما يحقق نتائج إيجابية في عمليتي التعلّم والتعليم، وتحديد نمط التفكير المفضل لدى الطلبة من حيث كونه تفكيراً تحليلياً أم شمولياً، وأثر ذلك على كيفية معالجة المعلومات (إسماعيل وعبد، 2008). وللمعلم دور كبير في تنمية أنماط التفكير لدى الطلبة؛ عن طريق استخدام استراتيجيات التعلّم والتعليم التي تتسجم مع أنماط التفكير المفضلة لديهم، وبالتالي فإن المعلم هو الحافز والمشجع للطلبة على التفكير عندما يتعرف على أنماط التفكير لديهم (إبراهيم، 2009).

أصبحت المهارات الحياتية عنصراً أساسياً من عناصر العملية التعليمية، فالتعليم الجيد لا يقتصر على المحتوى المعرفي فقط، بل يتعداه إلى تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للتعامل مع مشكلات، ومواقف الحياة اليومية (البيوني وآخرون، 2021). وتعدّ المهارات الحياتية وسيلة لإشباع كثير من الحاجات النفسية والاجتماعية، ووسيلة التفاهم بين الأفراد، كما تمثّل جوهر النشاط الإنساني، وأساس العلاقات الاجتماعية السائدة بين الأفراد، ويُقدّر مدى نجاح الفرد في حياته بمدى امتلاكه واستخدامه لهذه المهارات. ونتيجةً للتغيرات المستمرة في المجتمع، وما يرافقها من تطورات في المجالات كافة، تظهر الحاجة الماسة لمواكبة هذا التطور المستمر بتنمية المهارات اللازمة لدى الفرد بطريقة تمكنه من التصرف مع المواقف الحياتية المختلفة (Buchert, 2014).

وتعدّ تنمية قدرة الطالب على التكيف مع البيئة المتغيرة من حوله أحد أهم أهداف النظام التعليمي الرئيسة، ويتطلب تحقيق هذا الهدف عمليات تعليم وتعلّم، ومناهج تعمل على تنمية المهارات الحياتية لديه، وتمنحه القدرات المطلوبة، والسلوك التكيفي، كمهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين، والتفكير الإبداعي والناقد، واتخاذ القرار، وغيرها من المهارات التي تمكنه من التعامل الفعال مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها (Adewale, 2011).

وأكد قشطة (2008) على أن تنمية المهارات الحياتية تكون أكثر فاعلية لدى الطلبة في المراحل التعليمية الأولى؛ وذلك لأن الطلبة في هذه المراحل يحتاجون إلى اكتساب الخبرات العملية، ويتمتعون برغبة كبيرة في التفاعل مع المجتمع. وتشير الحبسية (2011) أن تنمية المهارات الحياتية يتطلب بيئة تعليمية غير تقليدية تسمح بتنميتها، كما تتطلب استخدام استراتيجيات تعلّم وتعليم مناسبة مثل: التعلم التعاوني، والعصف الذهني، وحل المشكلات. ويبين السليمي (2011) أن تنمية المهارات الحياتية يتطلب تخطيطاً تدريسياً متكاملًا من المعلم لا ينتهي داخل الغرفة الصفية، بل يمتد مداه لواقع الحياة من خلال الأنشطة التدريسية المنهجية واللامنهجية المتنوعة، وتطوير أساليب تقييم غير تقليدية؛ للتحقق من مدى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية.

ويعدّ دور المؤسسات التربوية في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة دوراً رئيساً بتدريبهم على الاتصال والتواصل مع الآخرين، ورفع مستوى مهارات التخطيط لديهم، بما يمكنهم من وضع رؤية واضحة لمستقبلهم المأمول (Fulantelli et al., 2015)، لذا فإن تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة يتطلب التخلي عن أساليب التعليم التقليدية، وإيجاد بيئة تعلم تساعد الطلبة على توظيف المعارف والمهارات، وتطبيقها في الحياة الواقعية (الخالدي، 2013)، وبناء برامج تدريبية تتبنى طريقة تدريس قائمة على حل المشكلات، وربط التدريب بواقع حياة الطالب، وحثه على استخدام مهارات التفكير الإبداعي والناقد والتأملي لحلها (Kivunja, 2015).

وبناءً على ما سبق فإن معرفة نمط السيطرة الدماغية السائد لدى الطلبة، واكتشاف أنماط تفكيرهم المفضلة من الأمور الأساسية التي يجب أن يكون المعلم والطالب على معرفة بها؛ وذلك لتحسين طرق اكتساب المعرفة؛ ما ينعكس على عملية تعلمهم، وجعلها أكثر كفاءة وفاعلية، كما يلعب المعلم دوراً أساسياً في مساعدة الطلبة على تنمية أنماط التفكير لديهم، وهو الذي يمكن أن يسهم في نجاحهم في حياتهم العلمية والعملية، فالطرق والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المنهجية واللامنهجية التي يستخدمها المعلم في أثناء تدريسه، وابتعاده عن التلقين والحفظ، ومراعاته للفروق الفردية بينهم كلها أمور تشجع وتدعم التفكير لدى الطلبة، وبالتالي فإن المعلم هو المحفز للطلبة، والمشجع لهم على التفكير عندما يتعرف إلى أنماط التفكير المفضلة لديهم. ويحتاج الفرد إلى مهارات حياتية متنوعة، لارتباطها الوثيق بمراحل نموه جميعها، ومختلف جوانب حياته، كما أنها مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وتتصل بها بشكل وثيق عن طريق المعارف والقيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، ويمكن تعليمها، وتنميتها لدى الطلبة عن طريق الأنشطة التعليمية، والتطبيقات العملية، وربطها بمكتسباتهم السابقة لتصبح جزءاً من البناء المعرفي لديهم، وتظهر لديهم على شكل أداء أو سلوك قابل للتقويم والملاحظة.

مشكلة الدراسة

يمثل التطور العلمي والتكنولوجي السريع والمتلاحق سمة أساسية من سمات العصر الذي نعيشه، حيث أصبح الطلبة عرضة للمشكلات والضغوطات والتحديات التي يفرضها إيقاع هذا التطور، ومن هنا أصبح هناك اهتمام متزايد بتنمية عقول الطلبة، وتطوير أنماط تفكيرهم بشكل يعتمد على مهارات الدماغ بصورة متكاملة، وتربية جيل يمتلك المهارات الحياتية تمكنه من مواكبة إيقاع التطور العلمي والتكنولوجي، ومواجهة التحديات التي يتعرض لها.

وتعتقد مكاثي (McCarthy, 1996) أن أهمية السيطرة الدماغية تبرز من خلال ارتباطها بنمط التفكير لدى الطالب، بالإضافة إلى اختيار المهن والتخصصات الأكاديمية، حيث إن الطلبة يختارون المهن

والفروع الأكاديمية التي يرغبون في الالتحاق بها بناءً على نصف الدماغ المسيطر لديهم، وعلى التوافق بين أنماط تعليمهم وتفكيرهم. ويؤكد الهيئات (2015) على أهمية التعرف إلى وظائف جانبي الدماغ من قبل المعلمين؛ لأنهم غالباً ما يعلمون طلبتهم بالطريقة نفسها التي تعلموا بها، وهذا يتطلب منهم معرفة الكثير عن أنماط التفكير المفضلة لدى طلبتهم حتى يصلوا بهم لمستوى متميز. ويرى ستيرنبرغ (Sternberg, 2004) أن سبب ضعف تحصيل بعض الطلبة هو عدم تطابق أنماط تفكيرهم بأنماط تفكير من يقومون بعملية تدريسهم وتقييمهم، وليس نقصاً في قدراتهم العقلية، وعليه يجب التركيز على أنماط تفكير الطلبة ومعرفتها من أجل أن نصل إلى الطلبة، ونتواصل معهم بالشكل الذي يحقق أهداف العملية التعليمية.

وتتفق أغلب الدراسات على أن أساليب التعلّم والتعليم بشكل عام قد انحازت لتنمية النمط الأيسر على حساب النمط الأيمن؛ وذلك نظراً لما يفرضه النظام التعليمي من التركيز على الجوانب اللفظية والعديدية المجردة، وإهمال جوانب الاستكشاف والتجريب والخيال (اليوسف، 2009). وتذكر أبو شعبان (2010) أن عدداً من الطلبة يصلون إلى المرحلة الجامعية وليس لديهم القدرة على التفكير، ولا يمتلكون مهارات حياتية. كما اتضح وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلبة في المدرسة، وتلك التي يحتاجونها في حياتهم، والمهارات التي يحتاجونها للعمل في مجتمع عصر المعرفة، كما أن المناهج الدراسية الحالية لم تستطع إعداد الطلبة للحياة والعمل في عالم اليوم المتغير، الذي يقوده التطور المعرفي والتكنولوجي (شليبي، 2014). وأشارت نتائج دراسة نظام المتابعة والتقييم التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم من خلال الإدارة العامة للتخطيط التربوي أن درجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية جاءت متوسطة لكل من الذكور والإناث (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2018).

ويشير سارافانكومار (Saravanakumar, 2020) أن الكثير من الأنظمة التعليمية السائدة اليوم، غير متوازنة إلى حد ما؛ فهي تركز على اكتساب المعرفة وتهمل جانب المهارات الحياتية وأنماط التفكير المتنوعة والمواقف والقيم. كما أوضحت دراسة كاسيدي وآخرين (Cassidy et al., 2018) أن

المدارس تتجاهل تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة بشكل كبير على الرغم من أهميتها لإعدادهم للتكيف مع الحياة، كما بينت الدراسة بأن العديد من الطلبة يتخرجون في المدرسة الثانوية وليس لديهم القدرة على التعامل مع العالم المحيط بهم. وأوصت الدراسة بأهمية تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة؛ لزيادة قدرتهم على التعامل مع المشكلات الحياتية بصورة علمية، وأكدت دراسة أحمد (2015أ) تدني مستوى المهارات الحياتية لدى الطلاب. وأكدت فرولتس (Frohlich, 2009) أن اختيار الطلبة لتخصصهم يمكن توجيهه من خلال معرفة نمط السيطرة الدماغية المرتبطة بأنماط التفكير لديهم حتى يكونوا أكثر ارتباطاً ونجاحاً بتخصصاتهم.

ويعدّ الصف العاشر صفّاً مفصلياً في النظام التعليمي الفلسطيني؛ كونه يمثل بداية المرحلة الثانوية، لذلك فإن معرفة أنماط السيطرة الدماغية وأنماط التفكير السائدة لدى الطلبة، وتنمية مهاراتهم الحياتية سيفيد في مساعدتهم على تحديد مسار التعليم الثانوي لديهم؛ نظراً لما يلعبه تحديد مسار التعليم الثانوي من دور في تحديد تخصص الطالب في مرحلة الدراسة الجامعية فيما بعد، وارتباط تخصص الفرد بمهنته طوال سنين حياته ونجاحه فيها وبذلك تكون هذه المرحلة مرحلة إعداد مناسبة قبل التحاقهم بالمرحلة الجامعية.

كما تبين من مراجعة الأدب التربوي عدم وجود نموذج يبين العلاقة بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير حسب علم الباحث- مما يدعم أهمية عمل نموذج بنائي لمتغيرات الدراسة على البيئة الفلسطينية، وتكمن أهمية اختيار هذه المتغيرات ودراستها بصورة مجتمعة باعتبارها من المتغيرات الجوهرية في عمليتي التعلم والتعليم التي يجب التركيز عليها بصورة كبيرة كأساس لتلافي كثير من المشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي الفلسطيني. وبهذا تتضح الفجوة البحثية بعدم وجود دراسات تناولت العلاقة بين متغيرات السيطرة الدماغية وأنماط التفكير والمهارات الحياتية مجتمعة. وتتمثل مشكلة الدراسة بمحاولة الإجابة عن أسئلتها.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الاجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين؟
- 2- ما درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمعدل، ورغبة الطالب في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية)؟
- 4- ما أنماط التفكير المفضلة لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين؟
- 5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغيرات (الجنس، والمعدل، ورغبة الطالب في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية)؟
- 6- ما مدى مطابقة النموذج البنائي (المفترض) لبنية العلاقات بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير وبيانات عينة الدراسة؟
- 7- ما أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين متغيرات السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين؟
- 8- ما النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء متغيرات الدراسة؟

انبثقت عن السؤال الثالث الفرضيات الصفرية الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير معدل الطالب.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير مكان السكن.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير المديرية.

وانبثقت عن السؤال الخامس الفرضيات الصفرية الآتية:

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير معدل الطالب.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير مكان السكن.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير المديرية.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين.

2- تحديد درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية.

3- التعرف إلى أنماط التفكير المفضلة لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين.

4- التحقق من مدى مطابقة النموذج (المفترض) الذي افترضه الباحث بناءً على النظريات والدراسات السابقة، ومدى تأييد البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة المتمثلة بطلبة الصف العاشر باستخدام مقاييس: السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير للنموذج المفترض.

5- تقصي العلاقة بين كل من متغيرات: السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر، واستكشاف أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين المتغيرات.

6- تحديد الفروق، وحجم الأثر لمتغيرات (الجنس، ومعدل الطالب، ورغبة الطالب في الالتحاق في الفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية) في متغيرات المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين.

7- بناء نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء دراسة متغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

أ- الأهمية النظرية

- تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله، فمفهوم السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير من المواضيع النفسية والمعرفية ذات الأهمية البالغة في سلوك الطلبة، وتحصيلهم الأكاديمي، ويمكن الاستفادة منها في إرشاد الطلبة وتوجيههم لتحديد مسار التعليم الثانوي المناسب، والتخصص الجامعي فيما بعد.

- استخدام النمذجة بالمعادلة البنائية إحدى الطرق الإحصائية الحديثة التي يتم النظر إلى متغيرات الدراسة من خلال بناء نموذج قياس يتضمن مجموعة من المؤشرات الدالة عليه، واختبار مدى صدق هذا النموذج، وتحديد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات المكونة للدراسة والعلاقات السببية بينها.

- تدعم الدراسة الحالية الاتجاه التربوي الحديث في العالم، وتركيزه على التعليم المبني على تنمية المهارات الحياتية؛ حيث أصبحت تنمية المهارات الحياتية مطلباً ضرورياً للطلاب؛ نظراً لما تسهم به المهارات الحياتية في خلق شخصية قادرة على تحمل المسؤولية ومواجهة مشكلات العصر.

- تبرز أهمية الدراسة في اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر، التي تعدّ بداية المرحلة الثانوية وأهمية هذه المرحلة في حياة الطالب التي تعدّ مرحلة الإعداد للمرحلة الجامعية.

- تعدّ الدراسة الحالية إضافة لأدبيات البحث؛ لأنها من الدراسات الأولى من نوعها في حدود علم الباحث- التي تدرس العلاقة بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير مجتمعة.

- يتوقع من خلال الإطار النظري والدراسة الميدانية إغناء المكتبة العربية وإفادة الباحثين في إجراء دراسات مشابهة على صفوف أخرى.

ب- الأهمية التطبيقية

- إن التوصل إلى أفضل نموذج بنائي يوضح العلاقات والتأثيرات المتداخلة والاتجاهات السببية بين متغيرات: السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير، ويمكن الاعتماد عليه في إنشاء بيئات تعليمية ملائمة، وتوجيه القائمين على العملية التعليمية لإمكانية إعداد برامج تدريبية لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، وذلك عند التخطيط للمناهج والأنشطة التعليمية والتربوية، واختيار طرق وأساليب واستراتيجيات تدريسية مناسبة للطلبة.

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة من خلال النموذج المقترح لتنمية أنماط السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية.

- تسهم الدراسة في تقديم مقاييس وأدوات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة يمكن أن تفيد الباحثين في دراساتهم اللاحقة للاستعانة بها.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدّ الموضوعي: يقتصر موضوع الدراسة على تحديد النموذج البنائي الأفضل للعلاقات بين السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين.

الحدّ المكاني: المدارس الحكومية التي تشتمل على الصف العاشر في مديريات التربية والتعليم التابعة للمحافظات الشمالية في فلسطين.

الحدّ البشري: طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية-فلسطين، والمشرفون التربويون، ومديرو المدارس، والمعلمون في المدارس الثانوية الحكومية.

الحدّ الزمني: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي 2022-2023.

الحدّ الإجرائي: تتحدد نتائج الدراسة بما وفرته من شروط فيما يتعلق باختيار العينة، وأدوات الدراسة، كما تتحدد النتائج بالطريقة التي تمّ استخدام المنهج المختلط بشقيه (الكمي والنوعي) والطريقة التي تمّ تطبيق أدوات الدراسة بموجبها، وكذلك لطبيعة التحليل الكمي والنوعي لنتائجها من أجل الإجابة عن أسئلتها وفرضياتها.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة

- نموذج المعادلة البنائية **Structural Equation Model (SEM)**: الأسلوب الذي يستخدم لتحديد وتقدير العلاقات السببية الخطية بين المتغيرات، التي تتضمن كلاً من المتغيرات المقاسة (المشاهدة) (**Observed Variables**) والمتغيرات الكامنة (**Laten Variables**) (MacCallum & Austin, 2000).

- السيطرة الدماغية (Brain dominance): النشاط العقلي الذي يعتمد على استخدام النصف الأيمن أو الأيسر من الدماغ أو كليهما معاً. إذ يؤدي كل نصف وظائف معينة فالنصف الأيمن تسيطر عليه الأنشطة الإبداعية، بينما النصف الأيسر تسيطر عليه الأنشطة اللغوية (Torrance, 1987).

وتعرّف السيطرة الدماغية إجرائياً بأنها ميل الطالب إلى استخدام أحد نصفي الدماغ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته لمقياس ديان كونيل (Daine Connill) للسيطرة الدماغية الذي تمّ استخدامه في هذه الدراسة.

- المهارات الحياتية (Life Skills): مجموعة من المهارات المتنوعة لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة التي تتطور تدريجياً، وتمثل مفتاح النجاح في حياتهم (Chavda & Trivedia, 2015).

وتعرّف المهارات الحياتية إجرائياً بأنها مجموعة المهارات، والسلوكات الشخصية والنفسية والاجتماعية التي ينبغي على طلبة الصف العاشر امتلاكها، ويتمكنون من ربطها بشؤون حياتهم المختلفة، ليصبحوا قادرين على التفاعل والتعامل بإيجابية مع المواقف المختلفة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المهارات الحياتية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

- أنماط التفكير (Thinking Patterns): طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهي ليست قدرة، وإنما تفضيل لاستخدام القدرات وتقع بين الشخصية والقدرات (Sternberg, 1997).

وتعرّف أنماط التفكير إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد استجابته لمقياس أنماط التفكير لستيرنبرغ وواجر (Sternberg & Wagner) الذي تمّ استخدامه في هذه الدراسة.

- الصف العاشر: ويعرّف الصف العاشر إجرائياً بأنه أول صف من صفوف المرحلة الثانوية في النظام التعليمي الفلسطيني، وتتراوح أعمار الطلبة في هذه المرحلة من 15-16 عاماً.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتطرق هذا الفصل إلى الإطار النظري المتعلق بالتمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير، حيث تناول الباحث عرضاً تحليلياً للمفاهيم الأساسية التي تركز عليها الدراسة وقسمها إلى أربعة محاور رئيسية: النمذجة البنائية، والسيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير. كما يقدم عرضاً لعدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظري

1. النمذجة البنائية

تُعدّ النمذجة بالمعادلة البنائية من الجيل الجديد للإحصاء أو كما يطلق عليه البعض بأنه الجيل الثاني للإحصاء، وتعتبر تمثيلاً واقعياً لإطار نظري سابق يعبر عن نظرية ما أو دراسات سابقة أو لكليهما معاً، من خلال رسم العلاقات بين المتغيرات سواء كانت متغيرات كامنة (Latent Variables) أو متغيرات ملاحظة (Observed Variables) ومطابقة هذا النموذج لبيانات العينة (Blunch, 2013).

وتُعدّ النمذجة البنائية قالباً حديثاً في المجالين النفسي والتربوي، حيث يستطيع من خلالها الباحث في المجالين النفسي والتربوي التعامل مع الظاهرة المراد دراستها، ويمكن إجراء النمذجة للظواهر المختلفة عبر أساليب متعددة، ويُعدّ أسلوب النمذجة بالمعادلة البنائية الأسلوب الأكثر فعالية في معالجة الظواهر متعددة المتغيرات، وذلك من خلال تصميم واختبار النماذج النظرية التي تصف العلاقة بين هذه المتغيرات، وتقديم تفسيراً أكثر شمولية وموضوعية للظواهر النفسية والتربوية (المهدي، 2007).

مفهوم نمذجة المعادلة البنائية

تُعرّف النمذجة بالمعادلة البنائية بأنها تقنية أو أسلوب تحليل متعدد المتغيرات تحدد مدى دعم بيانات العينة للنموذج النظري المسبق الذي اقترحه الباحث (Crockett, 2012). ويعرفها هويل (Hoyle, 1995) بأنها مدخل إحصائي شامل لاختبار العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المشاهدة، بينما يعرفها أولمان وبنتر (Ullman & Bentler, 2013) بشكل أعم وأوسع بأنها عبارة عن مجموعة من التقنيات الإحصائية التي تسمح بدراسة مجموعة من العلاقات بين واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة سواء كانت متغيرات متصلة أو متغيرات منفصلة، وبين واحد أو أكثر من المتغيرات التابعة سواء كانت متغيرات متصلة أو منفصلة، ويمكن أن تكون المتغيرات المستقلة أو التابعة متغيرات مقاسة أو متغيرات كامنة. أما عامر (2018) فقد عرفها بأنها تكنيك أو أسلوب إحصائي متقدم يسمح باختبار النظريات والنماذج لمفهوم أو لظاهرة نظرية مجردة، مثل الاتجاهات والدافعية والانفعالات وغيرها، التي تقاس عن طريق مجموعة من المقاييس.

ويعرفها العنزي والعطوي (2011) بأنها أداة قوية، وتقنية نمذجة لها القابلية على التعامل مع أعداد كبيرة من المتغيرات المستقلة والتابعة، وكذلك لها القابلية للتعامل مع المتغيرات الكامنة (Latent Variables) "غير المقاسة" التي تتكون بفعل مجموعة من المتغيرات التي يمكن قياسها، فالانحدار، وتحليل المسار، والتحليل العاملي، والنماذج السببية كلها حالة خاصة من معادلة النمذجة البنائية، وتعدّ طريقة تأكيدية أكثر من كونها طريقة استكشافية؛ لأنه يتم استخدامها من أجل بناء نموذج في ظروف نظام من التأثيرات غير الاتجاهية لمتغير ما في متغير آخر.

والنمذجة بالمعادلة البنائية تتخذ منهجاً توكيدياً Confirmatory بدلاً من المنهج الاستكشافي Exploratory (Bentler, 1998)؛ وذلك للتحقق من تطابق بيانات العينة مع نموذج تم اقتراحه بناءً على نظرية سابقة أو نتائج أبحاث سابقة أو كليهما معاً (الدوسري، 2018).

ويتضمن استخدام تقنية معادلة النمذجة البنائية جانبين رئيسيين يمكن استخدام أحدهما دون الآخر في الدراسات وحسب أهداف الدراسة، وكذلك يمكن استخدام كلا الجانبين أنياً في البحث وهذا هو المفضل. فالجانب الأول يتعلق باختبار الصدق البنائي لمقاييس البحث (اختبار نموذج القياس) الذي يطلق عليه بأدبيات معادلة النمذجة البنائية بالتحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)، والجانب الثاني يتضمن اختبار النموذج الافتراضي للدراسة، ويطلق عليه اختبار النموذج البنائي (العنزي والعطوي، 2011).

ويتضح من خلال ما سبق، أن النمذجة بالمعادلة البنائية منهجية جديدة، وإحدى الطرق الإحصائية الحديثة توفر مزايا ومرونة مقارنة بالأساليب الإحصائية التقليدية، وتستند هذه المنهجية إلى بناء نموذج يتفوق في سماته وخصائصه على الفرضيات، ويختبر شبكة من العلاقات بين متغيرات عديدة في آن واحد، حيث يتم النظر إلى متغيرات الدراسة من خلال بناء نموذج قياس يتضمن مجموعة من المؤشرات الدالة عليه واختبار مدى صدق هذا النموذج، وتحديد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات المكونة للدراسة والعلاقات السببية بينهما.

أهداف نمذجة المعادلة البنائية

تهدف نمذجة المعادلة البنائية إلى تحقيق ما يأتي:

- تزويد الباحثين بمنهجية لبناء النظريات، والتحقق من مصداقيتها ومطابقتها واقعياً في ضوء بيانات العينة.

- تسهم في التحقق من مصداقية البناءات النظرية من خلال تأكيد البنية العاملة لأدوات قياس جديدة، أو التأكد من بناء موجود في مجتمعات جديدة.

- تحديد مدى مطابقة النموذج النظري (المفترض) للبيانات الميدانية، أي المدى الذي يتم فيه تأييد النموذج النظري بوساطة بيانات العينة، فإذا دعمت بيانات العينة النموذج النظري فمن الممكن بعد ذلك افتراض نماذج نظرية أكثر تعقيداً، أما إذا لم تدعم بيانات العينة النموذج النظري فإما يتم تعديل النموذج الأصلي واختباره أو يتم تطوير نماذج نظرية أخرى واختبارها (عامر، 2014).

مزايا النمذجة البنائية

تمتاز النمذجة البنائية بالآتي:

- تتفوق النمذجة بالمعادلة البنائية على الطرق التقليدية بأنها تأخذ أخطاء القياس في الاعتبار؛ ما يجعل نتائجها أكثر دقة، بعكس الأساليب الإحصائية التقليدية التي تتجاهل أخطاء القياس، وعدم تقييمها أو تصحيحها وبالتالي تكون النتائج غير دقيقة (Schumacker & Lomax, 2010; Byrne, 2016).
- تتميز النمذجة بالمعادلة البنائية بإمكانية دراسة المتغيرات الوسيطة من خلال دراسة، ونمذجة العلاقات المتشابكة بين عدد كبير من المتغيرات، وتقدير التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين متغيرات النموذج المقترح (عسيري، 2021).

ويتفوق النموذج على الفرضيات كما أشار إليها تيغرة (2012) في الآتي:

- رسم إطار متكامل تتحرك في مساحته العديد من الفرضيات الجزئية التي تستهدف عملية الوصف أو عملية التنبؤ أو تفسير مشكلة بحثية معينة؛ وبالتالي لا تبدو الفرضيات كشتات، وإنما كلبينات أو وحدات منسجمة في إطار علائقي.
- تتجلى قوة النموذج في قدرته على مضاهاة سلوك المتغيرات المتشعب، والمتداخل والمتفاعل في الواقع؛ الأمر الذي تعجز عنه الفرضيات التي تتجه نحو التركيز في الغالب على علاقة معينة، وتستقطعها من نسيج علاقاتها بمتغيرات أخرى.

- ينطوي النموذج على مرونة في التطوير، حيث تضطلع نفس المتغيرات بأدوار مختلفة في النموذج، فقد تلعب دور المتغيرات المستقلة المؤثرة أو التنبؤية، وقد تمارس في الوقت ذاته دوراً وسيطاً بين متغيرات مستقلة مؤثرة ومتغيرات تابعة متأثرة.

- تكمن قوة النموذج في اختبار شبكة من العلاقات التي يتضمنها دفعة واحدة.

خطوات نمذجة المعادلة البنائية

تمرّ النمذجة البنائية بمجموعة من الخطوات الآتية:

- بناء النموذج النظري: وضع نموذج نظري يفسر العلاقات القائمة بين الظواهر أو المتغيرات البحثية، وذلك في ضوء نظرية الدراسة، ومراجعة الأدبيات ذات العلاقة.

- بناء أدوات قياس البنائات الكامنة في الدراسة.

- تجميع البيانات من خلال تطبيق الأدوات على حجم عينة مناسبة.

- إدخال البيانات البحثية على أحد برامج النمذجة.

- التحقق من صدق نماذج القياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي.

- اختبار مدى مطابقة النموذج النظري المفترض لبيانات العينة الميدانية باستخدام أحد برامج النمذجة.

- توليد نموذج ينطبق على البيانات الميدانية للدراسة، بالاستعانة بمؤشرات التعديل التي يقترحها برنامج النمذجة المستخدم، وبما يتفق مع المنطق النظري للدراسة.

- تقرير نتائج الدراسة وتفسيرها.

- مراجعة النموذج النظري في ضوء النتائج.

- تقديم الإجراءات المقترحة للتعامل مع المشكلة في ضوء نتائج اختبار النموذج (المهدي، 2007).

2. السيطرة الدماغية

لم يعدّ اهتمام العملية التعليمية مقتصرًا على إكساب الطلبة للمعارف والحقائق، بل تعدى ذلك إلى الاهتمام بالطرق والأساليب التي تساعد على التعلّم، حيث زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة الدماغ، وعمليات التفكير وأساليب التعلّم (المحمدي، 2017).

مفهوم السيطرة الدماغية

تعددت تعريفات السيطرة الدماغية، حيث تناولت جميع التعريفات النصفين الكرويين للدماغ، وبالتالي فقد تقاربت هذه التعريفات في تحديدها لهذا المفهوم وقد شملت الآتي:

يعرّف تشرشل (Churchill, 2020) السيطرة الدماغية بأنها استخدام الأفراد للمعلومات في أحداث الحياة المختلفة، عن طريق أحد وظائف النصفين الكرويين الأيسر أو الأيمن أو كليهما معاً (المتكامل) في العمليات العقلية أو السلوكية.

وعرفها الميهي ومحمود (2019) بأنها: الاستراتيجيات والطرق التي يستقبل بها المتعلم المعلومات، ويرتبها وينظمها ويدمجها في بنيته المعرفية بما يتسق مع وظائف نصفي الدماغ، ثم يوظفها لإنجاز مهامه التعليمية، وحل مشكلاته وتنمية مهاراته وقدراته الابتكارية.

ويعرّفها جانيش وآخرون (Ganesh et al., 2014) بأنها ظاهرة نفسية يمكن أن تقسر مساهمة كل جانب من جانبي الدماغ في عملية التفكير، وتحديد أنماط التفكير والتعلم لدى الأفراد. كما عرفها نانغاياركاراسي وكاماتشي (Nangaiyarkarasi & Kamatchi, 2014) بأنها سيطرة أحد جانبي الدماغ على الجانب الآخر، وتساعد الفرد على معالجة أنماط من المعلومات واسترجاعها خلال عملية تفكيره

وتعلمه. وعرفها سينغ وغيرا (Singh & Gera, 2018) بأنها عملية توظيف الأنصاف الكروية للدماغ من أجل اكتساب المعرفة، وتعبّر عن استخدام نصف واحد من الدماغ أكثر من النصف الآخر.

ويرى بشارة والعلوان (2010) أن السيطرة الدماغية هي ميل الفرد إلى الاعتماد على وظائف أحد جوانب الدماغ الثلاثة، وهي: الأيسر، والأيمن، والمتكامل عند معالجة المعلومات، أو الخبرات المعرفية المتنوعة. بينما يعرفها الحزيمي (2012) بأنها ميل الفرد إلى الاعتماد على أحد جوانب الدماغ في معالجة المعلومات واسترجاعها وتذكرها، وتنمية الخبرات والمعارف المتنوعة.

يتضح مما سبق أنّ الأفراد يميلون إلى استخدام أحد جانبي الدماغ أكثر من الجانب الآخر في عمليتي التفكير والتعلم، وقد أُطلق عليه الجانب نمط السيطرة الدماغية السائد (المسيطر).

أهمية السيطرة الدماغية

تعدّ السيطرة الدماغية من المواضيع المهمة عند علماء النفس التي ركزوا عليها في البحث والدراسة؛ وذلك لأنها تحاول التعرف على طبيعة الاختلافات في معالجة الدماغ البشرية للمعلومات، وما يرتبط بها من عوامل تؤثر في العملية التعليمية (Goldberg, 2020).

وتظهر أهمية السيطرة الدماغية من خلال ارتباطها بنمط التفكير لدى الأفراد والمناهج الدراسية، بالإضافة إلى اختيار المهن والتخصصات الأكاديمية، حيث إن الأفراد يختارون المهن والفروع الأكاديمية بناءً على التوافق بين أنماط تعليمهم وتفكيرهم، وسيطرة أحد نصفي الدماغ لديهم (المحمدي، 2017). وأكدت العديد من الدراسات التربوية على أن معرفة آلية عمل الدماغ يسهل من طرق اكتساب المتعلم للمعرفة، وتحديد ميوله، وقدراته، واختيار التخصص الدراسي بما يتوافق ونمط السيطرة الدماغية السائد لديه، وبالتالي تطوير مفهوم الذات، والذي يساعده على الربط بين مهارته وقدراته، وبين الاختيار المهني السليم، الذي يدفع بالفرد لإحداث الاستقرار النفسي والاجتماعي، ولذا فإن السيطرة الدماغية لها علاقة بالميول المهنية (الهملان، 2013).

النظريات المفسرة للسيطرة الدماغية

- النظرية البنائية (Constructivism Theory)

تعدّ نظرية التعلم البنائية رؤية في تعلم الفرد وتطوره المعرفي، وأن الفرد يكون نشطاً في بناء أنماط تفكيره؛ نتيجة تفاعل قدراته العقلية المعرفية مع الخبرة الجديدة (Garcia, 2011). وبالتالي فهي نشاط فكري تفاعلي يتضمن تتابعاً منتظماً لعدد من العمليات العقلية العليا، بهدف تكوين أو بناء خبرات جديدة، ودمج أو إعادة بناء أو تنظيم وهيكله خبرات سابقة لدى المتعلم (Kotzee, 2010) وهي كذلك عملية استقبال وإرسال تفاعلية تهدف إلى إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية، مع خبراتهم السابقة وسياقات بيئة التعلم (Fagan, 2010).

- نظرية التعلم المستند إلى الدماغ (Brain Based Learning Theory)

يُعدّ الدماغ أداة العقل في الجسم البشري، فمن خلاله يتصل العقل بالجسم لإيصال الرسائل والأوامر إليه. وبدأت الأبحاث والدراسات حول الدماغ تزداد يوماً بعد يوم، حتى أوصلت العلماء لحقيقة مثبتة تجريبياً بأن الدماغ هو العضو المسؤول عن وعينا، وإدراكنا وإحساسنا، وحتى عن أدائنا السليم للمهام المختلفة في الجسم، فالدماغ هو مركز الجهاز العصبي في الإنسان، وهو يتحكم في الذاكرة والرؤية والتعلم والفكر والوعي وغيرها من الأنشطة، والمسؤول عن ملاءمة جميع النشاطات الإدارية في الجسم (الرابغي، 2015). وبناءً على اهتمامات علماء الأعصاب ومع التقدم التكنولوجي والمعرفي أصبح الدماغ محور اهتمام علماء النفس العصبي (Cercone, 2006). وأصبحت تستخدم دراسات الدماغ لاستكشاف عمليات التعلّم وتصنيفها وشرحها، وبالتالي تقديم رؤية قيمة لإصلاح العملية التعليمية داخل المدارس (Parr, 2016).

ونتيجةً للمعلومات المذهلة عن الدماغ أفادت الدراسة منها في تجديد وتحديث عمليتي التعلّم والتعليم؛ ليكون المعلم أكثر قدرة على مواجهة متطلبات الألفية الثالثة؛ حيث إن فهم عمليتي التعلّم والتعليم يتطلب

معرفة عن وظائف الدماغ، وكيفية عمله، وكيف يتعلم. وهذا ما أشارت إليه بوركيت (Burkett, 2014) من أن معرفة كيفية حصول الدماغ على المعلومات، ومعالجتها، وبنائها أمر ضروري لرفع كفاءة العملية التعليمية، وتحسين العديد من المهارات لدى المتعلمين.

وتعدّ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ منهجاً شاملاً للتعلم والتعليم الذي يجعل الطلبة أكثر إنتاجاً، والمعلمين أقل إحباطاً، ويغير نظرة المعلمين إلى طلابهم، كما أن هذه النظرية تستند إلى تركيب الدماغ ووظيفته، فما دام الدماغ لم يمنع من إنجاز عملياته الطبيعية فإنّ التعلّم سيحدث، وهذه النظرية ليست مدعومة من قبل علم الأعصاب فحسب، ولكنها مدعومة كذلك بأبحاث علم النفس المعرفي (قطامي والمشاعلة، 2007).

ماهية نظرية التعلم المستند إلى الدماغ

أوضحت نتائج دراسات علم التشريح أن الدماغ البشري ينقسم إلى نصفين: النصف الأيمن (Right Hemisphere) والنصف الأيسر (Left Hemisphere)، وأن هذين النصفين يتصلان معاً بحزمة من الأعصاب المسماة بالجسم الجاسئ (Corpus Callous) ووظيفة هذا الجسم تمرير الإشارات العصبية من نصف لآخر من نصفي الدماغ (Anderson, 2005).

يبدأ التعلّم المستند إلى الدماغ انطلاقاً من فرضية أن الدماغ والتعلّم مترابطان والدماغ يتغير أثناء تجارب التعلّم؛ حيث يحدث للدماغ تغيرات فسيولوجية وتغيرات في الروابط العصبية أثناء عملية التعلّم (Wlodek, 2018).

مبادئ نظرية التعلم المستند إلى الدماغ

تتضمن نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ مجموعة من المبادئ، وهي كالآتي:

1- يتكون الدماغ من مجموعة من الأجزاء التي تكوّن نظاماً يعمل بشكل متكامل ومتفاعل، ولكل منها وظيفته الخاصة، فكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به، ويرجع ذلك إلى الترابط بين خلايا الدماغ، وقد

يبدو الشكل الظاهر للدماغ متشابهاً بين الأفراد، ولكن الترابطات العصبية بين خلايا الدماغ مختلفة من فرد لآخر ويرجع ذلك إلى عوامل بيئية ووراثية.

2- من المبادئ الأساسية لعمل الدماغ تكوين تمثيلات ذات معنى، فهو دائم البحث عن معاني المعارف ومضامينها، وذلك من خلال البحث عن التشابهات، والاختلافات، والترابطات بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة حتى تصبح ذات معنى للفرد.

3- يستطيع الدماغ تقسيم المعلومات إلى أجزاء مترابطة فيما بينها بشكل متسلسل، ليتم إدراكها كلياً، ويفسر ذلك الألياف التي تربط نصفي الدماغ، وتمكن من الاتصال بين جانبيه.

4- يزداد وعي المتعلم بالعمليات المعرفية وما وراء المعرفية التي يقوم بها أثناء عملية التعلم مع تقدم العمر، بالإضافة إلى التغذية الراجعة وبعض الاستراتيجيات التدريسية.

5- يمتلك المتعلم طريقتين لتنظيم الذاكرة هما: الذاكرة الواضحة والذاكرة الخفية، ويمكن التعامل مع كل طريقة من هاتين الطريقتين بصورة مستقلة عن الأخرى، بحيث يتمكن المتعلم من تسجيل معلوماته في مخزن واحد أو مخازن عدة للذاكرة في آن واحد.

6- هناك علاقة ترابطية بين التعلم والتطور الدماغي، فالتعلم يغير من تركيب الدماغ وقدراته باستمرار، تلك القدرات التي تكونت بفعل خبراته السابقة، ويبرر ذلك اعتماد التعلم اللاحق على التعلم السابق للمتعم (القرني، 2010؛ Saleh, 2012; Greta & Pamela, 2013).

أنماط السيطرة الدماغية

تتمثل أنماط السيطرة الدماغية في:

أولاً: النمط الأيسر من الدماغ

يقصد بالنمط الأيسر (Left Type): استخدام الفرد لوظائف النصف الأيسر من الدماغ والتي حددها تورانس (Torrance, 1981) بالعمليات العقلية اللغوية والمنطقية والتحليلية والمجردة، يمتاز الأفراد في هذا النمط بالميل إلى المعالجة التحليلية المنطقية للمعلومات اللفظية والرقمية، وتفضيل الأعمال المنظمة المخطط لها جيداً، حيث يعملون على ترتيب الأفكار في صورة خطية من أجل التوصل إلى الاستنتاجات، وإصدار الأحكام وحل المشكلات (حمودة، 2015).

وتظهر على الفرد من ذوي النمط الأيسر دلالات الانضباط، والالتزام الشخصي في كل معاييره وأساليبه المعرفية والوجدانية والسلوكية ومنه يمكنه الاكتشاف المنظم عن طريق المعرفة المتدرجة، كما أنه يستطيع بناء خطة تمكنه من التوصل إلى استنتاجات لحل المشكلات بطريقة أكثر تكاملية (Dounlosky, 2013).

ثانياً: النمط الأيمن من الدماغ

يقصد بالنمط الأيمن (Right Type): استخدام الفرد لوظائف النصف الأيمن من الدماغ والتي حددها تورانس (Torrance, 1981) بالعمليات العقلية غير اللفظية، والمصورة والمركبة والوجدانية والإبداعية. يسيطر النصف الأيمن من الدماغ على الوظائف غير اللفظية، مثل الحدس والعاطفة والإبداع والخيال، التي لها الدور الأكبر في التعرف على الأعمال ثلاثية الأبعاد وتحليلها، خاصة من خلال الإدراك البصري أو القدرات البصرية المكانية. كما أنه يساعد في معالجة المعلومات والصور والموسيقى، فضلاً عن الاستجابة للمحفزات العاطفية (Penfield & Roberts, 2014). ويعمل نصف الدماغ الأيمن بشكل كلي في معالجة المعلومات، حيث يبدأ بالكل ثم ينتقل إلى الأجزاء (Webb & Adler, 2016).

ويظهر على الفرد من ذوي النمط الأيمن دلالات استخدام حواسه في التعرف على العالم الخارجي، وتفسير تلك المعرفة بطريقة فلسفية، ويكون لديه القدرة على التعامل مع مجريات حياته بطريقة أكثر انفتاحاً، وخروجاً عن المألوف ولذا تجده ينتج أفكاراً قد تقوده نحو الإبداع (Soleimani & Matin, 2019).

ثالثاً: النمط المتكامل

يمتاز هذا النمط بقدرة الأفراد على استخدام وظائف نصفي الدماغ الأيسر والأيمن معاً بشكل متوازن في التعلّم والتفكير، دون تفضيل نصف على حساب النصف الآخر، بحيث يستخدم أفراد هذا النمط أنماط التعلّم والتفكير لكلا النصفين بحسب المواقف المختلفة (جادالله والرقاد، 2015). ويستطيع الفرد من ذوي النمط المتكامل التوفيق بين نصفي الدماغ ونمطيهما ليعملا معاً في شكل متكامل، ولذا تجده يحافظ وينظم، ويتحرر ويقدر على الإبداع (Kihlstrom, 2019).

العلاقة بين نمط السيطرة الدماغية والتعلّم والتعليم:

تكمن العلاقة بين نمط السيطرة الدماغية والتعلّم والتعليم من خلال ما يأتي:

- يتميز الدماغ بخاصية تسمى لدونة الدماغ، بحيث يؤدي التعلّم إلى تغييرات فسيولوجية في الدماغ بطريقة تمكنه من إعادة تشكيل التشابكات العصبية بين خلاياه وفقاً لمعطيات عملية التعلّم، والمحفزات البيئية.

- تنمو وظائف نمط السيطرة الدماغية مع نمو الفرد عبر مراحل حياتهم، وعدم التوقف عند مرحلة معينة (Campbell, 2020).

ويضيف أوفلاز (Oflaz, 2019) في طبيعة العلاقة بين نمط السيطرة الدماغية والتعلّم والتعليم ما يأتي:

- يعمل التعلّم على تنظيم بيئة الدماغ، وكل منهما يؤثر ويتأثر بالآخر، فالتعلم يقوي من قدرات أنماط السيطرة الدماغية على العمل بكفاءة، وتأدية أدوارها بجدارة، كما أن بناء أنماط للسيطرة الدماغية بشكل سليم يجعل عملية التعليم أكثر سهولة وفاعلية.

- ربط المعرفة المتحصل عليها من عمليتي التعلّم والتعليم بالخبرات السابقة يقوى من الروابط العصبية ويجعلها أكثر بقاءً.

- تنعكس عملية التوفيق بين أنماط السيطرة الدماغية على شخصية المتعلم معرفياً فتجده يفكر بطريقة أكثر تناعماً وإبداعاً، ووجدانياً فتجده أكثر اتزاناً وسعادة، وسلوكياً فتجده يبتكر ويبدع في التعلّم والتعليم.

3. المهارات الحياتية (Life Skills)

تولي الاتجاهات التربوية الحديثة المهارات الحياتية اهتماماً كبيراً، حيث إن فلسفة التربية وأهدافها قد تغيرت وفقاً للمتغيرات العالمية، التي تؤكد على أهمية إكساب المتعلم المهارات الحياتية التي تتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ويتمثل الهدف الأسمى للتربية في القرن الحادي والعشرين في تنمية جميع أنواع المهارات الحياتية عند الطلبة في المجتمع، حيث يتم إعداد هؤلاء الطلبة ليكونوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم بطريقة علمية صحيحة، واختيار البدائل المناسبة لتلك المشكلات، واتخاذ القرارات الصحيحة بعد تفكير عميق ودقيق تجاه المواقف التي تواجههم (عقل وآخرون ، 2019).

مفهوم المهارات الحياتية

تعددت التعريفات للمهارات الحياتية تبعاً للمنظمات والدراسات، وفيما يأتي أبرز التعريفات:

عرفتها الأمم المتحدة للأمم المتحدة والطفولة (United Nations Children's Fund [UNICEF], 2012)

بأنها مجموعة كبيرة من المهارات النفسية والشخصية والتواصلية التي تساعد الأفراد في اتخاذ قرارات

مدروسة، والتواصل بفعالية، وتنمية مهارات التأقلم، وإدارة الذات التي من شأنها أن تؤدي إلى عيش حياة صحية ومنتجة.

ووفقاً لمنظمة الصحة العالمية (World Health Organization [WHO], 1997) فالمهارات الحياتية هي القدرة على إظهار سلوك إيجابي وتكفي يسمح للأفراد بالتعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها بشكل فعال، وتشتمل على مهارات اجتماعية ونفسية تساعد الأشخاص على التفكير بطريقة إبداعية ونقدية، وحل المشكلات، واتخاذ قرارات مدروسة، والاتصال والتواصل الفعال؛ ما يؤهلهم لأن يصبحوا أشخاصاً رياديين.

ويرى براسانا (Prasanna, 2016) أن المهارات الحياتية هي مجموعة القدرات التي يحتاجها الأفراد لتحسين حياتهم، وإدارتها بشكل فعال، وتمنحهم الثقة والشعور بالأمان من أجل تحقيق أهدافهم وطموحاتهم بطرق أفضل. ويعرفها جولهان (Gulhan, 2014) بأنها القدرات التي تساعد الفرد على السلوك الإيجابي، وتمكنه من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة العادية.

وتعرفها مجاهد (2020) بأنها مجموعة السلوكيات التي تساعد المتعلم على إدارة حياته، والتعايش مع متطلباتها، والاتصال الفعال مع الآخرين، والتعامل مع المشكلات. وعرفتها أحمد (2020) بأنها مجموعة من السلوكيات التي تساعد الطلبة على التفاعل بنجاح، والتعامل بفاعلية مع مواقف الحياة اليومية، واتخاذ قرارات صحيحة ومدروسة، والاتصال مع الآخرين بفاعلية، والتكيف مع الظروف المحيطة، والتزود برصيد معرفي علمي في مجالات الحياة المختلفة.

يتضح مما سبق عرضه من تعريفات لمفهوم المهارات الحياتية تعددها وتنوعها، كما يتبين عدم وجود تعريف محدد متفق عليه في المنظمات والدراسات التي اهتمت بهذا المجال، ويتضح أيضاً من التعريفات السابقة أن الطالب في حاجة ماسة إلى مجموعة من المهارات الحياتية تمكنه من التعايش مع الحياة، ومواجهة مشكلاتها، والتفكير بأسلوب علمي سليم، واعتماده على نفسه في اتخاذ قراراته واستيعابه لما يدور

حواله من تغيرات علمية وتكنولوجية، وتفاعله بطريقة جيدة مع أفراد مجتمعه. وبهذا تعدّ المهارات الحياتية من أهم المتطلبات الضرورية للفرد التي تمكنه من التفاعل مع متغيرات العصر الذي يعيشه، كما يستنتج مما تم عرضه من التعريفات السابقة بأن المهارات الحياتية تتفق وترتكز على أنها قدرات عقلية واجتماعية وانفعالية وسلوكية، تهدف للتعامل الإيجابي مع المواقف، وتتطلب التعامل مع متطلبات الحياة اليومية.

أهمية المهارات الحياتية

تسهم المهارات الحياتية في إعداد أفراد قادرين على التفاعل والتكيف مع المتغيرات، واكتساب الخبرات، كما تساعد الفرد على التغلب على مشكلاته الحياتية، والتعامل معها بحكمة، وتنمي شخصيته (أبو المكارم، 2018). وتساعد المهارات الحياتية في تطوير الاتجاه الإيجابي والمرن للحياة بين الشباب، وتمكنهم من التكيف مع المواقف والأفراد، وتساعدهم على إدارة حياتهم بشكل أفضل (Kumar, 2017).

وتكمن أهمية المهارات الحياتية في تعزيز قدرة الطلبة على اتخاذ القرار المناسب، بالوقت المناسب، الأمر الذي من شأنه أن يساهم في حل المشكلات، وتحقيق النجاح (Seevers & Dormoders, 2015). إن تعليم المهارات الحياتية يعزز القدرات العقلية لدى الشباب، ويجهزهم لمواجهة حقائق الحياة من خلال دعم القدرات العقلية والاستعداد السلوكي (Behura, 2012). وتوفر المهارات الحياتية للأفراد الأدوات اللازمة لمواجهة التحديات الجديدة من خلال توفير الدعم العلمي والعاطفي لمن حولهم، كما أنها مفيدة للمتعلمين أنفسهم، والمجتمعات من حولهم وللتواصل ونقل الخبرات بين الأجيال (Javrh & Možina, 2018).

كما تكمن أهمية المهارات الحياتية في تعزيز تقدير الذات لدى الفرد، وتعزيز مفهوم الذات لديه، كما تحسّن من التعاطف والوعي الاجتماعي، وتقلل القلق الاجتماعي وتقوي الصحة النفسية، وتساعد الفرد في الصمود في وجه التحديات والمواقف الدينامية (Saravanakumar, 2020).

وقد أشارت دراسة جوميز وماركيز (Gomes & Marques, 2013) إلى أهمية اكتساب المهارات الحياتية كمدخل لتدعيم المفاهيم لدى الطلبة، كما أثبتت أهمية اكتساب الطلاب للمهارات الحياتية وتسليحهم

بها لمواجهة مشكلات الحياة. وتؤكد دراسة أهوجا وآخرين (Ahuja et al., 2018) على أهمية المهارات الحياتية التي تكمن بإعدادها الفرد لتنمية هويته وهدفه في الحياة، وإدارة ذاته والحفاظ على نفسه بديناً ونفسياً واجتماعياً، وتمكينه من حلّ المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد في علاقاته الاجتماعية، والتعلم مدى الحياة، وتعزيز قدرته على التواصل والنجاح الاجتماعي وإدارة علاقاته بالآخرين.

ويتضح مما سبق أن عملية اكتساب المهارات الحياتية من نواتج التعلّم الهامة والمطلوبة، وأن هذه المهارات ينبغي تعلمها، وأفضل طريقة لتعلمها يكون في مواقف جذابة ومشوقة له، فالمهارات الحياتية تسهم في تطوير الذات، ومعرفة مواطن القوة والضعف، وتربط بين المتعلم والمنهاج وبيئته المحيطة، وتمنحه الثقة بالنفس، وتؤهله لتحمل المسؤولية، والقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتساعد المتعلم في زيادة دافعيته، وتحفزه نحو التعلم، وتساعد كذلك على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة. وتكتسب المهارات الحياتية أهميتها في كونها تساعد في صقل شخصية الطالب وتشكيلها، وإعداده لمواجهة مشكلات الحياة اليومية، ليكون إنساناً مبدعاً وفاعلاً، وقادراً على إحداث التغيير والتنمية والتطوير، وتنمية قدرته على التخطيط الجيد للمستقبل. ومما تقدم يمكن أن نلخص أهمية المهارات الحياتية بأنها تحقق للمتعم التوازن في مختلف جوانب شخصيته، أي بناء الشخصية المتكاملة؛ ما يحقق له القدرة على التعايش الناجح، والتكيف الإيجابي، والمرونة والنجاح مع ذاته أو مع مجتمعه، أو العالم من حوله في ظل متطلبات العصر.

مبررات الاهتمام بالمهارات الحياتية

برزت الحاجة إلى الاهتمام بالمهارات الحياتية، كما أشارت إليها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (United States Agency for International Development [USAID], 2011)؛ وذلك للأسباب الآتية:

- ضرورة مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي من خلال اكتساب المهارات التكنولوجية المختلفة.

- وجود فجوة كبيرة بين ما يتم دراسته وسوق العمل، وبالتالي لا بدّ من اكتساب المهارات الوظيفية.

- تساهم المهارات الحياتية إلى حد كبير في تغيير إيجابي للسلوك.

- يساعد اكتساب المهارات الحياتية في تحقيق حياة بيئية آمنة وصحية.

المهارات الحياتية وعلاقتها بالنظريات التربوية

أولت نظريات علم النفس التربوي اهتماماً بالمهارات الحياتية (Life Skills)، حيث ركزت النظريات السلوكية على تنظيم سلوك المتعلم لتعلّم المهارات الحياتية، حيث يرى السلوكيون أن تعلمها يتم وفقاً لارتباطات بين مثيرات واستجابات تختلف في درجة تركيبها وصعوبتها، أما علماء النفس المعرفيون فيرون أن تعلم المهارات الحياتية يتم وفقاً للنمو العقلي للمتعلم، ومستوى الترتيب الهرمي لمكونات المهارة المطلوب من المتعلم أن يتعلمها، ويرى جانيه (Gagne) أن تعلّم المهارات يتم في تتابع هرمي لمكونات المهارة من البسيط إلى المعقد. ويرى فلاسفة النظرية البنائية أن التطور المعرفي للطالب يتم في بيئة تعاونية مع الآخرين ومع أقرانه؛ من خلال عملية التفاوض الاجتماعي، ومن خلال تفاعل الطلاب مع البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بهم بحيث يمكن تطوير وتنمية المهارات الحياتية من خلال مجموعات التعلم التعاونية (بدري، 2010). كما يرى جارندر (Gardner) في نظريته للذكاءات المتعددة أن كل المهارات والقدرات التي يظهرها المتعلم تعتبر نوعاً من أنواع الذكاءات المتعددة (نوفل، 2007).

النظريات التي فسرت المهارات الحياتية:

- نظرية الاشتراط الإجرائي (Conditioning Theory Operant)

يعدّ سكنر (Skinner) مؤسس النظرية الاشتراطية الإجرائية التي استخدمها في التعلّم، وقد استطاع بواسطة أسلوب تشكيل السلوك الإجرائي أن يدرّب الأفراد على تعلم بعض المهارات، وتتلخص نظرية الاشتراط الإجرائي بأن الفرد في تعلمه لأية مهارة عملية، تبدأ بمبادرة الفرد لتعلمه المهارة، فتتلاقى باستجابة

ترتبط بالعمل لهذه المهارة التي يقوم بها، يتبعها تعزيز نتيجة تكرار هذه الاستجابة، وتغذية راجعة مقترنة بتشجيع خارجي، ثم يصبح تشجيعاً ذاتياً (جاد الله وآخرون، 2018).

- نظرية التعلّم الاجتماعي (Social Learning Theory)

يركز باندورا (Bandura) في نظريته عن التعلّم الاجتماعي على أهمية التعلّم من خلال ملاحظة الأنماط السلوكية للآخرين واعتبارها نموذجاً يحتذى به من أجل تقليد السلوك. ويُعدّ أحد أهم نماذج نظرية التعلّم الاجتماعي المثال الذي قدمه باندورا والذي يشير إلى أن الطلبة حين يرغبون في تعلّم سلوكيات جديدة، يجب عليهم ملاحظتها لدى الآخرين، كما ويستطيعون اكتساب مهارات معرفية وسلوكية من خلال ملاحظة نمط السلوك النموذجي بالنسبة لهم. كما أن التعلّم الاجتماعي يجعلهم قادرين على استخدام متغيرات البيئة المحيطة بشكل يُحدث تفاعلية لدى الطلبة، وينشط العمليات الذاتية والنفسية التي تعزز ذلك التفاعل مما يشكل لديهم دافعية للتعلّم، إضافةً إلى توظيف الأشياء الموجودة في البيئة المحيطة من أجل اكتساب خبرات جديدة. وتتغير اتجاهات وسلوكيات الطالب الملاحظ بشكلٍ إيجابي أو سلبي بعد أن تنتهي عملية الملاحظة (Ata, 2018).

تصنيف المهارات الحياتية

اهتم العديد من الباحثين والخبراء بتصنيف المهارات الحياتية، وأشاروا إلى عدم وجود تصنيف موحد للمهارات الحياتية، وإنما يتم تحديد هذه المهارات من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم، والمشكلات التي تتجم عندما لا يحقق الطلاب السلوكيات المتوقعة منهم، وفيما يأتي بعض التصنيفات للمهارات الحياتية:

- حددت كل من منظمة الصحة العالمية واليونسيف واليونسكو قائمة تضم عشر مهارات أساسية جرى الاتفاق على أنها ضرورية للشباب في أي مجتمع، على أن تكون هذه المجتمعات لديها المرونة والفرصة لإعداد وتطوير المناهج ذات الأولوية التي تعالج مشكلة السلوك الاجتماعي الخاصة في بلدها،

ووضعت التصنيف الآتي: (حل المشكلات، والتفكير الناقد، ومهارات الاتصال الفعال، واتخاذ القرار، والتفكير الابداعي، ومهارات العلاقات بين الأشخاص، ومهارات بناء الوعي الذاتي، التعاطف، التعامل مع الضغوط، والتعامل مع العواطف (Prajapati et al., 2017; World Health Organization [WHO], 1997).

- وصنفت مبادرة المهارات الحياتية والتعليم من أجل المواطنة المهارات الحياتية إلى (12) مهارة حياتية أساسية تحقق أبعاد التعلّم: التعلّم من أجل المعرفة، التعلّم من أجل العمل، التعلّم للعيش مع الآخرين. وتشتمل المهارات على: الإبداع، والتفكير النقدي، وحلّ المشكلات، والتعاون، والتفاوض، واتخاذ القرار، والإدارة الذاتية، والمرونة، والتواصل، واحترام التنوع، والتقمص العاطفي، والمشاركة (Hoskins & Liu, 2019).

- وصنّفت إيروان (Erawan , 2010) المهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية إلى مهارات: (التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والوعي الذاتي، والتعاطف، واحترام الذات، والمسؤولية الاجتماعية، والاتصال والعلاقة الشخصية، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، والتعامل مع الضغوط والعواطف).

- وصنّف صليبي (2016) المهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية إلى خمس مهارات حياتية أساسية وهي: (مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد، ومهارة إدارة الوقت، ومهارات السلامة والأمان، ومهارات التكنولوجيا الحيوية الزراعية).

- وصنّف أبو حماد (2017) المهارات الحياتية إلى: مهارات شخصية: مثل المرونة النفسية، والثقة بالنفس، والتوقع الإيجابي، والتطور الذاتي، والتفاعل البيئي، وحماية الذات، والمهارات التكنولوجية والمثابرة. ومهارات اجتماعية: مثل التواصل، والتكيف الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية، والقيادة الناجحة. ومهارات عقلية: مثل التفكير الناقد والإبداعي والتأملي، وحل المشكلات واتخاذ القرار.

- وصنّف جوميز وماركيز (Gomes & Marques, 2013) المهارات الحياتية إلى مهارات عقلية: كال تفكير والابتكار وحلّ المشكلات، ومهارات يدوية: كمهارات استخدام التكنولوجيا والحاسوب، ومهارات اجتماعية: كالاتصال والتواصل، والحوار والتفاوض.

- وصنفت مؤسسة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين المهارات الحياتية إلى ثلاثة مجالات رئيسية: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة (Partnership for 21st Century Learning, 2020).

- وصنّف بولات وبالامان (Bolat & Balaman, 2017) المهارات الحياتية إلى: مهارات التعامل مع الانفعالات والتوتر، ومهارات التعاطف والوعي الذاتي، ومهارات صنع القرار وحل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير النقدي، ومهارات الاتصال والعلاقات الشخصية.

وتأسيساً على ما سبق ومن خلال التصنيفات التي وردت، وبالرغم من تعددها وتنوعها إلا أنه لوحظ بأنها جميعها قد ركزت على المهارات الحياتية اللازمة للفرد من أجل تحقيق الصحة النفسية والجسدية لديه، وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي عنده، وتطوير علاقاته ببيئته وما حوله، والتي تمكنه من تحقيق الذات وتقديرها، وتحقيق حياة اجتماعية للفرد تتسم بالانسجام مع نفسه، والتكيف مع محيطه، ومع الآخرين، وهذه المهارات الحياتية يمكن تنميتها من خلال البرامج والمباحث الدراسية في جميع المراحل التعليمية.

مكونات المهارات الحياتية:

تتمثل مكونات المهارات الحياتية بما يأتي:

أ- المكون الانفعالي للمهارة الحياتية: ويتمثل في الدافع والرغبة للقيام بالفعل أو اختيار نمط الأداء، ويتعلق هذا الجانب بالاتجاهات والقيم.

ب- المكون المعرفي للمهارة الحياتية: ويتمثل في معرفة كيفية القيام بالأداء أو السلوك، وعندما يتعلم الفرد مهارة ما، فلا بد أن يكون مُلمّاً بالجوانب المعرفية المتصلة بهذه المهارة.

ج- المكون الأدائي للمهارة الحياتية: ويتمثل في شكل تنفيذ أداة المهارة تنفيذاً عملياً (يوسف، 2015).

المهارات الحياتية في المناهج الدراسية:

ظهرت اتجاهات عدة لتعليم المهارات الحياتية في المناهج الدراسية، وفيما يأتي استعراض لأهم هذه الاتجاهات:

- الاتجاه المباشر: تعليم المهارات الحياتية كمبحث دراسي مستقل بذاته، له آلياته وأنشطته الخاصة به، وتعليمها كمبحث مستقل يعطيها اهتماماً كافياً بهذه المهارات.

- اتجاه التجسير: وهو يتفق مع الاتجاه المباشر بتعليم المهارات الحياتية في مبحث مستقل بذاته، ولكنها تتميز عنها بإمكانية ربطها مع المباحث الدراسية الأخرى.

- اتجاه الدمج: وهو اتجاه يجمع بين الاتجاه المباشر والتجسير، ويتم تعلّم المهارات الحياتية بصورة صريحة أثناء تدريس أي محتوى دراسي، ويتطلب هذا الاتجاه إعادة بناء محتوى الدرس بما يحقق تعليم المهارات الحياتية.

- الاتجاه الاثرائي: تعليم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية داخل المدرسة وخارجها، كعقد برامج تدريبية خاصة بالمهارات، والقراءة الموجهة، والأنشطة اللاصفية (الناجي، 2010).

تنمية المهارات الحياتية

يعرّف تعليم المهارات الحياتية: (Life Skills Education L.S.E) بأنه التدخلات التربوية التي تستهدف تعليم المهارات الحياتية (Nagaraju, 2016). ويعدّ تعليم المهارات الحياتية وتعلمها من الأهداف

الأساسية للتربية المعاصرة، كما أن إكساب هذه المهارات للمتعلمين أصبح من أهم أدوار المعلم في القرن الحادي والعشرين، ونظراً لتلك الأهمية التي تحظى بها هذه المهارات، فإن العديد من المنظمات الدولية والإقليمية والمهتمين في المجال التربوي قد أولوا اهتماماً متزايداً للمهارات الحياتية، وأكدوا على ضرورة تعلمها وتعليمها وإكسابها للمتعلمين، والتأكيد على أهمية إدماجها في المناهج التعليمية وفي مختلف المراحل (قبقب، 2019).

وتعدّ عملية اكتساب المهارات الحياتية من النواتج المهمة للمنهاج في أية مرحلة دراسية، لذلك يجب الاهتمام بتنميتها من خلال الأنشطة التعليمية المخطط لها من قبل المعلم لتعليم الطلبة هذه المهارات، فيحتاج تعلم المهارات الحياتية إلى تدريس وممارسة، ويعدّ النقص فيها من أهم المشكلات التي تواجه المتعلم خلال مراحل دراسته (الأشقر، 2017).

ويؤكد دينغرا وشوهان (Dhingra & Chauhan, 2017) أن من الأمور الأساسية في فلسفة المهارات الحياتية مفهوم التمكين الذاتي، والاعتقاد بأن المهارات يمكن تعلمها وتعديلها وتحسينها مع تطور الشخص وتكيفه مع تحديات الحياة. وتعدّ عملية اكتساب المهارات الحياتية من أهم نواتج العملية التعليمية في المراحل الدراسية كافة، لذلك كان لا بد من أن تبنى فلسفة التعليم من أجل الحياة، القائمة على اكتساب المهارات الحياتية التي تمكّن الأفراد من مواجهة متطلبات حياتهم اليومية (صايمية، 2010).

ويمثل النقص في المهارات الحياتية أحد أهم المشكلات التي تواجه الطلبة خلال مراحل دراستهم، حيث إن تنميتها في المدارس لا يذهب إلى أبعد من مجرد الإشارة إليها دون البحث عن أساليب واستراتيجيات حديثة تسعى إلى تنميتها لدى الطلبة، وممارستها في مواقف جديدة في حياتهم اليومية. وأكدت دراسة ستافورد وآخريين (Stafford et al., 2003) على ضرورة ألا تترك تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين للصدفة أو لطرق تقليدية أو غير مخططة، بل يجب التخطيط من أجل تنميتها واستخدام الاستراتيجيات التي تتمركز حول المتعلم، وتجعل مشاركته فعالة في العملية التعليمية.

وتعمل استراتيجيات التعلم النشط على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية ويمكن تمكين الطلاب من مهارة التعاون، ودمج مزيد من مهارات البحث العلمي في المناهج الأساسية، ويؤثر التعلم التعاوني على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب بشكل يجعلهم متعلمين مدى الحياة، ومفكرين ناقدين (Chatila & Al Husseiny, 2017). كما يؤثر التعليم التعاوني على التحصيل، والتثنية الاجتماعية، والتحفيز، وتطوير الذات (Gillies, 2016). كما أن استخدام طرائق واستراتيجيات تدريسية تعزز المهارات الحياتية لدى الطلبة، وتدفعهم إلى التعاون مع زملائهم، وتعزز تفكيرهم، وتساهم بفاعلية في مساعدتهم على مواجهة المشكلات الحياتية.

وقد أوصت دراسة الداوود وخليل (2015) بضرورة الاعتماد على طرائق واستراتيجيات تدريس قائمة على المهارات الحياتية، التي من شأنها تعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وتساعدهم على المشاركة والمبادرة النشطة، وتزيد من درجة اعتمادهم على ذواتهم وترفع ثقتهم بأنفسهم. كما ذكرت الحبسية (2011) أن الأنشطة الصفية تعدّ إحدى الاتجاهات الحديثة في تدريس المهارات الحياتية وتعليمها للطلاب، وأوصت دراسة برانت وكلاين (Brant & Klein, 2016) بإثراء المناهج الدراسية ببعض المهارات الحياتية من أجل تحقيق نتائج تعليمية إيجابية.

ويمكن تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة من خلال استخدام طرائق واستراتيجيات التدريس التي تؤكد على إيجابية المتعلم، ونشاطه في الموقف التعليمي، وتوجيه المتعلم للقيام بالمهام، والأنشطة الصفية، وغير الصفية، وممارسة المتعلمين للخبرات المباشرة التي تساهم في ربط ما يتعلمونه بواقع حياتهم اليومية، وتنمية المهارات التي يتطلبها العمل (الطناوي، 2015).

ولتحقيق ذلك لا بد من تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم، لضمان امتلاك الطلبة المهارات المتعلقة بمعرفة المهارات الحياتية كافة، ومهارات التعامل مع التكنولوجيا في حياتهم العملية؛ إذ إن التعليم القائم على الاقتصاد المعرفي يلعب دوراً حيوياً في إعداد المجتمع للتكيف مع المتغيرات الجديدة والنمو المستمر، ولضمان تحقيق الفائدة المرجوة من عملية التطوير (الديري والعتوم، 2010).

4. أنماط التفكير (Thinking Patterns)

يُعدّ التفكير عاملاً أساسياً في حياة الفرد، فهو الذي يساعده على حل العديد من المشكلات التي تواجهه، فالتفكير عملية عقلية معرفية وجدانية تأتي على قمة العمليات العقلية والنفسية، وتبنى على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والتحصيل والإبداع، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر والتمييز والتعميم والمقارنة والتحليل والاستدلال (العربي، 2021).

ويمثل التفكير السمة الأساسية التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى، فهو مفهوم تعددت أبعاده مما يعكس تعقد العقل البشري وتشعب عملياته، ويحدث التفكير من خلال سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقبله من خلال واحدة أو أكثر من الحواس الخمس، ويتضمن التفكير البحث عن معنى (شراب، 2020).

مفهوم أنماط التفكير

أنماط التفكير: الطرائق والأساليب والاستراتيجيات المفضلة التي يوظف بها الأفراد قدراتهم وذكاءهم، وتنظيم أفكارهم، ويستخدمونها بصورة عامة في حل مشكلاتهم التي يواجهونها، وإنجاز المهام والمشروعات الخاصة والعامة (Sternberg, 2004).

أنماط التفكير: مجموعة من الطرق والاستراتيجيات الفكرية التي اعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتوفرة لديه عن ذاته وبيئته؛ وذلك لمواجهة المشكلات التي يتعرض لها (Harrison & Bramson, 2002).

أهمية دراسة أنماط التفكير

يُعدّ التفكير هدفاً مهماً من أهداف التعلّم والتعليم، ومن أهم العمليات العقلية والذهنية التي تكمن وراء تطوير حياة الفرد، ومساعدته على اكتشاف الحلول الفعالة التي يستطيع من خلالها التغلب على

المصاعب والمشكلات التي يواجهها، فأغلب الإنجازات العملية والعقلية التي حققتها البشرية بنيت على التفكير.

وأكد ستيرنبرغ (Sternberg, 2002) أن معرفة المعلم بأنماط التفكير لدى طلبته تساعده على تحسين تحصيلهم الدراسي.

وتلعب معرفة أنماط التفكير لدى الطالب دوراً مهماً في توجيهه لاختيار التخصص المناسب؛ لأن اختيار التخصص المناسب يحدد أموراً أساسية في حياته، كسهولة أو صعوبة الحصول على عمل ما، وإمكانية الاستمرارية والنجاح فيه، والرضا أو عدم الرضا عنه، والعائد المادي المناسب، والمكانة الاجتماعية التي يسعى لها الفرد (المومني، 2017). ويبين سميث (Smyth, 2000) أن تدريس الطلبة باستخدام طرائق تدريس غير متوافقة مع قدراتهم وميولهم يؤدي إلى عملية تعلم وتعليم غير فاعلة، لذلك ينصح بأن يعي المعلمون أنماط التفكير السائدة لدى طلبتهم، ومن ثم يقومون بتعديل أساليبهم في التدريس وفق هذه الأساليب التي تعد من العوامل الرئيسية في إيصال مادة التعلم بشكل فاعل.

وأوضح الطيب (2006) أن أنماط التفكير أحد أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية في التعليم المدرسي، نظراً لأن معرفة المعلم بأنماط التفكير المفضلة لدى الطلبة تساعد في تحديد الطرائق والاستراتيجيات المناسبة لتعليمهم، وتحديد الأدوات الملائمة لتقييمهم.

النظريات المفسرة لأنماط التفكير

- النظرية البنائية (Constructivism Theory): تعدّ النظرية البنائية من أكثر النظريات ارتباطاً مع نظرية التعلم المستند إلى الدماغ، حيث تنادي النظرية البنائية بالتعلم النشط في سياق ذي معنى، وعلى افتراض أن كل متعلم متفرد، فإنه يسمح للمتعلمين ببناء معانيهم الخاصة لخبراتهم، وإشراكهم في اتخاذ القرار والتعلم بالعمل، لهذا فإن النماذج البنائية والتعلم المستند إلى الدماغ متشابهان بنحو كبير (السلطي، 2004). وتشير النظرية البنائية بأن المعرفة تكون نتيجة بناء ذهني، أي أن الطالب يتعلم

من خلال معالجة المعلومات الجديدة مع المعلومات السابقة، وتتأثر عملية التعلم بالبيئة التي يتم فيها تقديم الأفكار والاتجاهات لدى الطلبة، بحيث يبنى الطالب المعرفة والمعنى من خلال تجاربه الذاتية (Bada, 2015).

- **نظرية الدماغ الكلي (Whole Brain Theory):** قدم نيد هيرمان (Ned Herrmann) نظرية الدماغ الكلي حيث يرى أن نمط التفكير المفصل عند الفرد يؤدي به إلى استخدام جزء واحد من الدماغ أكثر من بقية الأجزاء؛ ما يؤدي إلى تطور النشاط العقلي لهذا الجزء، فنظرية الدماغ الكلي تعطي الأساس لقياس نمط التفكير المفضل عند الفرد عن طريق قياس درجة السيطرة الناتجة عن الأجزاء الأربعة للدماغ (الهيئات، 2015).

- **النظرية المعرفية (Cognitive Theory):** يفترض الاتجاه المعرفي افتراضاً أن التعلم عملية يتفاعل فيها المتعلم مع ما يواجهه من خبرات مباشرة أو غير مباشرة، وينمو المتعلم ويتطور في تفاعله لما يبذله من عمليات ذهنية معرفية مطوراً بذلك خبرات ذاتية خاصة به، حددها نمط تفكيره وأسلوب تعلمه (مختار، 2014).

- **نظرية أنماط التفكير لستيرنبرغ (Thinking Pattern Theory):** تتبنى الدراسة الحالية أكثر النظريات شيوعاً في أنماط التفكير، وهي نظرية أنماط التفكير لستيرنبرغ (Thinking Pattern Theory).

واقترحت تشانغ (Zhang, 2010) تصنيفاً جديداً لأنماط التفكير الواردة في نظرية (Sternberg) يتكون من ثلاث مجموعات، وهي:

- **المجموعة الأولى:** تعرف بالنمط الأول: وتتضمن أنماط التفكير: التحرري، والعالمي، والهرمي، والقضائي، والتشريعي. وتمتلك هذه الأنماط مستوى عالياً من التطور المعرفي، وتتصف بقدرتها على توليد الإبداع.

- **المجموعة الثانية:** تعرف بالنمط الثاني: وتضم الأنماط: المحافظ، والملكي، والمحلي، والتنفيذي. وتمتلك هذه الأنماط مستوى أدنى من التطور المعرفي.

- **المجموعة الثالثة:** تعرف بالنمط الثالث: وتضم الأنماط: الداخلي، والأقلي، والفوضوي، والخارجي، وتجمع هذه المجموعة خصائص الأنماط من كلتا المجموعتين.

أنماط التفكير وفقاً لنظرية أنماط التفكير لستيرنبرغ

صنفت نظرية ستيرنبرغ أنماط التفكير لثلاثة عشر نمطاً، وجاءت مصنفة تحت خمسة مجالات، وهي، كالآتي:

أولاً: أنماط التفكير من حيث الشكل (Form)

- **النمط الملكي (Monarchic Pattern):** يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط التعامل مع القضايا الرئيسية، ويحددون هدفاً واحداً لتحقيقه مستخدمين عدة وسائل لتحقيقه، ويحاولون حل المشكلة بكل إيجابية بغض النظر عن المعوقات التي تواجههم. ويركزون في مشروع واحد ولا ينتقلون إلى مشروع جديد قبل انتهائهم من المشروع الذي يعملون به (نوفل وأبو عواد، 2012).

- **النمط الهرمي (Hierarchic Pattern):** يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بالتنظيم الشديد، وبترتيب أهدافهم هرمياً، وتنفيذ أعمالهم حسب أهميتها وأولويتها، ويستخدمون التدرج والواقعية والمنطقية في حل المشكلات، واتخاذ القرارات (أبو جادو، 2006).

- النمط الفوضوي (Anarchic Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط التعامل مع القضايا الصعبة التي يعجز الآخرون على حلها، ويحاولون إنجاز عدد من المهمات في الوقت نفسه، ويتميزون بقدرتهم على الانتقال من مهمة إلى أخرى بسهولة (أبو هاشم، 2007).

- النمط الأتلي (Oligarchic Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بتنفيذ المهمات دون النظر إلى أهميتها وأولويتها، ويرون أن جميع المهمات متساوية في الأهمية، وينتقلون في تنفيذ المهمات من مهمة إلى أخرى دون ترتيبها حسب الأولوية (Sternberg, 1994).

ثانياً: أنماط التفكير من حيث الوظيفة (Function)

- النمط التشريعي (Legislative Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بالتخطيط الجيد لحل المشكلات بطريقة تتصف بالإبداع، ويقومون بتشريع قوانين تتضمن أفكارهم واستراتيجياتهم الخاصة (أبو هاشم، 2007).

- النمط التنفيذي (Executive Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بالواقعية والموضوعية في حل المشكلات، ويتقيدون بالقواعد والقوانين والإرشادات أثناء تنفيذهم المهمات (أبو جادو، 2006).

- النمط القضائي (Judicial Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بالقدرة على التحليل والإبتكار، وإصدار الأحكام، وتقييم مراحل العمل ونتائجه، كما يميلون إلى تحليل الأشياء وتصنيفها ومقارنتها.

ثالثاً: أنماط التفكير حسب المستوى (Level)

- النمط العالمي (Global Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بتركيزهم على العموميات، ويتجاهلون التفاصيل، ويركزون على الأبعاد الرئيسية للأمور (Sternberg, 1997).

- النمط المحلي (Local Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بتركيزهم على التفاصيل، ويفضلون المهمات المحددة (Sternberg, 1994).

رابعاً: أنماط التفكير من حيث النزعة أو الميل (Leaning)

- النمط التحرري (Liberal Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بإنجاز مهماتهم بطريقة جديدة غير مألوفة، كما يستخدمون استراتيجيات جديدة في حل المشكلات (Sternberg, 1997).

- النمط المحافظ (Conservation Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بالتمسك بالقوانين والأنظمة، وينجزون مهامهم بطريقة مألوفة (أبو هاشم، 2007).

خامساً: أنماط التفكير من حيث المجال (Scope)

- النمط الخارجي (External Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بالتعاون والعمل الجماعي ضمن الفريق (Sternberg, 1997).

- النمط الداخلي (Internal Pattern): يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بالاستقلالية، ويفضلون إنجاز مهامهم بمفردهم (Sternberg, 1997).

يتضح من خلال ما سبق، أن تقديم نظام تعليمي يشكل التفكير في أعلى مراتبه ومستوياته أصبح ضرورة ملحة، وهذا يتطلب الكشف المبكر عن أنماط التفكير للطلبة؛ وذلك لمعرفة السلوكيات المتوقعة منهم، ولتوجيه التفكير بالاتجاه الإيجابي من خلال استراتيجية علمية مخطط لها؛ ما يؤدي إلى تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي بدرجة كبيرة.

ثانياً: الدراسات السابقة

قام الباحث بعملية استقصاء لعدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقام بعرضها في ثلاثة محاور: دراسات تناولت السيطرة الدماغية، ودراسات تناولت المهارات الحياتية، ودراسات تناولت أنماط التفكير، حيث قام بترتيبها وتصنيفها حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أ- دراسات تناولت السيطرة الدماغية

أجرى حميد وآخرون (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن النمط السائد للسيطرة الدماغية لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الإعدادي بمحافظة السويس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (123) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، وتم استخدام مقياس التفكير الإيجابي، واختبار تورانس لأنماط السيطرة الدماغية كأدوات للدراسة. وبينت نتائج الدراسة شيوع نمط السيطرة الدماغية الأيسر لدى طلبة وطالبات الصف الثالث الإعدادي. وأظهرت النتائج عن وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وكلّ من النمط الأيسر والنمط الأيمن، وعدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي والنمط المتكامل.

وهدف دراسة السلمي والغامدي (2021) التعرف إلى العلاقة بين السيطرة الدماغية والميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الطائف، وإذا كانت هناك فروق بين الأفراد في الميول المهنية بناءً على السيطرة الدماغية، وهل يوجد اختلاف في ترتيب الميول المهنية لدى طلبة المرحلة الثانوية ذوي السيطرة اليسارية للدماغ، والطلاب ذوي السيطرة اليمينية للدماغ، وإذا كانت هناك فروق في الميول المهنية لدى عينة الدراسة تبعاً للتخصص والفروق في الجانب المسيطر من الدماغ لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (97) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية. واستخدمت الدراسة مقياس السيطرة الدماغية، ومقياس الميول المهنية، وأظهرت نتائج الدراسة

عدم وجود علاقة ارتباطية بين السيطرة الدماغية والميول المهنية، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الميول المهنية بناءً على السيطرة الدماغية. وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول المهنية تعزى إلى متغير التخصص، وأن النمط الأيسر هو السائد لدى طلبة التخصصات العلمية، في حين أن النمط المتكامل هو النمط السائد لدى طلبة التخصصات الأدبية.

واستقصت دراسة نيثيانثام وريجيس (Nithyanantham & Regis, 2021) في سيطرة النمط الأيسر للدماغ لطلبة المرحلة الثانوية العليا في الهند. تكونت عينة الدراسة من (2000) طالب من المرحلة الثانوية، يمثلون خمس مقاطعات في الهند. استخدم الباحثان مقياس السيطرة الدماغية. وتوصلت الدراسة إلى أن (743) طالباً كان النمط الأيسر للدماغ هو النمط المسيطر لديهم، و(135) طالباً كان النمط الأيمن هو المسيطر، و(1122) طالباً يتمتعون بالنمط المتكامل. ثم طبق الباحثان مقياس التنبيه للأسلوب المعرفي على الطلبة ذوي النمط الأيسر فقط. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى طلبة المرحلة الثانوية ذوي نمط السيطرة الدماغية الأيسر كان متوسطاً، وأظهرت النتائج ارتباطاً كبيراً بين دخل الأسرة ومجتمع طلاب المرحلة الثانوية العليا ذوي نمط السيطرة الدماغية الأيسر.

وقام مونتيرو (Montero, 2021) بدراسة هدفت التعرف إلى النمط السائد للدماغ لمجموعة مختارة من طلاب المدارس الثانوية الفلبينية، تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلبة المرحلة الثانوية كان معظمهم من الفئة العمرية (16-17) عاماً. واستخدمت الدراسة اختباراً كأداة لها. أظهرت نتائج الدراسة أن (78.33%) من المستجيبين ينتمون إلى نمط الدماغ الأيسر، بينما (15%) كانوا من الطلاب ذوي النمط الأيمن، و(6.67%) من ذوي النمط المتكامل.

وهدف دراسة سينغ وجيرا (Singh & Gera, 2018) إلى تحديد العلاقة بين أنماط السيطرة الدماغية لنصفي الدماغ والتحصيل الأكاديمي في مبحث الرياضيات لطلاب الصف الحادي والثاني عشر، ولإيجاد نمط الدماغ المسيطر عند كل من الذكور والإناث. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (268) طالباً

وطالبة. وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة بين التحصيل الدراسي في الرياضيات، والسيطرة الدماغية لنصفي الدماغ لكل من الذكور والإناث، كما لم يختلف مستوى السيطرة الدماغية بشكل ملحوظ لكلا الجنسين.

وقام القدومي (2017) بدراسة هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي والسيطرة الدماغية لدى ضباط الشرطة في فلسطين، إضافة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسيطرة الدماغية، وتكونت عينة الدراسة من (205) ضباط من الشرطة الفلسطينية، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السيطرة الدماغية. وتوصلت الدراسة إلى شيوع النمط التكاملية للسيطرة الدماغية، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والسيطرة الدماغية لدى ضباط الشرطة.

واستقصت دراسة ناديني (Nandhini, 2017) العلاقة بين السيطرة الدماغية والتحصيل الدراسي على عينة من (300) طالب من طلاب المدارس الثانوية. وهدفت الدراسة معرفة مستوى السيطرة الدماغية والتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية العليا في منطقة تشيناي الصينية، وتحديد ما إذا كانت هناك أية علاقة بين السيطرة الدماغية والتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية العليا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم مقياس لقياس السيطرة الدماغية. وتوصلت الدراسة عدم وجود تأثير للسيطرة الدماغية في الجانبين الأيمن والأيسر على التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية.

وأجرى كيات وآخرون (Keat et al., 2016) دراسة هدفت إلى تحديد درجة العلاقة بين أنماط التفكير والتكيف الدراسي مع التحصيل الدراسي لطلبة الدراسات العليا. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية الطب الخاصة في ميلاكا بماليزيا، وشملت العينة على (168) طالباً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عمليات تنبؤ الدماغ والتحصيل الدراسي، وبينت الدراسة أن (58%) من الطلبة من ذوي

نمط السيطرة الدماغية الأيسر، و(25%) من الطلبة من ذوي نمط السيطرة الدماغية الأيمن، بينما (17%) من الطلبة من ذوي نمط السيطرة الدماغية المتكامل.

وهدفت دراسة أحمد (2015ب) التعرف إلى العلاقة بين أنماط التفكير المميزة لطلاب المرحلة الثانوية ونمط سيطرة الدماغ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن، وتكونت عينتها من (600) طالب وطالبة. استخدمت الدراسة مقياس أنماط التفكير لهاريسون وبرامسون، واختبار السيطرة الدماغية كأدوات لها. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير تعزى لمتغير نمط السيطرة الدماغية، وجاء النمط التركيبي في المرتبة الأولى مع نمط السيطرة الدماغية الأيمن، وجاء النمط العملي في المرتبة الأخيرة، وجاء النمط التحليلي مع نمط السيطرة الدماغية الأيمن أولاً، وجاء أخيراً النمط العملي، بينما جاء النمط التحليلي أولاً مع نمط السيطرة الدماغية الأيسر، وأخيراً النمط التركيبي.

ب- دراسات تناولت المهارات الحياتية

أجرى العتيبي والعضياني (2023) دراسة هدفت التعرف إلى واقع ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة والمعوقات التي تحد من ممارستها، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط بشقيه الكمي والنوعي، وتكونت عينة الدراسة من (41) معلماً من معلمي اللغة الإنجليزية، طبقت عليهم الاستبانة، وتم إجراء المقابلة مع (10) معلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة الإنجليزية يقومون بالممارسات التدريسية المرتبطة بالمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمي اللغة الإنجليزية للممارسات التدريسية المتعلقة بالمهارات الحياتية، وتتمثل في معوقات تتعلق بالمعلم، ومنها: كثرة الأعمال المطلوبة منه، وضعف علاقة المعلم بطلابه. ومعوقات تتعلق بالمنهاج الدراسي كطول المنهاج، ووجود بعض المواضيع غير الجاذبة للطلبة. ومعوقات تتعلق بالبيئة التعليمية، ومنها: ازدحام الفصول، وعدم

توافر الوسائل التعليمية. ومعوقات تتعلق بالطالب، ومنها: عدم ممارسة الطالب للغة الإنجليزية خارج المدرسة.

وهدفت دراسة قاسم والحاج محمد (2021) إلى إعداد قائمة مقترحة بالمهارات الحياتية في التعليم العام بالجمهورية اليمنية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (110) خبراء وباحثين في مجال المناهج الدراسية في التربية والتعليم من الجامعات الحكومية اليمنية، ومركز البحوث والتطوير التربوي. وأعدّ الباحثان قائمة تضمنت (60) مهارة فرعية موزعة على أربعة مجالات هي: المهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الصحية والبيئية، والمهارات التقنية واليدوية. وكشفت النتائج إلى درجة موافقة عالية على قائمة المهارات الحياتية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت نسبتها (98.5%)، وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن (48%) من عينة الدراسة ترى تضمين قائمة المهارات الحياتية في مقرر دراسي مستقل.

وسعت دراسة قاسم (2021) التعرف إلى مدى إسهام المدرسة الثانوية في محافظة الغربية المصرية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها من وجهة نظر الطلبة والمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (743) طالبا وطالبة، و(566) معلماً ومعلمة. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها، وتوصلت النتائج إلى أن إسهام المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة، وبدرجة مرتفعة من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والمعلمين في تقدير مدى إسهام المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها.

وأجرت بغدادي (2020) دراسة هدفت التعرف إلى المهارات الحياتية التي تسهم في تحقيق التنمية المستدامة، وتحديد الآليات اللازمة لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية، في ضوء أهداف التنمية المستدامة. فاستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الأدوات الآتية: مقياس المهارات الحياتية

لطلبة المرحلة الثانوية، واستطلاع رأي للمعلمين حول مفاهيم التنمية المستدامة، والمهارات الحياتية اللازمة للطلبة لدعم أهداف التنمية المستدامة. وتمثلت عينة الدراسة من (119) طالباً وطالبة في مرحلة التعليم الثانوي، و(100) معلم ومعلمة في المرحلة الثانوية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون المهارات الحياتية بشكل جيد، وبدرجة فوق المتوسطة، ولكنها لا تصل لمستوى التمكن.

وهدفت دراسة الترك (2019) إلى اقتراح برنامج تربوي لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التطويري، وتكونت عيبتها من (1547) طالباً وطالبة، ومن (153) عضو هيئة تدريس من الجامعات الأردنية الحكومية، واستخدمت الاستبانة أداة لها. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المهارات الحياتية جاءت بدرجة متوسطة، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الجامعات الأردنية، من وجهة نظرهم على مجال التفكير تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق في المهارات الحياتية تعزى لمتغير الكلية ما عدا مجال إدارة الذات ولصالح الكليات العلمية، وعدم وجود فروق في مستوى المهارات الحياتية تعزى لمتغير الجامعة، وفي ضوء النتائج تم تقديم برنامج تربوي مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية.

وأجرى الديري (2019) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية في الأردن للمهارات الحياتية، ولتحقيق هدفت الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عيبتها من (91) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية داخل مخيم الزعتري، وقام الباحث ببناء أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة. وتوصلت النتائج إلى أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية في الأردن جاءت بدرجة متوسطة، وكشفت النتائج عن وجود فروق في درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

كما أجرى ماثيو وجوزيه (Mathew & Jose, 2018) دراسة هدفت إلى تقييم المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية. وتكونت عينتها من (200) طالب من طلبة المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة اختباراً لتقييم المهارات الحياتية كأداة لها، أظهرت النتائج أن (14%) من الطلبة لديهم مستوى عالٍ من المهارات الحياتية، و(73%) لديهم مستوى متوسط من المهارات الحياتية، و(13%) لديهم مستوى منخفض من المهارات الحياتية. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المهارات الحياتية تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي للوالدين، ووظيفة الوالدين، ودخل الأسرة. وكشفت النتائج وجود فرق كبير في مستويات المهارات الحياتية على أساس مكان السكن، ولصالح طلبة المدينة مقارنة بطلبة الريف.

وسعت دراسة فيدان وأيدوغدو (Fidan & Aydoğdu, 2018) إلى نقصي آراء معلمي الصفوف ومعلمي العلوم حول المهارات الحياتية. وتكونت عينتها من (24) معلماً من معلمي العلوم الذين يعلمون في المدارس العامة في تركيا، واستخدمت المقابلات الجماعية المركزة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يلعبون دوراً مهماً في عملية اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية، واستخدام المعلمون بعض الأنشطة الصفية واللامنهجية لتعليم المهارات الحياتية، وأشار المعلمون إلى أهمية الدورات العلمية التي تعد بيئة مهمة لتعليم المهارات الحياتية، بالإضافة إلى ذلك، أعرب المعلمون عن أنهم واجهوا صعوبة في تدريس المهارات الحياتية بسبب المشكلات المتعلقة بالمعلمين وأولياء الأمور والمدرسة والبرنامج التعليمي والنظام التعليمي وإدارة المدرسة والمجتمع.

وقام إيردران وكامر (Erduran & Kamer, 2018) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة إدراك معلمي العلوم للمهارات الحياتية، واستخدامها كجزء من عملية التعلّم في مناهج العلوم التركية، وتكونت عينة الدراسة من (26) معلماً للعلوم، واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المنظمة كأداة لها. أظهرت النتائج أن معلمي العلوم يعتقدون أن المهارات الحياتية ضرورية لكل طالب، وأن الوعي بأهمية ربط المهارات الحياتية بالحياة اليومية كان منخفضاً بشكل كبير، ومن الضروري رفع مستوى وعي المعلمين بالمهارات الحياتية،

التي تتكامل من المنهج، من أجل جعل الطلاب يكتسبون أو يحسنون المهارات الحياتية المطلوبة في القرن الحادي والعشرين.

وهدفت دراسة غروفر (Grover, 2018) التعرف إلى التحديات التي تواجه تطبيق المهارات الحياتية للمرحلة الأساسية في مقاطعة آجيتغار في إقليم البنجاب في الهند. تكونت العينة من (10) مديرين و(43) معلماً، حيث تم جمع البيانات منهم وفق المقابلات شبه المنظمة. وتوصلت الدراسة إلى أنّ مقرر المهارات الحياتية يشكل عبئاً على المعلمين والمديرين على حدّ سواء بسبب ارتفاع أنصبة المعلمين التدريسية، وانخفاض كفاءة تدريبهم لتدريس هذه المهارات، كما أظهرت الدراسة ضعف الإمكانيات المادية في مدارس المقاطعة، الأمر الذي عرقل جهود المديرين في تقديم الدعم للمعلمين.

كما أجرت تان (Tan, 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول ما يبدو عليه تعليم المهارات الحياتية على المستوى العملي خلال الواقع اليومي الدراسي في المدارس الأساسية في فنلندا وسنغافورة. وأجريت الدراسة عن طريق الملاحظة والمقابلة، ولتصنيف المهارات الحياتية وفقاً لوجهة نظر المعلمين تم اختيار ثلاثة معلمين من سنغافورة ومثلهم من فنلندا. صيغت الأسئلة لجمع إجابات مفتوحة حول الخلفية المعرفية لهؤلاء المعلمين فيما يتعلق بالمهارات الحياتية ونهجهم في إكسابها لطلبتهم، وكذلك وجهات نظرهم في هذه المهارات والجوانب العملية حولها، وأظهرت نتائج الدراسة أن المنهج الوطني لكلا البلدين يوفر فرصاً جيدة لتعليم المهارات الحياتية، وأن المسؤولية الكبرى تقع على عاتق المعلمين والأسرة في كيفية إكساب المتعلمين هذه المهارات، كما كشفت الدراسة أيضاً عن الآراء المتباينة بين معلمي البلدين حول المهارات الحياتية الضرورية لطلبة المدارس الابتدائية، وسبب ذلك اختلاف الثقافات بين البلدين.

وقامت حمدان وآخرون (2017) بدراسة هدفت إلى تشخيص واقع المهارات الحياتية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي، من حيث درجة امتلاك طلبة الصف الخامس الأساسي القدرة على حل المشكلات، والتفاعل الاجتماعي، ودرجة امتلاكهم للمهارات البيئية والصحية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي،

وتكونت عينتها من (200) طالب وطالبة. واستخدمت الباحثة اختباراً للمهارات الحياتية كأداة لدراستها، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية جاءت بدرجة متوسطة.

وهدف دراسة عابدين وآخرون (2017) إلى بناء مقياس للمهارات الحياتية للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (90) طالباً، وقد وضحت الدراسة خطوات بناء مقياس المهارات الحياتية للطلبة من حيث: الهدف من المقياس، وتحديد أبعاد المقياس، و فقرات المقياس، وآلية التحقق من صدقه وثباته. وتمثلت أهم النتائج في: تمّ بناء مقياس للمهارات الحياتية للطلاب، حيث تم التأكد من صدق المقياس وثباته، ويتكون المقياس من (67) فقرة، ومكون من (5) أبعاد، وهي: مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص، وإدارة الضغوط، وإدارة الذات، والمهارات الأكاديمية الدراسية، والتفكير الإبداعي.

وهدف دراسة هي ساري وتافريشي (He sari & Tafreshi, 2017) إلى التحقيق من تأثير التدريب على المهارات الحياتية في التحصيل العلمي لطلاب الصف العاشر في طهران، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتمّ اختيار عينة طبقية، تم تدريس المهارات الحياتية في (10) جلسات مدتها (90) دقيقة، في النهاية تمت مقارنة التحصيل الأكاديمي، حيث النتيجة التي اكتسبها الطلاب في اختبار الإنجاز الموحد والمنسق الذي تديره مؤسسة التعليم والتدريب هي مقياس لإنجاز الطالب. وأظهرت النتائج وجود فرق كبير في متوسط العينة وهذا يشير إلى أن التدريب على المهارات الحياتية فعال في التحصيل الدراسي للطلاب.

وأجرى السحاري وعامر (2016) دراسة هدفت إلى بناء قائمة بأهم المهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية، والتعرف على مدى توافر هذه المهارات لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما هدفت التعرف على دور الأداء التدريسي للمعلمين في تحقيق المهارات الحياتية لدى طلابهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (204) طلاب. واستخدمت الدراسة استبانة للمهارات الحياتية، واستبانة للأداءات التدريسية. وقد أظهرت النتائج أن قائمة المهارات الحياتية تضمنت (9) مجالات رئيسية، وبينت النتائج

أيضاً أن الطلاب يعتقدون أن (2) من المجالات الرئيسة للمهارات الحياتية جاءت بدرجة عالية، وأن (6) من المجالات الرئيسة للمهارات الحياتية جاءت بدرجة متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي. وتوصلت أيضاً إلى وجود فروق تعزى لمتغير الفرع الدراسي (علمي، ودراسات إنسانية)، ولصالح الفرع العلمي. وأظهرت النتائج أن جميع الأداءات التدريسية جاءت بدرجة متوسطة.

واستهدفت دراسة معصومة ورسول (Masuomeh & Rasol, 2015) الكشف عن طبيعة العلاقة بين المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية في زنجان، وتم جمع المعلومات باستخدام ثلاثة مقاييس هي: مقياس حل المشكلات، ومقياس اتخاذ القرار، ومقياس التواصل الفعال، وتكونت عينة الدراسة من (345) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت النتائج إلى أن المستوى العام للتحصيل الدراسي والمهارات الثلاث كان عالياً، وأن هناك علاقة إيجابية طردية بين زيادة مستوى المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي.

وسعت دراسة بالاسونداري وبنيامين (Balasundari & Benjamin, 2014) إلى اختبار ارتباط المهارات الحياتية بالتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (162) طالباً من مدارس مختلفة في منطقة (Karaikudi) بولاية (Tamil Nadu)، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس للمهارات الحياتية ومقياس للتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة بين المهارات الحياتية والتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، حيث إن الطلاب الذين تلقوا تدريباً في المهارات الحياتية والأكاديمية اكتسبوا درجات أعلى بكثير في المهارات الحياتية والأكاديمية من أولئك الذين لم يتلقوا تدريباً في المهارات الحياتية والأكاديمية.

ج- دراسات تناولت أنماط التفكير

أجرى المعاينة والطراونة (2021) دراسة هدفت التعرف إلى أنماط التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك وعلاقتها باختيارهم للمسار التعليمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بشقيه التحليلي والارتباطي، وتكونت عينتها من (443) طالباً وطالبة. وتم استخدام مقياس Sternberg & (Wagner,1997) بعد التأكد من صدقه وثباته، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط التشريعي أكثرها شيوعاً وأقلها النمط المحافظ، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في معظم أنماط التفكير تعزى للمسار التعليمي، باستثناء النمط التشريعي ولصالح الفرع المهني وفي الهرمي والفوضوي، ولصالح الفرعين العلمي والمهني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في بقية أنماط التفكير تعزى للنوع الاجتماعي باستثناء النمط التنفيذي ولصالح الإناث، وفي النمط القضائي ولصالح الذكور.

وهدف دراسة شراب (2020) التعرف إلى الأهمية النسبية لأنماط التفكير لقائمة ستيرنبرغ لدى طلبة جامعة غزة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتكونت عينة الدراسة من (213) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة مقياس ستيرنبرغ لأنماط التفكير، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الأنماط شيوعاً لدى الطلبة هو النمط القضائي، في حين كان أقلها شيوعاً النمط المحافظ. كما كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في نمطي التفكير الفوضوي، والهرمي، ولصالح الذكور، وفي النمط التنفيذي، ولصالح الإناث. كما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في أنماط التفكير التشريعي، والتنفيذي، والعالمي، والمحلي، ولصالح طلبة البكالوريوس، وفي نمطي التفكير الفوضوي والتحرري، ولصالح طلبة الدراسات المتوسطة.

وقام الشهري (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً في المرحلة الثانوية في محافظة القريات. وتم استخدام أداتين لتحقيق أهداف الدراسة، اختبار تحصيلي، ومقياس هاريسون وبرامسون لأنماط التفكير، وتوصلت النتائج إلى أن نمط التفكير التركيبي هو النمط السائد لدى الطلبة، وحلَّ نمط التفكير المثالي في المرتبة الثانية،

يليه النمط العملي، ومن ثم التحليلي، وأخيراً النمط الواقعي، وأشارت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وأجرت هتهات وبوشلاق (2017) دراسة هدفت الكشف عن أنماط التفكير وفق نظرية ستيرنبرغ لدى الطلبة المتفوقين دراسياً بثانويات مدينة ورقلة في الجزائر، وتكونت العينة من (281) طالباً وطالبة من المتفوقين دراسياً، واستخدمت الدراسة قائمة أنماط التفكير لستيرنبرغ، وأظهرت النتائج أن النمط التشريعي هو النمط السائد لدى الطلبة، وبينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير بين الطلبة الذكور والإناث باستثناء نمطي التفكير العالمي والخارجي، ولم تظهر النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في أنماط التفكير بين الفرعين العلمي والأدبي، باستثناء نمطي التفكير (الحكمي والداخلي).

وأجرى ملحم وآخرون (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط التفكير الشائعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا وفق نظرية ستيرنبرغ. تكونت عينة الدراسة من (241) طالباً وطالبة. وتوصلت النتائج أن النمط التنفيذي أكثر أنماط التفكير شيوعاً، يليه النمط التشريعي، وجاء النمط الخارجي في المرتبة الأخيرة كأقل الأنماط تفضيلاً لدى الطلبة، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في أسلوب التفكير الخارجي والأقلى، ولصالح الإناث، وبينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أنماط التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، والمحلي) تعزى لمتغير مستوى الطلبة، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وفي نمط التفكير الفوضوي، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المتدني، كما بينت النتائج أن هناك فروقاً على أنماط التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والعالمي، والمتحرر) تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس، ومستوى التحصيل، ولصالح الطلبة الذكور من ذوي التحصيل المرتفع.

وسعت دراسة ساجون ودي كارولي (Sagone & De Caroli, 2013) إلى معرفة العلاقة بين أنماط التفكير وكل من المرونة وتقدير الذات لدى الطلبة المراهقين في إيطاليا، وقد بلغت عينة الدراسة (130)

طالباً. وقد أظهرت النتائج عن وجود علاقة بين تقدير الذات وأنماط التفكير بالترتيب على النحو الآتي:
(النمط التشريعي، والنمط التنفيذي، فالنمط القضائي، فالنمط الملكي، ثم النمط الهرمي).

التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية، وتحليلها، توصل الباحث إلى أوجه اتفاق واختلاف، وجوانب تميز لهذه الدراسة مقارنة مع الدراسات السابقة؛ حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لمتغيرات السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير ولكن تم تناولها في الدراسات السابقة بصورة منفردة، ولم يجد الباحث في حدود اطلاعه أية دراسة بحثت في النمذجة البنائية للعلاقات بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير.

وتنوعت الدراسات السابقة من حيث منهجيتها ومتغيراتها، وعينتها وأدواتها؛ فمن حيث المنهجية استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي والوصفي الارتباطي، في حين استخدمت دراسات قليلة المنهج النوعي، بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج المختلط بشقيه النوعي والكمي، وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة استخدمت معظم الدراسات السابقة أحد المتغيرات مثل السيطرة الدماغية، أو المهارات الحياتية، أو أنماط التفكير بصورة منفردة، بينما كانت الدراسة الحالية الدراسة الوحيدة التي تناولت هذه المتغيرات بصورة مجتمعة.

وفيما يتعلق بعينة الدراسة اختلفت الدراسات السابقة في عينتها فبعضها استخدم عينة تمثل طلبة المدارس بمراحلهم المختلفة، وكانت غالبيتها من طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت العينة في دراسات أخرى من طلبة الجامعات، وفي دراسات أخرى من معلمين ومعلمات ومديري مدارس وأعضاء هيئة تدريس في الجامعات. بينما انفردت الدراسة الحالية في عينتها حيث تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر، ومشرفين تربويين، ومديري المدارس الثانوية ومعلميها، كما انفردت أيضاً في حجم العينة مقارنة مع الدراسات السابقة.

وبخصوص أدوات الدراسة استخدمت الدراسات السابقة أدوات متنوعة، فمعظمها استخدم أدوات كمية كالمقاييس التي تناولت السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير. كما استخدمت بعض الدراسات الاختبارات لقياس متغيرات الدراسة، واستخدمت دراسات أخرى قليلة أدوات نوعية كالملاحظة، والمقابلات شبه المنظمة، ومجموعات التركيز، وانفردت هذه الدراسة أيضاً في أدواتها حيث استخدمت أدوات كمية ونوعية، إذ استخدمت في الجانب الكمي مقاييس: السيطرة الدماغية لديان كونيل (Daine Connill)، ومقياس أنماط التفكير لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner)، ومقياس المهارات الحياتية الذي أعده الباحث، بالإضافة إلى استخدامها أدوات نوعية تمثلت بالمقابلات، واستبانة تضمنت أسئلة مفتوحة.

وانتقلت نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض النتائج بصورة كلية، أو جزئية، كما اختلفت مع نتائج دراسات أخرى، وأبرز أوجه الاتفاق اتفاتها مع نتائج بعض الدراسات في شيوخ نمط السيطرة الدماغية الأيسر لدى الطلبة كدراسة حمدان وآخرين (2021)، ودراسة مونتيرو (Montero, 2021)، واختلفت مع دراسات نيثيانثام وريجيس (Nithyanantham & Regis 2021). كما اتفقت نتائج هذه الدراسة في درجة امتلاك الطلبة لمهارات الحياتية بدرجة متوسطة مع دراسة حمدان وآخرين (2017)، واختلفت مع دراسة البغدادي (2020). وانتقلت نتائج هذه الدراسة جزئياً في أنماط التفكير الأكثر تفضيلاً لدى الطلبة مع دراسات: ملحم وآخرين (2016)، ودراسة نيثيانثام وريجيس (Sagone & De Caroli, 2013)، واختلفت مع دراسة المعاينة والطراونة (2021)، ودراسة شراب (2020).

وتنفرد الدراسة الحالية عن باقي الدراسات في ندرة الدراسات التربوية التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة في دراسة واحدة، حيث جاءت هذه الدراسة لتسد النقص في الدراسات التي تتناول النمذجة البنائية للعلاقة بين السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير ودراسة هذه العلاقات بصورة مجتمعة، حيث لم يجد الباحث في حدود اطلاعه أية دراسة بحثت في النمذجة البنائية للعلاقات بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير.

كما تميزت هذه الدراسة عن كثير من الدراسات السابقة في اختيار مجتمع دراسة ذي خصوصية عالية، وهو طلبة الصف العاشر الذي يُعدّ من الصفوف المفصلية في حياة الطالب الأكاديمية؛ كونه يعدّ بداية للمرحلة الثانوية وأهمية هذه المرحلة للطلبة من الناحية النفسية، والاجتماعية، والشخصية، بالإضافة إلى أهمية هذه المرحلة في تحديد مسار الطالب التعليمي، وتهيئته للمرحلة الجامعية.

ويعدّ استخدام الدراسة التثليث (Triangulation) من أبرز جوانب قوتها، حيث استخدمته في منهجيتها، وأدواتها، وعينتها مما يعطي جوانب القوة لهذه الدراسة، ففي المنهجية تمّ استخدام المنهج المختلط بشقيه الكمي والنوعي، وفي الجانب الكمي تمّ استخدام المنهجين التحليلي والارتباطي، وتنوعت عينة الدراسة حيث اشتملت على طلبة الصف العاشر، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين، وبالنسبة للأدوات تمّ استخدام خمس أدوات كمية ونوعية، كما انسجمت الدراسة وترابطت في شقيها الكمي والنوعي، حيث تمّ الربط بينهما، وتمت الإفادة من نتائج الجانب الكمي في بناء النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي استخدمها الباحث في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبناء أدواتها، وخطوات التحقق من صدقها وثباتها، كما تناول وصفاً لمتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة لغرض تحقيق أهدافها المنهج المختلط، بشقية الكمي والنوعي، ففي الجانب الكمي استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الارتباطي بالاستعانة بمنهجية نمذجة المعادلة البنائية لدراسة العلاقة بين متغيرات السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير. ولغرض بناء النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير استخدم الباحث منهج البحث النوعي الذي يدرس الظاهرة في سياقها الطبيعي، معتمداً عليها كمصدر للبيانات، وتقوم على جمع المعلومات من الأشخاص المرتبطين بالظاهرة بشكل مباشر، ومن ثم تحليلها وتفسيرها، حيث تم الاعتماد على النظرية المجردة (Grounded Theory).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية- فلسطين والبالغ عددهم (48092) طالباً وطالبة. والجدول (1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة لطلبة الصف العاشر حسب المنطقة الجغرافية لمديريات التربية والتعليم، وجنس الطالب حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2023/2022). كما تكون مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين؛ وذلك لبناء نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية.

جدول 1:

توزيع أفراد مجتمع الدراسة لطلبة الصف العاشر حسب المنطقة الجغرافية لمديريات التربية والتعليم وجنس الطالب.

المنطقة الجغرافية	المديريات التابعة للمنطقة الجغرافية	عدد طلبة الصف العاشر	
		ذكور	إناث
الشمال	نابلس، جنوب نابلس، سلفيت، قلقيلية، طولكرم، طوباس، قباطية، جنين	9683	11567
الوسط	القدس، ضواحي القدس، رام الله والبيرة، بيرزيت، أريحا	4032	5365
الجنوب	الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا، بيت لحم	7515	9930
	المجموع	21230	26862

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة مما يأتي:

1- طلبة الصف العاشر: تكونت عينة الدراسة من (1941) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية-فلسطين، وتمثل ما نسبته (4.04%) من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار عينة ممثلة للمجتمع، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية؛ حيث تمثل المنطقة الجغرافية التابعة لها مديريات التربية والتعليم والبالغ عددها (18) مديرية تربية وتعليم في المحافظات الشمالية طبقة (شمال، ووسط، وجنوب)، وجنس الطالب (ذكر، وأنثى) طبقة ثانية. وتم اختيار مديريات (نابلس، وقباطية، وطوباس) من منطقة الشمال، ومديرتي (رام الله والبيرة، وأريحا) من منطقة الوسط، ومديرتي (الخليل، وشمال الخليل) من منطقة الجنوب. ويبين الجدول (2)، توزيع عينة الدراسة لطلبة الصف العاشر تبعاً للمتغيرات المستقلة.

2- المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون: لغرض بناء نموذج لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية، تم إجراء (20) مقابلة شبه منظمة، وتطبيق استبانة تضمنت

أسئلة مفتوحة على (30) مشاركاً من المشرفين التربويين الذين يشرفون على المرحلة الثانوية، ومديري المدارس الثانوية، والمعلمين ممن يدرسون المرحلة الثانوية.

جدول 2:

توزيع عينة الدراسة لطلبة الصف العاشر تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية	
الجنس	ذكر	782	40.3%	
	أنثى	1159	59.7%	
	المجموع	1941	100%	
معدل الطالب	100-90	516	26.6%	
	89.9-80	585	30.1%	
	79.9-70	470	24.2%	
	69.9-60	264	13.6%	
	59.9-50	91	4.7%	
	أقل من 50	15	0.8%	
	المجموع	1941	100%	
	رغبة الطالب في الالتحاق بالفرع التعليمي	علمي	684	35.2%
		أدبي	872	44.9%
ريادة وأعمال		193	9.9%	
شرعي		0	0%	
زراعي		11	0.6%	
صناعي		144	7.4%	
فندقي		26	1.3%	
اقتصاد منزلي		11	0.6%	
المجموع		1941	100%	
مكان السكن		مدينة	913	47.0%
	قرية	833	42.9%	
	مخيم	195	10.0%	
	المجموع	1941	100%	
المنطقة الجغرافية	شمال	1076	55.44%	
	وسط	352	18.13%	
	جنوب	513	26.43%	
	المجموع	1941	100%	

أدوات الدراسة

للإحاطة بجميع جوانب موضوع الدراسة، وفهم تفاصيلها بعمق، تمّ استخدام أدوات كمية ونوعية، وفيما يأتي عرض للأدوات المستخدمة في الدراسة.

أولاً: الأدوات الكمية

أ- مقياس السيطرة الدماغية

استخدم الباحث مقياس ديان كونيل (Daine connill) لتحديد نمط السيطرة الدماغية، ترجمة القدومي (2010)، ويعدّ هذا المقياس معتمداً لقياس السيطرة الدماغية في كلية (College Queens Community) في الولايات المتحدة الأمريكية لجميع الطلبة.

وصف المقياس: يهدف المقياس لتحديد الجانب المسيطر من الدماغ عند الطلبة، حيث يحتوي على (21) فقرة لكل منها بديلين (أ، ب)، وينبغي على الطالب أن يختار بديلاً واحداً من البديلين لكل فقرة، حيث يتعلق أحد البدائل بأحد جانبي الدماغ، والبديل الآخر بالجانب الآخر من الدماغ، وبلغت الدرجة القصوى للمقياس (21) درجة.

تصحيح المقياس:

- إذا كانت إجابة المستجيب باختيار البديل (أ) عن الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 3، 7، 8، 9، 13،

14، 15، 19، 20، 21) يحصل على درجة، أما إذا اختار البديل (ب) فيحصل على صفر.

- إذا كانت إجابة المستجيب باختيار البديل (ب) عن الأسئلة ذات الأرقام (4، 5، 6، 10، 11، 12،

16، 17، 18) فيحصل على درجة، أما إذا اختار البديل (أ) فيحصل على صفر.

ويتم تصنيف المستجيبين تبعاً للدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي:

(8-0) درجات سيطرة النصف الأيسر.

(9-13) درجة سيطرة النمط التكاملية.

(14-21) درجة سيطرة النصف الأيمن.

صدق المقياس:

- **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس على (7) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية من الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم؛ للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس. والذين أجمعوا على صلاحية المقياس كما هو، وبين ملحق (هـ) مقياس السيطرة الدماغية.

- **صدق البناء:** للتأكد من صدق المقياس، تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من خارج العينة الأصلية، حيث تم استخراج صدق الاتساق الداخلي، وذلك من خلال ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.376-0.640).

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

- حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.82).

- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test Re-test): للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، وبفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين. استخراج معامل الارتباط بيرسون لاستخراج ثبات الإعادة (Test Re-test) حيث وصل معامل الثبات إلى (0.942) وهو معامل ثبات جيد لأغراض تطبيق الدراسة.

ب- مقياس المهارات الحياتية

وصف المقياس: تكون المقياس من (70) فقرة في صورته النهائية، وشمل سبعة مجالات تعبر عن امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية وهي: المهارات الاجتماعية (16) فقرة، ومهارات التفكير (16) فقرة، والمهارات التكنولوجية (9) فقرات، والمهارات الصحية والغذائية (11) فقرة، ومهارات إدارة الوقت (6) فقرات، ومهارات التخطيط للمستقبل (6) فقرات، والمهارات الوقائية والبيئية (6) فقرات. وقد قام الباحث بإعداد المقياس بعد اطلاعه على المراجع المتعددة، والتصنيفات المختلفة للمهارات الحياتية، ومجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع المهارات الحياتية كدراسة قاسم والحاج مجد (2021)، والديري (2019)، وعابدين وآخرين (2017)، والسحاري وعامر (2016)، ومعصومة ورسول (Masuomeh & Rasol, 2015).

تصحيح المقياس: تم الاستجابة على فقرات المقياس من خلال مقياس ليكرت الخماسي: عالية جداً (5) درجات، وعالية (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، ثم قليلة درجتان، وينتهي بقليلة جداً بدرجة واحدة. وبلغت الدرجة القصوى للمقياس $(5 \times 70) = (350)$ درجة.

صدق المقياس:

أولاً: الصدق الظاهري

تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على (7) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية من الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم؛ للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس. حيث تكون المقياس من (106) فقرات، وبناءً على آراء المحكمين وتعديلاتهم تمّ حذف (6) فقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات، ليصبح المقياس يتضمن (100) فقرة، ملحق (د)، وتمّ تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية، بلغت (303) طالباً وطالبة لأغراض إجراء التحليل العملي الاستكشافي والتوكيدي.

ثانياً: الصدق العاملي لمقياس المهارات الحياتية

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis)، والتحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) لمقياس المهارات الحياتية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأصلية مكونة من (303) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر.

أ- التحليل العاملي الاستكشافي

للتأكد من مدى ملاءمة البيانات للتحليل العاملي تم إجراء اختبار كايزر ماير اولكن (Kaiser-Meyer-Olkin) (KMO) وبارتلنت (KMO and Bartlett's Test)؛ حيث بلغت قيمة اختبار (KMO) (0.836)، وبلغت قيمة مربع كاي (Chi-Square) التي تم الحصول عليها من تطبيق اختبار بارتلنت (Bartlett's) (13712.121)، حيث كانت هذه القيمة دالة إحصائياً وبدرجة حرية (4950)، وتؤكد نتائج اختبار (KMO and Bartlett's Test) ملاءمة البيانات للتحليل العاملي.

استخدمت طريقة المكونات الأساسية (Component Principal Analysis) لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث تم إجراء التدوير المتعامد للعوامل باستخدام طريقة التدوير (Varimax)، واستخدم محك كايزر (Kaiser) بأخذ العوامل التي قيمة جذرها الكامن (Eigen value) تكون مساوية للواحد الصحيح، واعتمدت الدراسة الحالية على قيمة الجذر الكامن (1.5). وحذفت العوامل التي تشبعت بها أقل من ثلاث عبارات، حيث يكون الحد الأدنى لقيمة التشبع (0.30)، وتم اعتماد العامل التي تشبعت عليه ثلاث عبارات كحد أدنى.

وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن مقياس المهارات الحياتية يتكون من (15) عاملاً جذرها الكامن أكبر أو يساوي (1.5)، وقد فسرت هذه العوامل (51.121) من التباين الكلي، ويعود السبب في عدد العوامل المرتفع نسبياً إلى تصنيفات المهارات الحياتية المتنوعة والمتعددة والتي تضم عدداً كبيراً من المهارات الحياتية، وبمراجعة أشهر التصنيفات للمهارات الحياتية، تم إيجاد تصنيف مشترك لعدد من

العوامل التي تضم مهارات فرعية يمكن دمجها في مجالات رئيسة، وبعد تطبيق معايير التحليل العاملي الاستكشافي، ودمج بعض العوامل الفرعية للمهارات الحياتية في مجالات رئيسة، أظهرت نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المهارات الحياتية أن المقياس يتكون من (7) مجالات، و(70) فقرة من أصل (100) فقرة كان عدد فقرات المقياس قبل إجراء التحليل العاملي، حيث تم حذف (30) فقرة، وبهذا يكون مقياس المهارات الحياتية بصورته النهائية كما يوضحه الملحق (هـ). وفيما يأتي العوامل السبعة التي أفرزها التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس المهارات الحياتية:

- العامل الأول: مجال المهارات الاجتماعية: تشبع على هذا العامل (16) فقرة، وبلغت قيمة الجذر الكامن (12.91)، والتباين المفسر (12.91%)، والجدول (3)، ملحق (ح) يبين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

- العامل الثاني: مجال مهارات التفكير: تشبع على هذا العامل (16) فقرة، وبلغت قيمة الجذر الكامن (10.86)، والتباين المفسر (10.86%)، والجدول (4)، ملحق (ح) يبين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

- العامل الثالث: المهارات التكنولوجية: تشبع على هذا العامل (9) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (9.14)، والتباين المفسر (9.14%)، والجدول (5)، ملحق (ح) يبين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

- العامل الرابع: المهارات الصحية والغذائية: تشبع على هذا العامل (11) فقرة، وبلغت قيمة الجذر الكامن (6.58)، والتباين المفسر (6.58%)، والجدول (6)، ملحق (ح) يبين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

- العامل الخامس: مهارات إدارة الوقت: تشبع على هذا العامل (6) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (5.47)، والتباين المفسر (5.47%)، والجدول (7)، ملحق (ح) يبين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

- العامل السادس: مهارات التخطيط للمستقبل: تشبع على هذا العامل (6) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (4.23)، والتباين المفسر (4.23%) والجدول (8)، ملحق (ح) يبين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

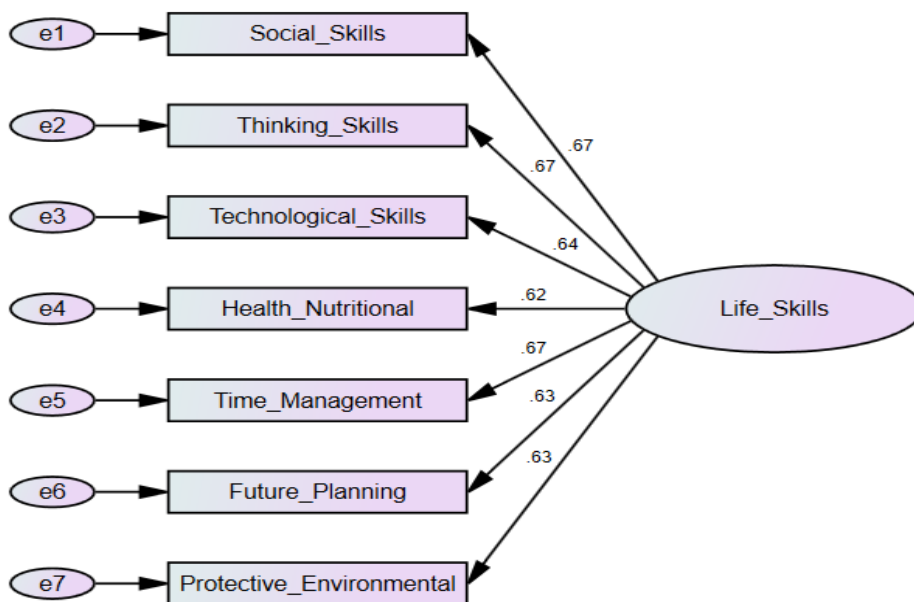
- العامل السابع: المهارات الوقائية والبيئية: تشبع على هذا العامل (6) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (2.95)، والتباين المفسر (2.95%) والجدول (9)، ملحق (ح) يبين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

ب- التحليل العاملي التوكيدي

بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المهارات الحياتية، وتم إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس المهارات الحياتية والبالغ عددها سبعة مجالات، كما هو موضح في الشكل (1)، وقد أجري التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددها (70) فقرة كما هو موضح في الشكل (2)، ملحق (ط).

شكل 1:

التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس المهارات الحياتية (البنية العاملية للمقياس).



يتضح من الشكل (1) التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس المهارات الحياتية، حيث تتكون البنية العاملية للمقياس من (7) مجالات، وهي: المهارات الاجتماعية (Social Skills)، ومهارات التفكير (Thinking Skills)، والمهارات التكنولوجية (Technological Skills)، والمهارات الصحية والغذائية (Health & Nutritional Skills)، ومهارات إدارة الوقت (Time Management Skills)، ومهارات التخطيط للمستقبل (Future Planning Skills)، والمهارات الوقائية والبيئية (Protective & Environmental Skills). وتراوحت قيم معامل التحديد لمجالات المقياس بين (0.62 و 0.67). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس المهارات الحياتية مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لمجالات المقياس (Goodness of Fit) في مداها المثالي، كما يوضحه الجدول (10).

جدول 10:

مؤشرات جودة المطابقة لمجالات مقياس المهارات الحياتية.

قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة (Awang, 2015)	مؤشرات جودة المطابقة لمجالات المقياس	مؤشرات جودة المطابقة
أن تكون غير دالة إحصائياً	65.349	مربع كاي (Chi Square X^2)
---	14	درجات الحرية
أقل من 5	4.668	نسبة مربع كاي (X^2/df)
1-0.90	0.921	مؤشر جودة المطابقة المقارن CFI
1-0.90	0.936	مؤشر جودة المطابقة GFI
1-0.90	0.903	مؤشر المطابقة المعياري NFI
1-0.90	0.922	مؤشر المطابقة المتزايد IFI
1-0.90	0.882	مؤشر توكر لويس المتزايد (TLI)
كلما اقتربت من 0	0.0546	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)
كلما اقتربت القيمة من الصفر كانت في مداها المثالي، أقل من (0.08).	0.010	جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب RMSEA
أقل من النموذج المشبع	56	محك المقارنة AIC
أقل من النموذج المشبع	159.341	محك المقارنة CAIC

يتبين من الجدول (10) أن مؤشرات جودة المطابقة لنموذج مجالات مقياس المهارات الحياتية هي قيمة جيدة، وتعتبر عن جودة مطابقة بيانات العينة للنموذج التي تم قياسها باستخدام مقياس المهارات الحياتية. ويشير الجدول أن قيم المؤشرات (CFI، GFI، NFI، IFI) زادت عن (0.90) وهذه القيم تدل على أنها كانت في مداها المثالي، وجاءت قيمة مؤشر (RMSEA) تساوي (0.010) وهي أقل من (0.08)، وهي مؤشرات تدل على قيم جيدة لجودة مطابقة النموذج. وبلغت قيمة حاصل قسمة مربع كاي على درجات الحرية (4.668)، وهي قيمة أقل من (5) وهي قيمة جيدة تدل على جودة المطابقة، كما بلغت قيمة محكي المقارنة للمؤشرين (AIC, CAIC) على التوالي (159.341, 56) وهي أقل من قيم النموذج المشبع حيث بلغت القيم للمؤشرين على التوالي (187.985, 93.349) وتدعم هذه النتيجة جودة مطابقة النموذج.

وفيما يخص التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددها (70) فقرة كما هو موضح في الشكل (2)، ملحق (ط). وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس المهارات الحياتية وفقراتها على مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لفقرات المقياس (Goodness of Fit) في مداها المقبول، كما يوضحه الجدول (11)، ملحق (ح). حيث يتبين من الجدول أن مؤشرات جودة المطابقة لنموذج مجالات مقياس المهارات الحياتية وفقراتها هي قيم جيدة، وتعتبر عن جودة مطابقة بيانات العينة للنموذج التي تم قياسها باستخدام مقياس المهارات الحياتية. ويشير الجدول أن قيم المؤشرات (CFI، GFI، NFI، IFI) زادت عن (0.70) وهذه القيم تدل على أنها كانت في المدى المقبول، وجاءت قيمة مؤشر (RMSEA) تساوي (0.050) وهي أقل من (0.08)، وقيمة (SRMR) (0.0685) وهي مؤشرات تدل على قيم مقبولة لجودة مطابقة النموذج. وبلغت قيمة حاصل قسمة مربع كاي على درجات الحرية تساوي (1.747) وهي قيمة أقل من (5) وهي قيمة جيدة تدل على جودة المطابقة. كما بلغت قيمة محكي المقارنة للمؤشرين (AIC, CAIC)

على التوالي: (4383.026, 5141.937) وهي أقل من قيم النموذج المشبع حيث بلغت القيم للمؤشرين على التوالي: (4970, 16683.626) وتدعم هذه النتيجة جودة مطابقة النموذج.

ثالثاً: صدق البناء

تم استخراج صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين المجالات مع الدرجة الكلية للمجالات، والجدول (12)، ملحق (ح) يوضح ذلك. ويتضح من الجدول (12)، ملحق (ح)، أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.657-0.765) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهي معاملات ارتباط دالة ومقبولة تعبر عن ارتباط إيجابي، وبهذا يكون المقياس صادقاً لأغراض تطبيق الدراسة.

ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpa). والجدول (13)، ملحق (ح) يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية للمقياس. يتضح من الجدول (13)، ملحق (ح) أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لمجالات مقياس المهارات الحياتية تراوح ما بين (0.757-0.820) وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.928). وهي معاملات مناسبة لتطبيق الدراسة.

ج- مقياس أنماط التفكير

وصف المقياس: تم استخدام مقياس أنماط التفكير لستيرنبرغ وواجنر (Sternberg & Wagner)، ملحق (هـ)؛ حيث يتكون المقياس من (65) فقرة، يقيس ثلاثة عشر نمطاً من أنماط التفكير لكل نمط (5) فقرات، وهي: التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والعالمي، والمحلي، والتحرري، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلى، والفوضوي، والداخلي، والخارجي.

تصحيح المقياس: تكوّن المقياس من تدرّج سباعي يمثل بدائل الإجابة عن فقراته، وهي كالاتي: (تتطبق تماماً=7، تتطبق بدرجة كبيرة=6، تتطبق بدرجة صغيرة=5، لا أستطيع أن أحدد=4، لا تتطبق بدرجة صغيرة=3، لا تتطبق بدرجة كبيرة=2، لا تتطبق إطلاقاً=1). وللتعرف على درجة تفضيل الطلبة لأنماط التفكير، اعتمد المعيار الآتي: (عدد مستويات سلم التدرّج-5/1)=1.2؛ ونتيجةً لتطبيق هذا المعيار تكون هناك خمس فئات تمثل درجات تفضيل أنماط التفكير، بمدى مقداره (1.2).

وبهذا تكون درجات تفضيل أنماط التفكير على النحو الآتي: (1-2.20 درجة تفضيل منخفضة جداً، 2.21-3.40 = درجة تفضيل منخفضة، 3.41-4.60 درجة تفضيل متوسطة، 4.61-5.80 درجة تفضيل مرتفعة، و5.81-7 درجة تفضيل مرتفعة جداً، وبلغت الدرجة القصوى للمقياس (7×65) = (455) درجة.

صدق المقياس

أ- الصدق الظاهري:

تمّ عرض المقياس بصورته الأولية على (7) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية من الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم؛ للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، الذين أجمعوا على صلاحية المقياس كما هو، مع إجراء بعض التعديلات فيما يتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات.

ب- صدق البناء:

تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، حيث تمّ استخراج صدق الاتساق الداخلي، وذلك من خلال ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية، والجدول (14) يوضح ذلك.

جدول 14:

معامل ارتباط بيرسون لمجالات مقياس أنماط التفكير مع الدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	المجالات	معامل ارتباط بيرسون للمجال مع الدرجة الكلية
1	النمط التشريعي	**0.863
2	النمط التنفيذي	**0.933
3	النمط القضائي	**0.963
4	النمط العالمي	**0.919
5	النمط المحلي	**0.979
6	النمط التحرري	**0.941
7	النمط المحافظ	**0.962
8	النمط الهرمي	**0.888
9	النمط الملكي	**0.879
10	النمط الأقلّي	**0.966
11	النمط الفوضوي	**0.981
12	النمط الداخلي	**0.958
13	النمط الخارجي	**0.961

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

يتضح من الجدول (14) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.863-0.981) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وهي معاملات ارتباط دالة وقوية تعبر عن ارتباط إيجابي، وبهذا يكون المقياس صادقاً لأغراض تطبيق الدراسة.

ثبات المقياس:

تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة، من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، حيث تمّ التحقق من ثبات المقياس بطريقتين:

أ- حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpa).

ب- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test Re-test): بهدف التأكد من ثبات مقياس المهارات الحياتية

جرى تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر

من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، وبفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيقين. والجدول (15) يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون للتطبيق وإعادة التطبيق لمجالات المقياس.

جدول 15:

معامل الثبات ألفا كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون للتطبيق وإعادة التطبيق لمقياس أنماط التفكير.

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون للتطبيق وإعادة التطبيق
1	النمط التشريعي	5	0.842	**0.932
2	النمط التنفيذي	5	0.952	**0.973
3	النمط القضائي	5	0.921	**0.955
4	النمط العالمي	5	0.890	**0.968
5	النمط المحلي	5	0.941	**0.967
6	النمط التحرري	5	0.827	**0.948
7	النمط المحافظ	5	0.944	**0.960
8	النمط الهرمي	5	0.783	**0.939
9	النمط الملكي	5	0.889	**0.962
10	النمط الأقلّي	5	0.938	**0.941
11	النمط الفوضوي	5	0.940	**0.954
12	النمط الداخلي	5	0.914	**0.954
13	النمط الخارجي	5	0.936	**0.959
	الثبات الكلي للمقياس	65	0.991	**0.991

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

يتضح من الجدول (15) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمجالات مقياس أنماط التفكير تراوحت ما بين (0.783-0.952)، وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (0.991)، وهي معاملات مناسبة لأغراض تطبيق الدراسة. وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون للتطبيق وإعادة التطبيق للمقياس لمجالات أنماط التفكير ما بين (0.932-0.973)، وبلغ معامل ارتباط بيرسون للتطبيق وإعادة التطبيق للدرجة الكلية للمقياس (0.991) وتبين هذه القيم المرتفعة أن مقياس أنماط التفكير يتمتع بثبات مرتفع مما يجعله مناسباً لتطبيق الدراسة.

ب- الأدوات النوعية

لغرض بناء نموذج لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في فلسطين والتي يمثل الصف العاشر بدايتها حسب النظام التعليمي في فلسطين، ولإحاطة بجميع جوانب موضوع الدراسة، وفهم تفاصيلها بعمق وطريقة تعاطي المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين استخدم منهج البحث النوعي، وتمّ استخدام الأدوات الآتية:

1- المقابلة

تُعدّ المقابلة أداة من أدوات جمع البيانات، التي تستخدم للحصول على بيانات تتعلق بوجهات نظر المشاركين وتفسيرها بطريقة نوعية، وتم إجراء (20) مقابلة شبه منظمة مع المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين. وتمّ تحليل المقابلات التي أجريت بطريقة تحليل الموضوعات (Thematic Analysis).

وصف المشاركين في المقابلات: شارك في الدراسة (20) مشاركاً من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين وجميعهم مختصون بالمرحلة الثانوية، سواء بالإشراف من المشرفين التربويين أو الإدارة من مديري المدارس أو التدريس من المعلمين من بينهم: (7) مشرفين تربويين، و(6) من مديري المدارس، و(7) من المعلمين، حيث كان من بين المشاركين (10) من الذكور، و(10) من الإناث، وتراوحت سنوات خبراتهم في وظيفتهم الحالية من (1-28) عام: (4) منهم أقل من (5) سنوات، و(16) أكثر من (10) سنوات، أما فيما يتعلق بمؤهلات المشاركين العلمية فكانت (10) من المشاركين يحملون درجة البكالوريوس، و(10) من المشاركين يحملون درجة ماجستير، وتنوعت تخصصاتهم العلمية ما بين: (كيمياء، وفيزياء، وأحياء، ورياضيات، وحاسوب، ولغة عربية، ولغة إنجليزية، وجغرافيا، وتربية رياضية).

إجراءات المقابلة:

بعد تحديد هدف المقابلة، وصياغة أسئلتها، تم إجراء (20) مقابلة فردية لعينة الدراسة، حيث تم الاعتماد على بروتوكول المقابلة بعد التحقق من موثوقيته، وأجريت المقابلات بعد الحصول على موافقة المشاركين لإجراء المقابلات، وتحديد موعد مسبق لكل مشارك بما يتلاءم مع وقت فراغه، وتم تحديد الهدف من إجراء المقابلة للمشاركين، وبيان أهمية استجاباتهم، والتأكيد على سرية المعلومات التي يتم الإدلاء بها، وأنها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، فأجريت المقابلات عبر استخدام تطبيق Zoom، وMicrosoft Teams بشكل فردي للمشاركين، حيث تم طرح أسئلة المقابلة، وتلقي الاستجابات، وتراوحت مدة المقابلات بين (45-60 دقيقة). وحفاظاً على مصداقية المقابلات ونزاهتها تم تسجيلها بعد موافقة المشاركين، ومن ثم أجري تحليل لبيانات المقابلات من خلال اتباع منهجية تحليل البيانات النوعية، وجرى تفرغ كل مقابلة على حدة. ولضبط إجراءات المقابلة والتأكد من مؤشرات الصدق المتبادلة تم الابتعاد عن الاستنتاجات في وصف ما يقوله المشاركون في الدراسة عند المقابلة، وجرى الاستيضاح عن بعض الأفكار التي يطرحها المشاركون لتوحيد فهمها، حيث يمكن استخدام المقابلة كأداة تفسيرية للمساعدة في تحديد المتغيرات والعلاقات (Cohen et al., 2007).

تحليل المقابلات:

تم تحليل المقابلات التي أجريت باستخدام برنامج (MAXQDA 2022) بالاعتماد على النظرية المجردة (Grounded Theory)، واستخدمت طريقة تحليل الموضوعات (Thematic Analysis)، حيث مرت مرحلة تحليل البيانات بمراحل (الترميز)، وتكوين الفئات الفرعية، والفئات، وإيجاد علاقات وروابط بينها وصولاً للمحاور الرئيسية.

صدق الأدوات

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها بصورتها الأولية على (5) من المحكمين المتخصصين في مجال العلوم التربوية من الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم، حيث تم إجراء التعديلات بناءً على آراء وملاحظات المحكمين، واعتماد برتوكول المقابلة بصورته النهائية، ملحق (و)، أما فيما يتعلق بصدق المقابلات (Validity) ومن أجل ضمان مصداقية البيانات، فقد خضعت لعملية التثليث (Validity, Dependability, Trustworthiness)، إذ تم فحصها. كما نوقشت الطريقة التي نُظر بها إلى النتائج التي أعطت معنى مع خبراء من المجال. ساعد هذا التدقيق المتقاطع في التفسيرات على التأكد من أن المحاور المختلفة للموضوع المبحوث قد تم التحقق من دقته، وأن النتائج كانت جديرة بالثقة وأدت في النهاية إلى تكوين مجموعة من الفئات المترابطة (Marshall & Rossman, 2012).

2- الاستبانة

لغرض فهم تفاصيل الموضوع بشكل أعمق، والحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية، وضمن مشاركة أكبر عدد من المشاركين من التخصصات المختلفة، قام الباحث بتصميم استبانة تضمنت أسئلة المقابلة، ملحق (ز)، وتم إرسال الاستبانة عن طريق البريد الإلكتروني للمشاركين للإجابة عنه والبالغ عددهم (30) مشاركاً من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين، وبعد تلقي ردود المستجيبين عن هذه الاستبانة تم تجميعها وتفريغها وتحليلها بشكل نوعي على برنامج (MAXQDA 2022).

وصف المشاركين في الاستبانة:

شارك في الاستبانة عن الاستبانة التي تضمنت أسئلة مفتوحة (30) مشاركا من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين وجميعهم مختصون بالمرحلة الثانوية سواء بالإشراف من المشرفين التربويين أو الإدارة من مديري المدارس أو التدريس من المعلمين من بينهم: (5) مشرفين تربويين، (9) من مديري المدارس، و(16) معلماً، حيث كان من بين المشاركين (13) من الذكور، و(17) من الإناث، وتراوحت

سنوات خبراتهم في وظيفتهم الحالية من (1-25) عام: (4) منهم أقل من (5) سنوات، (7) من (5-10) سنوات، (18) أكثر من (10)، أما فيما يتعلق بمؤهلات المشاركين العلمية فكانت (18) من المشاركين يحملون درجة البكالوريوس، و(12) من المشاركين يحملون درجة الماجستير، وتنوعت تخصصاتهم العلمية: (شريعة، وكيمياء، وفيزياء، وأحياء، ورياضيات، وتكنولوجيا معلومات، ولغة عربية، ولغة إنجليزية، وجغرافيا، وتاريخ، وإدارة أعمال، وتربية رياضية، وتربية فنية).

متغيرات الدراسة

أ- المتغيرات الديموغرافية

- متغير الجنس وله مستويان: (ذكر، وأنثى).
- متغير معدل الطالب وله ستة مستويات: (90-100، 80-89.9، 70-79.9، 60-69.9، 50-59.5، أقل من 50).
- متغير الفرع التعليمي الذي يرغب الطالب الالتحاق به وله ثمانية مستويات: (علمي، وأدبي، وريادة وأعمال، وشرعي، وزراعي، وصناعي، وفندقي، واقتصاد منزلي).
- متغير مكان السكن وله ثلاثة مستويات: (مدينة، وقرية، ومخيم).
- متغير المديرية وله ثلاثة مستويات تمّ تصنيفها حسب المنطقة الجغرافية التابعة لها: (شمال، وسط، جنوب).

ب- المتغيرات التابعة

تتمثل في استجابة عينة الدراسة على أدواتها المتمثلة في مقاييس السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير.

إجراءات الدراسة

تمّ إجراء هذه الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد أدوات الدراسة الكمية والنوعية، حيث تضمنت الأدوات الكمية مقياس السيطرة الدماغية (ديان كونيل Daine connill)، ومقياس المهارات الحياتية (إعداد الباحث)، ومقياس أنماط التفكير (مقياس ستيرنبرغ وواجرن Sternberg & Wagner)، وفيما يتعلق بالجانب النوعي اشتملت على مقابلات شبه منظمة واستبانة تضمنت أسئلة مفتوحة، وتمّ التأكد من صدق الأدوات الكمية والنوعية وثباتها.

- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

- الحصول على تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم لتطبيق الأدوات على عينة الدراسة.

- حوسبة مقاييس الدراسة الكمية (السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير) باستخدام تطبيقات Google Drive.

- تطبيق مقاييس الدراسة الكمية والنوعية على عينة الدراسة؛ حيث تمّ تطبيق مقاييس السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير على طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وتم اختيار (7) مديريات من المناطق الجغرافية (الشمال، والوسط، والجنوب) فتمّ اختيار مديريات (نابلس، وقباطية، وطوباس) من منطقة الشمال، ومديرتي (رام الله والبيرة، وأريحا) من منطقة الوسط، ومديرتي (الخليل، وشمال الخليل) من منطقة الجنوب. وفيما يتعلق بالجانب النوعي تمّ إجراء (20) مقابلة شبه منظمة، وتطبيق استبانة تضمنت أسئلة مفتوحة على (30) مشاركاً على عينة من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين.

- جمع البيانات، وإدخالها إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، وبرنامج (AMOS 24) للجانب الكمي، وفيما يتعلق بالجانب النوعي تمّ معالجة البيانات النوعية باستخدام برنامج (MAXQDA 2022).

- عرض النتائج وتفسيرها.

- بناء نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، تمّ استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبرنامج (AMOS 24)، وبرنامج (MAXQDA, 2022). وتمّ استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.

- معامل ارتباط بيرسون.

- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ لحساب الاتساق الداخلي للفقرات.

- التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis)، والتحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis)؛ للتحقق من صدق مقياس المهارات الحياتية.

- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent-Sample T-test)؛ لفحص دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس لمقاييس: المهارات الحياتية، وأنماط التفكير.

- تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)؛ لفحص دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات: معدل الطالب، والرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية.

- مربع إيتا (Eta Square)؛ لتحديد حجم الأثر للمتغيرات الديموغرافية في المتغيرات التابعة.
- اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية؛ للتعرف إلى مصدر الفروق في المجالات بعد استخدام تحليل التباين الأحادي.
- مربع كاي (Chi-Square)؛ للتعرف إلى الفروق بين توزيع التكرارات.
- تحليل المسار (Path-Analysis) باستخدام برنامج (AMOS) لتحديد أفضل نموذج بنائي للعلاقة بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير .
- استخدام برنامج (MAXQDA 2022) لمعالجة البيانات النوعية (المقابلات، والاستبانة التي تضمنت أسئلة مفتوحة).

الاعتبارات الأخلاقية

تعدّ مراعاة الباحث لأخلاقيات البحث العلمي من أهم أساسياته وأسس ومبادئه، وقد تمّ الالتزام بهذه الأخلاقيات في هذه الدراسة بجميع مراحلها ابتداءً من اختيار موضوعها إلى اقتراح توصياتها، مروراً بتطبيق أدواتها، وجمع بياناتها وتحليلها وصولاً إلى نتائجها ومناقشتها، وقد التزم الباحث بهذه الأخلاقيات من أمانة علمية، ومصداقية، وموضوعية، والحفاظ على سرية المعلومات التي تمّ الحصول عليها من عينة الدراسة، حيث كان الالتزام بهذه الأخلاقيات الأساس في بناء أدوات الدراسة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها وفرضياتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على: ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين؟

وللإجابة عن السؤال، تم استخراج التكرارات، والنسبة المئوية، وقيمة مربع كاي (Chi square) تبعاً لأنماط السيطرة الدماغية الثلاثة: الأيسر، والأيمن، والمتكامل. ويبين الجدول (16) هذه النتائج.

جدول 16:

التكرارات والنسب المئوية وقيمة مربع كاي (Chi Square) ومستوى الدلالة تبعاً لأنماط السيطرة الدماغية.

مستوى الدلالة *	قيمة مربع كاي (X^2)	المجموع (ن=1941)		إناث (ن=1159)		ذكور (ن=782)		أنماط السيطرة الدماغية
		النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	
0.000	722.284	%60.8	1180	%57.5	667	%65.6	513	النمط الأيسر
		%12.2	237	%13.4	155	%10.5	82	النمط الأيمن
		%27.0	524	%29.1	337	%23.9	187	النمط المتكامل
		%100	1941	%100	1159	%100	782	المجموع

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

يتضح من الجدول (16) أن نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية هو النمط الأيسر بنسبة (60.8%)، يليه النمط المتكامل بنسبة (27%)، وجاء النمط الأيمن في المرتبة الأخيرة بنسبة (12.2%). كما يشير الجدول (16) أن نمط السيطرة الدماغية الأيسر هو النمط السائد لكل من الذكور والإناث حيث كانت نسبته للذكور (65.6%) وللإناث (57.5%)، وجاء النمط المتكامل ثانياً

بنسبة (23.9%) للذكور و(29.1%) للإناث، بينما كان النمط الأيمن هو النمط الأقل لكل من الذكور والإناث حيث بلغت نسبته للذكور (10.5%)، والإناث (13.4%). وتظهر نتائج مربع كاي (Chi Square) أن الفروق بين توزيع التكرارات بين أنماط السيطرة الدماغية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) إذ بلغت قيمة مربع كاي (722.284)، وجاءت هذه الفروق لصالح نمط السيطرة الدماغية الأيسر.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على: ما درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية؟

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وترتيب المجالات والمستوى وفقاً لدرجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية، واعتمد الباحث على المعيار الآتي لتقدير درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية (أكبر درجة - أصغر درجة) / (5) = $0.8 = 5 / (1-5)$. ونتيجةً لتطبيق هذا المعيار تكون هناك خمس فئات تمثل درجات امتلاك المهارات الحياتية، وهي: (4.21 فأكثر) درجة عالية جداً، (3.41-4.20) درجة عالية، (2.61-3.40) درجة متوسطة، (1.81-2.60) درجة منخفضة، (أقل من 1.81) درجة منخفضة جداً. ويبين الجدول (17) هذه النتائج.

جدول 17:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وترتيب المجالات ومستواها لمجالات المهارات الحياتية.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
1	المهارات الاجتماعية	3.58	0.76	%71.60	1	عالية
2	مهارات التفكير	3.33	0.68	%66.60	5	متوسطة
3	المهارات التكنولوجية	3.42	0.80	%68.40	2	عالية
4	المهارات الصحية والغذائية	3.34	0.83	%66.80	4	متوسطة
5	مهارات إدارة الوقت	3.22	0.98	%64.40	6	متوسطة
6	مهارات التخطيط للمستقبل	3.13	0.76	%62.60	7	متوسطة
7	المهارات الوقائية والبيئية	3.40	0.75	%68.00	3	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجالات	3.38	0.65	%67.60		متوسطة

* الدرجة العظمى للمتوسط الحسابي (5) درجات.

تظهر نتائج الجدول (17) أن درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية في المدارس الحكومية جاءت على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (0.65). وتراوح المتوسط الحسابي للمجالات بين (3.13-3.58). وجاءت درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية في مجالي المهارات الاجتماعية والمهارات التكنولوجية بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.58)، وانحراف معياري (0.76) لمجال المهارات الاجتماعية، وبمتوسط حسابي (3.42)، وانحراف معياري (0.80) لمجال المهارات التكنولوجية، في حين جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة حيث جاء مجال مهارات التخطيط للمستقبل المجال الأقل امتلاكاً للمهارات الحياتية لدى الطلبة بمتوسط حسابي (3.13)، وانحراف معياري (0.76)، يليه في المرتبة قبل الأخيرة مجال مهارات إدارة الوقت بمتوسط حسابي (3.22)، وانحراف معياري (0.98).

كما يشير الجدول (18)، ملحق (ح) أن أعلى متوسط ل فقرات مجال المهارات الاجتماعية للفقرة (11) "أبادر في تقديم المساندة والدعم للآخرين عند حاجتهم لها" بمتوسط حسابي (4.09)، بينما جاءت الفقرة (3) "أعبر عن مشاعري تجاه الآخرين بوضوح" في المرتبة الأخيرة في المجال بمتوسط (3.17). وفي

مجال مهارات التفكير جاءت الفقرة (18) والتي تنص "أفكر في النتائج قبل أن أتخذ القرار" كأعلى فقرة في المجال بمتوسط حسابي (3.48)، في حين جاءت الفقرة (32) في المرتبة الأخيرة "أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة غير تقليدية" بمتوسط حسابي (3.14). وحصلت الفقرة (41) في مجال المهارات التكنولوجية على الترتيب الأول "أستخدم الهاتف الذكي بطريقة فعالة"، بينما حصلت الفقرة (34) "أستطيع إنشاء عرض إلكتروني محوسب" على الترتيب الأخير في المجال. وفي مجال المهارات الصحية والبيئية جاءت الفقرة (48) "أتناول الأدوية حسب استشارة الطبيب" كأعلى فقرة في المجال بمتوسط (4.06) وجاءت الفقرة (42) "أبتعد عن تناول المشروبات الغازية" كأقل فقرة في المجال بمتوسط (2.63). وفي مجال مهارات إدارة الوقت جاءت الفقرة (56) "ألتزم بتنفيذ المهام التي يوكل لي تنفيذها في وقتها المحدد" في الترتيب الأول بمتوسط (3.59) وفي الترتيب الأخير جاءت الفقرة (55) "أضع جدولاً زمنياً لتنفيذ الأعمال المطلوبة" بمتوسط (3.01). وفي مجال مهارات التخطيط للمستقبل حصلت الفقرة (60) "أسعى بجد لتحقيق أهدافي المستقبلية" على أعلى متوسط لل فقرات في المجال بمتوسط (3.28)، وجاءت الفقرة (62) "لدي خطة واضحة لتحقيق مستقبل أفضل لحياتي" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.96). وفي مجال المهارات الوقائية والبيئة جاءت الفقرة (67) "أحافظ على نظافة المنزل والمدرسة والبيئة" كأعلى فقرة في المجال بمتوسط (3.7)، في حين جاءت الفقرة (66) "أهتم بالتقليل من استهلاك الطاقة" كأقل فقرة في المجال بمتوسط (3.04).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمعدل، ورغبة الطالب في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية).

وقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس، ولفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test)، ونتائج الجدول (19)، ملحق (ح) تبين ذلك.

وإستخدام لحساب حجم الأثر (مربع إيتا) وتمّ تحديد حجم الأثر من خلال المقياس الآتي: ($\eta^2 = 0.01$) حجم أثر قليل، $\eta^2 = 0.06$ حجم أثر متوسط، $\eta^2 = 0.14$ حجم أثر كبير (كامل، 2022).

يتضح من الجدول (19)، ملحق (ح) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث في المجالات السبعة والدرجة الكلية للمجالات؛ ويتبين من الجدول أن درجة امتلاك الذكور للمهارات الحياتية درجة متوسطة على الدرجة الكلية للمجالات بمتوسط (3.34)، وانحراف معياري (0.61). وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.10-3.49)، والانحرافات المعيارية للمجالات بين (0.65-0.98). وفيما يتعلق بالإناث كانت درجة امتلاك الإناث للمهارات الحياتية درجة عالية بمتوسط حسابي (3.41)، وانحراف معياري (0.67)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للإناث بين (3.15-3.64)، والانحرافات المعيارية بين (0.70-0.98). كما يشير الجدول إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمجالات، وللمجالات الآتية: المهارات الاجتماعية، ومهارات التفكير، والمهارات التكنولوجية، والمهارات الوقائية والبيئية، ولصالح الإناث، كما يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس على مجالات: المهارات الصحية والغذائية، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات التخطيط للمستقبل.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجنس كان قليلاً على مجالات: (المهارات الاجتماعية، ومهارات التفكير، والمهارات الوقائية والبيئية)، ومتوسطاً على مجال المهارات التكنولوجية وكبيراً على مجالات (المهارات الصحية والغذائية، ومهارات التخطيط للمستقبل، ومهارات إدارة الوقت) وبالنسبة للدرجة الكلية كان حجم الأثر متوسطاً، وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.000-0.522).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير معدل الطالب. ولفحص الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (20، 21) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (20)، ملحق (ح)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير معدل الطالب؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لفئة المعدلات على الدرجة الكلية (90-100) (3.65) وانحراف معياري (0.57)، ولفئة المعدلات (80-89.9) (3.39) وانحراف معياري (0.67)، ولفئة المعدلات (70-79.9) (3.21) وانحراف معياري (0.64)، ولفئة المعدلات (60-69.9) (3.21) وانحراف معياري (3.21) وانحراف معياري (0.58)، ولفئة المعدلات (50-59.9) (3.12) وانحراف معياري (0.60) ولفئة المعدلات (أقل من 50) (3.38) وانحراف معياري (0.65). وبلغ أعلى متوسط حسابي (3.85) في مجال المهارات الاجتماعية لفئة المعدلات (90-100)، وأقل متوسط حسابي (2.98) في مجال مهارات التخطيط للمستقبل لفئة المعدلات (70-70.9).

وبيين الجدول (21)، ملحق (ح)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك المهارات الحياتية تعزى لمتغير معدل الطالب على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وتبين نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير معدل الطالب كان متوسطاً على المجالات: المهارات الاجتماعية، المهارات الوقائية والبيئية، والمهارات الصحية والغذائية، ومهارات التخطيط للمستقبل، ومهارة إدارة الوقت، وكبيراً على الدرجة الكلية للمجالات، ومجال مهارات التفكير، والمهارات التكنولوجية. وتراوحت قيم (مربع إيتا) بين (0.025-0.093).

ولمعرفة مصدر الفروق، استخدم اختبار Scheffe للمقارنة البعدية، ويوضح الجدول (22)، ملحق (ح) نتائج المقارنة البعدية. وتشير نتائج الجدول (22)، ملحق (ح)، إلى وجود فرق دال إحصائياً على الدرجة الكلية للمجالات بين فئة المعدلات (90-100) وفئات المعدلات: (80-89.9)، (70-79.9)، (60-69.9)، (50-59.9) ولصالح فئة المعدلات (90-100). وبين فئة المعدلات (80-89.9) وفئات المعدلات (70-79.9)، (60-69.9)، (50-59.9) ولصالح فئة المعدلات (80-89.9).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي، ولفحص الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (23، 24) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (23)، ملحق (ح)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات للفرع العلمي (3.63) وانحراف معياري (0.59)، والفرع الأدبي (3.22) وانحراف معياري (0.65)، والفرع الريادة والأعمال (3.20) وانحراف معياري (0.65)، والفرع الزراعي

(3.34) وانحراف معياري (0.46)، ولفرع الصناعي (3.38) وانحراف معياري (0.53)، ولفرع الفندقية (3.15) وانحراف معياري (0.51)، ولفرع الاقتصاد المنزلي (3.60) وانحراف معياري (0.57). وبلغ أعلى متوسط حسابي (3.94) في مجال المهارات الاجتماعية لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي (اقتصاد منزلي)، وأقل متوسط حسابي (2.95) في مجال مهارات التخطيط للمستقبل لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي (زراعي).

ويبين الجدول (24)، ملحق (ح)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك المهارات الحياتية تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي كان متوسطاً على مجالات المهارات الوقائية والبيئية، والمهارات الصحية والغذائية، ومهارات التخطيط للمستقبل، ومهارة إدارة الوقت. وكبيراً على مجالات: مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية، والمهارات التكنولوجية، والدرجة الكلية للمجالات، وتراوحت قيم (مربع إيتا) بين (0.037-0.097).

ولمعرفة مصدر الفروق، استخدم الباحث اختبار Scheffe للمقارنة البعدية، ويوضح الجدول (25) نتائج المقارنة البعدية. ويوضح الجدول (25)، ملحق (ح)، إلى وجود فرق دال إحصائياً على الدرجة الكلية للمجالات بين الفرع العلمي وكلاً من الفروع: الأدبي، والريادة والأعمال، والصناعي، والفندقية ولصالح الفرع العلمي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير مكان السكن. ولفحص الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (26، 27) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (26)، ملحق (ح) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية تبعاً لمكان السكن؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات لمكان السكن (مدينة) (3.33)، وانحراف معياري (0.65)، وللقرية (3.40) وانحراف معياري (0.66)، وللمخيم (3.55)، وانحراف معياري (0.59). وبلغ أعلى متوسط حسابي (3.75) في مجال المهارات الاجتماعية لمتغير مكان السكن (مخيم)، وأقل متوسط حسابي (3.07) في مجال مهارات التخطيط للمستقبل لمتغير مكان السكن (مدينة).

ويبين الجدول (27)، ملحق (ح)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك المهارات الحياتية تعزى لمتغير مكان السكن على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير مكان السكن كان قليلاً لجميع المجالات والدرجة الكلية للمجالات. وتراوح قيم (مربع إيتا) بين (0.006-0.010).

ولمعرفة مصدر الفروق، استخدم اختبار Scheffe للمقارنة البعدية، ويوضح الجدول (28)، ملحق (ح) نتائج المقارنة البعدية التي تبين وجود فرق دال إحصائياً على الدرجة الكلية للمجالات بين مكان السكن المدينة والمخيم ولصالح المخيم، وبين القرية والمخيم ولصالح المخيم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير المديرية. ولفحص الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (29، 30) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (29)، ملحق (ح)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير المديرية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات لمديريات الشمال (3.50)، وانحراف معياري (0.60)، ولمديريات الوسط (3.17)، وانحراف معياري (0.64)، ولمديريات الجنوب (3.27)، وانحراف معياري (0.70). وبلغ أعلى متوسط حسابي (3.69) في مجال المهارات الاجتماعية لمتغير مديريات الشمال، وأقل متوسط حسابي (2.90) في مجال مهارات التخطيط للمستقبل لمتغير مديريات الوسط.

ويبين الجدول (30)، ملحق (ح)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك المهارات الحياتية تعزى لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير المديرية كان متوسطاً لجميع المجالات والدرجة الكلية للمجالات، وتراوح قيم (مربع إيتا) بين (0.027-0.046).

يوضح الجدول (31)، ملحق (ح)، نتائج المقارنة البعدية التي تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً على الدرجة الكلية للمجالات بين مديريات الشمال والوسط، وبين مديريات الشمال والجنوب ولصالح مديريات الشمال.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وينص على: ما أنماط التفكير المفضلة لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين؟

وللإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وترتيب المجالات، ومستوى تفضيل أنماط التفكير. اعتمد الباحث المقياس الآتي لتقدير درجة تفضيل طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير. (5.84 فأكثر) درجة عالية جداً، (4.63-5.83) درجة عالية، (3.42-4.62) درجة متوسطة، (2.21-3.41) درجة منخفضة، (أقل من 2.20) درجة منخفضة جداً. واعتمد الباحث

في توزيع الفئات على الأساس الإحصائي توزيع المسافات بين فئات التدرج على مقياس ليكرت السباعي بشكل متساوٍ وفق المعادلة الآتية: (أكبر درجة - أصغر درجة) / (5) = 5/(1-7) = 1.2. ويبين الجدول (32) هذه النتائج.

جدول 32:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وترتيب المجالات ومستواها لمجالات أنماط التفكير.

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى التفضيل
1	النمط التشريعي	3.84	1.06	54.86	12	متوسطة
2	النمط التنفيذي	5.21	1.16	74.43	1	كبيرة
3	النمط القضائي	4.13	1.13	59.00	9	متوسطة
4	النمط العالمي	4.02	1.10	57.43	10	متوسطة
5	النمط المحلي	5.10	1.25	72.86	2	كبيرة
6	النمط التحرري	3.85	0.93	55.00	11	متوسطة
7	النمط المحافظ	4.87	1.33	69.57	7	كبيرة
8	النمط الهرمي	3.50	1.05	50.00	13	متوسطة
9	النمط الملكي	4.64	1.16	66.29	8	كبيرة
10	النمط الأقلّي	5.05	1.29	72.14	4	كبيرة
11	النمط الفوضوي	4.98	1.24	71.14	5	كبيرة
12	النمط الداخلي	4.94	1.29	70.57	6	كبيرة
13	النمط الخارجي	5.06	1.36	72.29	3	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجالات	4.55	1.03	65.00		متوسطة

* الدرجة العظمى للمتوسط الحسابي (7) درجات.

تظهر نتائج الجدول (32) أن درجة تفضيل طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير في المدارس الحكومية جاءت على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (4.55)، وانحراف معياري (1.03). وتراوح المتوسط الحسابي للمجالات بين (3.50-5.21). وجاءت أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لطلبة الصف العاشر (التنفيذي، والمحلي، والخارجي، والأقلّي)، وبمتوسطات حسابية على التوالي: (5.21، 5.10، 5.06، 5.05)، وبانحرافات معيارية على التوالي: (1.16، 1.25، 1.36، 1.29)، بينما جاءت أقل أنماط التفكير تفضيلاً لدى طلبة الصف العاشر (الهرمي، والتشريعي، والتحرري، والعالمية)،

وبمتوسطات حسابية على التوالي: (3.50، 3.84، 3.85، 4.02)، وبانحرافات معيارية على التوالي: (1.05، 1.06، 0.93، 1.10).

وتشير نتائج الجدول (33)، ملحق (ح)، أن الفقرات (15، 31، 51) حصلت على أعلى متوسط حسابي لفقرات مقياس أنماط التفكير، حيث بلغ المتوسط الحسابي للفقرة (15) (5.49) والتي تنص "أهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني" وتندرج هذه الفقرة تحت النمط التنفيذي، يليها الفقرة (31) التي بلغ متوسطها الحسابي (5.41) والتي تنص "أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها"، وتتبع هذه الفقرة النمط المحلي، وحصلت الفقرة (51) على الترتيب الثالث لفقرات المقياس بمتوسط حسابي (5.38) والتي تنص "أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي"، وتصنف هذه الفقرة على النمط الداخلي. وحصلت الفقرات (60، 21، 34) على أقل المتوسطات لفقرات المقياس، وتندرج هذه الفقرات جميعها ضمن النمط الهرمي، حيث حصلت الفقرة (60) على الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.41)، والتي نصها "أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها عند البدء في مشروع أو عمل ما"، بينما حصلت الفقرة (21) على الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (3.43) والتي نصها "أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة عند البدء في أدائها"، ومن ثم جاءت الفقرة (34) بمتوسط حسابي (3.49) والتي نصها "يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها عند مواجهتي لبعض المشكلات".

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغيرات (الجنس، والمعدل، ورغبة الطالب في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية).

وقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس. ولفحص الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) ونتائج الجدول (34) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (34)، ملحق (ح)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث في مجالات أنماط التفكير والدرجة الكلية للمجالات؛ إذ كان درجة تفضيل الذكور لأنماط التفكير درجة متوسطة على الدرجة الكلية للمجالات بمتوسط (4.44)، وانحراف معياري (1.03). وتراوحت المتوسطات الحسابية للمجالات بين (3.36-5.09)، والانحرافات المعيارية للمجالات بين (0.96-1.34). وفيما يتعلق بالإناث كانت درجة تفضيل الإناث لأنماط التفكير درجة عالية بمتوسط حسابي (4.63)، وانحراف معياري (1.03)، وتراوحت المتوسطات الحسابية للإناث بين (3.59-5.3)، والانحرافات المعيارية بين (0.91-1.39). كما يشير الجدول (34) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل الطلبة لأنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمجالات، ولجميع المجالات باستثناء النمط العالمي والنمط المحافظ، وكانت الفروق لصالح الإناث.

وفيما يتعلق بحجم الأثر على المجالات والدرجة الكلية للمجالات، كانت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجنس قليلاً لجميع المجالات باستثناء الأنماط: التشريعي، والهرمي، والملكي، حيث كان حجم الأثر متوسطاً. وتراوحت قيم (مربع إيتا) بين (0.000-0.016).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط

التفكير تعزى لمتغير معدل الطالب، ولفحص الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (35، 36) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (35)، ملحق (ح)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تفضيل طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير تبعاً لمتغير معدل الطالب؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لفئة المعدلات (100-90) (4.85)، وانحراف معياري (0.94)، ولفئة المعدلات (80-89.9) (4.59)، وانحراف معياري (1.05)، ولفئة المعدلات (70-79.9) (4.35)، وانحراف معياري (1.08)، ولفئة المعدلات (60-69.9) (4.38)، وانحراف معياري (0.93)، ولفئة المعدلات (50-59.9) (4.21)، وانحراف معياري (0.95) ولفئة المعدلات (أقل من 50) (4.45)، وانحراف معياري (1.23). وبلغ أعلى متوسط حسابي (5.53) في النمط التنفيذي لفئة المعدلات (100-90)، وأقل متوسط حسابي (3.25) في النمط الهرمي لفئة المعدل (50-59.9).

ويبين الجدول (36)، ملحق (ح)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة تفضيل أنماط التفكير تعزى لمتغير معدل الطالب على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وفيما يتعلق بحجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير معدل الطالب على المجالات، والدرجة الكلية للمجالات كان حجم الأثر متوسطاً، وتراوح قيم (مربع إيتا) بين (0.018-0.047).

ويوضح الجدول (37)، ملحق (ح)، نتائج المقارنة البعدية التي تبين وجود فرق دال إحصائياً على الدرجة الكلية للمجالات بين فئة المعدلات (100-90) وفئات المعدلات (80-89.9)، (70-79.9)، (60-69.9)، (50-59.9) ولصالح فئة المعدلات (100-90). وبين فئة المعدلات (80-89.9) وفئة المعدلات (70-79.9)، ولصالح فئة المعدلات (80-89.9).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي، ولفحص الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (38، 39) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (38)، ملحق (ح)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات (4.55)، وانحراف معياري (1.03)، وللفرع العلمي (4.86)، وانحراف معياري (0.96)، وللفرع الأدبي (4.39)، وانحراف معياري (1.06)، وللفرع الريادة والأعمال (4.26)، وانحراف معياري (1.02)، وللفرع الزراعي (4.41)، وانحراف معياري (0.73)، وللفرع الصناعي (4.53)، وانحراف معياري (0.92)، وللفرع الفندقي (3.33)، وانحراف معياري (0.87)، وللفرع الاقتصاد المنزلي (4.63)، وانحراف معياري (0.88). وبلغ أعلى متوسط حسابي (5.53) في مجال النمط التنفيذي للفرع العلمي، وأقل متوسط حسابي (3.23) في مجال النمط المحافظ لفرع الريادة والأعمال.

ويبين الجدول (39)، ملحق (ح)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة تفضيل أنماط التفكير تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وفيما يتعلق بحجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي على المجالات والدرجة الكلية للمجالات كان حجم الأثر متوسطاً، وتراوح قيم (مربع إيتا) بين (0.022-0.058).

ويوضح الجدول (40)، ملحق (ح)، نتائج المقارنة البعدية التي تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً على الدرجة الكلية للمجالات بين الفرع العلمي وكلٍ من الفروع: الأدبي، والريادة والأعمال، والصناعي ولصالح الفرع العلمي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير مكان السكن، ولفحص الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ونتائج الجدولين (41، 42) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (41)، ملحق (ح) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير تبعاً لمتغير مكان السكن؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات للمدينة (4.48)، وانحراف معياري (1.04)، وللقرية (4.58)، وانحراف معياري (1.05)، وللمخيم (4.78)، وانحراف معياري (0.91). وبلغ أعلى متوسط حسابي (5.42) في مجال النمط المحلي لمتغير السكن (مخيم)، وأقل متوسط حسابي (3.42) في مجال النمط الهرمي لمتغير مكان السكن (مدينة).

ويبين الجدول (42)، ملحق (ح)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة تفضيل أنماط التفكير تعزى لمتغير مكان السكن على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وفيما يتعلق بحجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير مكان السكن على المجالات والدرجة الكلية للمجالات كان حجم الأثر قليلاً، وتراوح قيم (مربع إيتا) بين (0.004-0.010).

يوضح الجدول (43)، ملحق (ح)، نتائج المقارنة البعدية التي تشير إلى وجود فرق دال إحصائياً على الدرجة الكلية للمجالات بين مكان السكن (المدينة والمخيم) ولصالح المخيم، وبين (القرية والمخيم) ولصالح المخيم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير المديرية، ولفحص الفرضية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) ونتائج الجدولين (44، 45) تبين ذلك.

يتضح من الجدول (44)، ملحق (ح)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير تبعاً لمتغير المديرية، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات لمديريات الشمال (4.70)، وانحراف معياري (0.96)، ولمديريات الوسط (4.31)، وانحراف معياري (1.05)، ولمديريات الجنوب (4.42)، وانحراف معياري (1.12). وبلغ أعلى متوسط حسابي (5.36) في مجال النمط التنفيذي لمتغير مديريات (الشمال)، وأقل متوسط حسابي (3.36) في مجال النمط الهرمي لمتغير مديريات (الجنوب).

يبين الجدول (45)، ملحق (ح)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة تفضيل أنماط التفكير تعزى لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وفيما يتعلق بحجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير المديرية كان حجم الأثر قليلاً للمجالات: النمط التشريعي والملكي، ومتوسطاً لبقية المجالات والدرجة الكلية للمجالات، وتراوحت قيم (مربع إيتا) بين (0.005-0.036).

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وينص على: ما مدى مطابقة النموذج البنائي (المفترض) لبنية العلاقات بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لبيانات عينة الدراسة؟

تهدف النمذجة البنائية إلى تحديد مدى دعم بيانات العينة للنموذج النظري المسبق الذي اقترحه الباحث، وسيتم اختبار النموذج الافتراضي للدراسة، وذلك بتحديد مدى مطابقة النموذج (المفترض) للبيانات الميدانية، أي المدى الذي يتم فيه تأييد النموذج النظري بوساطة بيانات العينة.

ويُعدّ تحديد النموذج البنائي المفترض وبنائه الخطوة الأولى في النمذجة البنائية؛ إذ يقوم الباحث بتأسيس نموذج بنائي مفترض للعلاقات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات بناءً على النظريات أو الدراسات السابقة أو كليهما معاً.

وقد تمّ بناء النموذج النظري (المفترض) الذي يفسر العلاقات بين المتغيرات اعتماداً على النظريات الآتية:

- النظريات التي تناولت السيطرة الدماغية: النظرية البنائية، نظرية هيرمان (Herrmann Theory)، ونظرية تورانس (Torrance)، ونظرية التعلّم المستند إلى الدماغ (Brain-Based Learning).

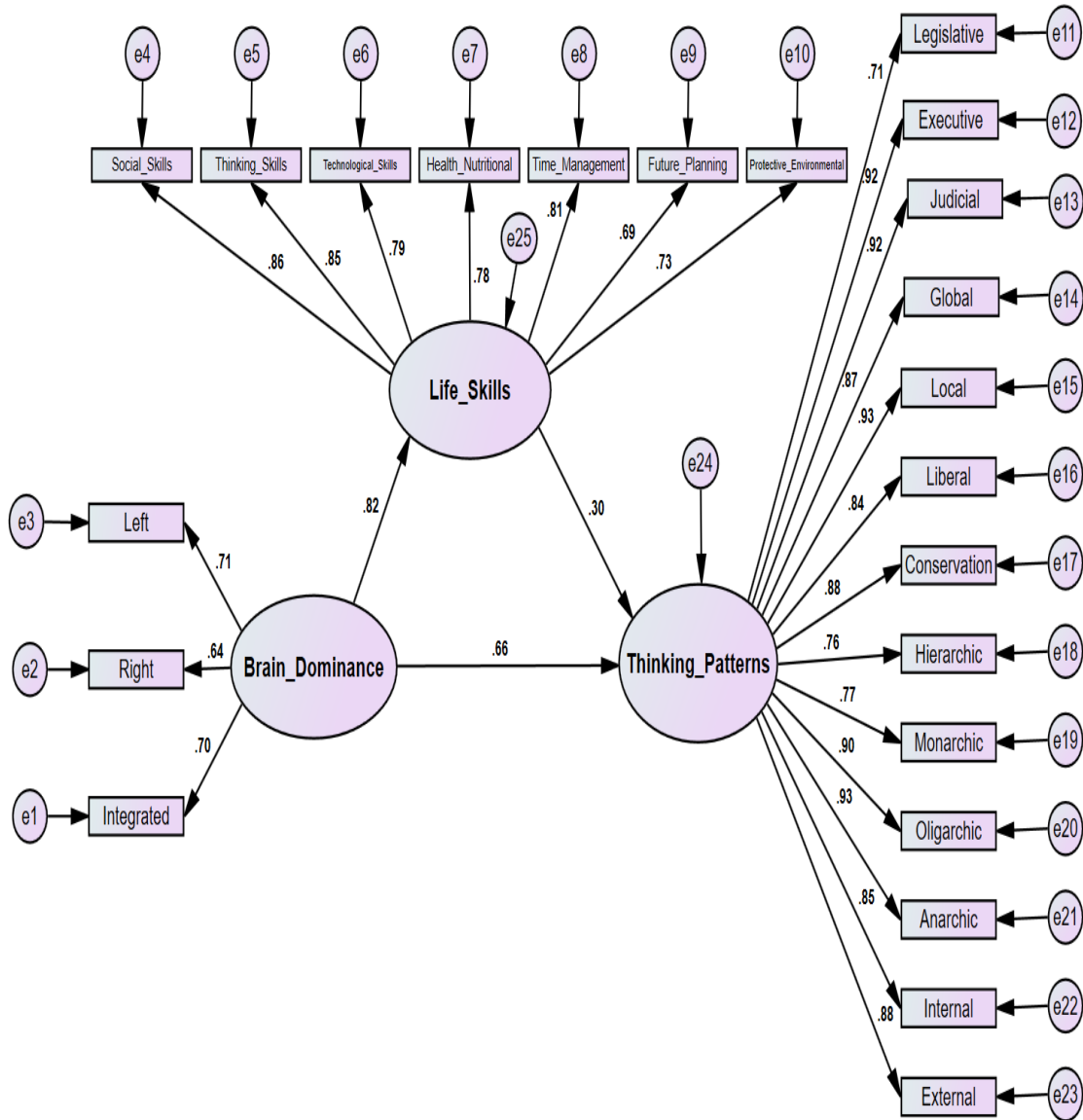
- النظريات التي تناولت أنماط التفكير: النظرية البنائية، والنظرية المعرفية، ونظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson)، ونظرية أنماط التفكير Thinking Styles Theory لستيرنبرغ (Sternberg)، ونظرية الدماغ الكلي.

- النظريات التي تناولت المهارات الحياتية: النظرية السلوكية والمعرفية، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner)، والنظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، ونظرية الاشتراط الإجرائي لسكنر.

والشكل (3) يبين النموذج البنائي المفترض لبنية العلاقات بين السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية وأنماط التفكير.

شكل 3:

النموذج البنائي (المفترض) للعلاقات بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير.



يتضح من الشكل (3) أن النموذج البنائي المفترض يتكون من ثلاثة متغيرات كامنة (Latent Variables) وهي: السيطرة الدماغية (Brain Dominance)، والمهارات الحياتية (Life Skills)، وأنماط التفكير (Thinking Patterns). وتم قياس هذه المتغيرات من خلال مجموعة من المتغيرات المقاسة (Observed Variables). فمتغير السيطرة الدماغية تم قياسه من خلال مقياس السيطرة الدماغية الذي يصنف أفراد العينة وفقاً لنمط السيطرة الدماغية السائد إلى ثلاثة أنماط: النمط الأيسر، والنمط الأيمن، والنمط المتكامل. أما متغير المهارات الحياتية فتمّ قياسه من خلال مقياس

المهارات الحياتية والذي تكون من سبعة مجالات: المهارات الاجتماعية، ومهارات التفكير، والمهارات التكنولوجية، والمهارات الصحية والغذائية، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات التخطيط للمستقبل، والمهارات الوقائية والبيئية. أما متغير أنماط التفكير فتمّ قياس من خلال مقياس أنماط التفكير والذي تكوّن من (13) نمطاً، وهي: التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والعالمي، والمحلي، والتحريري، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والأقلي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، ويشير النموذج المقترح أن السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D)، والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S)، وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).

وقد تم التحقق من النموذج (المفترض) باستخدام مؤشرات جودة المطابقة (Goodness of Fit) والجدول (47) يبين ذلك.

جدول 47:

مؤشرات جودة المطابقة للنموذج (المفترض) للعلاقة بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير.

مؤشرات جودة المطابقة	مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المفترض	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة (Awang, 2015)
مربع كاي (Chi Square)	840.236	غير دال إحصائياً
درجات الحرية	186	---
نسبة مربع كاي/درجات الحرية (X^2/df)	4.517	أقل من 5
مؤشر جودة المطابقة المقارن CFI	0.985	1-0.90
مؤشر جودة المطابقة GFI	0.963	1-0.90
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.981	1-0.90
مؤشر المطابقة المتزايد IFI	0.985	1-0.90
مؤشر توكر لويس المتزايد (TLI)	0.980	1-0.90
مؤشر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)	0.081	كلما اقترب من 0
مؤشر متوسط مربعات خطأ التقارب RMSEA	0.043	كلما اقتربت القيمة من الصفر كانت في مداها المثالي، أقل من (0.08).
محك المقارنة AIC	552	أقل من النموذج المشبع
محك المقارنة CAIC	1611.622	أقل من النموذج المشبع
مؤشر حجم العينة الحرج لهولتر Hoelter's Critical N (CN)	506	أكبر من 200

يتضح من الجدول (47) أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي (المفترض) هي قيمة جيدة وتعبر عن جودة مطابقة بيانات العينة للنموذج المفترض التي تم قياسها باستخدام ثلاثة مقاييس، وهي: السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير، وبلغت قيمة حاصل قسمة مربع كاي على درجات الحرية تساوي (4.517) وهي قيمة أقل من (5) وهي قيمة جيدة تدل على جودة المطابقة. ويشير الجدول أن قيم المؤشرات (CFI، GFI، NFI، IFI) زادت عن (0.95) وهذه القيم تدل على أنها كانت في مداها المثالي، وجاءت قيمة مؤشر (RMSEA) تساوي (0.043) وهي أقل من (0.08)، وقيمة (SRMR) (0.081) وهي مؤشرات تدل على قيم جيدة لجودة مطابقة النموذج.

وبناءً على مؤشرات جودة المطابقة يتضح أن بيانات العينة تدعم صحة النموذج البنائي (المفترض) للعلاقات السببية (التأثيرات) بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير، بحيث تعدّ السيطرة الدماغية المتغير المستقل ومحور الارتكاز في منظومة المتغيرات الثلاثة، ويكون متغير أنماط التفكير المتغير التابع، والمهارات الحياتية هو المتغير الوسيط بين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير.

سابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وينص على: ما أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين متغيرات السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين؟

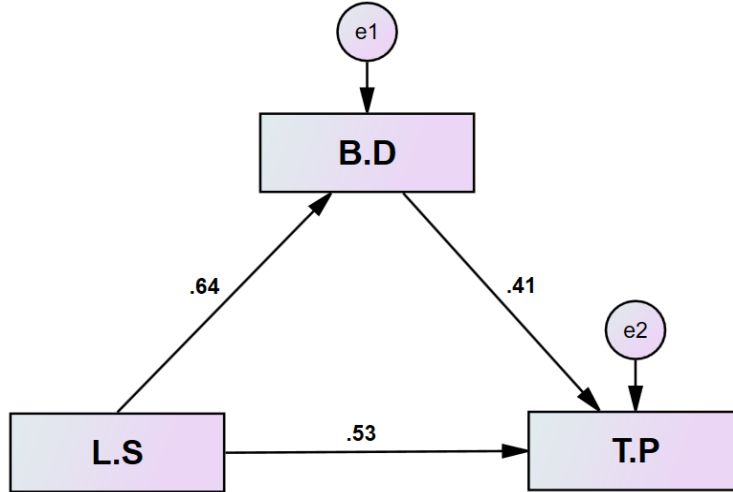
النماذج البنائية المقترحة:

من أجل الوصول لأفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين متغيرات السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين وباستخدام نموذج (Baron & Kenny, 1986) وتمّ اختبار النماذج البنائية الآتية:

- النموذج الأول: المهارات الحياتية متغير مستقل (L.S)، السيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D)، أنماط التفكير متغير تابع (T.P). ويبين ذلك الشكل (4).

شكل 4.

نموذج تحليل المسار المقترح: المهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).



يتضح من الشكل (4) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين المهارات الحياتية والسيطرة الدماغية (0.64)، وبين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير (0.41)، وبين المهارات الحياتية وأنماط التفكير (0.53). ويبين الجدول (48)، ملحق (ح) دلالة تحليل المسار لأثر المهارات الحياتية (L.S) كمتغير مستقل والسيطرة الدماغية (B.D) كمتغير وسيط، وأنماط التفكير كمتغير تابع (T.P).

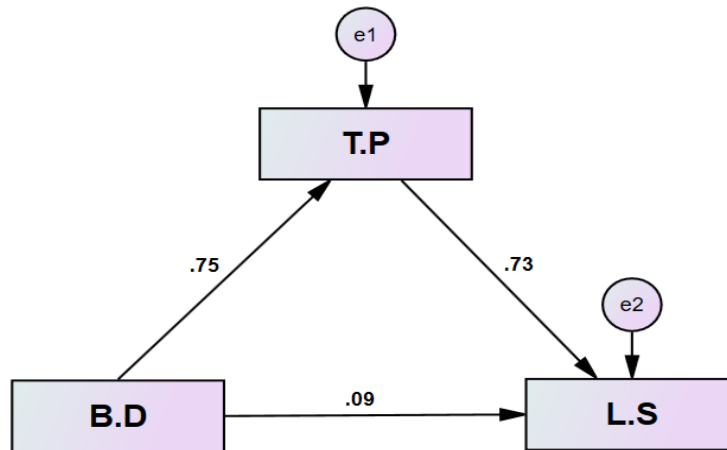
يتضح من الجدول (48)، ملحق (ح)، أن المهارات الحياتية تؤثر في السيطرة الدماغية وأنماط التفكير، كما تؤثر السيطرة الدماغية في أنماط التفكير، وكانت دالة إحصائياً، وتشير قيم (C.R) للمسارات الثلاثة بأنها أكبر من (1.964) مما يدل على صلاحية النموذج باعتبار السيطرة الدماغية (B.D) متغيراً وسيطاً بين المهارات الحياتية (L.S) كمتغير مستقل وأنماط التفكير (T.P) كمتغير تابع. وكان نوع الوساطة جزئياً؛ لأن تأثير المتغير المستقل (المهارات الحياتية) في المتغير التابع (أنماط التفكير) بقي دالاً إحصائياً.

وقد تمّ التحقق من النموذج المقترح باستخدام مؤشرات جودة المطابقة (Goodness of Fit) وحظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (4) على مؤشرات جودة المطابقة كما هو موضح في الجدول (49)، ملحق (ح)، حيث يتضح أن قيم مؤشرات جودة المطابقة كانت قيم جيدة، إذ بلغ مؤشر جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) يساوي (1.000)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) (0.000)، ومؤشر جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA) يساوي (0.000)، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) يساوي (0.000)، وبلغت قيمة محك المقارنة (AIC) (18). وتشير جميع مؤشرات حسن المطابقة أنها جاءت في المدى المقبول مما يؤكد جودة مطابقة النموذج المقترح.

- النموذج الثاني: السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D)، أنماط التفكير متغير وسيط (T.P)، المهارات الحياتية متغير تابع (L.S). ويبين ذلك الشكل (5).

شكل 5:

نموذج تحليل المسار المقترح: السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).



يتضح من الشكل (5) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير (0.75)، وبين أنماط التفكير والمهارات الحياتية (0.73)، وبين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية (0.09). والجدول (50)، ملحق (ح)، يبين دلالة تحليل المسار لأثر السيطرة الدماغية (B.D) كمتغير مستقل وأنماط التفكير (T.P) كمتغير وسيط، والمهارات الحياتية كمتغير تابع (L.S).

يتضح من الجدول (50)، ملحق (ح)، أن السيطرة الدماغية تؤثر في أنماط التفكير والمهارات الحياتية، كما تؤثر أنماط التفكير في المهارات الحياتية، وكانت دالة إحصائياً، وتشير قيم (C.R) للمسارات الثلاثة بأنها أكبر من (1.964) مما يدل على صلاحية النموذج باعتبار أنماط التفكير (T.P) متغيراً وسيطاً بين السيطرة الدماغية (B.D) كمتغير مستقل والمهارات الحياتية (L.S) كمتغير تابع. وكان نوع الوساطة جزئياً؛ لأن تأثير المتغير المستقل (السيطرة الدماغية) في المتغير التابع (المهارات الحياتية) بقي دالاً إحصائياً.

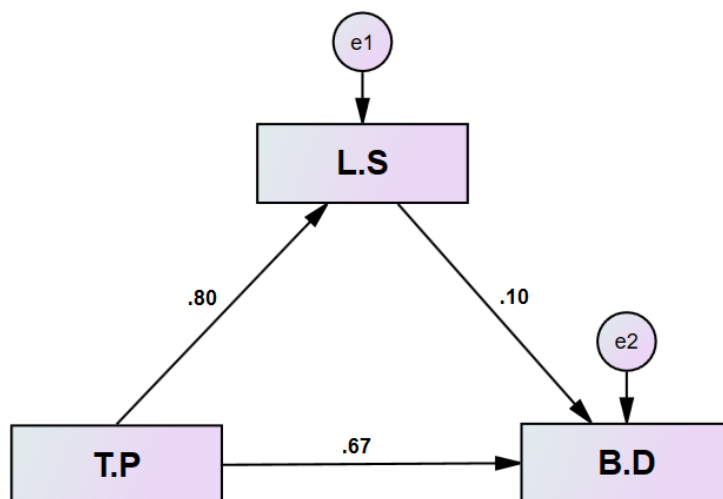
وقد تم التحقق من النموذج المقترح باستخدام مؤشرات جودة المطابقة (Goodness of Fit) وحظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (5) على مؤشرات جودة المطابقة كما هو موضح في الجدول (51)، ملحق (ح).

يتضح من الجدول (51)، ملحق (ح)، أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت قيم جيدة، حيث بلغ مؤشر جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) يساوي (1.000)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) (0.000)، وبلغ مؤشر جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA) يساوي (0.078)، وبلغت قيمة محك المقارنة (AIC) (18)، وتشير جميع مؤشرات جودة المطابقة أنها جاءت في المدى المقبول مما يؤكد جودة مطابقة النموذج المقترح.

- النموذج الثالث: أنماط التفكير متغير مستقل (T.P)، المهارات الحياتية متغير وسيط (L.S)، السيطرة الدماغية متغير تابع (B.D). ويبين ذلك الشكل (6).

شكل 6:

نموذج تحليل المسار المقترح: أنماط التفكير متغير مستقل (T.P) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).



يتضح من الشكل (6) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين أنماط التفكير والمهارات الحياتية (0.80)، وبين المهارات الحياتية والسيطرة الدماغية (0.10)، وبين أنماط التفكير والسيطرة الدماغية (0.67). والجدول (52) يبين دلالة تحليل المسار لأثر أنماط التفكير (T.P) كمتغير مستقل والمهارات الحياتية (L.S) كمتغير وسيط، والسيطرة الدماغية كمتغير تابع (B.D).

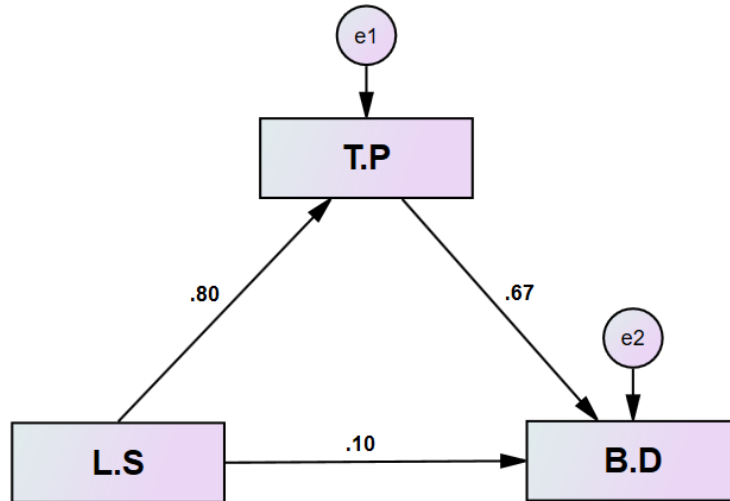
يتضح من الجدول (52)، ملحق (ح)، أن أنماط التفكير تؤثر في المهارات الحياتية والسيطرة الدماغية، كما تؤثر المهارات الحياتية في السيطرة الدماغية، وكانت دالة إحصائياً، وتشير قيم (C.R) للمسارات الثلاثة بأنها أكبر من (1.964) مما يدل على صلاحية النموذج باعتبار المهارات الحياتية (L.S) متغيراً وسيطاً بين أنماط التفكير (T.P) كمتغير مستقل والسيطرة الدماغية (B.D) كمتغير تابع. وكان نوع الوساطة جزئياً؛ لأن تأثير المتغير المستقل (أنماط التفكير) في المتغير التابع (السيطرة الدماغية) بقي دالاً إحصائياً.

وقد تم التحقق من النموذج المقترح باستخدام مؤشرات جودة المطابقة (Goodness of Fit) وحظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (6) على مؤشرات جودة المطابقة كما هو موضح في الجدول (53) ملحق (ح)، يتضح من الجدول (53)، ملحق (ح)، أن قيم مؤشرات حسن المطابقة كانت قيم جيدة، حيث بلغ مؤشر جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) يساوي (1.000)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) (0.000)، وبلغ مؤشر جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA) يساوي (0.078)، وبلغت قيمة محك المقارنة (AIC) (18). وتشير جميع مؤشرات جودة المطابقة أنها جاءت في المدى المقبول، مما يؤكد جودة مطابقة النموذج المقترح.

- النموذج الرابع: المهارات الحياتية متغير مستقل (L.S)، أنماط التفكير متغير وسيط (T.P)، السيطرة الدماغية متغير تابع (B.D). ويبين ذلك الشكل (7).

شكل 7:

نموذج تحليل المسار المقترح للمهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).



يتضح من الشكل (7) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين المهارات الحياتية وأنماط التفكير (0.80)، وبين أنماط التفكير والسيطرة الدماغية (0.67)، وبين المهارات الحياتية والسيطرة الدماغية (0.10).

والجدول (54) يبين دلالة تحليل المسار لأثر المهارات الحياتية (L.S) كمتغير مستقل وأنماط التفكير (T.P) كمتغير وسيط، والسيطرة الدماغية كمتغير تابع (B.D).

يتضح من الجدول (54)، ملحق (ح)، أن المهارات الحياتية تؤثر في أنماط التفكير والسيطرة الدماغية، كما تؤثر أنماط التفكير في السيطرة الدماغية، وكانت دالة إحصائياً، وتشير قيم (C.R) للمسارات الثلاثة بأنها أكبر من (1.964) مما يدل على صلاحية النموذج باعتبار أنماط التفكير (T.P) متغيراً وسيطاً بين المهارات الحياتية (L.S) كمتغير مستقل والسيطرة الدماغية (B.D) كمتغير تابع. وكان نوع الوساطة جزئياً؛ لأن تأثير المتغير المستقل (المهارات الحياتية) في المتغير التابع (السيطرة الدماغية) بقي دالاً إحصائياً.

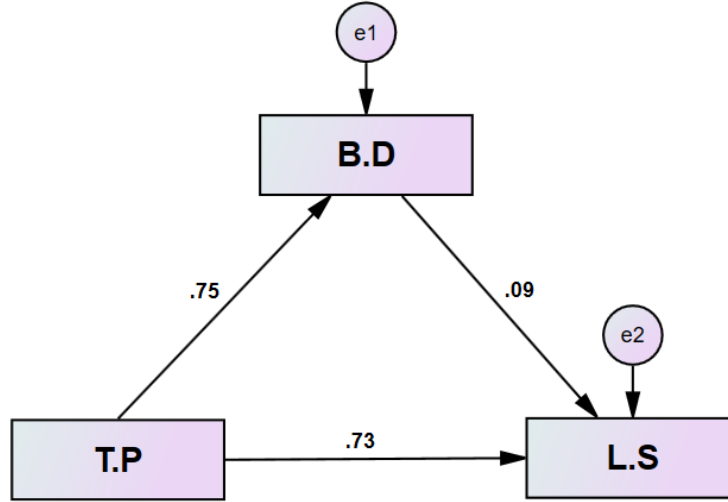
وقد تم التحقق من النموذج المقترح باستخدام مؤشرات جودة المطابقة (Goodness of Fit) وحظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (7) على مؤشرات جودة المطابقة كما هو موضح في الجدول (54)، ملحق (ح).

يتضح من الجدول (55)، ملحق (ح)، أن قيم مؤشرات جودة المطابقة كانت قيم جيدة، إذ بلغ مؤشر جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) يساوي (1.000)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) (0.000)، ومؤشر جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA) يساوي (0.078). وتشير جميع مؤشرات جودة المطابقة أنها جاءت في المدى المقبول، مما يؤكد جودة مطابقة النموذج المقترح.

هـ- النموذج الخامس: أنماط التفكير متغير مستقل (T.P)، السيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D)، المهارات الحياتية متغير تابع (L.S). ويبين ذلك الشكل (8).

شكل 8:

نموذج تحليل المسار المقترح أنماط التفكير متغير مستقل (T.P) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).



يتضح من الشكل (8) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين أنماط التفكير والسيطرة الدماغية (0.75)، وبين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية (0.09)، وبين أنماط التفكير والمهارات الحياتية (0.73). والجدول (56) يبين دلالة تحليل المسار لأثر أنماط التفكير (T.P) كمتغير مستقل والسيطرة الدماغية (B.D) كمتغير وسيط، والمهارات الحياتية كمتغير تابع (L.S).

يتضح من الجدول (56)، ملحق (ح) أن أنماط التفكير تؤثر في السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية، كما تؤثر السيطرة الدماغية في المهارات الحياتية، وكانت دالة إحصائياً، وتشير قيم (C.R) للمسارات الثلاثة بأنها أكبر من (1.964) مما يدل على صلاحية النموذج باعتبار السيطرة الدماغية (B.D) متغيراً وسيطاً بين أنماط التفكير (T.P) كمتغير مستقل والمهارات الحياتية (L.S) كمتغير تابع. وكان نوع الوساطة جزئياً؛ لأن تأثير المتغير المستقل (أنماط التفكير) في المتغير التابع (المهارات الحياتية) بقي دالاً إحصائياً.

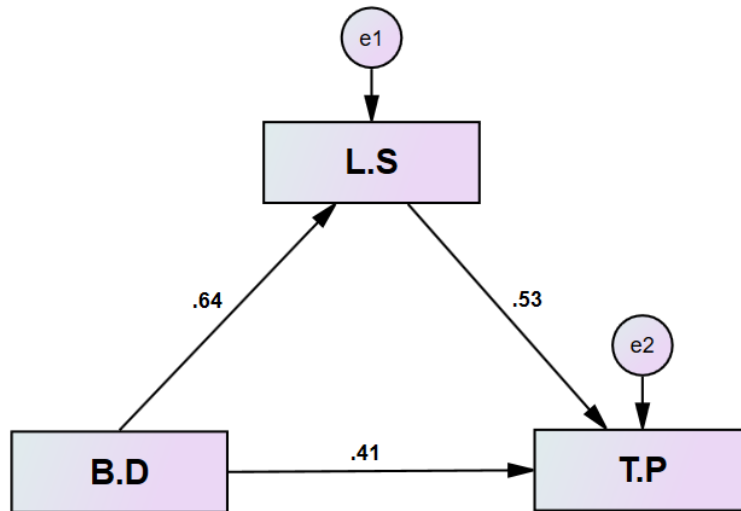
وقد تم التحقق من النموذج المقترح باستخدام مؤشرات جودة المطابقة (Goodness of Fit) وحصل نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (8) على مؤشرات جودة المطابقة كما هو موضح في الجدول (57) ملحق، (ح).

يتضح من الجدول (57) أن قيم مؤشرات جودة المطابقة كانت قيم جيدة، حيث بلغ مؤشر جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) يساوي (1.000)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) (0.000)، ومؤشر جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA) يساوي (0.078)، وبلغت قيمة محك المقارنة (AIC) (18). وتشير جميع مؤشرات جودة المطابقة أنها جاءت في المدى المقبول مما يؤكد جودة مطابقة النموذج المقترح.

و- النموذج السادس: السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D)، المهارات الحياتية متغير وسيط (L.S)، أنماط التفكير متغير تابع (T.P). ويبين ذلك الشكل (9).

شكل 9:

نموذج تحليل المسار المقترح السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).



يتضح من الشكل (9) أن قيم حجم الأثر (معامل التحديد) بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية (0.64)، وبين المهارات الحياتية وأنماط التفكير (0.53)، وبين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير (0.41). والجدول (58) يبين دلالة تحليل المسار لأثر السيطرة الدماغية (B.D) كمتغير مستقل والمهارات الحياتية (L.S) كمتغير وسيط، وأنماط التفكير كمتغير تابع (T.P).

يتضح من الجدول (58)، ملحق (ح)، أن السيطرة الدماغية تؤثر في المهارات الحياتية وأنماط التفكير، كما تؤثر المهارات الحياتية في أنماط التفكير، وكانت دالة إحصائياً، وتشير قيم (C.R) للمسارات الثلاثة بأنها أكبر من (1.964) مما يدل على صلاحية النموذج باعتبار المهارات الحياتية (L.S) متغيراً وسيطاً بين السيطرة الدماغية (B.D) كمتغير مستقل وأنماط التفكير (T.P) كمتغير تابع. وكان نوع الوساطة جزئياً؛ لأن تأثير المتغير المستقل (السيطرة الدماغية) في المتغير التابع (أنماط التفكير) بقي دالاً إحصائياً.

وقد تم التحقق من النموذج المقترح باستخدام مؤشرات جودة المطابقة (Goodness of Fit) وحظي نموذج تحليل المسار الموضح بالشكل (9) على مؤشرات جودة المطابقة كما هو موضح في الجدول (59)، ملحق (ح).

يتضح من الجدول (59)، ملحق (ح)، أن قيم مؤشرات جودة المطابقة كانت في المدى المثالي لها، حيث بلغ مؤشر جودة المطابقة (GFI)، ومؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)، ومؤشر المطابقة المعياري (NFI)، ومؤشر المطابقة المتزايد (IFI) يساوي (1.000)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) (0.000)، ومؤشر جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA) يساوي (0.000)، وبلغت قيمة محك المقارنة (AIC) (12). وتشير جميع مؤشرات جودة المطابقة أنها جاءت في المدى المثالي مما يؤكد جودة مطابقة النموذج المقترح.

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن النماذج الستة تمتعت بمؤشرات جيدة لجودة المطابقة، وبمقارنة قيم المؤشرات للنماذج الستة اتضح أن النموذج السادس أفضل نموذج لتفسير العلاقات بين المتغيرات باستخدام تحليل المسار بحيث يكون متغير المهارات الحياتية كمتغير وسيط بين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير. حيث كانت قيمة محك المقارنة (AIC) الأقل مقارنة ببقية النماذج.

ثامناً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن وينص على: ما النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء متغيرات الدراسة؟

لغرض بناء النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية تم إجراء (20) مقابلة شبه منظمة، وتطبيق استبانة على (30) مشاركاً تضمنت أسئلة مفتوحة، واشتملت العينة التي استهدفتها المقابلات وتطبيق الاستبانة على مشرفين تربويين، مديري مدارس ثانوية، ومعلمين من المرحلة الثانوية. واستخدم المنهج النوعي بالاعتماد على النظرية المجردة (Grounded Theory) كونها المنهجية الأفضل لبناء النماذج أو التصورات المقترحة من البيانات النوعية التي تم جمعها.

تم تحليل بيانات المقابلات والاستبانة باستخدام برنامج (MAXQDA 2022) بطريقة طريقة تحليل الموضوعات (Thematic Analysis) حيث مرت مرحلة تحليل البيانات بمراحل عدة، ابتداءً من تجميع البيانات، وتفريغها، وقراءتها مرات عدة، ومن ثم ترميز البيانات باستخدام أنواع الترميز المفتوح (Open Coding)، (In Vivo Coding)، وبعد الانتهاء من عملية الترميز الأولي (Coding)، تم إعادة قراءة البيانات مرة أخرى؛ للتأكد من شمولية البيانات كافة في عملية التحليل، والتأكد من عملية الترميز مرة أخرى. وفي المرحلة الأخيرة تمت عملية تصنيف الرموز (Codes) التي نتجت من عملية الترميز الأولي إلى فئات فرعية (Sub-Categories)، ومن ثم إلى فئات (Categories)، وانتهاءً بتصنيفها إلى مواضيع (مجالات) (Themes).

وقد أسفرت عملية تحليل بيانات المقابلات والاستبانة للعينة التي تكونت من (50) مشاركاً إلى أن النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير يتكون من خمسة محاور رئيسية، وهي: تشخيص واقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير، وتحديد الأدوار، وقائمة بأهم المهارات الحياتية، ومعوقات تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، ومقترحات تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

وأظهرت عملية تحليل بيانات المقابلات والاستبانة أن عدد الرموز للمقابلات والاستبانة (1345) رمزاً: (719) رمزاً للمقابلات، وللإستبانة (626) رمزاً، وبلغ عدد الفئات الفرعية (Sub-Categories) للمقابلات والاستبانة (10)، وعدد الفئات (Categories) (29)، وعدد المواضيع (المجالات) (5). والجدول (60)، يبين ملخص لنظام الترميز (Code System) لبيانات المقابلات والاستبانة كما أظهرها برنامج (MAXQDA 2022).

جدول 60:

ملخص لنظام الترميز (Code System) لبيانات المقابلات والاستبانة

الرقم	المواضيع (المجالات) Themes	عدد الفئات Categories	عدد الفئات الفرعية Sub-Categories	عدد الترميزات Codes	مجموع الترميزات
				المقابلات	الاستبانة
1	تشخيص واقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير.	4	4	202	152
2	أدوار المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلم.	3	0	80	96
3	مصنوفة بأهم المهارات الحياتية	8	6	104	126
4	معوقات تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.	7	0	85	74
5	مقترحات تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.	7	0	248	178
	المجموع	29	10	719	626

ويظهر الشكل (10) مخطط النموذج المقترح تبعاً لمجالاته وفئاته الرئيسية والفرعية، كما أظهرها برنامج (MAXQDA 2022).

- ينطلق التصور المقترح من رؤية فكرية تشمل فلسفة بنائه وهي: أهمية الطالب، كمحور العملية التعليمية، ومن حقه في تعلّم ينمي استعداداته وإمكاناته وقدراته ومهاراته؛ ليكون الشخصية الفاعلة التي ينشدها المجتمع والقادرة على توظيف إمكاناتها ومعرفتها ومهاراتها الحياتية لإنجاز أعمال ذات قيمة.
- تبني مفهوم التمكين الذاتي الذي يعدّ من الأساسيات في فلسفة المهارات الحياتية والاعتقاد بأن المهارات يمكن تعلمها وتعديلها وتنميتها مع تطور الشخص وتكيفه مع تحديات الحياة.
- نشر ثقافة المهارات الحياتية وأنماط التفكير، ونشر الوعي بأهميتها لطلبة المرحلة الثانوية.

منطلقات (مركزات) النموذج المقترح

يرتكز النموذج المقترح على المنطلقات الآتية:

- الاستجابة للاتجاهات العالمية الحديثة التي تتادي بضرورة خلق بيئة تعلّم نشطة منسجمة مع الدماغ.
- يعدّ التعليم المبني على المهارات الحياتية مطلباً أساسياً تتادي به المؤسسات التربوية والتعليمية والمنظمات الدولية، وتسعى إليه جميع الدول الغنية والفقيرة على السواء.
- تعدّ عملية اكتساب المهارات الحياتية وأنماط التفكير المختلفة من أهم نواتج العملية التعليمية في المراحل الدراسية كافة.
- إجماع عدد من المؤتمرات والتقارير والدراسات والمنظمات والاتجاهات العالمية على ضرورة تبني التعليم المستند إلى المهارات الحياتية وأنماط التفكير، والعناية بتنميتها لدى الطلاب؛ وذلك لتمكينهم من مواجهة تحديات مجتمع المعرفة.
- انخفاض درجة امتلاك المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن مخرجات التعليم تتمثل في حصول الطلبة على الشهادة بدلاً من إكسابه المهارات.

- أهمية المرحلة الثانوية؛ كونها تتفرد بخصوصية عمرية تميزها عن غيرها من المراحل، حيث تمثل مرحلة البناء النفسي والمعرفي لدى الطلبة، كما تعدّ مرحلة الإعداد للمرحلة الجامعية.

- خريجو المدارس الثانوية يفنقرون إلى المهارات الحياتية، حيث لا تؤهل المدارس الثانوية الطلبة بصورة كافية تمكنهم من أن يكونوا أفراداً منتجين في مجتمعهم، ويستطيعون إدارة حياتهم اليومية، وإدارة ذواتهم، والتكيف مع سوق العمل بمتغيراته ومتطلباته.

- أهمية بناء نموذج لتنمية المهارات الحياتية يتضمن متغيرات: السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير بصورة مخططة، وتكاملية تشمل المتغيرات مجتمعة.

أهداف التصور المقترح:

الهدف العام: تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في فلسطين.

الأهداف الفرعية:

وفي إطار الهدف العام يمكن تحديد الأهداف الفرعية للنموذج المقترح، وهي كالآتي:

- تشخيص واقع المهارات الحياتية، وأنماط التفكير في المدارس الحكومية لطلبة المرحلة الثانوية التي تبدأ في النظام التعليمي الفلسطيني من الصف العاشر.

- تحديد قائمة بأهم المهارات الحياتية المراد تنميتها لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية.

- تحديد أهم أدوار المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلم لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في فلسطين.

- تحديد أهم المعوقات لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية.

- تحديد أهم المقترحات لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية.

محاور النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية:

توزعت الاستجابات التي قدمها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون لبناء نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، بعد تحليل المقابلات والاستبانة على خمسة محاور، وهي:

أولاً: تشخيص واقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير في المدارس الثانوية الحكومية

تُعدّ عملية التشخيص الخطوة الأولى في بناء النموذج المقترح، ولغرض بناء النموذج المقترح قام الباحث بتحليل (SWOT) لواقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في فلسطين. وبناءً على نتائج التحليل الكمي لمقاييس السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير والتي استهدفت طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، ونتائج الجانب النوعي الذي تمثل بتحليل المقابلات، والاستبانة التي تضمنت أسئلة مفتوحة للمشاركين في الدراسة من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين، حيث بلغ عدد الترميزات النوعية لهذا المحور (354) رمزاً، صنفت إلى (4) فئات (نقاط القوة، ونقاط الضعف، والفرص، والتهديدات)، وصنفت فئة نقاط الضعف إلى (4) فئات فرعية (التخطيط، ودور المعلم، والمنهاج، وتقييم الطلبة).

والشكل (11)، ملحق (ط)، يبين هذه التصنيفات، ويوضح الجدول (61)، ملحق (ح)، تحليل (SWOT) لواقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في فلسطين.

يتضح من الجدول (61)، ملحق (ح)، تحليل (SWOT) لواقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير، حيث تمت عملية التشخيص من خلال تحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف، والفرص، والتهديدات. وكانت أبرز نقاط القوة إجماع عينة الدراسة على أهمية تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة. وفي نقاط

الضعف تم تشخيص عدد من النقاط تتعلق بعملية التخطيط، والمعلم، والمناهج، وتقييم الطلبة. حيث كانت أبرز نقاط الضعف فيما يتعلق بالتخطيط هو عدم توافر خطة لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة في المدارس الثانوية. وفي دور المعلم كانت أبرز النقاط في معرفة المعلمين المحدودة بأنماط السيطرة الدماغية ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ. وفي تحليل جانب الفرص كانت أبرز النقاط تتعلق بالاتجاهات التربوية الحديثة في العالم، وتركيزه على التعلم المستند إلى الدماغ، وتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير. وشخصت عملية التحليل أبرز التهديدات لواقع تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير والتي تمثلت في الفجوة العميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلبة في المدرسة، وتلك التي يحتاجونها في الحياة وسوق العمل.

ثانياً: قائمة بأهم المهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية

أظهرت نتائج تحليل المقابلات والاستبانة عدداً من المهارات الحياتية التي يعتقد المشاركون في الدراسة بأنها من أهم المهارات الحياتية التي يجب تنميتها لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية، حيث بلغ عدد الترميزات لهذا المحور (230) رمزاً، صنفت في (8) فئات، و(6) فئات فرعية، والشكل (12)، ملحق (ط) يبين ذلك. وكان أبرز هذه المهارات بناءً على استجابات المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين كالآتي:

- مهارات التفكير: وأبرز المهارات التي اقترحتها عينة الدراسة (حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، واتخاذ القرار).

- المهارات الاجتماعية: أبرز المهارات التي اقترحتها عينة الدراسة (الاتصال والتواصل، والتعاون وعمل الفريق).

- المهارات التكنولوجية.

- المهارات الشخصية.

- المهارات الانفعالية.

- مهارات إدارة الوقت.

- مهارات التخطيط للمستقبل.

- المهارات الصحية والغذائية.

- المهارات الوقائية والبيئية.

يرى المشرف التربوي محمود (اسم مستعار): "أعتقد أن مهارات التفكير هي أهم المهارات التي يجب تنميتها لطلبة المرحلة الثانوية وما تتضمنها هذه المهارات من مهارات فرعية كمهارة حل المشكلات، واتخاذ القرار، ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد".

وتضيف مديرة المدرسة هبة (اسم مستعار): "برأيي إن أهم المهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية هي المهارات الاجتماعية كالاتصال والتواصل، ومهارات العمل في فريق، ومهارات مواجهة الضغوط، ومهارات التفاوض، وأعتقد أن هذه المهارات يجب التركيز عليها كأولوية قصوى وخاصة أننا نلمس أن هناك ضعفاً ملموساً في هذه المهارات، فالطالب يتخرج من المرحلة الثانوية وينتقل إلى مرحلة الجامعة وعنده ضعف كبير في هذه المهارات".

ويرى المعلم أحمد (اسم مستعار): أن ما يشهده العالم من ثورة معلوماتية وتكنولوجية متسارعة تفرض على النظام التعليمي أن يركز على مهارات التعامل مع التكنولوجيا ليستطيع مواكبة هذه الثورة ويتمشى معها".

وتضيف المعلمة ليان (اسم مستعار): "مهارات إدارة الوقت ومهارات التخطيط للمستقبل من المهارات الضرورية التي يجب أن يمتلكها الطلبة بشكل أساسي؛ لما له من أهمية في كيفية تنظيم الطالب لأوقاته دراسته، وكيفية التخطيط لمستقبله كاختيار التخصص الذي سيدرسه في الجامعة بطريقة منظمة وفقاً لإمكاناته وقدراته".

ثالثاً: تحديد أدوار المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلم لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير
لطلبة المرحلة الثانوية في فلسطين

أظهرت نتائج تحليل المقابلات والاستبانة أن هناك مجموعة من الأدوار المشتركة لكل من المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية، ويتمثل هذا الدور في نشر ثقافة تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة؛ لما لها من أهمية في حياة الطالب ومستقبله. كما أجمع المشاركون في الدراسة أن جميع هذه الأدوار يجب أن تتكامل مع بعضها للوصول إلى الهدف المطلوب، وهو تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية. وأجمعت عينة الدراسة أن الدور الأبرز لتنمية المهارات الحياتية هو دور المعلم؛ وذلك لخصوصية دوره وتماسه المباشر مع الطلبة. وبلغ عدد الترميزات لهذا المحور (176) رمزاً، توزعت على ثلاث فئات رئيسية، وهي (دور المشرف، ودور المدير، ودور المعلم). والشكل (13)، ملحق (ط)، يبين ذلك. وفيما يأتي أبرز الأدوار لكل من المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير وفقاً لاستجابات عينة الدراسة.

أ- دور المشرف التربوي:

تمثلت أبرز أدوار المشرف التربوي في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية فيما يأتي:

- تطوير المشرف التربوي لنفسه في هذه المهارات أولاً، ثم نقل خبراته إلى المعلمين.
- نشر ثقافة المهارات الحياتية وتوضيح أهميتها لمديري المدارس والمعلمين والطلبة.
- التعرف إلى درجة امتلاك المعلمين للمهارات الحياتية.

- تحديد احتياجات المعلمين من دورات تدريبية تمكن المعلم من تنمية المهارات الحياتية في جميع المجالات، كطرائق واستراتيجيات التدريس، وتقييم الطلبة.

- تدريب المعلمين عن طريق الدورات التدريبية، الورشات، واللقاءات في مجال المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

- الإشراف على إعداد خطة لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير للمدرسة ومتابعتها، وتقييمها.

- توجيه المعلم للتركيز على المهارات الحياتية وآليات توظيفها في المبحث الدراسي الذي يدرسه.

- حث المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط التي تعمل على تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية والمتمثلة بالعصف الذهني، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار.

يقول المشرف التربوي سعيد (اسم مستعار): "يتمثل دور المشرف التربوي في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية بأن يأخذ بالاعتبار تطوير نفسه في هذه المهارات أولاً، ثم نقل خبراته إلى المعلمين من خلال التدريب العملي، وبالتنسيق مع مدير المدرسة بوصفه مشرفاً مقيماً".

ويرى مدير المدرسة فادي (اسم مستعار): "في رأيي بأن أهم دور للمشرف التربوي هو نشر ثقافة تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، وحث المعلمين على تبني هذا الاتجاه عن طريق استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريسية متنوعة تدعم هذا الاتجاه".

ويضيف المعلم يوسف (اسم مستعار): "أعتقد أن دور المشرف التربوي يتمثل في توجيه المعلم وتدريبه على استراتيجيات مناسبة تدعم تنمية المهارات الحياتية للطلبة، وتزويد المعلم بكل ما يحتاجه في هذا المجال من مراجع ونشرات وروابط إلكترونية تفيده في هذا المجال".

- دور مدير المدرسة:

تمثلت أبرز أدوار مدير المدرسة في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية فيما

يأتي:

- نشر ثقافة تنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى المعلمين والطلبة.
- وضع خطة لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية ومتابعة تنفيذها.
- متابعة أداء المعلم التدريسي، ومدى استخدامه لطرائق واستراتيجيات تدريسية وتقييمية تدعم اتجاه تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- توفير بيئة تعليمية مناسبة وما تحتاجه هذه البيئة من تجهيزات، ومواد ووسائل تدعم تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- تحديد الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها المعلم التي من شأنها دعم اتجاه تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

ترى المشرفة التربوية رغد (اسم مستعار): "يتمثل دور مدير المدرسة في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير في توفير المناخات داخل المدرسة، بحيث يكون الحاسم في الموضوع قناعة المعلم بأهمية الموضوع، ثم تسهيل عمله وأنشطته دون بيروقراطية قاتلة، وتوفير ما يحتاجه الطلبة من لوازم وأدوات، وبيئة مدرسية مناسبة لتنفيذ أنشطة هذا الاتجاه".

ويقول مدير المدرسة محمد (اسم مستعار): "أعتقد بأن أهم دور لمدير المدرسة في هذا الموضوع هو بناء خطة متكاملة بأهداف وإجراءات واضحة للتنفيذ، وآليات متابعة تدعم تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير".

وترى المعلمة لين (اسم مستعار): "يتمثل دور مدير المدرسة في توفير بيئة تعليمية مناسبة لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، وما تحتاجه هذه البيئة من أدوات ووسائل وتجهيزات".

دور المعلم:

- تمثلت أبرز أدوار المعلم في تنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية فيما يأتي:
- التعرف إلى أنماط السيطرة الدماغية، وأنماط التفكير السائدة لدى الطلبة.
 - إبراز أهمية امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية، وأنماط التفكير للطلبة.
 - تبني ثقافة تنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير ونشرها بين الطلبة.
 - تنفيذ خطة المدرسة المتعلقة بالمهارات الحياتية ومتابعتها.
 - التنوع في استخدام طرائق واستراتيجيات تدريس تراعي تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
 - استخدام أساليب تقييمية مناسبة تدعم اتجاه تنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى الطلبة.
 - توظيف الأنشطة المنهجية واللامنهجية لدعم تنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى الطلبة.
 - تعريض الطالب لمواقف، ومثيرات مناسبة لحلّ المشكلات وتنمية مهارات الاستقصاء والبحث العلمي بشكل يرفع مستوى التفكير عندهم.
 - توفير بيئة صفية محفزة ومثيرة للتفكير العلمي.
 - أن يكتشف المعلم إمكانات الطلبة، وأنماط التفكير الخاصة بكل طالب والعمل على تنميتها.
- تري المشرفة التربوية سعاد (اسم مستعار): "للمعلم الدور الأهم في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير؛ وذلك لأنه الأكثر اتصالاً بالطلبة".
- وتؤكد على ذلك مديرة المدرسة مريم (اسم مستعار): "قد يكون المعلم هو الفاعل في هذه المنظومة؛ كونه الأقرب إلى الطلبة".
- ويلخص المشرف التربوي سعيد (اسم مستعار) دور المعلم في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير: "هناك عددٌ من الأدوار المتكاملة والمتراطة للمعلم، تتمثل ابتداءً بقناعة المعلم في الموضوع، وتوضيح

أهمية امتلاك المهارات الحياتية وأنماط التفكير للطلبة، كما أن معرفة المعلم بأنماط السيطرة الدماغية لدى طلبته، ودرجة امتلاكهم للمهارات الحياتية وأنماط التفكير وآليات قياسها يمثل دوراً جوهرياً باعتبار عملية التشخيص ضرورية قبل أية عملية أخرى، كما أن المعلم يجب أن يكون ممتكاً لهذه المهارات، ويمتلك معرفة نظرية واسعة بالموضوع".

ويرى المعلم نائل (اسم مستعار): "يتمحور دور المعلم باختيار طرائقه واستراتيجياته التدريسية والتقويمية المناسبة وتنويعها، التي تتفق مع أنماط السيطرة الدماغية، وأنماط التفكير السائدة والعمل على تعزيزها، وتنشيط الأنماط غير السائدة".

وتؤكد المعلمة هدى (اسم مستعار): "أعتقد أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط لها دور مهم في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة".

وتضيف المعلمة شيرين (اسم مستعار): "في رأيي إن أهم دور للمعلم في تنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير يتمثل في تضمين المهارات الحياتية، وأنماط التفكير في المنهاج الدراسي بشكل يتوافق، وينسجم مع طبيعة المهارات المراد تنميتها مع المبحث الدراسي".

رابعاً: معوقات تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية

أظهرت نتائج تحليل المقابلات وتحليل الأسئلة المفتوحة التي تضمنتها الاستبانة إلى مجموعة من المعوقات لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية. وبلغ عدد الترميزات لهذا المحور (159) رمزاً، تمّ تصنيفها إلى (7) فئات، والشكل (14)، ملحق (ط)، يوضح ذلك. وفيما يأتي أبرز المعوقات لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية.

أ- معوقات تتعلق بالتخطيط

وتمثلت أبرز هذه المعوقات فيما يأتي:

- عدم وجود سياسات واستراتيجيات، وخطط شاملة في وزارة التربية والتعليم لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة.
- غياب رؤية واضحة لدى المدرسة عن المهارات الحياتية وأنماط التفكير، وأهميتها، وآليات تنميتها.
- عدم وجود خطة متكاملة محددة بأهداف وإجراءات وآليات تنفيذ في المدرسة لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة.
- عدم وجود مؤشرات دقيقة في المدرسة لدرجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية وأنماط التفكير.

ب- معوقات تتعلق بالمنهاج

وتمثلت أبرز المعوقات فيما يأتي:

- تركيز المناهج الدراسية على الجانب المعرفي فقط، وعدم تضمين المناهج لجميع المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- ضعف تفعيل وتطوير برامج النشاط المدرسي لتواكب تطلعات ومستجدات المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- تتضمن المناهج الدراسية المهارات الحياتية بشكل محدود.
- كثافة محتوى المناهج الدراسية؛ الذي يسبب ضعف التركيز على المهارات الحياتية، وأنماط التفكير بالشكل المطلوب.

ج- معوقات تتعلق بالإدارة المدرسية

وتمثلت أبرز المعوقات فيما يأتي:

- عدم وجود ثقافة نشر المهارات الحياتية عند عدد كبير من مديري المدارس، والتركيز على الجانب التحصيلي فقط.
- عدم توافر خطة متكاملة لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير للطلبة في المدرسة.
- عدم وجود المرجعية الإدارية لتبني برامج ومشاريع التعليم، التي تقوم على المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

د- معوقات تتعلق بالمعلم

تمثلت أبرز المعوقات فيما يأتي:

- عدم معرفة المعلم بأنماط السيطرة الدماغية وأنماط التفكير لطلبته، وعدم معرفته باستخدام المقاييس المناسبة لقياسها.
- معرفة المعلمين المحدودة بموضوع التعلم المستند إلى الدماغ ونظرياته.
- استخدام المعلمين لطرائق وأساليب واستراتيجيات تدريسية تقليدية.
- استخدام المعلمين لطرائق تقييم تقليدية في تقييم الطلبة.
- ثقافة تبني اتجاه تنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير محدودة لدى غالبية المعلمين.
- كثرة الأعمال المطلوبة من المعلم يجعله غير قادر على توفير أنشطة تدعم المهارات الحياتية.
- عدم إتقان المعلمين لمهارة التعامل مع التقنية الحديثة، ووسائل الاتصال المختلفة.
- قناعات المعلم التقليدية التي تعتبر المعلومة هي الهدف النهائي للمجهود التعليمي.

هـ- معوقات تتعلق بالطالب

تمثلت أبرز هذه المعوقات فيما يأتي:

- عدم وعي الطلبة بأهمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- اهتمام الطلبة بالجانب التحصيلي المتمثل بالعلامة.
- عدم اهتمام الطلبة بالمهارات التي لا يتم تقييمها في عمليتي التعلّم والتعليم.

و- معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية

تمثلت أبرز المعوقات فيما يأتي:

- عدم توافر مصادر التعلم والتجهيزات والوسائل والمواد اللازمة التي تدعم اتجاه تنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير بالشكل المطلوب.
- ارتفاع نسبة اكتظاظ الصفوف بالطلبة.
- عدم وجود بيئة تعليمية جاذبة ومشوقة ومحفزة في المدارس لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

ز- معوقات تتعلق بتقييم الطلبة

تمثلت أبرز المعوقات فيما يأتي:

- التركيز على استخدام التقييم التقليدي لتقييم الطلبة.
- اقتصار تقويم الطلبة على الجانب المعرفي فقط.
- نقص الخبرة لدى المعلمين في تقييم المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

يلخص المشرف التربوي سعيد (اسم مستعار) هذه المعوقات: "معوقات كثيرة: فمثلاً المقررات الدراسية مليئة بكم كبير من المعلومات، وهذا يستهلك جهد المعلم ليكون هدفه إنهاء المقرر، وإذا كان كلّ تعلّم يحتاج زمناً كما يقول التربويون، فإنّ تنفيذ الأنشطة يحتاج إلى زمن أطول؛ ما يستوجب تقليل محتوى

المقررات، ثمّ عدم نجاحنا في خلخلة قناعات المعلم التقليدية التي تعتبر المعلومة هي الهدف النهائي للمجهود التعليمي، وعدم تدريبه تدريباً كافياً، إضافة إلى ذلك فإن الأنظمة والقوانين أحياناً تحدّ من فضاء الحرية الممنوح للمعلم في تنفيذ بعض الأنشطة، كلها معوقات تؤثر بشكل كبير في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة".

وترى مديرة المدرسة نور (اسم مستعار): "منهاج عقيم طويل، ومعلم تقليدي، ومدير ومشرف غير ملم بالمهارات، وغياب سياسات واستراتيجيات الوزارة عن المهارات الحياتية".

ويضيف المعلم مصطفى (اسم مستعار): "من وجهة نظري تكمن أبرز المعوقات في النظام التعليمي الذي يركز على التحصيل وعلامة الطالب".

وتركز المعلمة سوسن (اسم مستعار): "أعتقد أن أبرز المعوقات في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير تتمثل في عدم وجود استراتيجية شاملة لتعليم المهارات الحياتية وتنميتها، وأنماط التفكير لدى الطلبة".

خامساً: مقترحات لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية

أظهرت نتائج تحليل المقابلات وتحليل الأسئلة المفتوحة التي تضمنتها الاستبانة إلى مجموعة من المقترحات لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية. وبلغ عدد الترميزات لهذا المحور (426) رمزاً، توزعت إلى (8) فئات، والشكل (15)، ملحق (ط)، يبين ذلك. وقد تمّ تصنيفها كالآتي:

أ- مقترحات تتعلق بالتخطيط:

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالتخطيط لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، كما يأتي:

- تبني السياسة التعليمية رؤية واضحة لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة، وتوجيه أهداف التعلّم والتعليم باتجاه تنميتها.

- بناء خطط واستراتيجيات بهدف تنمية قدرات المعلمين والعاملين في مجال التربية والتعليم؛ من أجل تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة.

- وجود خطة مدرسية لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، واضحة الأهداف، محددة الإجراءات وآليات التنفيذ.

- تشخيص واقع المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى الطلبة اعتماداً على مؤشرات محددة.

ب- مقترحات تتعلق بالمنهاج الدراسي:

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالمنهاج الدراسي لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، كما يأتي:

- تضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية كافة، بحيث يتم التركيز على تنمية مهارات معينة في كل مبحث دراسي.

- توظيف أنشطة منهجية ولا منهجية في المناهج الدراسية.

- تصميم مواقف تعليمية تتضمن أنشطة، واستخدام أساليب مناسبة تتضمن تنميه المهارات الحياتية وأنماط التفكير المختلفة.

- الخروج من المفهوم التقليدي الذي يركز على تحقيق النمو المعرفي إلى المفهوم الحديث الذي يتضمن نمو الطالب في جميع المجالات.

- أن تعمل المناهج الدراسية على غرس مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات وتصنيف الخبرات العامة والمشكلات التي تسهم في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.

ج- مقترحات تتعلق بالإدارة المدرسية:

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالإدارة المدرسية لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، كما يأتي:

- توافر خطة شاملة ومتكاملة لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير في المدرسة.

- نشر ثقافة المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى العاملين في المدرسة.
- توفير بيئة مدرسية مناسبة لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة.
- توفير البيئة والمناخات والأدوات اللازمة من قبل إدارة المدرسة؛ لإنجاح الأنشطة المتعلقة بتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين فيما يتعلق بالمهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- متابعة تنفيذ أنشطة لامنهجية تتعلق بالمهارات الحياتية ينفذها المعلم.
- زيادة دور الإدارة المدرسية في تفعيل الأنشطة التي تحفز على الابتكار من خلال الدعم المعنوي والمادي والتواصل مع أولياء الأمور.

د- مقترحات تتعلق بالمعلم:

- تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالمعلم لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، كما يأتي:
- أن يمتلك المعلم المعرفة الكافية بنظريات التعلم المستند إلى الدماغ.
- أن يمتلك المعلم المعرفة الكافية حول موضوع المهارات الحياتية، وأنماط التفكير والقدرة على توظيفها.
- نشر ثقافة المهارات الحياتية وأهميتها لدى الطلبة.
- أن يمتلك المعلم مؤشرات بأنماط السيطرة الدماغية، وأنماط التفكير السائدة لدى الطلبة.
- تبني طرق واستراتيجيات تدريسية تدعم المهارات الحياتية.
- تدريب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات التي تنمي الإبداع والابتكار مثل: الاكتشاف، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والمشاريع.
- تدريب المعلمين على استخدام مقاييس لقياس المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى الطلبة.

- تفعيل استراتيجيات التعلم النشط التي تراعي العديد من المهارات التفكيرية لدى الطلبة، وتستهدف جميع الطلبة داخل الغرف الصفية.

- تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب، ومن هذه الطرق استخدام أساليب واستراتيجيات التعلم الحديثة التي تراعي مبادئ عمل الدماغ، وتراعي أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى الطلبة.

هـ- مقترحات تتعلق بالطالب:

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالطالب لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، كما يأتي:

- أن يعرف الطالب نمط السيطرة الدماغية السائد، وأنماط التفكير السائدة لديه.
- أن يعرّف الطالب نمط السيطرة الدماغية السائد لديه، وتنشيط النمط غير المسيطر من خلال تحديد مهارات وأنشطة وبرامج لتقويتها.

- تدريب الطلبة على الاهتمام بالتفكير الشمولي.

- أن يختار الطلبة الفرع التعليمي الذي يرغبون في الالتحاق به حسب رغباتهم، وميولهم، معتمدين على نمط السيطرة الدماغية السائد لديهم وأنماط تفكيرهم.

- تشجيع الطلبة على البحث والتعلم الذاتي.

و- مقترحات تتعلق بالتقييم المدرسي:

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالتقييم المدرسي لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، كما يأتي:

- وضع منظومة لتقويم المهارات الحياتية وأنماط التفكير .
- الاهتمام بالجانبين المهاري والوجداني في التقييم؛ وذلك لتعرف مدى إفادة الطلبة حياتياً مما يتعلمونه في المدرسة بحيث لا يقتصر تقويم الطلبة على الجانب المعرفي فقط.
- اهتمام نظام التقويم بتخصيص وزن للتقويم الأصيل، لكي لا يكون شكلياً.

- تدريب المعلمين على تقييم المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- تضمين المهارات الحياتية وأنماط التفكير في الاختبارات العامة التي يخضع لها الطلبة.
- تنوع أساليب التقويم بما يتناسب مع أنماط التفكير، ويدعم تنمية المهارات الحياتية مثل: الملاحظة، والمحاكاة، ونقص الأدوار، وتنفيذ مشاريع طلابية تعاونية، واختبارات عملية.
- البحث عن أساليب تقويم جديدة تدعم هذه المهارات وأنماط التفكير وتعززها أهمها التقويم الذاتي، بناء الشخصية في البحث والاستكشاف والإبداع والتعزيز المادي والمعنوي.
- تفعيل التقويم النوعي؛ لإسهامه الكبير في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.
- التركيز على تصميم اختبارات تقيس القدرة على التفكير وحل المشكلات.
- اعتماد الأسئلة المثيرة للتفكير أكثر من القائمة على التذكر.
- تخصيص وزن للمهارات الحياتية وأنماط التفكير في نظام تقويم حقيقي قائم على المراجعة والتدقيق، واعتماد معايير واضحة لا شكلية.

ز- مقترحات تتعلق بالبيئة المدرسية:

- تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالبيئة المدرسية لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، كما يأتي:
- توفير البيئة التعليمية الجاذبة والمحفزة لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى الطلبة.
- تهيئة البيئة المدرسية بالأدوات والمناخات والأنظمة التي تسهل تنفيذ الأنشطة.
- توفير مصادر التعلم، والوسائل التعليمية، واستخدام التقنية.
- توفير بيئة تعلم جيدة ومحفزة لخلق وتنمية الإبداع والابتكار لدى الطلاب.

ترى المشرفة التربوية رؤى (اسم مستعار): من وجهة نظري أن الاتجاه العام يجب أن يكون التخفيف من عدد المقررات الدراسية وليس زيادتها؛ ولهذا ليس من الضروري أن يكون هناك مقرر للمهارات الحياتية، بل تضمين المهارات الحياتية في جميع المقررات الدراسية حسب آلية معينة وواضحة".

ويجمل المشرف التربوي ابراهيم (اسم مستعار) أهم المقترحات: " إعادة النظر بالمقررات الدراسية ليكون المحتوى مناسباً - زمنياً - لتنفيذ الأنشطة المرتبطة بمهارات التفكير والبحث والتنظيم، والتواصل، وإعداد المعلم إعداداً حقيقياً في مهارات التفكير، ومهارات الحياة، من تواصل وتعبير، وخلطة قناعة المعلم التقليدي لإدراك مفهوم التعليم الحديث على أنه بناء للفرد مهارياً وقيماً ومعرفياً، فمهارات التواصل، والعمل في فريق، وحل المشكلات، والتفكير المنظم، وإتقان الحاسوب كلها جزء من منظومة التعليم الشامل، وليست المعلومة وحدها، وتهيئة البيئة المدرسية بالأدوات والمناخات والأنظمة التي تسهل تنفيذ الأنشطة، وتخصيص وزن لهذه المهارات في نظام تقويم حقيقي قائم على المراجعة والتدقيق، واعتماد معايير واضحة لا شكلية".

وتوضح مديرة المدرسة سمر (اسم مستعار): "أعتقد أن أبرز المقترحات لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير من خلال الإرادة للتغيير، فنحن بحاجة لتغيير قناعاتنا، وتضمين المناهج لأنشطة منهجية ولا منهجية مناسبة يضعها خبراء حسب خطة واضحة، وتدريب المعلمين، وإيجاد أدوات تقييم ملائمة لذلك، والمتابعة الجادة لتنفيذ هذه الأنشطة".

ويرى المعلم شادي (اسم مستعار): " في رأيي أن أفضل اتجاه لتنمية المهارات الحياتية هو عن طريق تضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية".

وتضيف المعلمة وداد (اسم مستعار): "لكي ننجح في تنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير فإننا بحاجة إلى منظومة تكاملية تعمل ضمن خطة واضحة ومحددة، فنريد معلماً مؤهلاً لديه المعرفة الكافية بالمهارات الحياتية وأنماط التفكير، ويمتلك المهارات بدرجة عالية، إضافة إلى مناهج يتضمن هذه

المهارات وأنماط التفكير، نحتاج إلى بيئة تعليمية صفية ومدرسية محفزة وجاذبة، وطرق تقويم حديثة لتقويم الطلبة".

متطلبات النموذج:

- خطة متكاملة برؤية واضحة تشترك بها الوزارة، والمديريات، والمدارس الثانوية لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

- تدريب المعلمين في محاور عدة: التعلم المستند إلى الدماغ، والمهارات الحياتية، واستراتيجيات تدريسية وتقييمية لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

- تشكيل لجنة مدرسية متخصصة في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

- توافر نظام للمؤشرات التربوية تختص بالمهارات الحياتية وأنماط التفكير.

- تخصيص ميزانية خاصة لبرنامج تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

تقويم النموذج

تحديد مقاييس محددة ومتنوعة، تشمل:

- تشخيص واقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

- تقييم الطلبة في امتلاك المهارات وأنماط التفكير.

- تقييم الخطط لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

- تقييم البرامج التدريبية المتعلقة بتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

ملخص خطوات النموذج المقترح

يمثل الشكل (16) مخططاً لخطوات النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية.

مخطط لخطوات النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية.



ملخص نتائج الدراسة

أظهرت الدراسة عدداً من النتائج، وفيما يأتي ملخصاً لأبرزها:

- النمط الأيسر هو نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية بنسبة (60.8%)، يليه النمط المتكامل بنسبة (27%)، وجاء النمط الأيمن في المرتبة الأخيرة بنسبة (12.2%).

- درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية في المدارس الحكومية جاءت على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة متوسطة، ودرجة عالية في مجالي المهارات الاجتماعية والمهارات التكنولوجية، ودرجة متوسطة للمجالات: المهارات الوقائية والبيئية، والمهارات الصحية والغذائية، ومهارات التفكير، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات التخطيط للمستقبل.

- أعلى مجالات المهارات الحياتية امتلاكاً لدى طلبة الصف العاشر مجالي: المهارات الاجتماعية والمهارات التكنولوجية.

- أقلّ مجالات المهارات الحياتية امتلاكاً لدى طلبة الصف العاشر مجالي: مهارات إدارة الوقت ومجال مهارات التخطيط للمستقبل.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمجالات، وللمجالات الآتية: المهارات الاجتماعية، ومهارات التفكير، والمهارات التكنولوجية، والمهارات الوقائية والبيئية، ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس على مجالات: المهارات الصحية والغذائية، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات التخطيط للمستقبل، وبحجم أثر متوسط على الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك المهارات الحياتية تعزى لمتغيرات (معدل الطالب، والرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية) على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات، ولصالح فئة المعدلات (90-100)، (80-89.9) بالنسبة لمتغير معدل الطالب، والفرع العلمي لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي، ولصالح المخيم لمتغير مكان السكن، ولمديريات الشمال لمتغير المديرية، وكان حجم الأثر كبيراً

لمتغيرات (معدل الطالب، والرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي) على الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية، في حين كان متوسطاً لمتغير المديرية، وقليلاً لمتغير مكان السكن.

- درجة تفضيل طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير في المدارس الحكومية جاءت على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة متوسطة.

- أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لطلبة الصف العاشر (التنفيذي، والمحلي، والخارجي، والأقلي).

- أقل أنماط التفكير تفضيلاً لدى طلبة الصف العاشر (الهرمي، والتشريعي، والتحرري، والعالمي).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة تفضيل الطلبة لأنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمجالات، ولجميع المجالات باستثناء النمط العالمي والنمط المحافظ، وكانت الفروق لصالح الإناث، وبأثر قليل على الدرجة الكلية لأنماط التفكير.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك أنماط التفكير تعزى لمتغيرات (معدل الطالب، والرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية) على الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير، وعلى جميع المجالات. ولصالح فئة المعدلات (90-100)، وفئة المعدلات (80-89.9)، وللفرع العلمي لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي، ولصالح المخيم لمتغير مكان السكن، ولمديريات الشمال لمتغير المديرية، وكان حجم الأثر متوسطاً لمتغيرات (معدل الطالب، والرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي، والمديرية) على الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير، في حين كان قليلاً لمتغير مكان السكن.

- أظهرت نتائج الدراسة صحة النموذج البنائي (المفترض) للعلاقات السببية (التأثيرات) بين السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير، والذي تمّ بناؤه استناداً على النظريات والدراسات السابقة بحيث يكون متغير المهارات الحياتية هو المتغير الوسيط بين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير، حيث

بينت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج البنائي (المفترض) أن بيانات عينة الدراسة دعمت النموذج (المفترض) بحصول النموذج على قيم جيدة وقع معظمها في مداها المثالي.

- أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين المتغيرات باستخدام تحليل المسار هو نموذج (المهارات الحياتية كمتغير وسيط بين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير).

- بناء نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة التعرف إلى نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين، وتحديد درجة امتلاكهم للمهارات الحياتية، وأنماط التفكير السائدة لديهم، كما هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين كل من السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير، واستكشاف أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة. وفي ضوء نتائج الدراسة تمّ بناء نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير للمرحلة الثانوية. وفيما يأتي عرضٌ لمناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلتها وفرضياتها.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينصّ على: ما نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين؟

أظهرت نتائج الدراسة أنّ نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية هو النمط الأيسر، يليه النمط المتكامل، وجاء النمط الأيمن في المرتبة الأخيرة كأقل أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى الطلبة. وأشارت النتائج أن ترتيب أنماط السيطرة الدماغية السائدة لكل من الذكور والإناث هو الترتيب نفسه. وبينت نتائج اختبار مربع كاي (Chi Square) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين توزيع التكرارات بين أنماط السيطرة الدماغية (الأيسر، والأيمن، والمتكامل)، وجاءت هذه الفروق لصالح نمط السيطرة الدماغية الأيسر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة (شيوع نمط السيطرة الدماغية الأيسر) إلى تحيز الأنظمة التعليمية لأنشطة النصف الأيسر من الدماغ على حساب النصف الأيمن، وذلك من خلال البرامج التعليمية وطرق واستراتيجيات التدريس المختلفة، وأساليب التقويم المتبعة، ذلك أن هذه الأنظمة تعمل على تطوير قدرات الجانب الأيسر من الدماغ من خلال الاهتمام بالمهارات اللغوية والتحليل والمنطق والدقة على حساب

النصف الأيمن. كما أن كثيراً من المعلمين يركزون في تعليمهم لطلابهم على تنمية وظائف الجانب الأيسر المسؤول عن عمليات التحليل والتفكير المنطقي، والترتيب والتنظيم، والدقة والحسابات، المتمثلة في معالجة المعلومات بشكل خطي ولفظي، ومنطقي، وتتبعي ورمزي. بينما يتم إهمال جوانب المبادرة وتوظيف استراتيجيات الإبداع أثناء العملية التعليمية-التعلمية، مما ساهم بشكل مباشر في سيطرة النمط الأيسر من الدماغ لدى الطلبة على حساب النمط الأيمن.

وتركز عملية التعلم والتعليم في المدارس الحكومية على النمط الأيسر من الدماغ وتهمل النمط الأيمن، ويركز معظم المعلمين على استراتيجيات وطرائق التدريس التقليدية في تدريسهم المتمركزة حول المعلم كالإلقاء والمحاضرة، وتركز هذه الطرائق على الحفظ والتلقين، واعتماد الطالب على ما يقدمه المعلم من معارف ومعلومات، دون الاهتمام بإتاحة فرص مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية المختلفة، مما يعزز سيطرة النمط الأيسر، وبالتالي يتم إهمال تنمية وظائف النمط الأيمن للدماغ، كما يركز المعلمون على التحصيل الأكاديمي الذي يهتم في المقام الأول بالوصول إلى الإجابة الصحيحة، التي تستند إلى المنطق والحل الصحيح، بمعنى أنهم يهتمون بتنمية وظائف النمط الأيسر للدماغ، بينما هناك إهمال واضح لتنمية وتعزيز النمط الأيمن للدماغ.

إنّ قلة معرفة بعض المعلمين واطلاعهم على مفاهيم السيطرة الدماغية وأنماط التعلم المستندة إلى نوع السيطرة الدماغية، يجعلهم يغفلون عن استراتيجيات التدريس التي تنسجم ونمط السيطرة الدماغية لدى هؤلاء الطلاب، الأمر الذي يترتب عليه غياب التعلم الكلي للدماغ؛ ما يسبب هدراً لطاقات الدماغ، حيث يتم التعليم لنصف واحد من الدماغ فقط. وقد يكون أحد الأسباب في تفسير هذه النتيجة أن نمط السيطرة الدماغية السائد للمعلمين أنفسهم هو النمط الأيسر، وبالتالي ينعكس على ممارساتهم التدريسية التي تشجع على تنمية النمط الأيسر.

ويمكن تفسير حصول النمط الأيمن كأقل أنماط السيطرة الدماغية شيوعاً بين الطلبة إلى المرحلة العمرية لعينة الدراسة التي تمتاز بقلّة الخبرات والمعلومات والمعارف، الأمر الذي يحدّ من قدرة الطلبة على الرؤية الشمولية للموقف، والتركيز على ما يراه أمامه، مما قد يعوق التفكير الشمولي الاستراتيجي الكلي وبالتالي الاعتقاد بأن ما يطرحه هو من حلول لأية مشكلة هي الحلول الوحيدة. كما تمتاز هذه المرحلة العمرية بالاهتمام بالتفاصيل والرغبة في الفحص والتجريب والرغبة في المناقشة والحوار، من خلال استخدام الألفاظ والجمل الواضحة المباشرة، وكذلك التعبير عن المشاعر بشكل صريح، وتحليل ما يقوله الآخرون.

وأظهرت النتائج تفاوت النسبة المئوية في درجات السيطرة الدماغية لكل من الذكور والإناث، فقد تفوق الذكور في نمط السيطرة الدماغية الأيسر، وتفوقت الإناث في نمط السيطرة الدماغية الأيمن ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الذكور يميلون إلى التحليل المنطقي في معالجة المشاكل وحلها، والعقلانية في التعامل مع القضايا المختلفة، والموضوعية والدقة العددية، كما لا تؤثر العاطفة في تفكيرهم، أو تظهر في معالجة المشكلات التي تواجههم، ويميلون إلى النمطية، والترتيب، واتباع طرق تقليدية في التفكير، والانتقال بالحل خطوة تلو الأخرى، حيث ترتبط هذه الوظائف بالنمط الأيسر من الدماغ، بينما الإناث فهن أكثر عاطفية من الذكور، كما أن ملامح التفكير العقلية والوجدانية والأدائية أكثر ملاحظة عند الطالبات منها عند الطلاب، مثل المشاعر والأحاسيس والعاطفة والتخيل والابتكار والإبداع، وأكثر اهتماماً بالفنون والمطالعة وفهم لغة الجسد، واستعمال كل الحواس والإدراك المكاني واللغوي، ومثل هذه الوظائف ترتبط بالنمط الأيمن من الدماغ، كما أن الإناث تتميز بحب الاستطلاع والاكتشاف، وشعورهن بالمشكلة، والبحث عن المعلومات بطريقة إبداعية، بالإضافة إلى تميزهن بالقدرات الإبداعية الجمالية من تنظيم وترتيب بطريقة جذابة.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة حميد وآخرين (2021) التي أظهرت شيوع نمط السيطرة الدماغية الأيسر لدى طلبة وطالبات الصف الثالث الإعدادي، كما اتفقت مع دراسة مونتيرو (Montero, 2021) التي أشارت إلى شيوع النمط الأيسر لدى طلاب المدارس الثانوية الفلبينية، واتفقت كذلك مع دراسة كيات

وآخرين (Keat et al., 2016) التي بينت شيوع نمط السيطرة الدماغية الأيسر لدى طلبة الدراسات العليا في ماليزيا.

واختلفت مع دراسة نيثيانثام وريجيس (Nithyanantham & Regis, 2021) التي أظهرت شيوع النمط المتكامل لطلبة المرحلة الثانوية، كما اختلفت مع دراسة القدومي (2017) التي أظهرت شيوع النمط المتكامل لدى ضباط من الشرطة الفلسطينية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينصّ على: ما درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية؟

أظهرت النتائج أنّ درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية في المدارس الحكومية جاءت على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة متوسطة، وجاء مجال المهارات الاجتماعية في الترتيب الأول بدرجة عالية، يليه مجال المهارات التكنولوجية بدرجة عالية، وفي الترتيب الثالث المهارات الوقائية والبيئية بدرجة متوسطة، واحتل مجال المهارات الصحية والغذائية الترتيب الرابع بدرجة متوسطة، ومجال مهارات التفكير الترتيب الخامس بدرجة متوسطة، وجاء مجال مهارات إدارة الوقت في المرتبة قبل الأخيرة بدرجة متوسطة، وجاء مجال مهارات التخطيط للمستقبل بدرجة متوسطة في المرتبة الأخيرة.

ويمكن تفسير نتيجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية في المدارس الحكومية بدرجة متوسطة إلى عدم تضمين المهارات الحياتية بالشكل المطلوب في المناهج الدراسية، وتركيز المناهج الدراسية على الجانب المعرفي فقط والمستويات الدنيا من التفكير، وعدم التركيز على تعليم المهارات الحياتية، كما أن عدم تمكّن المعلمين وإلمامهم بالمهارات الحياتية، واستراتيجيات التعلم النشط المتنوعة، واعتمادهم على الاتجاهات التقليدية في التدريس يعدّ عاملاً مهماً في عدم امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية بدرجة عالية؛ مما قد ينعكس على أدائهم التدريسي، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم وعي المعلمين بالمهارات الحياتية وأهميتها، واستخدامهم استراتيجيات وطرق تدريس تقليدية، كذلك ازدياد الصفوف الدراسية بالطلبة،

وعدم تهيئة البيئة المدرسية لتطبيق المهارات الحياتية، بالإضافة إلى طول المباحث الدراسية، وقد يعود السبب إلى عدم امتلاك المعلمين للمهارات الحياتية بالدرجة المطلوبة، مما ينعكس على طلابهم.

وتؤكد هذه النتيجة أن مخرجات التعليم في المدارس الثانوية تتمثل في مجرد حصول الطالب على الشهادة بدلاً من إكساب المهارات، كما أن المدرسة الثانوية لا تؤهل الطلاب بصورة كافية ليصبحوا أعضاء منتجين في المجتمع، وإدارة حياتهم اليومية وإدارة ذواتهم والتكيف مع سوق العمل بمتغيراته ومتطلباته.

ويعزو الباحث حصول مجالي المهارات الاجتماعية والمهارات التكنولوجية على أعلى المجالات امتلاكاً للمهارات الحياتية لدى الطلبة؛ ففي مجال المهارات الاجتماعية فإن طبيعة واقع المجتمع الفلسطيني وطبيعة العلاقات المتماسكة نوعاً ما التي تظهر في العادات الاجتماعية والمناسبات بجميع أنواعها، وطبيعة المشاركة فيها قد تؤدي إلى تنمية هذا المجال لدى الطلبة. وأما فيما يتعلق بالمهارات التكنولوجية فإن طبيعة الثورة الرقمية والمعلوماتية التي يشهدها العالم فرض ضرورة امتلاك هذه المهارات؛ لمواكبة التغييرات السريعة ومسايرتها في هذا العالم، كما أن الأزمات التي شهدها العالم ولا سيما أزمة فيروس كوفيد-19 جعل التحول الرقمي إلزامياً وليس اختيارياً، وقد أعطى تحول التعليم عن بعد في ظل الأزمة الطلبة فرصة لتنمية مهاراتهم التكنولوجية، ومن جهة أخرى فقد يعود توافر الأجهزة الإلكترونية، ولا سيما الهاتف الذكي لدى الطلبة سبب آخر يدعم هذه النتيجة. وفيما يتعلق بحصول مجالي مهارات التخطيط للمستقبل، ومجال إدارة الوقت كأقل المجالات امتلاكاً للمهارات الحياتية لدى الطلبة يمكن تفسيره بخصائص المرحلة العمرية للطلبة، وسيطرة أولياء أمورهم على كثير من قراراتهم المتعلقة بالتخطيط لمستقبلهم، كما أن المناهج الدراسية وما تضمنه من نشاطات منهجية ولا منهجية قد لا تركز على هذين المجالين بالشكل المطلوب، ومن الأسباب المهمة التي يمكن من خلالها تفسير هذه النتيجة أن النظام التعليمي يركز بالدرجة الأولى على التحصيل الأكاديمي، وبالتالي إهمال المهارات المتعلقة بإدارة الوقت، ومهارات التخطيط للمستقبل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قاسم (2021) التي أظهرت أن إسهام المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها جاء بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع دراسة ماثيو وجوزيه

(Mathew & Jose, 2018) التي أظهرت أن (73%) من طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مستوى متوسطاً من المهارات الحياتية، واتفقت أيضاً مع دراسة حمدان وآخرين (2017) التي أظهرت أن درجة امتلاك طلبة مرحلة التعليم الأساسي للمهارات الحياتية جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت كذلك مع دراسة السحاري وعامر (2016) التي بينت أن (6) من المجالات الرئيسة للمهارات الحياتية من أصل (9) مجالات صنفت بمستوى متوسط. واختلفت مع دراسة البغدادي (2020) التي أظهرت أن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات حياتية بشكل جيد وبنسبة فوق المتوسط، ولكنها لا تصل لمستوى التمكن.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وبنصّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمعدل، ورغبة الطالب في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية).

وقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي نصّها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الذكور للمهارات الحياتية درجة متوسطة على الدرجة الكلية للمجالات، ولجميع المجالات باستثناء مجال المهارات الاجتماعية الذي جاء بدرجة عالية، وفيما يتعلق بالإناث كانت درجة امتلاك الإناث للمهارات الحياتية درجة عالية على الدرجة الكلية للمجالات وعلى مجالات: المهارات الاجتماعية، والمهارات الوقائية والبيئية، والمهارات التكنولوجية، وبدرجة متوسطة على

مجالات: مهارات التفكير، والمهارات الصحية والغذائية، ومهارات التخطيط للمستقبل، ومهارات إدارة الوقت.

وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمجالات، وللمجالات الآتية: مهارات التفكير، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الوقائية والبيئية، والمهارات التكنولوجية ولصالح الإناث. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس على مجالات: المهارات الصحية والغذائية، ومهارات التخطيط للمستقبل، ومهارات إدارة الوقت. وأظهرت النتائج أن حجم الأثر لمتغير الجنس كان متوسطاً على الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية.

وقد يفسر الباحث وجود فروق في مجالات: المهارات الاجتماعية، ومهارات التفكير، والمهارات التكنولوجية، والمهارات الوقائية والبيئية، ولصالح الإناث في هذه المجالات إلى دور المدرسة في تنمية هذه المجالات، وما يدل على هذا التفسير على نسبة المشاركة، والفوز في كثير من النشاطات والمسابقات على مستوى المديرية والوزارة ولصالح الطالبات، وهذا يعطي مؤشراً لاهتمام مدارس الإناث من خلال المبادرات والأنشطة لتنمية هذه المهارات لدى الطالبات، وفيما يتعلق بعدم وجود فروق في المهارات الصحية والغذائية، ومهارات التخطيط للمستقبل، ومهارات إدارة الوقت بين الذكور والإناث يعود إلى عدم التركيز على هذه المهارات بالشكل المطلوب من خلال البرامج والأنشطة المنهجية واللامنهجية لكلا الجنسين في المدارس، كما أن طبيعة المرحلة العمرية وتفرد أولياء الأمور بكثير من القرارات التي لها علاقة بالتخطيط لمستقبل أبنائهم كاختيار الفرع التعليمي أو التخصص الذي سيدرسه الطالب مستقبلاً سبب آخر في تفسير هذه النتيجة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الترك (2019) التي أظهرت وجود فروق في مجال التفكير لصالح الذكور، كما اختلفت مع دراسة ماثيو وجوزيه (Mathew & Jose, 2018) التي أظهرت عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات المهارات الحياتية على أساس متغير الجنس لطلاب المرحلة الثانوية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير معدل الطالب.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك المهارات الحياتية تعزى لمتغير معدل الطالب على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات، وبأثر كبير لمتغير معدل الطالب على الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية، ولصالح فئة المعدلات (90-100)، (80-89.9).

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أن وعي الطلبة ذوي التحصيل المرتفع بأهمية المهارات الحياتية أكبر من بقية الطلبة ذوي التحصيل الجيد والمتوسط والمنخفض، كما أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يكونون أكثر اهتماماً وحرصاً، ويمتلكون ثقة وجدية أكبر في تحسين وتنمية جميع جوانب شخصياتهم، بما في ذلك تنمية مهاراتهم الحياتية. كما يمكن دعم هذه النتيجة من خلال الكثير من نتائج الدراسات التي درست العلاقة بين التحصيل ودرجة امتلاك المهارات الحياتية والتي أظهرت معظمها بأن هناك علاقة إيجابية طردية بين التحصيل والمهارات الحياتية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة معصومة ورسول (Masuomeh & Rasol, 2015) التي أظهرت بأن هناك علاقة إيجابية طردية بين زيادة مستوى المهارات الحياتية والتحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية. كما اتفقت مع دراسة بالاسونداري وبنيامين (Balasundari & Benjamin, 2014) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين المهارات الحياتية والتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك المهارات الحياتية تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات، وبجزم أثر كبير لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي على الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية، وجاءت الفروق لصالح الرغبة في الالتحاق بالفرع العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طبيعة طالب الفرع العلمي المتمثلة بالجدية والاهتمام بتطوير شخصيته في جميع جوانبها ومن بينها امتلاك مهارات حياتية، كما أن قدرات طالب الفرع العلمي المعرفية والتحصيلية أكبر من طلبة الفروع الأخرى؛ ما يجعله أكثر استعداداً لتنمية مهاراته الحياتية.

وانتفتت هذه النتيجة بصورة جزئية مع دراسة السحاري وعامر (2016) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى المهارات الحياتية في بعض المهارات لدى طلاب الصف الثاني ثانوي تعزى لمتغير الفرع الدراسي (علمي، ودراسات إنسانية)، ولصالح التخصص العلمي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك المهارات الحياتية تعزى لمتغير مكان السكن على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وبأثر قليل لمتغير مكان السكن على الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية، وجاءت الفروق لصالح مكان السكن (المخيم).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة المخيم الجغرافية، وطبيعة وظروف الحياة في المخيم، وكذلك طبيعة العلاقات الاجتماعية في المخيم التي تتميز بتماسكها مقارنة بالمدن والقرى؛ ما تنعكس طبيعة هذه العلاقات على الطلبة، وتسهم في تنمية الكثير من المهارات الحياتية بشكل أفضل من المدن والقرى، ومن جهة أخرى فإن طبيعة الحياة في المخيم، وظروفه الصعبة تجعل الطلبة أكثر تحدياً ورغبة في امتلاك مهارات حياتية التي من شأنها تحسين هذه الظروف، وقد يعود السبب إلى أن طلبة المخيم من الصف الأول الأساسي إلى الصف التاسع يتلقون تعليمهم في المدارس التابعة لووكالة الغوث، ومن المحتمل أن هذه المدارس تركز على موضوع المهارات الحياتية وأنماط التفكير بشكل أفضل من المدارس الحكومية، كما أن جميع المعلمين الذي يدرسون في هذه المدارس مؤهلون تربوياً؛ ما ينعكس على أدائهم التدريسي من حيث استخدامهم استراتيجيات وطرائق تدريس وتقويم تعمل على تنمية المهارات الحياتية.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ماثيو وجوزيه (Mathew & Jose, 2018) التي بينت وجود فرق كبير في مستويات المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية على أساس مكان السكن لصالح طلبة المدينة مقارنة بطلبة الريف.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة امتلاك طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين للمهارات الحياتية تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة امتلاك المهارات الحياتية تعزى لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات.

وبحجم أثر متوسط لمتغير المديرية على الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية، وجاءت الفروق لصالح مديريات التربية والتعليم في منطقة الشمال.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى دور مديريات التربية والتعليم التابعة لمنطقة الشمال لتنمية المهارات الحياتية، ووجود هذه الفروق قد يعطي مؤشراً إلى طبيعة تركيز البرامج والأنشطة في مديريات التربية والتعليم في منطقة الشمال على تنمية المهارات الحياتية بشكل أكبر من مديريات الوسط والجنوب، وما يدعم هذا التفسير نسبة فوز المديريات في المنطقة الشمالية في المسابقات والأنشطة والمبادرات التي تجريها وزارة التربية والتعليم بشكل أكبر من باقي المديريات التابعة لمنطقتي الوسط والجنوب.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وينص على: ما أنماط التفكير المفضلة لدى طلبة الصف

العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تفضيل طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير في المدارس الحكومية جاءت على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة متوسطة، وجاءت أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لطلبة الصف العاشر (التفنيدي، والمحلي، والخارجي، والأقلي)، بينما جاءت أقل أنماط التفكير تفضيلاً لدى طلبة الصف العاشر (الهرمي، والتشريعي، والتحرري، والعالمية).

ويمكن تفسير درجة امتلاك طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير بدرجة متوسطة هو ضعف استخدام التفكير عند معظم الطلبة الذين يفكرون بطريقة نمطية تقليدية، كما أن المناهج الدراسية غير قادرة على مسايرة التغييرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يشهدها العالم، ولا تستثير عقول الطلبة بالاستراتيجيات التي تنمي أنماط التفكير لديهم القائمة على الاستنتاج والنقد والإبداع والخيال والتحليل والتقويم؛ وربما يعود ذلك إلى أن المؤسسات التعليمية بمناهجها الدراسية، ومحتويات مباحثها الدراسية، واستراتيجيات التدريس المستخدمة والأنشطة التعليمية المصاحبة، والبيئة المدرسية، وظروف التعلم بها تعاني من قصور حاد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة بصورة عامة، فقامت بوضع هذه المناهج

لتناسب عموم الطلبة دون مراعاة خصائصهم وقدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم، ويتم التدريس لهم وفق الطريقة التقليدية التي تعتمد على استظهار المعلومات والمعارف، واستدعائها في وقت الاختبارات، دون اعتبار لأنماط التفكير وأنماط التعلم المميزة لديهم.

ويمكن تفسير أن أنماط التفكير (التنفيذي، والمحلي، والخارجي، والأقلي) هي أكثر أنماط التفكير تفضيلاً لطلبة الصف العاشر من خلال أبرز خصائص هذه الأنماط؛ فالطلبة في النمط التنفيذي يتميزون بالتمسك بالقواعد والقوانين والتعليمات، وتتسجم صفات هذا النمط مع الأسلوب التقليدي والتلقيني والروتيني في التدريس، وفي النمط المحلي يتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بتركيزهم على التفاصيل، ويفضلون المهمات المحددة، بينما يمتاز الطلبة في النمط الخارجي بالعمل كفريق وتكوين العلاقات الاجتماعية والمساعدة في حل المشكلات، ويعاني الطلبة في النمط الأقلي من مشكلة في تحديد أولويات أهدافهم.

ويدعم هذه النتيجة التصنيف الذي اقترحه (Zang, 2010) لأنماط التفكير حسب نظرية ستيرنبرغ حيث جاء أعلى تفضيل للطلبة في النمطين التنفيذي والمحلي اللذين تم تصنيفهما في المجموعة الثانية، التي تمتاز بمستوى أدنى من التعقيد المعرفي. وقد ذكر ستيرنبرغ وزهانغ (Sternberg & Zhang, 2006) صفات الطالب الذي يفضل نمط التفكير المحلي فهو يدرس تفاصيل كثيرة للاختبار، ولا يتمكن من الربط وإيجاد العلاقات بينها، كما يفتقر الطالب الذي يفضل هذا النمط إلى التنظيم، فيكتب أبحاثاً ومواضيع تتضمن معلومات وحقائق كثيرة، ولكنها تفتقر إلى التنظيم والترتيب، كما أنه يركز على تفاصيل محددة تفتقر إلى نظرة كلية للموضوع.

وانتقدت هذه النتيجة مع المبدأ الذي أشار إليه (Sternberg, 1997) والذي يشير إلى أن أنظمة التعليم المدرسية تعزز أنماط التفكير التنفيذية في عملية التعلم، وتربط المدرسة تفوق الطلبة بمدى تنفيذهم وإتقانهم للمهام المطلوبة منهم، كما أن لطرق التدريس والتقييم التقليدية دوراً رئيساً في شيوع نمط التفكير التنفيذي بين الطلبة وهذا ما أشار إليه ستيرنبرغ (Stenberg, 1994) بأن طرق التدريس التقليدية في التدريس

والتقييم، وخاصة أسئلة الاختيار من متعدد توجه الطلبة نحو أنماط التفكير التنفيذية، أما تقييم الطلبة باستخدام الطرائق الحديثة، مثل التقييم من خلال المشاريع والأعمال الإبداعية تتناسب مع الطلبة الذين يفضلون أنماط التفكير التشريعية. وذكر ستيرنبرغ وزهانغ (Sternberg & Zhang, 2006) أن الطلبة الذين يفضلون نمط التفكير التنفيذي يفضلون الحفظ، كما يفضلون اختبارات الاختيار من متعدد، أو الاختبارات ذات الإجابات القصيرة، وعمل مهامهم وواجباتهم بالطريقة التي يفضلها المعلمون.

ويمكن تفسير أن أنماط التفكير (الهرمي، والتشريعي، والتحرري، والعالمي) هي أقل أنماط التفكير تفضيلاً لدى طلبة الصف العاشر من خلال أبرز خصائص هذه الأنماط؛ فيتصف الأفراد الذين يفضلون هذا النمط بالتنظيم الشديد، وبترتيب أهدافهم هرمياً، وتنفيذ أعمالهم حسب أهميتها وأولويتها، بينما النمط التشريعي فيتصف الأفراد الذين يقومون بتشريع قوانين تتضمن أفكارهم واستراتيجياتهم الخاصة، وفي النمط التحرري يمتاز الطلبة بالبحث عما وراء القوانين والإجراءات، ويميل الطلبة في النمط العالمي للإدراك الكلي أولاً، ثم الجزء ولذلك فإن السيطرة الدماغية لديهم في الجانب الأيمن، ويدعم هذه النتيجة التصنيف الذي اقترحه (Zang, 2010) لأنماط التفكير حسب نظرية ستيرنبرغ حيث جاء أقل تفضيل للطلبة في الأنماط: الهرمي والتشريعي والتحرري والتي تم تصنيفهما ضمن المجموعة الأولى التي تتصف بقدرتها على توليد الإبداع.

كما جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتيجة الدراسة الحالية أن أقل أنماط السيطرة الدماغية شيوعاً لدى طلبة الصف العاشر في هذه الدراسة هو النمط الأيمن.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن كل نمط يرتبط بنوع من طرق التدريس وأساليبه، وكذلك بطبيعة أسئلة الاختبارات التي يتم استخدامها، فقد اشار ستيرنبرغ إلى أن طرق التدريس التقليدية في التدريس والتقييم، توجه الطلبة نحو أنماط تفكير معينة، فمثلاً التقييم من خلال المشاريع والأعمال الإبداعية تتناسب مع طلبة التخصصات العلمية والمهنية، الذين لديهم نمط التفكير التشريعي.

كما يمكن أن يكون أحد الأسباب أن خصائص المرحلة العمرية التي تناولتها الدراسة يجعل النمط التنفيذي والمحلي أكثر ملاءمة لهم في هذه المرحلة، بينما النمط التشريعي والهرمي قد تكون أكثر صعوبة لهم في هذه المرحلة العمرية، حيث إن الطلبة في هذه المرحلة العمرية لم يحققوا درجة عالية من الاستقلالية والنضج، حيث إنهم لا يزالون تابعين لسلطة الأسرة وتعليمات المدرسة وقوانينها.

واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة ملحم وآخرين (2016) حيث أشارت أن النمط التنفيذي أكثر أنماط التفكير شيوعاً، واختلفت في أن النمط الخارجي الأقل شيوعاً، واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المعاينة والطراونة (2021) التي أظهرت أن النمط التشريعي أكثرها شيوعاً وأقلها نمط التفكير المحافظ لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة، كما اختلفت مع دراسة شراب (2020) التي بينت نتائجها أن النمط القضائي أكثر الأنماط شيوعاً لدى الطلبة، في حين كان النمط المحافظ أقل الأنماط شيوعاً، واختلفت كذلك مع دراسة هتهات وبوشلاق (2017) التي بينت نتائجها أن النمط التشريعي هو النمط المفضل لدى الطلبة المتفوقين دراسياً بثانويات مدينة ورقلة في الجزائر، واختلفت جزئياً مع دراسة ساجون ودي كارولي (Sagone & De Caroli, 2013) التي أظهرت أن أكثر أنماط التفكير شيوعاً (النمط التشريعي، والنمط التنفيذي، والنمط القضائي، والنمط الملكي، والنمط الهرمي).

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغيرات (الجنس، والمعدل، ورغبة الطالب في الالتحاق بالفرع التعليمي، ومكان السكن، والمديرية).

وقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج أن درجة تفضيل الذكور لأنماط التفكير درجة متوسطة على الدرجة الكلية للمجالات، وفيما يتعلق بالإناث كانت درجة تفضيل الإناث لأنماط التفكير درجة عالية على الدرجة الكلية للمجالات، كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك الطلبة لأنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للمجالات، ولجميع المجالات باستثناء النمط العالمي والنمط المحافظ، وبحجم أثر قليل لمتغير الجنس على الدرجة الكلية لأنماط التفكير، وكانت الفروق لصالح الإناث.

وتعود هذه النتيجة إلى أسباب عدة، أبرزها: أن الإناث يتفوقن عن الذكور في الجانب التحصيلي، وكون الإناث أكثر اهتماماً وجدية في تطوير أنفسهن وخبراتهم ولا سيما أنماط التفكير، ومن جهة أخرى فإن عنصر التنافس بين الطالبات أكبر منه من الذكور، وبالتالي ينعكس هذا العنصر على الطالبات لتطوير قدراتهن ومهارتهن بما فيها أنماط التفكير. وللمعلمات دور كبير في هذه النتيجة مقارنة بالمعلمين فيوجد فرق في التنوع في طرائق واستراتيجيات التدريس التي تستخدمها المعلمات مقارنة بالمعلمين لصالح المعلمات، كذلك يوجد فرق في التنوع في طرق تقييم المعلمات للطالبات والتنوع في الأنشطة والمهام التي تقدمها المعلمات للطالبات مقارنة بالمعلمين ولصالح المعلمات.

واتفقت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة ملحم وآخرين (2016) التي أظهرت أن هناك فروقاً تعزى لمتغير الجنس في أسلوب التفكير الخارجي والأقلي لصالح الإناث، كما اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة شراب (2020) التي أظهرت وجود فروق في نمطي التفكير الفوضوي، والهرمي، ولصالح الذكور، وفي النمط التنفيذي، ولصالح الإناث. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة المعاينة والطرانة (2021) التي

أظهرت عدم وجود فروق في أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس باستثناء النمط التنفيذي ولصالح الإناث، وفي النمط القضائي ولصالح الذكور.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير معدل الطالب.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة تفضيل أنماط التفكير تعزى لمتغير معدل الطالب على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات. وبأثر متوسط لمتغير معدل الطالب على الدرجة الكلية لأنماط التفكير، وجاءت الفروق لصالح فئة المعدلات (90-100)، وفئة المعدلات (80-89.9).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يمتلكون أنماط تفكير بدرجة أكبر وأكثر تنوعاً من الطلبة ذوي التحصيل الجيد والمتوسط والمنخفض، وهذه النتيجة تعطي مؤشراً واضحاً بأن هناك علاقة طردية بين التحصيل وأنماط التفكير، وهذا ما أكدته كثير من الدراسات، وتعود هذه النتيجة أيضاً إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع يمتلكون خصائص وقدرات ودافعية إلى تطوير أنفسهم في جميع المجالات، ومن بينها امتلاك أنماط تفكير أكثر تنوعاً من بقية الطلبة، كما أن قدرات هؤلاء الطلبة العقلية تمنحهم فرصة أكثر من غيرهم لامتلاك أنماط تفكير متنوعة وبدرجة عالية، وخصوصاً أن عدداً كبيراً من هذه الأنماط يتطلب مهارات عقلية عليا؛ لما تحتاجه من تفكير عميق، وتخطيط، وحل مشكلات. كما أن استعداد هؤلاء الطلبة ودافعتهم نحو التعلّم والتفوق تكون أكبر من بقية الطلبة، وهذا يتطلب منهم امتلاك أنماط تفكير تمكنهم من التفوق والتميز والتنافس فيما بينهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2017) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط التفكير والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما اتفقت مع دراسة ملحم وآخرين (2016) التي

بينت وجود فروق على أنماط التفكير (التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والعالمي، والمتحرر، والمحافظ، والمحلي) تعزى لمتغير مستوى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة تفضيل أنماط التفكير تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات، وبحجم أثر متوسط لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي على الدرجة الكلية لأنماط التفكير، وجاءت الفروق لصالح الفرع العلمي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة الذين يرغبون بالالتحاق بالفرع العلمي يمتلكون أنماط تفكير بدرجة أكبر من بقية الطلبة الذين يرغبون بالالتحاق بالفروع الأخرى إلى أسباب عدة، أبرزها: تحصيل الطلبة المرتفع لهؤلاء الطلبة، وارتباط التحصيل بأنماط التفكير؛ كونهم يمتلكون قدرات عقلية ومهارات تفكير بدرجة أكبر من بقية الطلبة، كما أن طبيعة الفرع العلمي وما يتضمنه من مباحث دراسية مختلفة يتطلب امتلاك أنماط تفكير متنوعة، وبدرجة أكبر من بقية الفروع وهذا يحتم على الطالب الذي يرغب بالالتحاق بالفرع العلمي امتلاكه أنماط تفكير متنوعة والتفكير بصورة أعمق؛ ليستطيع النجاح والتميز في هذا الفرع.

واختلفت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة المعاينة والطراونة (2021) التي أظهرت عدم وجود فروق في معظم أنماط التفكير تعزى للفرع التعليمي، كما اختلفت جزئياً مع دراسة هتهات وبوشلاق (2017) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الفرعين العلمي والأدبي في أنماط التفكير.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة تفضيل أنماط التفكير تعزى لمتغير مكان السكن على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات. وبحجم أثر قليل لمتغير مكان السكن على الدرجة الكلية لأنماط التفكير، وجاءت الفروق لصالح مكان السكن (المخيم).

ويعزو الباحث هذه النتيجة بأن الطلبة الذين يسكنون في المخيمات، ونتيجة لطبيعة الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وظروف الحياة الصعبة، يجعلهم يفكرون بطرق مختلفة عن غيرهم من الطلبة الذين يسكنون المدن والقرى، وهذا يجعلهم يمتلكون أنماط تفكير أكثر تنوعاً وبدرجة أكبر من بقية الطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة التي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجة تفضيل طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين لأنماط التفكير تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف العاشر لدرجة تفضيل أنماط التفكير تعزى لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للمجالات، وعلى جميع المجالات. وبحجم أثر قليل لمتغير المديرية على الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير. وجاءت الفروق لصالح مديريات التربية والتعليم في منطقة الشمال.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة في هذه المديريات أكثر تفوقاً من بقية المديريات في منطقتي الوسط والجنوب، ويدعم هذه النتيجة مؤشرات الاختبارات الوطنية، ونتائج امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة،

وبهذا ينعكس مستوى التحصيل على تبني أنماط تفكير أكثر تنوعاً، كما أن تبني المعلمين لطرائق واستراتيجيات تدريسية وتقويمية مختلفة تتبناها مديريات التربية والتعليم في منطقة الشمال مقارنة بمديريات التربية والتعليم في منطقتي الوسط والجنوب قد يسبب هذه الفروق التي بدورها تنعكس على أنماط التفكير لدى الطلبة.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس وينص على: ما مدى مطابقة النموذج البنائي (المفترض) لبنية العلاقات بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير لبيانات عينة الدراسة؟ تهدف النمذجة البنائية تحديد مدى دعم بيانات العينة للنموذج النظري المسبق الذي اقترحه الباحث، وتم اختبار النموذج الافتراضي للدراسة، وذلك بتحديد مدى مطابقة النموذج (المفترض) للبيانات الميدانية؛ أي المدى الذي يتم فيه تأييد النموذج النظري بوساطة بيانات العينة.

أظهرت نتائج الدراسة صحة النموذج البنائي (المفترض)، وأن البيانات التي جمعها باستخدام المقاييس الثلاثة: السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير تدعم صحة النموذج البنائي المقترح للعلاقات السببية (التأثيرات) بين السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير، بحيث تعدّ السيطرة الدماغية المتغير المستقل ومحور الارتكاز في منظومة المتغيرات الثلاثة، ويكون متغير أنماط التفكير المتغير التابع، والمهارات الحياتية هو المتغير الوسيط بين السيطرة الدماغية وأنماط التفكير، وأظهرت قيم مؤشرات جودة المطابقة لبيانات عينة الدراسة عن قيم جيدة وقع معظمها في مداها المثالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن النموذج البنائي (المفترض) لبنية العلاقات بين متغيرات السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير تم بناؤه على أساس نظري قوي، استند على نظريات ودراسات سابقة، أسهمت في بناء العلاقات بين متغيرات النموذج، ومن النظريات التي اعتمد عليها النموذج (المفترض) النظرية البنائية والمعرفية والسلوكية، ونظرية البناء الاجتماعي، ونظرية التعلم المستند إلى الدماغ، ونظرية أنماط التفكير لستيرنبرغ (Sternberg).

وفيما يتعلق بدعم بيانات عينة الدراسة للنموذج البنائي (المفترض) التي تمّ جمعها باستخدام مقياس: السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية وأنماط التفكير التي أظهرت جميع مؤشراتها على جودة مطابقة النموذج، ويمكن تفسير هذه النتيجة اعتماداً على جودة المقاييس التي تمّ استخدامها، إذ تمّ استخدام مقياسين عالميين هما مقياس السيطرة الدماغية لديان كونييل (Daine connill)، ومقياس أنماط التفكير لستيرنبرغ (Sternberg)، وهما من أشهر المقاييس العالمية التي استُخدمت في هذا المجال. وفيما يتعلق بمقياس المهارات الحياتية الذي أعده الباحث، وتمّ التأكد من صدقه وثباته بأكثر من طريقة، وتمّ استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي. بالإضافة إلى حجم العينة التي اشتملت على (1941) طالباً وطالبة، كان له دور مهم في هذه النتيجة.

سابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع وينصّ على: ما أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات السببية (التأثيرات) بين متغيرات السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين؟

أظهرت النتائج أن النماذج الستة المقترحة لتفسير العلاقات السببية (التأثيرات) بين متغيرات السيطرة الدماغية والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر امتلكت في معظمها مؤشرات جودة مطابقة جيدة، وبعد اختبار هذه النماذج، ومقارنة مؤشرات جودة المطابقة للنماذج الستة المقترحة للوصول إلى أفضل نموذج بنائي يفسر العلاقات بين المتغيرات الثلاثة، تبين أن أفضل نموذج هو النموذج السادس (السيطرة الدماغية كمتغير مستقل، والمهارات الحياتية كمتغير وسيط، وأنماط التفكير كمتغير تابع) وقد دعمت هذه النتيجة النموذج البنائي (المفترض) الذي تم بناؤه اعتماداً على العديد من النظريات والدراسات السابقة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن السيطرة الدماغية هي المتغير المستقل، وتعدّ محور الارتكاز في المنظومة الديناميكية للمتغيرات الثلاثة، حيث إن معرفة نمط السيطرة الدماغية السائد يعد بمثابة التشخيص الأساسي والمنطلق الذي يمكن البدء به في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

ويشير بيوينجتون (Bewington, 2019) إلى أن السيطرة الدماغية من العمليات الضرورية للفرد التي تمكنه من التفاعل بين بيئته المدرسية وحياته العملية، ويظهر ذلك من خلال تفضيل الفرد للنمط المسيطر عليه والذي يظهر في سلوكه، ونمط تفكيره من خلال تجهيزه ومعالجته للمعلومات.

ثامناً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن وينص على: ما النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية

وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الفلسطينية في ضوء متغيرات الدراسة؟

أظهرت النتائج أن النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في فلسطين يتضمن خمسة محاور، وهي: تشخيص واقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير، وتحديد قائمة بأهم المهارات الحياتية، تحديد أدوار: المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلم، ومعوقات تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير، ومقترحات تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

واعتمد النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير في ضوء النموذج (المفترض) للعلاقة بين متغيرات الدراسة: السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير، الذي تم تصميمه في ضوء النظريات التربوية والدراسات السابقة، وفي ضوء أفضل نموذج مقترح للمتغيرات الثلاثة الذي تم الحصول عليه من تطبيق المقاييس الكمية للمتغيرات الثلاثة التي تم تطبيقها على عينة الدراسة المتمثلة بطلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية، حيث دعمت بيانات العينة النموذج (المفترض) للعلاقة بين المتغيرات.

وأسهمت النتائج النوعية التي تم الحصول عليها من تطبيق الأدوات النوعية المتمثلة بالمقابلات والاستبانة التي تضمنت أسئلة مفتوحة في بناء النموذج الذي تم تطبيقه على عينة من المشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمعلمين. ونتيجة للربط بين الجانب الكمي والنوعي تم بناء النموذج على أساس من التكامل والترابط بين الجانبين، كما اتفقت النتائج جزئياً مع بعض الدراسات التي سعت إلى بناء نماذج، وتصورات مقترحة لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط كدراسة العتيبي والعضباني (2023) التي حددت عدداً من

المعوقات لتنمية المهارات الحياتية في المدرسة، ودراسة قاسم والحاج محمد (2021) التي أظهرت درجة موافقة عالية على قائمة المهارات الحياتية التي تضمنت (60) مهارة فرعية موزعة على أربعة مجالات هي: مجال المهارات الشخصية، ومجال المهارات الاجتماعية، ومجال المهارات الصحية والبيئية، ومجال المهارات التقنية واليدوية. واتفقت جزئياً مع دراسة قاسم (2021) التي أظهرت إلى أن درجة إسهام المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة درجة متوسطة. كما اتفقت جزئياً مع دراسة الترك (2019) التي اقترحت برنامجاً تربوياً لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية. كما اتفقت مع دراسة فيدان وأيدوغدو (Fidan & Aydoğdu, 2018) التي أظهرت أن المعلمين يلعبون دوراً مهماً في عملية اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية. وأشار المعلمون إلى أهمية الدورات العلمية التي تعد بيئة مهمة لتعليم المهارات الحياتية، بالإضافة إلى تحديدها عدداً من المعوقات في تدريس المهارات الحياتية بسبب المشكلات المتعلقة بالمعلمين، وأولياء الأمور، والمدرسة، والنظام التعليمي وإدارة المدرسة والمجتمع. واتفقت أيضاً مع دراسة إيردران وكامر (Erduran & Kamer, 2018) التي أظهرت أن الوعي بأهمية ربط المهارات الحياتية بالحياة اليومية كان منخفضاً بشكل كبير، ومن الضروري رفع مستوى وعي المعلمين بالمهارات الحياتية، التي تتكامل من المنهج، من أجل جعل الطلاب يكتسبون أو يحسنون المهارات الحياتية المطلوبة في القرن الحادي والعشرين. واتفقت أيضاً مع دراسة غروفر (Grover, 2018) التي أظهرت أن مبحث المهارات الحياتية يشكل عبئاً على المعلمين والمديرين على حدّ سواء؛ بسبب ارتفاع أنصبة المعلمين، وانخفاض كفاءة تدريبهم لتدريس هذه المهارات، كما أظهرت الدراسة ضعف الإمكانيات المادية في المدارس، كما اتفقت مع دراسة السحاري وعامر (2016) التي اقترحت قائمة بأهم المهارات الحياتية المتطلب توافرها لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ويمكن أن يكون لهذه الدراسة إسهامات عدة في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير؛ وذلك من خلال الارتكاز عليها في بناء خطط فعالة تكون نتائجها والنموذج المقترح التي حددتها الدراسة أساساً لها.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها، تم تقديم التوصيات الآتية:

- إدراج مجال في الخطة المدرسية لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- إدراج مواضيع السيطرة الدماغية، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير في برامج تأهيل وإعداد المعلمين، وتهيئة المعلم الجديد.
- ضرورة معرفة المعلم بأنماط السيطرة الدماغية وأنماط التفكير السائدة لدى طلبته، ودرجة امتلاكهم للمهارات الحياتية كخطوة أولى في عملية التخطيط للعملية التدريسية.
- تعزيز النمط الأيسر المسيطر للدماغ، وتنشيط النمط الأيمن غير المسيطر للدماغ لطلبة المرحلة الثانوية، من خلال تضمين المناهج التربوية بأنشطة منهجية ولامنهجية، ومهام، وتدريبات، ومواد إثرائية تدعم وتحفز النمط المسيطر من الدماغ، وتنشط النمط غير المسيطر.
- تضمين المهارات الحياتية وأنماط التفكير في جميع المباحث الدراسية للمرحلة الثانوية بصورة مخططة ومنظمة، وتوزيعها بشكل يحقق التوازن والتكامل بما يتناسب مع طبيعة المبحث الدراسي.
- التركيز على تنمية المهارات الحياتية في مجالي مهارات إدارة الوقت، ومهارات التخطيط للمستقبل لطلبة المرحلة الثانوية.
- التركيز على تنمية أنماط التفكير: الهرمي، والتشريعي، والتحريري، والعالمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، التي تصنف على أنها أنماط لها علاقة بالإبداع، وتمتاز بمستوى مرتفع من التطور المعرفي.

- ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بتبني مواضيع التعلّم المستند إلى الدماغ، والمهارات الحياتية، وأنماط التفكير بطريقة تكاملية في عملية تخطيط وتصميم المناهج الدراسية وتطويرها باعتبارها مواضيع محورية تتبناها الاتجاهات التربوية الحديثة في العالم.

- تدريب المعلمين على طرائق وإستراتيجيات تدريسية، وأساليب ووسائل تقييمية لتنمية المهارات الحياتية، وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية تخطيطاً وتنفيذاً وتقيماً.

- اهتمام وزارة التربية والتعليم بالنموذج المقترح في الدراسة الحالية؛ لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع العلمية

المراجع العربية

إبراهيم، خالد. (2016). السيطرة الدماغية وعلاقتها بمستوى التفكير ما وراء المعرفي لدى طلاب الجامعة. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط*, 32(5)، 149-189.

إبراهيم، نادية. (2009). *أنماط تفكير طلبة جامعة القدس وعلاقتهم بتحصيلهم الأكاديمي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس، القدس، فلسطين.

إسماعيل، وداد ، وعبد، ياسر. (2008). *أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2(1)، 1-52.

أبو المكارم، جاد الله. (2018). *المهارات الحياتية في عالم متغير*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

أبو جادو، محمود. (2006). *نظرية الذكاء الناجح، الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي*. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.

أبو حماد، ناصر. (2017). *المهارات الشخصية-الاجتماعية-المعرفية*. عمان: دار المسيرة.

أبو شعبان، سمر. (2010، يناير، 18-20). *مقومات البيئة الجامعية المثالية كما يراها طالبات الجامعات الفلسطينية* [ورقة علمية]. برنامج فعاليات ندوة التعليم العالي للفتاة-الأبعاد والتطلعات، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

أبو هاشم، السيد. (2007). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرغ لدى طلاب الجامعة. مركز البحوث التربوية - جامعة الملك سعود.

أحمد، جمال. (2015). دور الرياضيات المجتمعية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية بأسيوط، 31(5)، 466-490.

أحمد، سمية. (2015ب). أساليب التفكير المميزة لطلبة المرحلة الثانوية في ضوء نمط السيادة المخية وبعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة كلية التربية-جامعة المنوفية، 1(1)، 58-107.

أحمد، سامية. (2020). وحدة مصوغة وفقاً لاستراتيجية الأبعاد السادسة (PDEOED) لتنمية التحصيل المعرفي والمهارات الحياتية والانخراط في تعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة البحث العلمي في التربية، 4(21)، 210-235.

الأشقر، فاطمة. (2017). أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بدري، رمضان. (2010). التعلم النشط. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

البسيوني، محمد، محمد، إبراهيم، زغلول، منال، وحسن، شيماء. (2021). برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات قائم على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين وأثره على تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذهم. مجلة كلية التربية-جامعة بورسعيد، 36(36)، 429-466.

بشارة، موفق، والعلوان، أحمد. (2010). العلاقة بين السيطرة الدماغية والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7(1)، 119-143.

بغدادى، منار. (2020). تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة. *المجلة التربوية-جامعة سوهاج*، (74)، 655-728.

بن رعدة، زينب، وبوشلاق، نادية. (2019). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ المعيّدين لشهادة البكالوريا بمدينة تقرت. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 12(1)، 207-229.

الترك، رنا. (2019). برنامج تربوي مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية. *دراسات، العلوم التربوية*، 46(1)، 631-650.

تيفرة، أمجد بوزيان. (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، مفاهيمها ومنهجيتها بتوظيف حزمة spss وليزرل (lisrel)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جادالله، وداد، والرقاد، هناء. (2015). نمط السيطرة الدماغية وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة الصف الثامن في عمان. *مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية*، 29(9)، 1697-1736.

جاد الله، جاد الله، الفجال، سعاد، وذكري، عبد الله. (2018). *المهارات الحياتية في عالم متغير*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الحبسية، زهوة. (2011). الاتجاهات الحديثة في تعليم المهارات الحياتية وطرق تدريسها ودورها في بناء شخصية الطالب. *مجلة التطوير التربوي (مسقط)*، 9(63)، 32-35.

الحزيمي، ياسر. (2012). *أنماط الشخصية والسيطرة الدماغية*. الرياض: دار الكتب للنشر والتوزيع.

حمدان، ميساء، نصور، رعداء، وكادونة، عائشة. (2017). مدى امتلاك تلامذة الصف الخامس الأساسي للمهارات الحياتية: دراسة ميدانية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية.

مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 39(1)،
490-473.

حمودة، آلاء. (2015). أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة الأزهر [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

حميد، علي، علي، فوزي، الصاوي، رضا، وكامل، أسماء. (2021). أنماط السيطرة الدماغية المنبئة بالتفكير الإيجابي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة مستقبل التربية العربية، 28(130)، 82-45.

الخالدي، جمال. (2013). أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات، في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الإسلامية في الأردن. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 1(10)، 3-19.

الداوود، هياء، وخليل، منال. (2015). دور المناهج الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الملك فيصل. مجلة الطائف للعلوم الإنسانية، 3(12)، 85-135.

الدوسري، سعيد. (2018). النمذجة بالمعادلة البنائية باستخدام البرنامج الإحصائي AMOS، مفاهيم وتطبيقات. <https://www.goodreads.com/book/show/52693489-amos>

الديري، زاهر. (2019). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت، الأردن.

الديري، علي، والعتوم، أمجد. (2010). مناهج وطرق تدريس التربية الرياضية وفقاً للاقتصاد المعرفي وتطبيقاتها العملية في القرن الحادي والعشرون. إربد: الجامعية للنشر والتوزيع، مؤسسة حمادة

للدراستات الأردن.

- الرابغي، خالد. (2015). *عادات العقل ودافعية الإنجاز*. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.
- الزحيلي، غسان. (2012). أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح، جامعة دمشق. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 10(2)، 168-200.
- السحاري، محمد، وعامر، ربيع. (2016). الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 170، 530-588.
- السلطي، ناديا. (2004). *التعلم المستند إلى الدماغ*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- السلمي، رائد، والغامدي، صالح. (2021). السيطرة الدماغية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(44)، 153-179.
- السليمي، علي. (2011). نموذج تطبيقي في تدريس مادة المهارات الحياتية. *مجلة التطوير التربوي (مستقط)*، 9(63)، 40-43.
- شراب، عبدالله. (2020). أنماط التفكير في ضوء نموذج ستيرنبرغ لدى عينة من طلبة جامعة غزة. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 34(6)، 1-28.
- شلبي، نوال. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة الدولية للتربية*، 3(10)، 1-33.
- الشهري، عبد الرحمن. (2017). أنماط التفكير السائد لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة القريات وفق نظرية هاريسون وبراميسون. *دراسات، العلوم التربوية*، 44(4)، 247-255.

صاكال، فاطمة، وخليفة، عبد السلام. (2017). الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفريد التعليم. مجلة كليات التربية، (7)، 1-14.

صايمية، سمر. (2010). المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ومدى ممارستها لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية [سالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

صليبي، محمد. (2016). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر الأحياء والبيئة للصف العاشر. مجلة جامعة دمشق، 32(1)، 195-237.

الطناوي، عفت. (2015). اتجاهات معاصرة في تدريس العلوم والتربية العلمية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الطيب، عصام. (2006). أساليب التفكير: نظريات ودراسات وبحوث معاصرة. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

عابدين، منير، إبراهيم، محمد، أحمد، ولاء، وعبد الرازق، أماني. (2017). بناء مقياس المهارات الحياتية للتميذ. المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية، جامعة المنصورة، (30)، 19-35.

عامر، عبد الناصر. (2014). تقييم تطبيقات نمذجة المعادلة البنائية في البحث النفسي. دراسات عربية في علم النفس، 13(4)، 701-777.

عامر، عبد الناصر. (2018). نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات والقضايا (الجزء الأول). الرياض: دار جامعة نايف للنشر.

العنبي، ماجد، والعضياني، عبد الله. (2023). واقع ومعوقات ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 6(1)، 298-259.

العدوان، زيد، والخوالدة، ماجد. (2016). تطوير وحدة تعليمية في ضوء نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وقياس أثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها. *دراسات، العلوم التربوية*، 43(2)، 869-851.

العربي، عائدة. (2021). تنمية مهارات التفكير الإيجابي لتحسين الصمود النفسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة بحوث "العلوم التربوية"*، 3(2)، 231-198.

عسيري، أحمد. (2021). أثر اختلاف طريقة التقدير وحجم العينة على مؤشرات جودة المطابقة في نموذج تحليل المسار كأحد أنماط النمذجة بالمعادلة البنائية في البحوث النفسية والتربوية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية-جامعة تعز*، 7(18)، 123-95.

عقل، مدي، أبو موسى، إيمان، وعزام، سهير. (2019). مدى امتلاك طلبة المرحلة الأساسية العليا لمهارات القرن الحادي والعشرين في فلسطين. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، 23(2)، 474-435.

العنزي، سعد، والعطوي، عامر. (2011). فهم الهيكل الكامن لمحددات تقييم الأداء الوظيفي الشامل. *المجلة العراقية للعلوم الإدارية*، 8(8)، 153-135.

قاسم، محمد، والحاج محمد، طاهر. (2021). قائمة مقترحات بالمهارات الحياتية في التعليم العام بالجمهورية اليمنية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 133، 138-109.

قاسم، مصطفى. (2021). إسهام المدرسة الثانوية العامة بمحافظة الغربية في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. *المجلة التربوية-جامعة سوهاج*، 2(81)، 997-1052.

قبقب، محمد. (2019). درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع في كلية التربية جامعة إقليم سبأ اليمن لبعض المهارات الحياتية من وجهة نظرهم. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 6(26)، 155-197.

القُدومي، عبد الناصر. (2010). السيطرة الدماغية لدى لاعبي كرة القدم في فلسطين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة البحرين*، 11(4)، 257-276.

القُدومي، عبدالناصر. (2017). العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسيطرة الدماغية لدى ضباط الشرطة الفلسطينية. *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية-المرج، جامعة بنغازي*، (36)، 1-33.

القرني، يعين الله. (2010). تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند إلى الدماغ [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

قشطة، أحمد. (2008). أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية - غزة، فلسطين.

قطامي، يوسف، والمشاعلة، مجدي. (2007). *الموهبة والإبداع وفق نظرية الدماغ*. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير.

كامل، أحمد. (2022). حجم التأثير والفاعلية في البحوث التجريبية. *المجلة الدولية لبحوث الإعلام والاتصالات*، 2(3)، 27-3.

مجاهد، فايزة. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتنمية المهارات الحياتية لذوي الاحتياجات الخاصة: نظرة مستقبلية. *مجلة البحوث العالمية في علوم التربية*، 3(1)، 175-193.

المحمدي، عفاف. (2017). السيطرة الدماغية وعلاقتها بأساليب التعلم واختيار التخصص والمستوى الدراسي لدى طالبات الجامعة. *المجلة الدولية للبحوث التربوية-جامعة الامارات*، 41(1)، 133-162.

مختار، إيهاب. (2014). برنامج مقترح في العلوم لتنمية نمط التفكير الأيمن للدماغ وأثره على أساليب التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 203(2)، 105-154.

مرنيز، عفيف. (2021). أساليب التعلم المفضلة حسب نموذج كولب لدى تلاميذ التعليم الثانوي دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمستغانم، الجزائر. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 5(1)، 206-230.

المطيري، وفاء. (2018). تحليل محتور مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *رسالة التربية وعلم النفس*، 16(1)، 53-77.

المعاينة، معتصم، والطراونة، أحمد. (2021). أنماط التفكير وعلاقتها باختيار مسار التعليم الثانوي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 7(4)، 162-194.

ملحم، محمد، لبابنه، أحمد، والعقل، ساميا. (2016). أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا حسب نظرية السلطة الذاتية لستيرنبرغ في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 43(2)، 1069-1084.

المهدي، ياسر. (2007). منهجية النمذجة بالمعادلة البنائية وتطبيقاتها في بحوث الإدارة التعليمية. مجلة التربية والتنمية، (40)، 47-78.

المومني، محمد. (2017). المعوقات التي تواجه طلبة تخصص التربية المهنية في دراسة تخصصهم الأكاديمي من وجهة نظرهم وعلاقته بمتغيرات الجنس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

الميهي، رجب، ومحمود، جيهان. (2019). فاعلية تصميم مقترح لتعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أساليب معالجة المعلومات المختلفة. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية، جامعة حلوان، 15(1)، 307-35.

الناجي، عبد السلام. (2010). ما هي المهارات التي ينبغي أن يتعلمها طلاب المرحلة الثانوية. مجلة المعرفة، 1(170)، 42-65.

نوفل، محمد. (2007). النكاء المتعدد في غرفة الصف. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نوفل، محمود، وأبو عواد، فريال. (2012). أساليب التفكير الشائعة في ضوء نظرية الحكومة الذاتية العقلية لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 26(5)، 1217-1257.

هتهات، مسعوده ، و بوشلاق، ناديه. (2017). أساليب التفكير وفق نظرية الحكم العقلي الذاتي لستيرنبرغ السائده لى التلاميذ المتفوقين دراسياً بثانويات مدينه ورقلة. *دراسات نفسية وتربويه*، (19)، 213-200.

الهملان، أمل. (2013). *الهيمنه الدماغيه وعلاقتها بالتفضيل المهني لى شرائح مختلفه من الطلاب في المجتمع الكويتي* [رساله دكتوراه غير منشوره]. جامعه القاهره، جمهوريه مصر العربيه.

الهيلات، مصطفى. (2015). *مقياس هيرومان لأنماط التفكير*. عمان: مركز دبيونو لتعليم التفكير. وزارة التربيه والتعليم العالي الفلسطينيه. (2018). نظام المتابعه والتقييم للخطة الاستراتيجيه القطاعيه 2022-2017. تقرير المتابعه والتقييم لسنة الأساس 2017. رام الله: الإدارة العامه للتخطيط التربوي.

يوسف، سليمان. (2015). *المهارات الحياتيه*. عمان: دار المسيره للنشر والتوزيع والطباعه. اليوسف، هيا. (2009). *دراسة لبعض الأساليب المعرفيه في علاقاتها بأنماط التعلم والتفكير لى أطفال المرحله الابتدائيه* [رساله ماجستير غير منشوره]. جامعه الأميره نوره بنت عبدالرحمن، الرياض، السعوديه.

المراجع الأجنبية

Adevale, J. (2011). Competency level of Nigerian Primary 4 pupils in life skills achievement test. *Education 3-13*, 39(3), 221-232.

Ahuja, A., Singh , R., Parveen , H., Agrawal, N., & Thakur, S. (2018). Adolescents' Life Skills Training for Effective Transformation into Ideal Youth. *Journal of Community Mobilization and Sustainable Development*, 13(3), 567-572.

Anderson, J. (2005). *Cognitive psychology and its implications*. Macmillan.

- Ata, E. (2018). Evaluation of Adult Environmental Awareness Behaviours in Terms of Social Learning Theory According to Perceptions of Primary and Secondary School Students. *International Journal of Higher Education*, 7(6), 54-62.
- Awang, Z. (2015). *SEM Made Simple*. MPWS Publisher.
- Bada, S. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm For Teaching And Learning. *Journal Of Research & Method In Education*, 5(6), 66-70.
- Balasundari, K., & Benjamin, E. (2014). Correlation of life skills and academic achievement of high school students. *Indian Journal of Applied research*, 4(4), 147-148.
- Baron, R., & 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.
- Behura, S. (2012). A review on life skills education in schools. *Elixir Psychology*, 43, 6790-6794.
- Bentler, P. (1998). *Causal modeling via structural equation systems*. In J. R. Nesselroade & R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (2nded.). New York: Plenum.
- Bewington, D. (2019). The nation's schools are told to focus on basic math skills. *Journal of Neuroscience*,(52), 11-21.
- Blunch, N. (2013). *Introduction to Structural Equation Modeling using IBM SPSS Statistics and AMOS* (2nded.). California: Sage Publications Inc.
- Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Life skills scale: Validity and reliability study. *Journal of the Human and Social Science Researches*, 6(4): 22-39.
- Brant, B., & Klein, j. (2016). Adding Focused Life Skills Training to a Civic Engagement Program to Boost Life Skills Competencies in Youth. *Journal of youth Development*, 11(2), 1-10.

- Buchert, L. (2014). Learning needs and life skills for youth: An introduction. *International Review of Education*, 60(2), 163-176.
- Burkett, L. (2014). Brain-based learning: A study on how teachers implement strategies in the traditional classroom [Unpublished Doctoral Dissertation]. Capella University.
- Byrne, B. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nded.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, S. (2020). *Attention deficit hyperactivity disorder: A developmental, Plan book of Developmental Psychopathology* (2nded.). New York: Kluwer Academic\Plenum.
- Cassidy, K., Franco, Y., & Meo, E. (2018). Preparation for Adulthood: A Teacher Inquiry Study for Facilitating Life Skills in Secondary Education in the United States. *Journal of Educational*, 4(1), 33-46.
- Cercone, K. (2006). Brain-based learning. In E. Sorensen, & D. Murchu, *Enhancing Learning Through Technology* (pp. 292-322). Idea Group Inc.
- Chatila, H., & Al Husseiny, F. (2017). Effect of cooperative learning strategy on students' acquisition and practice of scientific skills in Biology. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 3(1), 88-99.
- Chavda, M., & Trivedia, B. (2015). Impact of Age on Skill Development in Different Groups of Students. *International Journal of Information and Education Technology*, 5(1), 55.
- Churchill, J. (2020). Teaching nutrition to the left and right brain. *Journal Emotional and Behavioral Difficulties*, 23(1), 47-63.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6nded.). London: Routledge.
- Crockett, S. (2012). A five-step guide to conducting SEM analysis in counseling research. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, (23), 415-420.

- Dhingra , R., & Chauhan , K. (2017). Assessment of life-skills of adolescents in relation to selected variables. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(8), 201-212.
- Dounlosky, J. (2013). Improving Students Learning with Effect Learning Techniques. *Journal Psychological Science in the Public Interest*, 14(1), 4-58.
- Erawan, P. (2010). Developing life skills scale for high school students through mixed methods research. *European Journal of Scientific Research*, 47(2), 169-186.
- Erduran, D., & Kamer, D. (2018). Views of Teachers Regarding the Life Skills Provided in Science Curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, (77), 1-18.
- Fagan, M. (2010). Social construction revisited: Epistemology and scientific practice. *Philosophy of Science*, 77(1), 92-116.
- Fidan, N., & Aydoğdu, B. (2018). Life skills from the perspectives of classroom and science teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 32-55.
- Frohlich, J. (2009). An Individual's Choice and Success in Their profession may be Effected By The Individual's Dominant Brain Hemisphere and there Learning Style. *journal of Accounting and Finance Research*, 4(1), 119-133.
- Fulantelli, G., Taib, D., & Arrigo, M. (2015). A framework to support educational decision making in mobile learning. *Computers in Human Behavior*, 47(1),50-59.
- Ganesh, K. , Maharishi, R. & Jaya, K. (2014). Brain dominance and test anxiety of secondary and higher secondary students. *The international Journal of Humanities and Social Studies*, 2 (2), 22- 26.
- Garcia, G. (2011). Socio-constructivist and political views on teacher's implementation of two types of reading comprehension approaches in low income schools. *Theory into Practice*, 50(2), 149-156.
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54.

- Goldberg, E. (2020). *Executive Brain*. Oxford University Press.
- Gomes, A., & Marques, B. (2013). Life skills in educational contexts: testing the effects of an intervention programme. *Educational Studies*, 39(2), 156-166.
- Greta, F., & Pamela, W. (2013). You Can Lead Students to the Classroom, and You Can Make Them Think: Ten Brain-Based Strategies for College Teaching and Learning Success. *Journal On Excellence in College Teaching*, 24(3), 99-120.
- Grover, J. (2018). Challenges in the Implementation of Life Skills Education. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 2(5), 452-456.
- Gulhan, T. (2014). Life Skills Development through School Education. *Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)*, 1(6), 28-29.
- Harrison, A., & Bramson, R. (2002). *The art of thinking*. Berkley Publishing Group.
- He sari, Z., & Tafreshi, M. (2017). Studying The Effect of Life Skills Training on the Academic Achievement of Tenth Grade Students. *International Journal of Business Management*, 2(3), 89-98.
- Hoskins, B., & Liu, L. (2019). *Measuring life skills in the context of Life Skills and Citizenship Education the Middle East and North Africa*. United Nations Children's Fund [UNICEF] and the World Bank.
- Hoyle, H. (1995). *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*. New York: Sage Publications.
- Javrh, P., & Možina, E. (2018). *The life skills approach in Europe: Summary of the LSE analysis*. Co the Erasmus + Programme of the European Union.
- Keat, T. S., Kumar, V., Rushdi, M. S., Nazri, N. A., & Xuan, L. (2016). The Relationship between Brain Dominance and Academic Performance: A Cross-sectional Study. *British Journal of Medicine and Medical Research*, 13(6), 1-9.
- Kihlstrom, J. (2019). Searching for the Self in Mind and Brain. *Social Cognition*, 30(4), 367-379.

- Kivunja, C. (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well with 21st Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 1-11.
- Kok, I. (2014). Listening comprehension achievement an brain dominance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122, 329- 334.
- Kotzee, B. (2010). Seven posers in the constructivist classroom. *London Review of Education*, 8(2), 177-187.
- Kumar, P. (2017). Morality and Life skills: The need and importance of life skills education. *International Journal of Advanced Education and Research*, 2(4), 144-148.
- MacCallum, R., & Austin, J. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual review of psychology*, 51(1), 201-226.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2012). *Designing Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Masuomeh, A., & Rasol , D. (2015). Investigating the Relationship between Life Skills and Academic Achievement of High School Students. *Journal of Applied Environmental*, 5(3),47-51.
- Mathew, A., & Jose, S. (2018). Assessment of Life Skills Among Higher Secondary School Students in Neyyattinkara Taluk. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 5(6), 131-134.
- McCarthy, B. (1996). *The 4mat system research: Reviews of the literature on the differences and hemispheric specialization and their influence on learning*. Barrington, IL: Excel Inc.
- Montero, J. (2021). Bain Hemispheric Dominance and Demographic Profile of Selected Filipino Senior High School Students: Basis for the Whole Brain Teaching Application. *Journal of education Naresuan University*, 23(4), 15-29.
- Nagaraju, M. (2016). Strategies to Promote Life-Skills among Adolescents. *European Journal of Education Studies*, 2(3), 67-75.

- Nandhini, M. (2017). A Study on brain dominance and academic achievement of higher secondary school students in Chennai District. *Review of Research Journal*, 7(1), 1-8.
- Nangaiyarkarasi, S., & Kamatchi, S. (2014). Brain Dominance And Academic Achievement Of Eleventh Standard Students. *Indian Journal Of Information Science And Services*, 8(2), 59-62.
- Nithyanantham, V., & Regis, X. (2021). A Study on Left-Brain Dominance of the Higher Secondary Students. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, (21), 48-54.
- Nowinski, W. (2011). *Biomechanics of the Brain, Biological and medical physics*. ASTAR.Singapore: Springer science + Business Media.
- Oflaz, M.F. (2019). The effect of right and left brain dominance in education and Learning. *Proscenia-Journal Social and Behavioral Sciences*, 17, 1915-1933.
- Parr, T. (2016). *A brain-targeted teaching framework: Modeling the intended change in professional development to increase knowledge of learning sciences research and influence pedagogical change in K-12 public classrooms* [Unpublished Doctoral Dissertation], Drexel University.
- Partnership for 21st Century Learning. (2020). *P21 framework definitions*. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Penfield, W., & Roberts, L. (2014). *Speech and brain mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(1), 1-6.
- Prasanna, K. (2016). Opinion of Teachers for Inclusion of Life Skills Education in Secondary Schools of Visakhapatnam District. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)*, 2(9), 1760-1767.

- Sagone, E., & De Caroli, M. (2013). Relationships between resilience, self-efficacy, and thinking styles in Italian middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (92), 838-845.
- Saleh, S. (2012). The Effectiveness of the Brain Based Teaching Approach in Enhancing Scientific Understanding of Newtonian Physics among Form Four Students. *International Journal of Environmental and Science Education*, 7(1), 107-122.
- Saravanakumar, A. (2020). *Life Skill Education Through Lifelong Learning*. United States: Lulu Publication.
- Schumacker, R., & Lomax, R. (2010). *Beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seevers , A., & Dormoders, T. (2015). Leadership Life Skills Development: Perception of Senior 4-H Yout. *Journal Extension*, 33(4), 421-433.
- Singh, M., & Gera, M. (2018). Effect Of Duval's Semiotic Approach on Higher Order Thinking Skill in Relation to Brain Dominance. *Ijrar-International Journal of Research and Analytical Review*, 5(3), 869-873.
- Smyth, I. (2000). *The dyslexia Handbook*. British: Dyslexia Association.
- Soleimani, H., & Matin, F. (2019). The Relationship between Right-Brain and Left-Brain Dominance and Reading Comprehension Test Performance. *Brain Journal*, 3(2), 68-94.
- Stafford , R., Jill , B., & Linder, R. (2003). The Effects of Swervice Learning on Leadership Life Skills of 4H Members. *Journal of Agricultural Education*, 1(44), 10-21.
- Sternberg, R. (1992). *Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality*. Cambridge University press.
- Sternberg, R. (1994). Diversifying Instruction and Assessment. *The Educational Forum*, 59(1), 47-52.

- Sternberg, R. (1997). *Thinking styles*. Cambridge University press.
- Sternberg, R. (2002). *Thinking styles. Reprinted Edition*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (2004). *Thinking Styles* (1nded.). (A. S. Yousef , Trans.) Cairo: Al-Nahda Modern Library.
- Sternberg, R., & Zhang, L. (2006). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. *Theory into Practice*, 44(2), 245- 253.
- Tan, S. (2018). *Life Skills Education: Teachers' Perceptions in Primary School Classrooms in Finland and Singapore* [Unpublished M.A. Thesis]. Department of Education, University of Jyväskylä, Finland.
- Torrance, P. (1981). Implications for whole – brained theories of learning and thinking for computer-based instruction. *Journal of computer-based instruction*, 7(4), 99-105.
- Torrance, P. (1987). Some evidence regarding development of cerebral lateralization. *Perceptual and motor skills*, 64(1), 261-262.
- Ullman, J. B., & Bentler, P. M. (2013). *Structural equation modeling*. In. I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology* (2nded.). New Jersey: John wiley & Sons, Inc.
- United Nations Children's Fund [UNICEF]. (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programs*] Evaluation Office. New York: United Nations Children's Fund.
- United States Agency for International Development [USAID]. (2011). *Life Skills Education*. Retrieved from www.fhi360.org.
- Webb, W., & Adler, R. (2016). *Neurology for the speech language pathologist*. Elsevier Health Sciences.
- Wlodek, R. (2018). *Neuroscience and Education: Teacher and Student Perceptions of Brain-Based Strategies that Engage the Brain* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Concordia University, Chicago.

World Health Organization [WHO]. (1997). *Life skill education for children and adolescents in schools*. Geneva: Department of Mental Health.

Zhang, L. (2010). Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. *Learning and individual Differences*, 20(6), 593-603.

الملاحق

ملحق أ: تسهيل مهمة بحثية



التاريخ: 2022/10/09 م

الرقم: و ت / ١٣ / ٦٤٠١

لمن يهمه الأمر

" تسهيل مهمة بحثية "

يهدىكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث:

"محمد عبد الكريم محمود القاسم"

من جامعة النجاح الوطنية للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:

" النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس

الحكومية في فلسطين"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبانة على عينة من طلبة الصف العاشر ومقابلة على عينة من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين في المديرية التالية: (طوباس، قباطية، نابلس، رام الله والبييرة، أريحا، الخليل، شمال الخليل).
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- منزميل العينة لإيميل الباحث للتواصل عبر الايميل مع مدرء المدارس برابط الأداة البحثية المحوسب.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
١٤/١٠/٢٠٢٢

/مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة: عطوفة وكيل الوزارة المحترم.

عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.

السادة مدرء عاميين للتربية والتعليم في مديريات (طوباس، قباطية، نابلس، رام الله والبييرة، أريحا، الخليل، شمال الخليل) المحترم.

أ.د. عبد الناصر قنومي/المشرف على الدراسة- بريد الكتروني aqadumi@najah.edu

ملحق ب: قرار مجلس الكلية

قرار مجلس الكلية	
تم تغيير العنوان من قبل مجلس الكلية : لا	
عنوان الأطروحة باللغة العربية :	النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين
عنوان الأطروحة باللغة الانجليزية:	A Structural Modeling of Brain Dominance, Life Skills, and Thinking Patterns among Tenth Grade Public Schools Students in Palestine
رقم المشرف الأول:	2298 اسم المشرف الأول: عبد الناصر عبد الرحيم محمد قدومي
المشرف الثاني :	يعمل في جامعة النجاح: نعم رقم المشرف المالي: 0 رتبة المشرف : استاذ مساعد
فصل الاعتماد :	الثاني سنة الاعتماد : 2021 ** ملاحظة : مثال العام الدراسي 2021-2022 يتم ادخاله على شكل 2021
رقم جلسة الكلية:	416
تاريخ جلسة الكلية:	2/3/2022

ملحق ج: أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الإسم	جهة العمل
1	أ.د. غسان الحلو	جامعة النجاح الوطنية
2	د. علياء العسالي	جامعة النجاح الوطنية
3	د. محمود الشمالي	جامعة النجاح الوطنية
4	د. فلسطين نزال	جامعة النجاح الوطنية
5	د. محمد ربايعة	جامعة القدس المفتوحة
6	د. صوفيا ريماي	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
7	د. سهير قاسم	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
8	د. غانم اخليل	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
9	أ. أحمد رشدي	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
10	أ. محمد أمين	وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

ملحق د: مقياس المهارات الحياتية قبل التحليل العملي

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
دكتوراه التعلّم والتعليم

أعزائي الطلبة،،،

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة عنوانها: "النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلّم والتعليم. لذا يرجى الإجابة عن جميع الفقرات الخاصة بمقياس المهارات الحياتية حسب التعليمات الخاصة بكلّ دقة وموضوعية. علماً بأن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث:

محمد عبد الكريم القاسم

أولاً: المتغيرات الديموغرافية

اسم المدرسة:

المديرية:

1- الجنس: ذكر أنثى

2- معدل الطالب: 100 - 90 89.9 - 80 79.9 - 70 69.9 - 60

59.9 - 50 أقل من 50

3- الفرع التعليمي الذي ترغب الالتحاق به: علمي أدبي ريادة وأعمال شرعي

زراعي صناعي فندقي اقتصاد منزلي

4- مكان السكن: مدينة قرية مخيم

مقياس المهارات الحياتية

مفهوم المهارات الحياتية (Life Skills): مجموعة من المهارات المتنوعة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة والتي تتطور تدريجياً وتمثل مفتاح النجاح في حياتهم.

عزيزي الطالب/ة:

يهدف المقياس إلى تحديد درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية، أرجو الإجابة عن جميع فقرات المقياس بكل دقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة بما يتناسب والحالة التي تنطبق عليك.

درجة امتلاك المهارة					الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
					1- أحدد المشكلة العلمية بشكل واضح عندما أشعر بوجودها.
					2- أجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة بدقة.
					3- أجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة بطرق مختلفة.
					4- أستخدم أسلوباً منظماً في التفكير في حل المشكلات العلمية.
					5- أفكر بالبدائل المختلفة لحل المشكلة قبل أن أتبنى أحدها.
					6- أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة للمشكلة.
					7- أربط بين المواقف التعليمية والمواقف الحياتية المشابهة.
					8- أطبق ما أتعلم في كثير من المواقف الحياتية.
					9- أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة غير تقليدية.
					10- أستند إلى حجج منطقية عند الاختلاف مع الآخرين.
					11- أمتلك القدرة على تفسير النتائج بطريقة صحيحة.
					12- أمتلك مهارات الاستقصاء والبحث عن المعلومات من المصادر المختلفة.
					13- أحدد الأهداف التي أتمكن من تنفيذها قبل اتخاذ أي قرار.
					14- أصدر حكماً مسبقاً على القرار الذي اتخذه.
					15- أفكر في البدائل المتاحة أولاً قبل أن أتخذ قراراً.
					16- أفكر في النتائج قبل أن أتخذ القرار.
					17- أراجع عن قراراتي إذا اقتضت بعدم صحتها.
					18- أقدم أفكاراً جديدة باستمرار.
					19- أمتلك القدرة على التعلم الذاتي.
					20- أحترم وجهة نظر زملائي وأقبلها.
					21- أبادر في تقديم المساندة والدعم للآخرين عند حاجتهم لها.
					22- أقدم مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية.

درجة امتلاك المهارة					الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
					23- أتفاوض مع زملائي في المجموعة أثناء التعلم.
					24- أتعامل مع الزملاء بطريقة لائقة ومهذبة.
					25- أجد التحدث والتفاعل مع الآخرين.
					26- أعبر عن مشاعري تجاه الآخرين بوضوح.
					27- أبنى علاقات جيدة مع الآخرين.
					28- أعتذر حينما أخطئ بحق الآخرين.
					29- أجد استخدام حركات اليدين وتعابير الوجه لتوضيح فكرة ما للآخرين.
					30- أتواصل مع الآخرين بثقة.
					31- أتعاون في العمل مع الآخرين وأتقاسم المهام معهم.
					32- أقيم آراء زملائي وفق معايير علمية دون تعصب.
					33- أمتلك مهارات العمل ضمن فريق.
					34- أقدم أفكار ناقدة ومفيدة للآخرين.
					35- أتكيف مع ضغوط العمل التي تواجهني أثناء عملي مع زملائي في الفريق.
					36- أسيطر على إحساسي بالغضب والصدمة والإساءة.
					37- أحدد أولوياتي بنجاح.
					38- أتق نفسي عند تنفيذ المهام التي يوكل إليّ تنفيذها.
					39- أحدد أولوياتي في العمل بوضوح وموضوعية.
					40- أنظر إلى الفشل كفرصة لتكرار المحاولة للتعلم.
					41- أفضل الدخول في مواقف تفاوضية لحل الخلافات.
					42- أدير الحوار في المواقف التفاوضية بشكل جيد.
					43- أشارك بالأنشطة المدرسية.
					44- أشارك في اللجان الطلابية داخل المدرسة.
					45- أطبق قواعد السلامة والأمان في المنزل والمدرسة والطريق.
					46- أحافظ على نظافة المنزل والمدرسة والبيئة.
					47- أهتم بترشيد استهلاك المياه.
					48- أهتم بالتقليل من استهلاك الطاقة.
					49- أهتم بإرشاد الآخرين بطرق الحفاظ على البيئة.
					50- أشارك في الأنشطة البيئية داخل المدرسة.
					51- أراعي قواعد السلامة العامة عند إجراء التجارب.
					52- أقوم بإجراء الإسعافات الأولية لأي شخص عند وقوع الخطر.
					53- أتجنب استخدام المواد الخطرة أو العبث بها.

درجة امتلاك المهارة					الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
					54- أبتعد عن ممارسة التدخين.
					55- أتناول الأدوية حسب استشارة الطبيب.
					56- أجلس بطريقة صحيحة وسليمة عند القراءة والكتابة.
					57- أخذ قسطاً كافياً من النوم.
					58- أمارس التمارين الرياضية.
					59- أنظف الخضروات والفواكه قبل تناولها.
					60- أهتم بقراءة تاريخ الصلاحية للمواد الغذائية المختلفة.
					61- أقلل من تناول الأغذية المعلبة والمضاف إليها المواد الحافظة والأصباغ.
					62- أشرب كميات كافية من الماء.
					63- أتناول الغذاء الصحي المتوازن.
					64- أحرص على تناول وجبة الإفطار كل صباح.
					65- أبتعد عن تناول المشروبات الغازية.
					66- أستعمل الحاسوب بطريقة فعالة.
					67- ألتزم بأداب التواصل الإلكتروني.
					68- أستخدم التكنولوجيا كأداة للبحث والتقصي.
					69- أستخدم الوسائط المتعددة والتكنولوجيا للتعبير عن أفكاري.
					70- أتعامل مع وسائل التواصل الاجتماعي بكفاءة.
					71- أراعي المعايير الأخلاقية والقانونية لاستخدام شبكة الانترنت.
					72- أستخدم محركات البحث المختلفة للحصول على المعلومات بكفاءة.
					73- أستخدم أدوات وتقنيات تكنولوجياية عند التواصل مع الآخرين.
					74- أوظف التكنولوجيا في التعلم الذاتي.
					75- أبقي على إطلاع بالتقدم المتسارع في المعرفة والعلوم والتقدم التكنولوجي.
					76- أستخدم التقنيات الرقمية وأدوات الاتصال والانترنت ومواقع التواصل للحصول على المعلومات المفيدة في المجالات الاجتماعية والعلمية.
					77- أجدد استخدام البريد الإلكتروني بكفاءة.
					78- أستطيع إنشاء عرض إلكتروني محوسب.
					79- أنقل الملفات من جهاز الحاسوب إلى أجهزة أخرى.
					80- أجدد إيجاد برنامج معين.
					81- أجدد تنصيب برنامج معين.
					82- أستخدم الهاتف الذكي بطريقة فعالة.

درجة امتلاك المهارة					الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
					83- أستخدم أدوات تكنولوجية في تنظيم الوقت.
					84- أحدد أهدافاً واضحة لمستقبلي.
					85- أحدد ميولي نحو التخصص الذي أدرسه والمهنة التي سأعمل بها في المستقبل.
					86- أسعى بجد لتحقيق أهدافي المستقبلية.
					87- أطور مهاراتي المختلفة باستمرار لمستقبل أفضل.
					88- أحدد التحديات التي ستؤثر على حياتي مستقبلاً.
					89- لدي خطة واضحة لتحقيق مستقبل أفضل لحياتي.
					90- أشعر بأن الوقت عنصر مهم في حياتي.
					91- أنظم وقتي بطريقة صحيحة.
					92- أدير الوقت بفاعلية وأحترم قيمته.
					93- ألتزم بتنفيذ المهام التي يوكل لي تنفيذها في وقتها المحدد.
					94- أضع جدولاً زمنياً لتنفيذ الأعمال المطلوبة.
					95- ألتزم بتنفيذ جدول أعمالتي في مواعيدها.
					96- أحترم مواعيدي.
					97- أرتب أهدافي حسب الأولوية.
					98- أستطيع استثمار أوقات فراغي.
					99- لدي وقت كافٍ لممارسة هويتي.
					100- أوزع وقتي بفاعلية للقيام بالأعمال المختلفة.

ملحق هـ: أدوات الدراسة بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
دكتوراه التعلّم والتعليم

أعزائي الطلبة،،،

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة عنوانها: "النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلّم والتعليم. وقد أعدّ الباحث ثلاثة مقاييس كأدوات للدراسة وهي:

المقياس الأول: السيطرة الدماغية عند الطلبة.

المقياس الثاني: المهارات الحياتية عند الطلبة.

المقياس الثالث: أنماط التفكير عند الطلبة.

لذا يرجى الإجابة عن جميع الفقرات الخاصة بكلّ مقياس حسب التعليمات الخاصة لكلّ منها بكل دقة وموضوعية. علماً بأن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث:

محمد عبد الكريم القاسم

أولاً: المتغيرات الديموغرافية

اسم المدرسة:

المديرية:

1- الجنس: ذكر أنثى

2- معدل الطالب: 100 - 90 89.9 - 80 79.9 - 70 69.9 - 60

59.9 - 50 أقل من 50

3- الفرع التعليمي الذي ترغب الالتحاق به: علمي أدبي ريادة وأعمال شرعي

زراعي صناعي فندقي اقتصاد منزلي

4- مكان السكن: مدينة قرية مخيم

المقياس الأول
السيطرة الدماغية عند الطلبة

مفهوم السيطرة الدماغية (Brain dominance): النشاط العقلي الذي يعتمد على استخدام النصف الأيمن أو الأيسر من الدماغ أو كليهما معاً. إذ يؤدي كل نصف وظائف معينة فالنصف الأيمن تسيطر عليه الأنشطة الإبداعية بينما النصف الأيسر تسيطر عليه الأنشطة اللغوية.

عزيزي الطالب/ة:

يهدف المقياس التعرف إلى نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر. والمطلوب قراءة الفقرات بدقة، ووضع دائرة حول (أ) أو (ب) لكل فقرة بما ينطبق عليك ولا يجوز وضع دائرة حول البديلين.

مقياس ديان كونيل (Daine Connill) للسيطرة الدماغية

الرقم	الفقرات
1	أ- أستمتع بالمغامرات وأشعر بالتسلية. ب- لا أشعر بالمرح مع المغامرات.
2	أ- أبحث عن طريق جديد للقيام بالأعمال القديمة. ب- لا أغير طريقة أدائي إذا كانت جديدة.
3	أ- أبدأ بأعمال كثيرة في وقت واحد دون الانتهاء منها. ب- أنهى العمل الذي أقوم به ثم أنتقل للعمل الآخر.
4	أ- لست خيالياً في عملي. ب- أستخدم خيالي دائماً في أي عمل أقوم به.
5	أ- أستطيع تخيل ما سوف يحدث. ب- أستطيع أن أشعر بما سيحدث.
6	أ- أحاول إيجاد الطريقة المثلى لحل مشكلة معينة. ب- أحاول إيجاد حلول مختلفة لحل مشكلة معينة.
7	أ- طريقة تفكيري تتطابق مع الصور الموجودة في ذهني. ب- طريقة تفكيري تتطابق مع الكلمات الموجودة في ذهني.
8	أ- أوافق على أية فكرة جديدة مثل الآخرين. ب- أناقش أية فكرة جديدة أكثر من الآخرين.
9	أ- لا يفهم الآخرون طريقة ترتيبتي للأشياء. ب- يعتقد الآخرون أنني منظم جيداً.
10	أ- لدي انضباط جيد. ب- أتصرف عادة حسب شعوري.
11	أ- أخطط للوقت عند القيام بعمل. ب- لا أفكر بالوقت حين أعمل.
12	أ- أختار ما هو صحيح بصعوبة. ب- أختار ما أشعر بأنه صحيح.
13	أ- أقوم بالأشياء السهلة أولاً والمهمة لاحقاً. ب- أقوم بالأشياء المهمة أولاً والسهلة لاحقاً.
14	أ- لدي الكثير من الأفكار في الموقف الجديد. ب- أحياناً لا يكون لدي أفكار في الموقف الجديد.
15	أ- أحب أن يكون هناك تغييراً كبيراً في حياتي. ب- أحب أن تكون حياتي منظمة ومخطط لها.
16	أ- أعرف أنني على صواب لأنني أملك مبررات مقنعة. ب- أعرف أنني على صواب حتى بدون مبررات مقنعة.
17	أ- أنظم عملي حسب الوقت المتوفر لدي. ب- أفضل القيام بعمل في اللحظات الأخيرة.
18	أ- أحتفظ بالأشياء في مكان واحد. ب- الاحتفاظ بالأشياء يعتمد على العمل الذي أقوم به.
19	أ- علي إعداد خطتي الخاصة. ب- أستطيع اتباع الخطط الخاصة بالآخرين.
20	أ- أنا شخص من جداً. ب- أنا شخص ثابت وصعب التغيير.
21	أ- أقرر طريقة عملي بنفسني للقيام بالمهام الجديدة. ب- أحتاج لمن يرشدني للقيام بالمهام الجديدة.

المقياس الثاني
مقياس المهارات الحياتية عند الطلبة

مفهوم المهارات الحياتية (Life Skills): مجموعة من المهارات المتنوعة لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة والتي تتطور تدريجياً وتمثل مفتاح النجاح في حياتهم.

عزيزي الطالب/ة:

يهدف المقياس إلى تحديد درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية، أرجو الإجابة عن جميع فقرات المقياس بكل دقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (✓) أمام كل فقرة بما يتناسب والحالة التي تنطبق عليك.

مقياس المهارات الحياتية

درجة امتلاك المهارة					الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
المجال الأول: المهارات الاجتماعية					
					1- أبنى علاقات جيدة مع الآخرين.
					2- أعتذر حينما أخطئ بحق الآخرين.
					3- أعبر عن مشاعري تجاه الآخرين بوضوح.
					4- أحييد التحدث والتفاعل مع الآخرين.
					5- أنكيف مع الضغوط التي تواجهني أثناء عملي مع زملائي في الفريق.
					6- أقدم مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية.
					7- أفضل الدخول في مواقف تفاوضية لحل الخلافات.
					8- أتواصل مع الآخرين بثقة.
					9- أتعامل مع الزملاء بطريقة لائقة ومهذبة.
					10- أمتلك مهارات العمل ضمن الفريق.
					11- أبادر في تقديم المساندة والدعم للآخرين عند حاجتهم لها.
					12- أقيم آراء زملائي وفق معايير علمية دون تعصب.
					13- أدير الحوار في المواقف التفاوضية بشكل جيد.
					14- أحترم وجهة نظر زملائي وأقبلها.
					15- أنظر إلى الفشل كفرصة لتكرار المحاولة للتعلم.
					16- أتفاوض مع زملائي في المجموعة أثناء التعلم.
المجال الثاني: مهارات التفكير					
					17- أفكر في البدائل المتاحة أولاً قبل أن أتخذ قراراً.
					18- أفكر في النتائج قبل أن أتخذ القرار.
					19- أمتلك القدرة على تفسير النتائج بطريقة صحيحة.

درجة امتلاك المهارة					الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
					20- أجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة بدقة.
					21- أحدد المشكلة العلمية بوضوح عندما أشعر بوجودها.
					22- أطبق ما أتعلم في كثير من المواقف الحياتية.
					23- أصدر حكماً مسبقاً على القرار الذي اتخذه.
					24- أستخدم أسلوباً منظماً في التفكير في حل المشكلات العلمية.
					25- أحدد الأهداف التي أتمكن من تنفيذها قبل اتخاذ أي قرار.
					26- أجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة بطرق مختلفة.
					27- أستند إلى حجج منطقية عند الاختلاف مع الآخرين.
					28- أقدم أفكاراً جديدة باستمرار.
					29- أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة للمشكلة.
					30- أمتلك القدرة على التعلم الذاتي.
					31- أربط بين المواقف التعليمية والمواقف الحياتية المشابهة.
					32- أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة غير تقليدية.
المجال الثالث: المهارات التكنولوجية					
					33- أمتلك مهارة نقل الملفات من جهاز الحاسوب إلى أجهزة أخرى.
					34- أستطيع إنشاء عرض إلكتروني محوسب.
					35- أجد استخدام البريد الإلكتروني بكفاءة.
					36- أراعي المعايير الأخلاقية والقانونية لاستخدام شبكة الإنترنت.
					37- أستخدم أدوات وتقنيات تكنولوجية عند التواصل مع الآخرين.
					38- أستخدم محركات البحث المختلفة للحصول على المعلومات بكفاءة.
					39- أوظف التكنولوجيا في التعلم الذاتي.
					40- أستخدم الوسائط المتعددة والتكنولوجيا للتعبير عن أفكاري.
					41- أستخدم الهاتف الذكي بطريقة فعالة.
المجال الرابع: المهارات الصحة والغذائية					
					42- أبتعد عن تناول المشروبات الغازية.
					43- أتناول الغذاء الصحي المتوازن.
					44- أقلل من تناول الأغذية المعلبة والمضاف إليها المواد الحافظة والأصباغ.
					45- أبتعد عن ممارسة التدخين.

درجة امتلاك المهارة					الفقرات
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	
					46- أحرص على تناول وجبة الإفطار كل صباح.
					47- أجلس بطريقة صحيحة وسليمة عند القراءة والكتابة.
					48- أتناول الأدوية حسب استشارة الطبيب.
					49- أمارس التمارين الرياضية.
					50- أشرب كميات كافية من الماء.
					51- أخذ قسطاً كافياً من النوم.
					52- أهتم بقراءة تاريخ الصلاحية للمواد الغذائية المختلفة.
المجال الخامس: مهارات إدارة الوقت					
					53- أنظم وقتي بطريقة صحيحة.
					54- أستطيع استثمار أوقات فراغي.
					55- أضع جدولاً زمنياً لتنفيذ الأعمال المطلوبة.
					56- ألتزم بتنفيذ المهام التي يوكل لي تنفيذها في وقتها المحدد.
					57- أدير الوقت بفاعلية وأحترم قيمته.
					58- أستخدم أدوات تكنولوجية في تنظيم الوقت.
المجال السادس: مهارات التخطيط للمستقبل					
					59- أحدد أهدافاً واضحة لمستقبلي.
					60- أسعى بجد لتحقيق أهدافي المستقبلية.
					61- أحدد ميولي نحو التخصص الذي أدرسه والمهنة التي سأعمل بها في المستقبل بوضوح.
					62- لدي خطة واضحة لتحقيق مستقبل أفضل لحياتي.
					63- أطور مهاراتي المختلفة باستمرار لمستقبل أفضل.
					64- أحدد التحديات التي قد تؤثر على حياتي مستقبلاً.
المجال السابع: المهارات الوقائية والبيئية					
					65- أهتم بترشيد استهلاك المياه.
					66- أهتم بالتقليل من استهلاك الطاقة.
					67- أحافظ على نظافة المنزل والمدرسة والبيئة.
					68- أهتم بإرشاد الآخرين بطرق الحفاظ على البيئة.
					69- أراعي قواعد السلامة العامة عند إجراء التجارب.
					70- أطبق قواعد السلامة والأمان في المنزل والمدرسة والطريق.

المقياس الثالث
أنماط التفكير عند الطلبة

مفهوم أنماط التفكير: هي مجموعة الطرق والأساليب المفضلة للفرد في توظيف قدراتهم، واكتساب معارفهم، وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي تعترض الفرد.

عزيزي الطالب/ة:

يهدف المقياس التعرف إلى أنماط التفكير السائدة لدى طلبة الصف العاشر، أرجو الإجابة عن جميع فقرات المقياس بكل دقة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (✓) أمام كل فقرة بما يتفق مع سلوكك وتفكيرك.

مقياس أنماط التفكير لستيرنبرغ وواجر (Sternberg & Wagner)

الرقم	الفقرات	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق إطلاقاً
		7	6	5	4	3	2	1
1	أستخدم أفكارى واستراتيجياتي الخاصة في حل المشكلة التي تواجهني.							
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.							
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها المقارنة بين الطرق المختلفة لحل المشكلات.							
4	أولي اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.							
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.							
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات، وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها.							
7	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.							
8	أقوم بترتيب الأشياء التي أنفذها حسب أهميتها.							
9	أركز على فكرة رئيسة واحدة عند التحدث عن أفكار معينة أو كتابتها.							

الرقم	الفقرات	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق إطلاقاً
		7	6	5	4	3	2	1
10	ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي عند مناقشة أو كتابة موضوع ما.							
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة؛ لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية.							
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين.							
13	أفضل الوصول إلى أفكار جديدة عند البدء في أداء مهمة من خلال الأصدقاء.							
14	أحب أن أجرب أفكارى وأراقب مدى نجاحها.							
15	أهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.							
16	أميل إلى تقييم وجهات النظر والآراء المتباينة ومقارنتها.							
17	أهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل عند أدائي لعمل ما.							
18	أعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع عند الكتابة حول موضوع ما أو مناقشته.							
19	أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حل المشكلة عندما تواجهني.							
20	أفضل اتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً عندما أكون مسؤولاً عن عمل ما.							
21	أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة عند البدء في أدائها.							
22	أميل إلى التركيز على الهدف الرئيس فقط عند محاولتي لاتخاذ قرار.							
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقي قبولاً واستحساناً لدى زملائي.							

الرقم	الفقرات	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق إطلاقاً
		7	6	5	4	3	2	1
24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فأني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها.							
25	أعتمد على تقديري الخاص للموقف عند محاولتي لاتخاذ قرار.							
26	أفضل أن أمزج أفكارى الخاصة مع أفكار الآخرين في حالة مناقشة تقرير معين أو كتابته.							
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طريقي الخاصة في حلها.							
28	أستمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة.							
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر.							
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أنتاولها أو التأثير الكلى للمشروع أو العمل الذي أقوم به.							
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.							
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.							
33	أفضل المواقف التي تتيح لي اتباع مجموعة من القواعد المحددة.							
34	يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها عند مواجهتي لبعض المشكلات.							
35	أؤدي أكثر الأشياء أهمية بالنسبة لي عند تعددها.							
36	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي.							

الرقم	الفقرات	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق إطلاقاً
		7	6	5	4	3	2	1
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية.							
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.							
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.							
40	أميل لأن أبدأ بأرائي الخاصة عند أدائي لمهمة ما.							
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطة محددان.							
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق الآخرين وخططهم.							
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً.							
44	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.							
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقتي في أداء المهمة.							
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها.							
47	عندما يكون هناك عدد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب هذه المشكلات وحلها طبقاً لأهميتها.							
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.							
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.							
50	أتناول مناقشة أو كتابة أفكار في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني.							

الرقم	الفقرات	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق إطلاقاً
		7	6	5	4	3	2	1
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي.							
52	أفضل مشاركة وتبادل الآراء وتبادلها مع الآخرين عند البدء في مشروع أو عمل ما.							
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكارى الخاصة في أدائها.							
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.							
55	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.							
56	أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكارى أي الصورة الكلية لها عند الحديث عنها أو كتابتها.							
57	أهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.							
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها.							
59	أفضل أن أحل المشكلة التي تواجهني بطريقة تقليدية أو مألوفة.							
60	أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها عند البدء في مشروع أو عمل ما.							
61	لا بد أن أنتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره.							
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإنني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.							
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية.							

الرقم	الفقرات	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة صغيرة	لا تستطيع أن تحدد	لا تنطبق بدرجة صغيرة	لا تنطبق بدرجة كبيرة	لا تنطبق إطلاقاً
		7	6	5	4	3	2	1
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكاري الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.							
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.							

ملحق و: بروتوكول المقابلة

تعريف: (أقوم بتعريف نفسي ...) أعكف على إجراء دراسة عنوانها: "النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلّم والتعليم.

هدف المقابلة: بناء نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في فلسطين. وتحاول المقابلة الإجابة عن سؤال الدراسة الآتي: **ما النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين؟**

ملاءمة التوقعات: المقابلة تمتد لقرابة ساعة، أشدد فيها على أن التفاصيل سرية تماماً ولن يتم استخدامها إلا فيما يتعلق بأغراض الدراسة، وأن تفاصيل المقابلة ستبقى سرية في أيّ نشر مستقبلي للدراسة. وأني سأقوم بتسجيل المقابلة ليسهل تفرّغها والتعامل معها، وأوضح للمستجيب بأنني سأطرح عليك أسئلة ويهمني أن تشعر براحة وتجبب وفق ما تراه مناسباً. وفي حال كان السؤال غير واضح فإنني أشعر بالارتياح وأنت تطلب توضيحه حتى تجيب عنه. وعند تفرّغ المقابلة، وفي حال اضطررت إلى الاستيضاح منك عن شيء غير واضح، فإنني قد أتواصل معك مجدداً هاتفياً، أو وجاهياً، أو عبر تطبيق Zoom أو Teams.

أسئلة خلفية المشترك/ة في المقابلة

* حدثني من فضلك عن نفسك:

- كم عمرك؟
- المسمى الوظيفي؟
- ما مؤهلاتك العلمية؟
- ما تخصصك؟
- متى عينت مشرفاً تربوياً / مديراً للمدرسة / معلماً (سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية)؟

أسئلة المقابلة:

- 1- ما تشخيصك لواقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية؟
 - 2- إذا علمت أن نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية هو النمط الأيسر من الدماغ، كيف يمكن تنمية الأنماط الأخرى للسيطرة الدماغية (النمط الأيمن، والمتكامل) لدى الطلبة؟
 - 3- كيف يمكن تنمية أنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 4- ما أهم المهارات الحياتية التي يجب تتميتها لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 5- من وجهة نظرك ما دور كل من المشرف التربوي، مدير المدرسة، المعلم، في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 6- برأيك، ما أفضل اتجاه لتنمية المهارات الحياتية؟ هل عن طريق تضمينها في المناهج الدراسية، أو تضمينها في الأنشطة المدرسية، أو عن طريق وجود منهاج خاص بالمهارات الحياتية؟
 - 7- كيف نفع دور المنهاج في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 8- هل تعتقد أن هناك علاقة بين درجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية والتحصيل الدراسي؟
 - 9- من وجهة نظرك ما المعوقات التي تحول دون تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 10- ما سبل تجاوز هذه المعوقات من وجهة نظرك؟
 - 11- ما مقترحاتك لتفعيل دور الأنشطة اللامنهجية في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 12- هل تعتقد أن تقييم الطلبة له دور في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير؟ هل تعتقد أن التقييم المستخدم في المدرسة يدعم تنمية أنماط التفكير والمهارات الحياتية؟ ما أنواع التقييم التي يمكن أن تساهم في تنمية أنماط التفكير والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- أخيراً: هل يمكن أن تلخص أهم المقترحات لتنمية أنماط التفكير والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- * هل هناك أي شيء آخر ترغب في إضافته؟

شكراً على وقتك

ملحق ز: استبانة النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

دكتوراه التعلّم والتعليم

حضرة المشرف/ة التربوي مدير/ة المدرسة المعلم/ة الفاضل/ة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة عنوانها: "النمذجة البنائية للسيطرة الدماغية والمهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلّم والتعليم. واستخدم الباحث الاستبانة المفتوحة بوصفها إحدى الأدوات المستخدمة في الدراسة. وتهدف الاستبانة إلى بناء نموذج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في فلسطين. ويحاول الإجابة عن سؤال الدراسة الآتي: ما النموذج المقترح لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المدارس الثانوية في فلسطين؟

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث: محمد عبد الكريم القاسم

بيانات المشارك:

	الاسم
	العمر
	المؤهل العلمي
	المسمى الوظيفي
	مكان العمل
	سنوات الخبرة في الوظيفة الحالية
	التخصص
	البريد الإلكتروني

الأسئلة:

- 1- ما تشخيصك لواقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية؟
 - 2- إذا علمت أن نمط السيطرة الدماغية السائد لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية هو النمط الأيسر من الدماغ، كيف يمكن تنمية الأنماط الأخرى للسيطرة الدماغية (النمط الأيمن، والمتكامل) لدى الطلبة؟
 - 3- كيف يمكن تنمية أنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 4- ما أهم المهارات الحياتية التي يجب تنميتها لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 5- من وجهة نظرك ما دور كل من المشرف التربوي، مدير المدرسة، المعلم، في تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 6- برأيك، ما أفضل اتجاه لتنمية المهارات الحياتية؟ هل عن طريق تضمينها في المناهج الدراسية، أو تضمينها في الأنشطة المدرسية، أو عن طريق وجود منهاج خاص بالمهارات الحياتية؟
 - 7- كيف نفع دور المنهاج في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 8- هل تعتقد أن هناك علاقة بين درجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية والتحصيل الدراسي؟
 - 9- من وجهة نظرك ما المعوقات التي تحول دون تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 10- ما سبل تجاوز هذه المعوقات من وجهة نظرك؟
 - 11- ما مقترحاتك لتفعيل دور الأنشطة اللامنهجية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
 - 12- هل تعتقد أن تقييم الطلبة له دور في تنمية أنماط التفكير والمهارات الحياتية؟ هل تعتقد أن التقييم المستخدم في المدرسة يدعم تنمية أنماط التفكير والمهارات الحياتية؟ ما أنواع التقييم التي يمكن أن تساهم في تنمية أنماط التفكير والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟
- أخيراً: هل يمكن أن تلخص أهم المقترحات لتنمية أنماط التفكير والمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

* هل هناك أي شيء آخر ترغب في إضافته؟

شكراً على وقتك

ملحق ح: الجداول

جدول 3:

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال المهارات الاجتماعية (ن=303).

تشبع الفقرات	الفقرات	الرقم في الاستبانة	الرقم
0.686	أبني علاقات جيدة مع الآخرين.	27	1
0.631	أعتذر حينما أخطئ بحق الآخرين.	28	2
0.627	أعبر عن مشاعري تجاه الآخرين بوضوح.	26	3
0.622	أجيد التحدث والتفاعل مع الآخرين.	25	4
0.574	أتكيف مع الضغوط التي تواجهني أثناء عملي مع زملائي في الفريق.	35	5
0.55	أقدم مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية.	22	6
0.541	أفضل الدخول في مواقف تفاوضية لحل الخلافات.	41	7
0.526	أتواصل مع الآخرين بثقة.	30	8
0.521	أتعامل مع الزملاء بطريقة لائقة ومهذبة.	24	9
0.521	أمتلك مهارات العمل ضمن الفريق.	33	10
0.446	أبادر في تقديم المساندة والدعم للآخرين عند حاجتهم لها.	21	11
0.425	أقيم آراء زملائي وفق معايير علمية دون تعصب.	32	12
0.404	أدير الحوار في المواقف التفاوضية بشكل جيد.	42	13
0.389	أحترم وجهة نظر زملائي وأقبلها.	20	14
0.354	أنظر إلى الفشل كفرصة لتكرار المحاولة للتعلم.	40	15
0.306	أتناوض مع زملائي في المجموعة أثناء التعلم.	23	16
12.907	الجذر الكامن		
%12.907	التباين المفسر %		

جدول 4:

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال مهارات التفكير (ن=303).

تشبع الفقرات	الفقرات	الرقم في الاستبانة	الرقم
0.647	أفكر في البدائل المتاحة أولاً قبل أن أتخذ قراراً.	15	1
0.589	أفكر في النتائج قبل أن أتخذ القرار.	16	2
0.579	أمتلك القدرة على تفسير النتائج بطريقة صحيحة.	11	3
0.515	أجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة بدقة.	2	4
0.513	أحدد المشكلة العلمية بوضوح عندما أشعر بوجودها.	1	5
0.510	أطبق ما أتعلم في كثير من المواقف الحياتية.	8	6

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرات	تشبع الفقرات
7	14	أصدر حكماً مسبقاً على القرار الذي اتخذه.	0.506
8	4	أستخدم أسلوباً منظماً في التفكير في حل المشكلات العلمية.	0.489
9	13	أحدد الأهداف التي أتمكن من تنفيذها قبل اتخاذ أي قرار.	0.431
10	3	أجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة بطرق مختلفة.	0.399
11	10	أستند إلى حجج منطقية عند الاختلاف مع الآخرين.	0.370
12	18	أقدم أفكاراً جديدة باستمرار.	0.362
13	6	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة للمشكلة.	0.353
14	19	أمتلك القدرة على التعلم الذاتي.	0.348
15	7	أربط بين المواقف التعليمية والمواقف الحياتية المشابهة.	0.333
16	9	أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة غير تقليدية.	0.324
		الجذر الكامن	10.864
		التباين المفسر %	%10.864

جدول 5:

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال المهارات التكنولوجية (ن=303).

الرقم	الرقم في الاستبانة	الفقرات	تشبع الفقرات
1	79	أمتلك مهارة نقل الملفات من جهاز الحاسوب إلى أجهزة أخرى.	0.776
2	78	أستطيع إنشاء عرض إلكتروني محوسب.	0.648
3	77	أحيد استخدام البريد الإلكتروني بكفاءة.	0.624
4	71	أراعي المعايير الأخلاقية والقانونية لاستخدام شبكة الإنترنت.	0.608
5	73	أستخدم أدوات وتقنيات تكنولوجية عند التواصل مع الآخرين.	0.607
6	72	أستخدم محركات البحث المختلفة للحصول على المعلومات بكفاءة.	0.577
7	74	أوظف التكنولوجيا في التعلم الذاتي.	0.517
8	69	أستخدم الوسائط المتعددة والتكنولوجيا للتعبير عن أفكارى.	0.442
9	82	أستخدم الهاتف الذكي بطريقة فعالة.	0.361
		الجذر الكامن	9.141
		التباين المفسر %	%9.141

جدول 6:

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال المهارات الصحية والغذائية (ن=303).

تشبع الفقرات	الفقرات	الرقم في الاستبانة	الرقم
0.711	أبتعد عن تناول المشروبات الغازية.	65	1
0.675	أتناول الغذاء الصحي المتوازن.	63	2
0.632	أقلل من تناول الأغذية المعلبة والمضاف إليها المواد الحافظة والأصبغ.	61	3
0.616	أبتعد عن ممارسة التخين.	54	4
0.541	أحرص على تناول وجبة الإفطار كل صباح.	64	5
0.528	أجلس بطريقة صحيحة وسليمة عند القراءة والكتابة.	56	6
0.508	أتناول الأدوية حسب استشارة الطبيب.	55	7
0.471	أمارس التمارين الرياضية.	58	8
0.439	أشرب كميات كافية من الماء.	62	9
0.413	أخذ قسطاً كافياً من النوم.	57	10
0.381	أهتم بقراءة تاريخ الصلاحية للمواد الغذائية المختلفة.	60	11
6.575	الجذر الكامن		
%6.575	التباين المفسر %		

جدول 7:

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال مهارات إدارة الوقت (ن=303).

تشبع الفقرات	الفقرات	الرقم في الاستبانة	الرقم
0.670	أنظم وقتي بطريقة صحيحة.	91	1
0.634	أستطيع استثمار أوقات فراغي.	98	2
0.616	أضع جدولاً زمنياً لتنفيذ الأعمال المطلوبة.	94	3
0.612	ألتزم بتنفيذ المهام التي يوكل لي تنفيذها في وقتها المحدد.	93	4
0.577	أدير الوقت بفاعلية وأحترم قيمته.	92	5
0.380	أستخدم أدوات تكنولوجية في تنظيم الوقت.	83	6
5.469	الجذر الكامن		
%5.469	التباين المفسر %		

جدول 8:

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال مهارات التخطيط للمستقبل (ن=303).

تشبع الفقرات	الفقرات	الرقم في الاستبانة	الرقم
0.725	أحدد أهدافاً واضحة لمستقبلي.	84	1
0.692	أسعى بجد لتحقيق أهدافي المستقبلية.	86	2
0.667	أحدد ميولي نحو التخصص الذي أدرسه والمهنة التي سأعمل بها في المستقبل بوضوح.	85	3
0.628	لدي خطة واضحة لتحقيق مستقبل أفضل لحياتي.	89	4
0.598	أطور مهاراتي المختلفة باستمرار لمستقبل أفضل.	87	5
0.418	أحدد التحديات التي قد تؤثر على حياتي مستقبلاً.	88	6
4.231	الجذر الكامن		
%4.231	التباين المفسر %		

جدول 9:

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال المهارات الوقائية والبيئية (ن=303).

تشبع الفقرات	الفقرات	الرقم في الاستبانة	الرقم
0.682	أهتم بترشيد استهلاك المياه.	47	1
0.644	أهتم بالتقليل من استهلاك الطاقة.	48	2
0.596	أحافظ على نظافة المنزل والمدرسة والبيئة.	46	3
0.506	أهتم بإرشاد الآخرين بطرق الحفاظ على البيئة.	49	4
0.357	أراعي قواعد السلامة العامة عند إجراء التجارب.	51	5
0.354	أطبق قواعد السلامة والأمان في المنزل والمدرسة والطريق.	45	6
2.952	الجذر الكامن		
%2.952	التباين المفسر %		

جدول 11:

مؤشرات جودة المطابقة لفقرات مقياس المهارات الحياتية.

مؤشرات جودة المطابقة	مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة (Awang, 2015)
مربع كاي (X ²)	4061.026	أن تكون غير دالة إحصائياً
درجات الحرية	2324	---
نسبة مربع كاي (X ² /df)	1.747	أقل من 5
مؤشر جودة المطابقة المقارن CFI	0.714	1-0.90
مؤشر جودة المطابقة GFI	0.712	1-0.90
مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.822	1-0.90
مؤشر المطابقة المتزايد IFI	0.718	1-0.90
مؤشر توكر لويس المتزايد (TLI)	0.703	1-0.90
جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)	0.0685	كلما اقترب من 0
جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب RMSEA	0.050	كلما اقتربت القيمة من الصفر كانت في مداها المثالي، أقل من (0.08).
محك المقارنة AIC	4383.026	أقل من النموذج المشبع
محك المقارنة CAIC	5141.937	أقل من النموذج المشبع

جدول 12:

معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية.

المجال	معامل ارتباط بيرسون للمجال مع الدرجة الكلية
1- المهارات الاجتماعية	**0.765
2- مهارات التفكير	**0.755
3- المهارات التكنولوجية	**0.701
4- المهارات الصحية والغذائية	**0.703
5- مهارات إدارة الوقت	**0.697
6- مهارات التخطيط للمستقبل	**0.655
7- المهارات الوقائية والبيئية	**0.657

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)

جدول 13:

معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية.

معامل الثبات ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	المجال
0.796	16	1- المهارات الاجتماعية
0.805	16	2- مهارات التفكير
0.783	9	3- المهارات التكنولوجية
0.771	11	4- المهارات الصحية والغذائية
0.816	6	5- مهارات إدارة الوقت
0.820	6	6- مهارات التخطيط للمستقبل
0.757	6	7- المهارات الوقائية والبيئية
0.928	70	الدرجة الكلية للثبات

جدول 18:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والمستوى لفقرات مقياس المهارات الحياتية.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى امتلاك المهارة
المجال الأول: المهارات الاجتماعية						
1	أبني علاقات جيدة مع الآخرين.	3.61	1.21	72.19	7	عالية
2	أعذر حينما أخطئ بحق الآخرين.	3.73	1.25	74.64	4	عالية
3	أعبر عن مشاعري تجاه الآخرين بوضوح.	3.17	1.27	63.44	15	متوسطة
4	أجيد التحدث والتفاعل مع الآخرين.	3.66	1.28	73.29	6	عالية
5	أتكيف مع الضغوط التي تواجهني أثناء عملي مع زملائي في الفريق.	3.33	1.17	66.65	14	متوسطة
6	أقدم مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية.	3.34	1.15	66.84	13	متوسطة
7	أفضل الدخول في مواقف تفاوضية لحل الخلافات.	3.34	1.17	66.88	13	متوسطة
8	أتواصل مع الآخرين بثقة.	3.69	1.22	73.88	5	عالية
9	أتعامل مع الزملاء بطريقة لائقة ومهذبة.	3.87	1.21	77.31	3	عالية
10	أمتلك مهارات العمل ضمن الفريق.	3.51	1.19	70.17	10	عالية
11	أبادر في تقديم المساعدة والدعم للآخرين عند حاجتهم لها.	4.09	0.97	81.77	1	عالية
12	أقيم آراء زملائي وفق معايير علمية دون تعصب.	3.52	1.11	70.46	9	عالية
13	أدير الحوار في المواقف التفاوضية بشكل جيد.	3.45	1.12	69.08	11	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى امتلاك المهارة
14	أحترم وجهة نظر زملائي وأتقبلها.	3.9	1.15	78.04	2	عالية
15	أنظر إلى الفشل كفرصة لتكرار المحاولة للتعلم.	3.58	1.23	71.7	8	عالية
16	أتناوض مع زملائي في المجموعة أثناء التعلم.	3.44	1.23	68.72	12	عالية
	الدرجة الكلية للمجال	3.58	0.76	71.57		عالية
	المجال الثاني: مهارات التفكير					
17	أفكر في البدائل المتاحة أولاً قبل أن أتخذ قراراً.	3.3	1.17	65.96	10	متوسطة
18	أفكر في النتائج قبل أن أتخذ القرار.	3.48	1.13	69.51	1	عالية
19	أمتلك القدرة على تفسير النتائج بطريقة صحيحة.	3.36	1.07	67.21	5	متوسطة
20	أجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة بدقة.	3.43	1.13	68.51	2	عالية
21	أحدد المشكلة العلمية بوضوح عندما أشعر بوجودها.	3.36	0.94	67.26	5	متوسطة
22	أطبق ما أتعلم في كثير من المواقف الحياتية.	3.25	1.1	65.01	12	متوسطة
23	أصدر حكماً مسبقاً على القرار الذي اتخذه.	3.28	1.09	65.53	11	متوسطة
24	أستخدم أسلوباً منظماً في التفكير في حل المشكلات العلمية.	3.39	1.17	67.8	3	متوسطة
25	أحدد الأهداف التي أتمكن من تنفيذها قبل اتخاذ أي قرار.	3.39	1.03	67.85	3	متوسطة
26	أجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة بطرق مختلفة.	3.31	1.16	66.13	9	متوسطة
27	أستند إلى حجج منطقية عند الاختلاف مع الآخرين.	3.24	1.15	64.87	13	متوسطة
28	أقدم أفكاراً جديدة باستمرار.	3.34	1.06	66.76	7	متوسطة
29	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة للمشكلة.	3.37	1.07	67.4	4	متوسطة
30	أمتلك القدرة على التعلم الذاتي.	3.35	1.02	67.09	6	متوسطة
31	أربط بين المواقف التعليمية والمواقف الحياتية المشابهة.	3.33	1.12	66.57	8	متوسطة
32	أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة غير تقليدية.	3.14	1.24	62.76	14	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.33	0.68	66.64		متوسطة
	المجال الثالث: المهارات التكنولوجية					
33	أمتلك مهارة نقل الملفات من جهاز الحاسوب إلى أجهزة أخرى.	3.1	1.28	62.07	8	متوسطة
34	أستطيع إنشاء عرض إلكتروني محوسب.	3.03	1.22	60.62	9	متوسطة
35	أجيد استخدام البريد الإلكتروني بكفاءة.	3.24	1.23	64.75	7	متوسطة
36	أراعي المعايير الأخلاقية والقانونية لاستخدام شبكة الإنترنت.	3.74	1.15	74.79	2	عالية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى امتلاك المهارة
37	أستخدم أدوات وتقنيات تكنولوجية عند التواصل مع الآخرين.	3.55	1.17	70.97	4	عالية
38	أستخدم محركات البحث المختلفة للحصول على المعلومات بكفاءة.	3.61	1.11	72.19	3	عالية
39	أوظف التكنولوجيا في التعلم الذاتي.	3.36	1.18	67.19	6	متوسطة
40	أستخدم الوسائط المتعددة والتكنولوجيا للتعبير عن أفكارى.	3.4	1.2	67.99	5	متوسطة
41	أستخدم الهاتف الذكي بطريقة فعالة.	3.78	1.2	75.57	1	عالية
	الدرجة الكلية للمجال	3.42	0.80	68.46		عالية
المجال الرابع: المهارات الصحية والغذائية						
42	أبتعد عن تناول المشروبات الغازية.	2.63	1.33	52.51	11	متوسطة
43	أتناول الغذاء الصحي المتوازن.	3.13	1.3	62.63	8	متوسطة
44	أقل من تناول الأغذية المعلبة والمضاف إليها المواد الحافظة والأصباغ.	3.05	1.25	61.03	10	متوسطة
45	أبتعد عن ممارسة التدخين.	3.94	1.45	78.79	2	عالية
46	أحرص على تناول وجبة الإفطار كل صباح.	3.15	1.41	62.98	7	متوسطة
47	أجلس بطريقة صحيحة وسليمة عند القراءة والكتابة.	3.34	1.29	66.82	5	متوسطة
48	أتناول الأدوية حسب استشارة الطبيب.	4.06	1.27	81.23	1	عالية
49	أمارس التمارين الرياضية.	3.09	1.34	61.85	9	متوسطة
50	أشرب كميات كافية من الماء.	3.71	1.18	74.22	3	عالية
51	أخذ قسطاً كافياً من النوم.	3.19	1.33	63.72	6	متوسطة
52	أهتم بقراءة تاريخ الصلاحية للمواد الغذائية المختلفة.	3.43	1.29	68.54	4	عالية
	الدرجة الكلية للمجال	3.34	0.83	66.76		متوسطة
المجال الخامس: مهارات إدارة الوقت						
53	أنظم وقتى بطريقة صحيحة.	3.26	1.29	65.23	3	متوسطة
54	أستطيع استثمار أوقات فراغى.	3.1	1.31	62.08	4	متوسطة
55	أضع جدولاً زمنياً لتنفيذ الأعمال المطلوبة.	3.01	1.28	60.24	6	متوسطة
56	ألتزم بتنفيذ المهام التي يوكل لي تنفيذها في وقتها المحدد.	3.59	1.21	71.85	1	عالية
57	أدير الوقت بفاعلية وأحترم قيمته.	3.28	1.22	65.69	2	متوسطة
58	أستخدم أدوات تكنولوجية في تنظيم الوقت.	3.07	1.29	61.34	5	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	3.22	0.98	64.40		متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مستوى امتلاك المهارة
المجال السادس: مهارات التخطيط للمستقبل						
59	أحدد أهدافاً واضحة لمستقبلي.	3.26	1.37	65.23	2	متوسطة
60	أسعى بجد لتحقيق أهدافي المستقبلية.	3.28	0.99	65.6	1	متوسطة
61	أحدد ميولي نحو التخصص الذي أدرسه والمهنة التي سأعمل بها في المستقبل بوضوح.	3.09	1.14	61.73	4	متوسطة
62	لدي خطة واضحة لتحقيق مستقبل أفضل لحياتي.	2.96	1.12	59.19	6	متوسطة
63	أطور مهاراتي المختلفة باستمرار لمستقبل أفضل.	3.08	1.18	61.54	5	متوسطة
64	أحدد التحديات التي قد تؤثر على حياتي مستقبلاً.	3.09	1.11	61.79	3	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال						
المجال السابع: المهارات الوقائية والبيئية						
65	أهتم بترشيد استهلاك المياه.	3.51	1.06	70.24	2	عالية
66	أهتم بالتقليل من استهلاك الطاقة.	3.04	1.18	60.81	5	متوسطة
67	أحافظ على نظافة المنزل والمدرسة والبيئة.	3.7	0.99	73.93	1	عالية
68	أهتم بإرشاد الآخرين بطرق الحفاظ على البيئة.	3.17	1.2	63.43	4	متوسطة
69	أراعي قواعد السلامة العامة عند إجراء التجارب.	3.51	1.18	70.21	2	عالية
70	أطبق قواعد السلامة والأمان في المنزل والمدرسة والطريق.	3.45	1.13	69.04	3	عالية
الدرجة الكلية للمجال						

جدول 19:

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (*Independent T-test*) لفحص دلالة الفروق في درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس.

الرقم	المجال	ذكور (ن = 782)	إناث (ن = 1159)	قيمة ت	مستوى الدلالة *	حجم الأثر
1	المهارات الاجتماعية	3.49	3.64	-4.188	0.000	0.000
2	مهارات التفكير	3.28	3.37	-2.636	0.008	0.008
3	المهارات التكنولوجية	3.37	3.46	-2.525	0.012	0.012
4	المهارات الصحية والغذائية	3.35	3.33	0.64	0.522	0.522
5	مهارات إدارة الوقت	3.25	3.20	1.221	0.222	0.222
6	مهارات التخطيط للمستقبل	3.10	3.15	-1.389	0.165	0.165
7	المهارات الوقائية والبيئية	3.33	3.44	-3.301	0.001	0.001
	الدرجة الكلية للمجالات	3.34	3.41	-2.328	0.020	0.020

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

جدول 20:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير معدل الطالب.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	معدل الطالب	المجال	الرقم
0.68	3.85	516	100-90		
0.77	3.59	585	89.9-80		
0.76	3.42	470	79.9-70		
0.72	3.43	264	69.9-60	المهارات الاجتماعية	1
0.75	3.28	91	59.9-50		
0.84	3.39	15	أقل من 50		
0.76	3.58	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.64	3.64	516	100-90		
0.68	3.35	585	89.9-80		
0.63	3.15	470	79.9-70		
0.62	3.13	264	69.9-60	مهارات التفكير	2
0.60	3.02	91	59.9-50		
0.86	3.23	15	أقل من 50		
0.68	3.33	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.74	3.72	516	100-90		
0.84	3.45	585	89.9-80		
0.79	3.26	470	79.9-70		
0.71	3.21	264	69.9-60	المهارات التكنولوجية	3
0.71	3.06	91	59.9-50		
0.80	3.39	15	أقل من 50		
0.80	3.42	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.75	3.64	516	100-90		
0.85	3.33	585	89.9-80		
0.82	3.17	470	79.9-70		
0.81	3.14	264	69.9-60	المهارات الصحية والغذائية	4
0.77	3.16	91	59.9-50		
0.88	3.41	15	أقل من 50		
0.83	3.34	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.93	3.55	516	100-90		
0.98	3.20	585	89.9-80		
0.98	3.02	470	79.9-70		
0.93	3.03	264	69.9-60	مهارات إدارة الوقت	5
0.93	3.00	91	59.9-50		
1.02	3.31	15	أقل من 50		

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	معدل الطالب	المجال	الرقم
0.98	3.22	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.69	3.29	516	100-90		
0.79	3.15	585	89.9-80		
0.76	2.98	470	79.9-70		
0.77	3.02	264	69.9-60	مهارات التخطيط للمستقبل	6
0.76	3.03	91	59.9-50		
0.83	3.16	15	أقل من 50		
0.76	3.13	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.70	3.58	516	100-90		
0.76	3.40	585	89.9-80		
0.74	3.26	470	79.9-70		
0.75	3.33	264	69.9-60	المهارات الوقائية والبيئية	7
0.73	3.21	91	59.9-50		
0.91	3.48	15	أقل من 50		
0.75	3.40	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.57	3.65	585	100-90		
0.67	3.39	470	89.9-80		
0.64	3.21	264	79.9-70		
0.58	3.21	91	69.9-60	الدرجة الكلية للمجالات	
0.60	3.12	15	59.9-50		
0.80	3.34	1941	أقل من 50		
0.65	3.38	585	الدرجة الكلية للمجالات		

جدول 21:

نتائج تحليل التباين الأحادي *One-Way ANOVA* لفحص دلالة الفروق في مجالات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير معدل الطالب.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة *	حجم الأثر
1	المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	64.653	5	12.931	23.882	.000	0.058
		خلال المجموعات	1047.663	1935	.541			
		المجموع	1112.316	1940				
2	مهارات التفكير	بين المجموعات	83.747	5	16.749	39.846	.000	0.093
		خلال المجموعات	813.379	1935	.420			
		المجموع	897.127	1940				
3	المهارات التكنولوجية	بين المجموعات	80.842	5	16.168	26.721	.000	0.065
		خلال المجموعات	1170.844	1935	.605			
		المجموع	1251.686	1940				
4	المهارات الصحية والغذائية	بين المجموعات	74.826	5	14.965	23.065	.000	0.056
		خلال المجموعات	1255.493	1935	.649			
		المجموع	1330.319	1940				
5	مهارات إدارة الوقت	بين المجموعات	89.216	5	17.843	19.343	.000	0.048
		خلال المجموعات	1784.990	1935	.922			
		المجموع	1874.205	1940				
6	مهارات التخطيط للمستقبل	بين المجموعات	28.361	5	5.672	9.961	.000	0.025
		خلال المجموعات	1101.870	1935	.569			
		المجموع	1130.230	1940				
7	المهارات الوقائية والبيئية	بين المجموعات	29.203	5	5.841	10.741	.000	0.027
		خلال المجموعات	1052.208	1935	.544			
		المجموع	1081.412	1940				
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	65.868	5	13.174	34.045	.000	0.081
		خلال المجموعات	748.743	1935	.387			
		المجموع	814.612	1940				

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

جدول 22:

نتائج اختبار *Scheffe* للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير معدل الطالب.

معدل الطالب	100-90	89.9-80	79.9-70	69.9-60	59.9-50	أقل من 50
100-90		0.26554*	0.44062*	0.44677*	0.53362*	0.31609
89.9-80			0.17509*	0.18123*	0.26808*	0.05055
79.9-70				0.00614	0.09299	-0.12454
69.9-60					0.08685	-0.13068
59.9-50						-0.21753
أقل من 50						

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

جدول 23:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.

الرقم	المجال	الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المهارات الاجتماعية	علمي	684	3.83	0.69
		أدبي	872	3.43	0.76
		ريادة وأعمال	193	3.37	0.77
		زراعي	11	3.51	0.69
		صناعي	144	3.60	0.70
		فندقي	26	3.31	0.61
		اقتصاد منزلي	11	3.94	0.63
2	مهارات التفكير	الكلبي	1941	3.58	0.76
		علمي	684	3.61	0.65
		أدبي	872	3.17	0.66
		ريادة وأعمال	193	3.13	0.66
		زراعي	11	3.32	0.59
		صناعي	144	3.31	0.58
		فندقي	26	3.08	0.46
3	المهارات التكنولوجية	اقتصاد منزلي	11	3.59	0.63
		الكلبي	1941	3.33	0.68
		علمي	684	3.71	0.79
		أدبي	872	3.24	0.78

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي	المجال	الرقم
0.77	3.27	193	ريادة أعمال		
0.61	3.30	11	زراعي		
0.71	3.42	144	صناعي		
0.53	3.12	26	فندقي		
0.52	3.43	11	اقتصاد منزلي		
0.80	3.42	1941	الكلي		
0.78	3.60	684	علمي		
0.82	3.17	872	أدبي		
0.81	3.15	193	ريادة أعمال		
0.68	3.33	11	زراعي	المهارات الصحية والغذائية	4
0.76	3.35	144	صناعي		
0.77	3.19	26	فندقي		
1.21	3.43	11	اقتصاد منزلي		
0.83	3.34	1941	الكلي		
0.95	3.50	684	علمي		
0.99	3.04	872	أدبي		
0.96	3.07	193	ريادة أعمال		
0.93	3.42	11	زراعي	مهارات إدارة الوقت	5
0.87	3.22	144	صناعي		
0.74	2.96	26	فندقي		
0.90	3.41	11	اقتصاد منزلي		
0.98	3.22	1941	الكلي		
0.73	3.32	684	علمي		
0.77	3.01	872	أدبي		
0.83	3.00	193	ريادة أعمال		
0.51	2.95	11	زراعي	مهارات التخطيط للمستقبل	6
0.66	3.14	144	صناعي		
0.57	2.97	26	فندقي		
0.76	3.30	11	اقتصاد منزلي		
0.76	3.13	1941	الكلي		
0.71	3.59	684	علمي		
0.76	3.28	872	أدبي		
0.77	3.26	193	ريادة أعمال		
0.60	3.30	11	زراعي	المهارات الوقائية والبيئية	7
0.60	3.36	144	صناعي		

الرقم	المجال	الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الدرجة الكلية للمجالات	فندقي	26	3.24	0.78
		اقتصاد منزلي	11	3.76	0.66
		الكلي	1941	3.40	0.75
		علمي	684	3.63	0.59
		أدبي	872	3.22	0.65
		ريادة أعمال	193	3.20	0.65
		زراعي	11	3.34	0.46
		صناعي	144	3.38	0.53
		فندقي	26	3.15	0.51
		اقتصاد منزلي	11	3.60	0.57
		الكلي	1941	3.38	0.65

جدول 24:

نتائج تحليل التباين الأحادي *One-Way ANOVA* لفحص دلالة الفروق في مجالات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة*	حجم الأثر
1	المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	73.737	6	12.290	22.885	.000	.066
		خلال المجموعات	1038.579	1934	.537			
		المجموع	1112.316	1940				
2	مهارات التفكير	بين المجموعات	86.766	6	14.461	34.513	.000	.097
		خلال المجموعات	810.360	1934	.419			
		المجموع	897.127	1940				
3	المهارات التكنولوجية	بين المجموعات	90.237	6	15.039	25.043	.000	.072
		خلال المجموعات	1161.449	1934	.601			
		المجموع	1251.686	1940				
4	المهارات الصحية والغذائية	بين المجموعات	79.214	6	13.202	20.409	.000	.060
		خلال المجموعات	1251.105	1934	.647			
		المجموع	1330.319	1940				
5	مهارات إدارة الوقت	بين المجموعات	90.451	6	15.075	16.345	.000	.048
		خلال المجموعات	1783.754	1934	.922			
		المجموع	1874.205	1940				
6	مهارات التخطيط	بين المجموعات	41.692	6	6.949	12.346	.000	.037

جدول 26:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير مكان السكن.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان السكن	المجال	الرقم
0.77	3.52	913	مدينة	المهارات الاجتماعية	1
0.75	3.60	833	قرية		
0.69	3.75	195	مخيم		
0.76	3.58	1941	الدرجة الكلية للمجال	مهارات التفكير	2
0.67	3.28	913	مدينة		
0.69	3.35	833	قرية		
0.63	3.49	195	مخيم	المهارات التكنولوجية	3
0.68	3.33	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.81	3.38	913	مدينة		
0.80	3.43	833	قرية	المهارات الصحية والغذائية	4
0.77	3.59	195	مخيم		
0.80	3.42	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.83	3.29	913	مدينة	مهارات إدارة الوقت	5
0.84	3.35	833	قرية		
0.74	3.51	195	مخيم		
0.83	3.34	1941	الدرجة الكلية للمجال	مهارات التخطيط للمستقبل	6
0.99	3.15	913	مدينة		
0.98	3.25	833	قرية		
0.94	3.43	195	مخيم	المهارات الوقائية والبيئية	7
0.98	3.22	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.77	3.07	913	مدينة		
0.76	3.16	833	قرية	الدرجة الكلية للمجالات	
0.72	3.26	195	مخيم		
0.76	3.13	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.75	3.33	913	مدينة		
0.75	3.43	833	قرية		
0.70	3.56	195	مخيم		
0.75	3.40	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.65	3.33	913	مدينة		
0.66	3.40	833	قرية		
0.59	3.55	195	مخيم	الدرجة الكلية للمجالات	
0.65	3.38	1941	الدرجة الكلية للمجال		

جدول 27:

نتائج تحليل التباين الأحادي *One-Way ANOVA* لفحص دلالة الفروق في مجالات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير مكان السكن.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة*	حجم الأثر
1	المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	8.908	2	4.454	7.823	.000	.008
		خلال المجموعات	1103.407	1938	.569			
		المجموع	1112.316	1940				
2	مهارات التفكير	بين المجموعات	6.902	2	3.451	7.513	.001	.008
		خلال المجموعات	890.225	1938	.459			
		المجموع	897.127	1940				
3	المهارات التكنولوجية	بين المجموعات	7.355	2	3.678	7.823	.000	.008
		خلال المجموعات	1244.331	1938	.642			
		المجموع	1251.686	1940				
4	المهارات الصحية والغذائية	بين المجموعات	8.262	2	4.131	6.056	.002	.006
		خلال المجموعات	1322.057	1938	.682			
		المجموع	1330.319	1940				
5	مهارات إدارة الوقت	بين المجموعات	14.601	2	7.300	7.608	.001	.008
		خلال المجموعات	1859.604	1938	.960			
		المجموع	1874.205	1940				
6	مهارات التخطيط للمستقبل	بين المجموعات	7.124	2	3.562	6.146	.002	.006
		خلال المجموعات	1123.107	1938	.580			
		المجموع	1130.230	1940				
7	المهارات الوقائية والبيئية	بين المجموعات	10.769	2	5.384	9.746	.000	.010
		خلال المجموعات	1070.643	1938	.552			
		المجموع	1081.412	1940				
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	8.452	2	4.226	10.160	.000	.010
		خلال المجموعات	806.159	1938	.416			
		المجموع	814.612	1940				

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

جدول 28:

نتائج اختبار *Scheffe* للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير مكان السكن.

مكان السكن	مدينة	قرية	مخيم
مدينة		-0.07392	-0.22132*
قرية			-0.14740*
مخيم			

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

جدول 29:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير المديرية.

الرقم	المجال	المنطقة الجغرافية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المهارات الاجتماعية	شمال	1076	3.69	0.71
		وسط	352	3.36	0.76
		جنوب	513	3.49	0.80
2	مهارات التفكير	الدرجة الكلية للمجال	1941	3.58	0.76
		شمال	1076	3.43	0.66
		وسط	352	3.17	0.68
3	المهارات التكنولوجية	جنوب	513	3.23	0.69
		الدرجة الكلية للمجال	1941	3.33	0.68
		شمال	1076	3.56	0.77
4	المهارات الصحية والغذائية	وسط	352	3.17	0.78
		جنوب	513	3.31	0.83
		الدرجة الكلية للمجال	1941	3.42	0.80
5	مهارات إدارة الوقت	شمال	1076	3.46	0.80
		وسط	352	3.13	0.79
		جنوب	513	3.22	0.87
6	مهارات التخطيط للمستقبل	الدرجة الكلية للمجال	1941	3.34	0.83
		شمال	1076	3.40	0.95
		وسط	352	2.94	0.92
		جنوب	513	3.02	1.01
		الدرجة الكلية للمجال	1941	3.22	0.98
		شمال	1076	3.25	0.73
		وسط	352	2.90	0.77
		جنوب	513	3.01	0.78
		الدرجة الكلية للمجال	1941	3.13	0.76

الرقم	المجال	المنطقة الجغرافية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7	المهارات الوقائية والبيئية	شمال	1076	3.51	0.73
		وسط	352	3.24	0.71
		جنوب	513	3.27	0.77
	الدرجة الكلية للمجال	الدرجة الكلية للمجال	1941	3.40	0.75
		شمال	1076	3.50	0.60
		وسط	352	3.17	0.64
		جنوب	513	3.27	0.70
	الدرجة الكلية للمجالات	الدرجة الكلية للمجال	1941	3.38	0.65

جدول 30:

نتائج تحليل التباين الأحادي *One-Way ANOVA* لفحص دلالة الفروق في مجالات امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير المديرية.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة *	حجم الأثر
1	المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	33.620	2	16.810	30.201	.000	.030
		خلال المجموعات المجموع	1078.696	1938	.557			
2	مهارات التفكير	بين المجموعات	25.774	2	12.887	28.662	.000	.029
		خلال المجموعات المجموع	871.353	1938	.450			
3	المهارات التكنولوجية	بين المجموعات	47.672	2	23.836	38.367	.000	.038
		خلال المجموعات المجموع	1204.014	1938	.621			
4	المهارات الصحية والغذائية	بين المجموعات	39.243	2	19.621	29.453	.000	.029
		خلال المجموعات المجموع	1291.076	1938	.666			
5	مهارات إدارة الوقت	بين المجموعات	82.991	2	41.496	44.896	.000	.044
		خلال المجموعات المجموع	1791.214	1938	.924			
6	مهارات التخطيط للمستقبل	بين المجموعات	43.010	2	21.505	38.333	.000	.038
		خلال المجموعات المجموع	1087.221	1938	.561			
7	المهارات الوقائية والبيئية	بين المجموعات	29.516	2	14.758	27.190	.000	.027
		خلال المجموعات المجموع	1051.895	1938	.543			
			1081.412	1940				

18.887	2	37.775	بين المجموعات				
.046	.000	47.119	.401	1938	776.837	خلال المجموعات	الدرجة الكلية للمجالات
				1940	814.612	المجموع	

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

جدول 31:

نتائج اختبار *Scheffe* للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية تبعاً لمتغير المديرية.

المنطقة الجغرافية	شمال	وسط	جنوب
شمال		.33042*	.23430*
وسط			-0.09612
جنوب			

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

جدول 33:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والمستوى ل فقرات مقياس أنماط التفكير.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	المستوى
1	أستخدم أفكاري واستراتيجياتي الخاصة في حل المشكلة التي تواجهني.	3.93	1.60	56.16	متوسطة
2	أفضل الوصول إلى حل المشكلات التي تواجهني وفق طرق محددة.	5.27	1.32	75.31	عالية
3	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها المقارنة بين الطرق المختلفة لحل المشكلات.	4.23	1.31	60.45	متوسطة
4	أولي اهتماماً قليلاً بالتفاصيل في الموضوعات التي تواجهني.	3.91	1.49	55.85	متوسطة
5	أفضل التعامل مع مشكلات محددة أكثر من التعامل مع مشكلات عامة.	5.09	1.53	72.78	عالية
6	أفضل أن أتحدى الطرق التقليدية لحل المشكلات، وأبحث عن طرق أخرى جديدة أفضل لحلها.	3.92	1.33	56.07	متوسطة
7	ألتزم بالقواعد المحددة والطرق المألوفة لعمل الأشياء.	4.94	1.59	70.52	عالية
8	أقوم بترتيب الأشياء التي أنفذها حسب أهميتها.	3.64	1.40	52.04	متوسطة
9	أركز على فكرة رئيسية واحدة عند التحدث عن أفكار معينة أو كتابتها.	4.56	1.69	65.14	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	المستوى
10	ألتزم بوجهات النظر أو الآراء التي تكون مقبولة من زملائي عند مناقشة أو كتابة موضوع ما.	5.12	1.60	73.20	عالية
11	يمكنني الانتقال من مهمة لأخرى بسهولة؛ لأن كل المهام تبدو لي على نفس القدر من الأهمية.	4.74	1.74	67.70	عالية
12	أميل إلى تنفيذ جميع مراحل المشروع أو العمل دون الحاجة لأخذ آراء الآخرين	4.50	1.77	64.22	متوسطة
13	أفضل الوصول إلى أفكار جديدة عند البدء في أداء مهمة من خلال الأصدقاء.	5.21	1.47	74.40	عالية
14	أحب أن أجرب أفكارى وأراقب مدى نجاحها.	4.07	1.55	58.14	متوسطة
15	أهتم كثيراً باستخدام الطرق المناسبة لحل أية مشكلة تواجهني.	5.49	1.38	78.45	عالية
16	أميل إلى تقييم وجهات النظر والآراء المتباينة ومقارنتها.	4.21	1.46	60.09	متوسطة
17	أهتم كثيراً بالقواعد العامة أكثر من اهتمامي بالتفاصيل عند أدائي لعمل ما.	3.80	1.48	54.24	متوسطة
18	أعتقد أن التركيز على التفاصيل والحقائق أكثر أهمية من تناول الصورة العامة الكلية للموضوع عند الكتابة حول موضوع ما أو مناقشته.	4.96	1.60	70.80	عالية
19	أفضل استخدام الطرق والاستراتيجيات الجديدة في حل المشكلة عندما تواجهني.	3.79	1.33	54.18	متوسطة
20	أفضل اتباع الطرق والأفكار التي استخدمت مسبقاً عندما أكون مسؤولاً عن عمل ما.	4.91	1.64	70.08	عالية
21	أحاول الربط بين الموضوعات الفرعية والهدف العام للمهمة عند البدء في أدائها.	3.43	1.50	49.05	متوسطة
22	أميل إلى التركيز على الهدف الرئيس فقط عند محاولتي لاتخاذ قرار.	4.71	1.67	67.35	عالية
23	أفضل أداء المهام أو المشروعات التي تلقى قبولاً واستحساناً لدى زملائي.	4.93	1.54	70.46	عالية
24	عندما أجد نفسي مطالباً بأداء العديد من الأشياء المهمة، فأني أحاول أن أؤدي أكبر قدر منها بغض النظر عن الوقت الذي استغرقه في أدائها.	5.26	1.52	75.12	عالية
25	أعتمد على تقديري الخاص للموقف عند محاولتي لاتخاذ قرار.	4.77	1.79	68.17	عالية
26	أفضل أن أمزج أفكارى الخاصة مع أفكار الآخرين في حالة مناقشة تقرير معين أو كتابته.	5.19	1.63	74.13	عالية
27	أفضل المشكلات التي تتيح لي استخدام طريقي الخاصة في حلها.	3.92	1.47	55.98	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	المستوى
28	أستمتع بأداء الأشياء التي تؤدي في ضوء تعليمات محددة.	4.99	1.48	71.35	عالية
29	أفضل المشروعات التي يمكنني فيها أن أقارن بين مختلف وجهات النظر.	4.02	1.49	57.42	متوسطة
30	أميل إلى تأكيد الأوجه العامة للقضايا التي أتناولها أو التأثير الكلي للمشروع أو العمل الذي أقوم به.	4.15	1.38	59.25	متوسطة
31	أفضل أن أجمع معلومات محددة أو مفصلة عن المشروعات التي أقوم بها.	5.41	1.43	77.35	عالية
32	أفضل أن أؤدي الأشياء بطرق جديدة لم يتطرق إليها الآخرون في الماضي.	3.94	1.29	56.24	متوسطة
33	أفضل المواقف التي تتيح لي اتباع مجموعة من القواعد المحددة.	4.83	1.61	69.07	عالية
34	يكون لدي إحساس جيد بمدى أهمية كل مشكلة وبأية طريقة أتعامل معها عند مواجهتي لبعض المشكلات.	3.49	1.59	49.83	متوسطة
35	أؤدي أكثر الأشياء أهمية بالنسبة لي عند تعددها.	4.69	1.62	67.04	عالية
36	عندما يكون لزاماً على أداء مجموعة من الأشياء المهمة فإنني أقوم بأداء أكثرها أهمية بالنسبة لي ولزملائي.	5.34	1.51	76.24	عالية
37	أفضل معالجة كل أنواع المشكلات وكذلك التي تبدو منها قليلة الأهمية.	5.04	1.55	72.07	عالية
38	أفضل العمل بمفردي عند أدائي لمهمة أو مشكلة ما.	5.02	1.63	71.77	عالية
39	أفضل الاشتراك في الأنشطة التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين كعضو منهم.	4.88	1.77	69.77	عالية
40	أميل لأن أبدأ بأرائي الخاصة عند أدائي لمهمة ما.	3.54	1.67	50.61	متوسطة
41	أفضل التعامل مع المشروعات التي لها هدف وخطه محددان.	5.34	1.46	76.25	عالية
42	أفضل المهام أو المشكلات التي تتيح لي تقييم طرق الآخرين وخططهم.	4.03	1.45	57.51	متوسطة
43	أفضل العمل في المشروعات التي تهتم بالقضايا العامة عن تلك التي تهتم بالتفاصيل الدقيقة جداً.	3.98	1.47	56.82	متوسطة
44	أفضل المشكلات التي تتطلب مني الاهتمام بالتفاصيل.	4.94	1.66	70.50	عالية
45	أفضل أن أغير من أنماط الطرق الروتينية من أجل تحسين طريقي في أداء المهمة.	3.66	1.47	52.29	متوسطة
46	أفضل التعامل مع المهام والمشكلات التي لها قواعد ثابتة يجب إتباعها لإنجازها.	5.14	1.64	73.49	عالية
47	عندما يكون هناك عدد من الأشياء التي يجب القيام بها، فإنه يكون لدى إحساس واضح في ترتيب هذه المشكلات وحلها طبقاً لأهميتها.	3.59	1.52	51.28	متوسطة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	المستوى
48	أفضل أن أركز على أداء مهمة واحدة فقط في الوقت المحدد لذلك.	4.66	1.70	66.58	عالية
49	لو أن هناك أشياء مهمة كثيرة علي أن أؤديها، فإني أؤدي أكثرها أهمية بالنسبة لزملائي ورفاقي.	4.97	1.66	70.96	عالية
50	أتناول مناقشة أو كتابة أفكار في ضوء كل ما يتطرق إلى ذهني.	5.11	1.57	72.95	عالية
51	أفضل المشروعات التي يمكنني أن أنجزها كاملة معتمداً على نفسي.	5.38	1.47	76.90	عالية
52	أفضل مشاركة وتبادل الآراء وتبادلها مع الآخرين عند البدء في مشروع أو عمل ما.	5.05	1.64	72.16	عالية
53	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكار الخاصة في أدائها.	3.72	1.63	53.17	متوسطة
54	أفضل أن أتبع قواعد أو تعليمات محددة عند حل المشكلات أو أداء مهمة ما.	4.97	1.60	71.03	عالية
55	أستمتع بالعمل الذي يتضمن التحليل أو الترتيب أو المقارنة بين الأشياء.	4.15	1.52	59.24	متوسطة
56	أفضل أن أوضح المنظور والسياق الخاص بأفكاري أي الصورة الكلية لها عند الحديث عنها أو كتابتها.	4.26	1.43	60.90	متوسطة
57	أهتم كثيراً بمعرفة الأجزاء الخاصة بالمهمة التي سأعمل بها أكثر من أهميتها العامة وأثرها.	5.08	1.52	72.50	عالية
58	أفضل التطرق إلى المشكلات السابقة وإيجاد طرق جديدة لحلها.	3.93	1.40	56.16	متوسطة
59	أفضل أن أحل المشكلة التي تواجهني بطريقة تقليدية أو مألوفة.	4.54	1.75	64.85	متوسطة
60	أميل إلى إعداد قائمة بالأشياء التي سأؤديها وفقاً لأهميتها عند البدء في مشروع أو عمل ما.	3.34	1.64	47.71	منخفضة
61	لا بد أن انتهى من المشروع الذي أؤديه قبل أن أبدأ في غيره.	4.57	1.81	65.24	متوسطة
62	عندما أقوم بأداء مهمة أو مشروع ما، فإني أركز على الجوانب الأكثر أهمية بالنسبة لرفاقي بالجماعة.	4.91	1.64	70.10	عالية
63	أجد أن حل مشكلة واحدة يؤدي عادة إلى العديد من المشكلات الأخرى المساوية لها تماماً في الأهمية.	4.77	1.61	68.20	عالية
64	أفضل المواقف التي تتيح لي استخدام أفكار الخاصة دون الاعتماد على الآخرين.	5.05	1.69	72.12	عالية
65	أفضل المواقف التي تتيح لي التفاعل مع الآخرين ومع كل من يعمل معي.	4.95	1.76	70.73	عالية

جدول 34:

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) لفحص دلالة الفروق في امتلاك طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس.

الرقم	المجال	ذكور (ن = 782)		إناث (ن = 1159)		قيمة ت	مستوى الدلالة *	حجم الأثر
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
1	النمط التشريعي	3.68	1.06	3.94	1.05	-5.377	.000	.015
2	النمط التنفيذي	5.09	1.17	5.30	1.16	-3.905	.000	.008
3	النمط القضائي	4.00	1.12	4.21	1.13	-4.140	.000	.009
4	النمط العالمي	4.01	1.11	4.03	1.10	-.381	.704	.000
5	النمط المحلي	4.98	1.25	5.17	1.24	-3.321	.001	.006
6	النمط التحرري	3.76	0.96	3.91	0.91	-3.553	.000	.006
7	النمط المحافظ	4.84	1.34	4.89	1.33	-.788	.431	.000
8	النمط الهرمي	3.36	1.02	3.59	1.06	-4.644	.000	.011
9	النمط الملكي	4.46	1.11	4.76	1.17	-5.623	.000	.016
10	النمط الأقلّي	4.95	1.27	5.12	1.30	-2.797	.005	.004
11	النمط الفوضوي	4.87	1.22	5.06	1.24	-3.432	.001	.006
12	النمط الداخلي	4.82	1.26	5.03	1.31	-3.504	.000	.006
13	النمط الخارجي	4.96	1.33	5.12	1.39	-2.582	.010	.003
14	الدرجة الكلية للمجالات	4.44	1.03	4.63	1.03	-3.811	.000	.007

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

جدول 35:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير معدل الطالب.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	معدل الطالب	المجال	الرقم
1.04	4.10	516	100-90		
1.09	3.84	585	89.9-80		
1.05	3.69	470	79.9-70		
0.97	3.69	264	69.9-60	النمط التشريعي	1
1.02	3.57	91	59.9-50		
1.18	3.41	15	أقل من 50		
1.06	3.84	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.09	5.53	516	100-90		
1.20	5.25	585	89.9-80		
1.20	4.99	470	79.9-70		
1.05	5.02	264	69.9-60	النمط التنفيذي	2
1.10	4.87	91	59.9-50		
1.00	5.12	15	أقل من 50		
1.16	5.21	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.07	4.48	516	100-90		
1.15	4.16	585	89.9-80		
1.12	3.89	470	79.9-70		
1.07	3.91	264	69.9-60	النمط القضائي	3
1.05	3.74	91	59.9-50		
1.19	3.92	15	أقل من 50		
1.13	4.13	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.04	4.35	516	100-90		
1.13	4.03	585	89.9-80		
1.11	3.82	470	79.9-70		
1.04	3.79	264	69.9-60	النمط العالمي	4
0.94	3.77	91	59.9-50		
1.20	4.08	15	أقل من 50		
1.10	4.02	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.15	5.44	516	100-90		
1.28	5.16	585	89.9-80		
1.28	4.82	470	79.9-70		
1.16	4.90	264	69.9-60	النمط المحلي	5
1.15	4.74	91	59.9-50		
1.33	5.04	15	أقل من 50		

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	معدل الطالب	المجال	الرقم
1.25	5.10	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.87	4.08	516	100-90		
0.93	3.85	585	89.9-80		
0.97	3.69	470	79.9-70		
0.89	3.77	264	69.9-60	النمط التحريري	6
0.91	3.58	91	59.9-50		
1.10	3.87	15	أقل من 50		
0.93	3.85	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.31	5.11	516	100-90		
1.35	4.92	585	89.9-80		
1.34	4.67	470	79.9-70		
1.26	4.75	264	69.9-60	النمط المحافظ	7
1.26	4.56	91	59.9-50		
1.78	4.89	15	أقل من 50		
1.33	4.87	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.98	3.76	516	100-90		
1.06	3.53	585	89.9-80		
1.08	3.32	470	79.9-70		
1.02	3.32	264	69.9-60	النمط الهرمي	8
0.99	3.25	91	59.9-50		
1.19	3.48	15	أقل من 50		
1.05	3.50	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.10	4.88	516	100-90		
1.18	4.70	585	89.9-80		
1.17	4.49	470	79.9-70		
1.07	4.44	264	69.9-60	النمط الملكي	9
1.09	4.26	91	59.9-50		
1.58	4.31	15	أقل من 50		
1.16	4.64	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.25	5.38	516	100-90		
1.31	5.11	585	89.9-80		
1.34	4.81	470	79.9-70		
1.12	4.86	264	69.9-60	النمط الأقل	10
1.11	4.67	91	59.9-50		
1.66	4.81	15	أقل من 50		
1.29	5.05	1941	الدرجة الكلية للمجال		

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	معدل الطالب	المجال	الرقم
1.16	5.35	516	100-90		
1.24	5.02	585	89.9-80		
1.29	4.74	470	79.9-70		
1.12	4.79	264	69.9-60	النمط الفوضوي	11
1.08	4.54	91	59.9-50		
1.56	4.93	15	أقل من 50		
1.24	4.98	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.22	5.21	516	100-90		
1.33	4.99	585	89.9-80		
1.34	4.73	470	79.9-70		
1.16	4.81	264	69.9-60	النمط الداخلي	12
1.19	4.58	91	59.9-50		
1.54	5.11	15	أقل من 50		
1.29	4.94	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.30	5.38	516	100-90		
1.40	5.10	585	89.9-80		
1.41	4.83	470	79.9-70		
1.19	4.89	264	69.9-60	النمط الخارجي	13
1.28	4.67	91	59.9-50		
1.80	4.85	15	أقل من 50		
1.36	5.06	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.94	4.85	516	100-90		
1.05	4.59	585	89.9-80		
1.08	4.35	470	79.9-70		
0.93	4.38	264	69.9-60	الدرجة الكلية للمجالات	
0.95	4.21	91	59.9-50		
1.23	4.45	15	أقل من 50		
1.03	4.55	1941	الدرجة الكلية للمجالات		

جدول 36:

نتائج تحليل التباين الأحادي *One-Way ANOVA* لفحص دلالة الفروق في مجالات أنماط التفكير تعزى لمتغير معدل الطالب.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة *	حجم الأثر
1	النمط التشريعي	بين المجموعات	62.013	5	12.403	11.319	.000	.028
		خلال المجموعات	2120.281	1935	1.096			
		المجموع	2182.294	1940				
2	النمط التنفيذي	بين المجموعات	95.534	5	19.107	14.570	.000	.036
		خلال المجموعات	2537.433	1935	1.311			
		المجموع	2632.966	1940				
3	القضائي	بين المجموعات	118.093	5	23.619	19.259	.000	.047
		خلال المجموعات	2372.963	1935	1.226			
		المجموع	2491.056	1940				
4	النمط العالمي	بين المجموعات	94.406	5	18.881	16.153	.000	.040
		خلال المجموعات	2261.792	1935	1.169			
		المجموع	2356.197	1940				
5	النمط المحلي	بين المجموعات	119.598	5	23.920	15.891	.000	.039
		خلال المجموعات	2912.563	1935	1.505			
		المجموع	3032.162	1940				
6	النمط التحرري	بين المجموعات	49.709	5	9.942	11.730	.000	.029
		خلال المجموعات	1640.042	1935	.848			
		المجموع	1689.751	1940				
7	النمط المحافظ	بين المجموعات	62.798	5	12.560	7.160	.000	.018
		خلال المجموعات	3394.133	1935	1.754			
		المجموع	3456.931	1940				
8	النمط الهرمي	بين المجموعات	63.145	5	12.629	11.734	.000	.029
		خلال المجموعات	2082.662	1935	1.076			
		المجموع	2145.807	1940				
9	النمط الملكي	بين المجموعات	69.474	5	13.895	10.674	.000	.027
		خلال المجموعات	2518.941	1935	1.302			
		المجموع	2588.415	1940				
10	النمط الأقليمي	بين المجموعات	110.238	5	22.048	13.653	.000	.034
		خلال المجموعات	3124.749	1935	1.615			
		المجموع	3234.988	1940				
11	النمط الفوضوي	بين المجموعات	125.222	5	25.044	17.080	.000	.042

			1.466	1935	2837.320	خلال المجموعات		
				1940	2962.542	المجموع		
.024	.000	9.484	15.480	5	77.400	بين المجموعات		
			1.632	1935	3158.191	خلال المجموعات	النمط الداخلي	12
				1940	3235.591	المجموع		
.028	.000	11.157	20.237	5	101.184	بين المجموعات		
			1.814	1935	3509.879	خلال المجموعات	النمط الخارجي	13
				1940	3611.063	المجموع		
.041			17.071	5	85.353	بين المجموعات		
	.000	16.677	1.024	1935	1980.691	خلال المجموعات	الدرجة الكلية للمجالات	
				1940	2066.044	المجموع		

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

جدول 37:

نتائج اختبار *Scheffe* للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير معدل الطالب.

المعدل	100-90	89.9-80	79.9-70	69.9-60	59.9-50	أقل من 50
100-90	0.26060*	0.50559*	0.47094*	0.63602*	0.40269	
89.9-80		0.24499*	0.21034	0.37542	0.14209	
79.9-70			-0.03465	0.13043	-0.10290	
69.9-60				0.16508	-0.06825	
59.9-50					-0.23333	
أقل من 50						

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

جدول 38:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.

الرقم	المجال	الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	النمط التشريعي	علمي	684	4.08	1.06
		أدبي	872	3.71	1.04
		ريادة وأعمال	193	3.57	1.06
		زراعي	11	3.85	0.70
		صناعي	144	3.79	1.01
		فندقي	26	3.68	0.93
		اقتصاد منزلي	11	4.00	0.85
2	النمط التنفيذي	الدرجة الكلية للمجال	1941	3.84	1.06
		علمي	684	5.53	1.10
		أدبي	872	5.04	1.19
		ريادة وأعمال	193	4.93	1.14
		زراعي	11	5.13	0.96
		صناعي	144	5.22	1.07
		فندقي	26	4.97	1.05
3	النمط القضائي	اقتصاد منزلي	11	5.15	0.92
		الدرجة الكلية للمجال	1941	5.21	1.16
		علمي	684	4.48	1.08
		أدبي	872	3.94	1.12
		ريادة وأعمال	193	3.78	1.11
		زراعي	11	3.96	0.81
		صناعي	144	4.06	1.11
4	النمط العالمي	فندقي	26	3.85	0.99
		اقتصاد منزلي	11	4.27	1.06
		الدرجة الكلية للمجال	1941	4.13	1.13
		علمي	684	4.33	1.05
		أدبي	872	3.83	1.10
		ريادة وأعمال	193	3.80	1.12
		زراعي	11	4.04	0.96
		صناعي	144	4.01	1.03
		فندقي	26	3.63	1.12
		اقتصاد منزلي	11	3.96	1.06

الرقم	المجال	الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
5	النمط المحلي	الدرجة الكلية للمجال	1941	4.02	1.10
		علمي	684	5.45	1.18
		أدبي	872	4.90	1.28
		ريادة وأعمال	193	4.73	1.21
		زراعي	11	5.18	0.92
		صناعي	144	5.12	1.09
		فندقي	26	4.95	1.02
		اقتصاد منزلي	11	5.02	0.97
		الدرجة الكلية للمجال	1941	5.10	1.25
6	النمط التحرري	علمي	684	4.09	0.88
		أدبي	872	3.73	0.94
		ريادة وأعمال	193	3.58	0.98
		زراعي	11	3.62	0.82
		صناعي	144	3.81	0.88
		فندقي	26	3.71	0.86
		اقتصاد منزلي	11	3.85	0.90
		الدرجة الكلية للمجال	1941	3.85	0.93
		علمي	684	5.13	1.31
7	النمط المحافظ	أدبي	872	4.73	1.36
		ريادة وأعمال	193	4.61	1.30
		زراعي	11	4.93	1.11
		صناعي	144	4.87	1.28
		فندقي	26	4.74	1.08
		اقتصاد منزلي	11	5.09	1.03
		الدرجة الكلية للمجال	1941	4.87	1.33
		علمي	684	3.76	1.04
		أدبي	872	3.36	1.05
8	النمط الهرمي	ريادة وأعمال	193	3.23	1.01
		زراعي	11	3.40	0.64
		صناعي	144	3.49	1.00
		فندقي	26	3.33	0.70
		اقتصاد منزلي	11	3.45	1.12
		الدرجة الكلية للمجال	1941	3.50	1.05
		علمي	684	4.91	1.13
		أدبي	872	4.53	1.16
		9	النمط الملكي	علمي	684
أدبي	872			4.53	1.16

الرقم	المجال	الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
10	النمط الأقليمي	ريادة وأعمال	193	4.28	1.11
		زراعي	11	4.20	0.93
		صناعي	144	4.54	1.08
		فندقي	26	4.46	1.09
		اقتصاد منزلي	11	4.51	0.64
	الدرجة الكلية للمجال	1941	4.64	1.16	
	النمط الفوضوي	علمي	684	5.39	1.25
		أدبي	872	4.87	1.32
		ريادة وأعمال	193	4.76	1.22
		زراعي	11	5.00	0.84
صناعي		144	5.02	1.18	
11	النمط الداخلي	فندقي	26	4.81	1.06
		اقتصاد منزلي	11	5.29	0.97
		الدرجة الكلية للمجال	1941	5.05	1.29
		علمي	684	5.36	1.16
		أدبي	872	4.78	1.25
	النمط الخارجي	ريادة وأعمال	193	4.67	1.23
		زراعي	11	4.64	1.33
		صناعي	144	4.94	1.17
		فندقي	26	4.64	1.04
		اقتصاد منزلي	11	5.05	1.00
12	النمط الداخلي	الدرجة الكلية للمجال	1941	4.98	1.24
		علمي	684	5.27	1.23
		أدبي	872	4.75	1.33
		ريادة وأعمال	193	4.67	1.24
		زراعي	11	4.64	0.76
	النمط الخارجي	صناعي	144	4.96	1.16
		فندقي	26	4.68	1.22
		اقتصاد منزلي	11	5.11	1.00
		الدرجة الكلية للمجال	1941	4.94	1.29
		علمي	684	5.36	1.34
13	النمط الخارجي	أدبي	872	4.88	1.39
		ريادة وأعمال	193	4.82	1.33
		زراعي	11	4.76	1.10
		صناعي	144	5.04	1.22

الرقم	المجال	الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		فندقي	26	4.88	1.24
		اقتصاد منزلي	11	5.44	1.08
		الدرجة الكلية للمجال	1941	5.06	1.36
		علمي	684	4.86	0.96
		أدبي	872	4.39	1.06
		ريادة وأعمال	193	4.26	1.02
	الدرجة الكلية للمجالات	زراعي	11	4.41	0.73
		صناعي	144	4.53	0.92
		فندقي	26	4.33	0.87
		اقتصاد منزلي	11	4.63	0.88
		الدرجة الكلية للمجال	1941	4.55	1.03

جدول 39:

نتائج تحليل التباين الأحادي *One-Way ANOVA* لفحص دلالة الفروق في مجالات أنماط التفكير تعزى لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة *	حجم الأثر
		بين المجموعات	70.056	6	11.676			
1	النمط التشريعي	خلال المجموعات المجموع	2112.238	1934	1.092	10.691	0.000	0.032
		بين المجموعات	110.605	6	18.434			
2	النمط التنفيذي	خلال المجموعات المجموع	2522.361	1934	1.304	14.134	0.000	0.042
		بين المجموعات	144.193	6	24.032			
3	النمط القضائي	خلال المجموعات المجموع	2346.864	1934	1.213	19.804	0.000	0.058
		بين المجموعات	110.131	6	18.355			
4	النمط العالمي	خلال المجموعات المجموع	2246.066	1934	1.161	15.805	0.000	0.047
		بين المجموعات	147.133	6	24.522			
5	النمط المحلي	خلال المجموعات المجموع	2885.029	1934	1.492	16.439	0.000	0.049
		بين المجموعات	3032.162	1940				
6	النمط التحري	بين المجموعات	68.410	6	11.402	13.600	0.000	0.040

			.838	1934	1621.341	خلال المجموعات		
				1940	1689.751	المجموع		
			12.849	6	77.093	بين المجموعات		
0.022	0.000	7.352	1.748	1934	3379.838	خلال المجموعات	النمط المحافظ	7
				1940	3456.931	المجموع		
			13.137	6	78.822	بين المجموعات		
0.037	0.000	12.292	1.069	1934	2066.985	خلال المجموعات	النمط الهرمي	8
				1940	2145.807	المجموع		
			15.287	6	91.720	بين المجموعات		
0.035	0.000	11.841	1.291	1934	2496.696	خلال المجموعات	النمط الملكي	9
				1940	2588.415	المجموع		
			20.723	6	124.339	بين المجموعات		
0.038	0.000	12.884	1.608	1934	3110.649	خلال المجموعات	النمط الأقليمي	10
				1940	3234.988	المجموع		
			26.279	6	157.676	بين المجموعات		
0.053	0.000	18.120	1.450	1934	2804.867	خلال المجموعات	النمط الفوضوي	11
				1940	2962.542	المجموع		
			20.649	6	123.892	بين المجموعات		
0.038	0.000	12.834	1.609	1934	3111.698	خلال المجموعات	النمط الداخلي	12
				1940	3235.591	المجموع		
			17.205	6	103.232	بين المجموعات		
0.029	0.000	9.486	1.814	1934	3507.832	خلال المجموعات	النمط الخارجي	13
				1940	3611.063	المجموع		
			17.484	6	104.906	بين المجموعات		
0.051	0.000	17.242	1.014	1934	1961.138	خلال المجموعات	الدرجة الكلية للمجالات	
				1940	2066.044	المجموع		

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

جدول 40:

نتائج اختبار Scheffe للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي.

اقتصاد منزلي	فندقي	صناعي	زراعي	ريادة وأعمال	أدبي	علمي	الرغبة في الالتحاق بالفرع التعليمي
0.22742	0.52505	0.33073°	0.44700	0.59410°	0.46918°		علمي
-0.24176	0.05587	-0.13845	-0.02218	0.12492			أدبي
-0.36668	-0.06905	-0.26337	-0.14710				ريادة وأعمال
-0.21958	0.07805	-0.11627					زراعي
-0.10331	0.19432						صناعي
-0.29763							فندقي
							اقتصاد منزلي

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

جدول 41:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير مكان السكن.

الرقم	المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	النمط التشريعي	مدينة	913	3.77	1.07
		قرية	833	3.88	1.06
		مخيم	195	3.96	1.01
2	النمط التنفيذي	الدرجة الكلية للمجال	1941	3.84	1.06
		مدينة	913	5.13	1.18
		قرية	833	5.26	1.15
3	النمط القضائي	مخيم	195	5.41	1.13
		الدرجة الكلية للمجال	1941	5.21	1.16
		مدينة	913	4.05	1.15
4	النمط العالمي	قرية	833	4.15	1.13
		مخيم	195	4.37	1.04
		الدرجة الكلية للمجال	1941	4.13	1.13
5	النمط المحلي	مدينة	913	3.95	1.08
		قرية	833	4.02	1.14
		مخيم	195	4.34	1.01
		الدرجة الكلية للمجال	1941	4.02	1.10
		مدينة	913	4.99	1.28
		قرية	833	5.13	1.23
		مخيم	195	5.42	1.14
		الدرجة الكلية للمجال	1941	5.10	1.25

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مكان السكن	المجال	الرقم
0.94	3.79	913	مدينة	النمط التحري	6
0.95	3.86	833	قرية		
0.80	4.06	195	مخيم		
0.93	3.85	1941	الدرجة الكلية للمجال	النمط المحافظ	7
1.34	4.80	913	مدينة		
1.34	4.90	833	قرية		
1.26	5.11	195	مخيم	النمط الهرمي	8
1.33	4.87	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.04	3.42	913	مدينة		
1.06	3.56	833	قرية	النمط الملكي	9
1.03	3.64	195	مخيم		
1.05	3.50	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.17	4.57	913	مدينة	النمط الأقل	10
1.15	4.68	833	قرية		
1.08	4.80	195	مخيم		
1.16	4.64	1941	الدرجة الكلية للمجال	النمط الفوضوي	11
1.29	5.00	913	مدينة		
1.31	5.05	833	قرية		
1.18	5.31	195	مخيم	النمط الداخلي	12
1.29	5.05	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.25	4.90	913	مدينة		
1.22	5.01	833	قرية	النمط الخارجي	13
1.19	5.27	195	مخيم		
1.24	4.98	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.32	4.86	913	مدينة	الدرجة الكلية للمجالات	
1.28	4.99	833	قرية		
1.16	5.17	195	مخيم		
1.29	4.94	1941	الدرجة الكلية للمجال	الدرجة الكلية للمجالات	
1.38	4.99	913	مدينة		
1.36	5.07	833	قرية		
1.26	5.30	195	مخيم	الدرجة الكلية للمجالات	
1.36	5.06	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.04	4.48	913	مدينة		
1.05	4.58	833	قرية	الدرجة الكلية للمجالات	
0.91	4.78	195	مخيم		
1.03	4.55	1941	الدرجة الكلية للمجالات		

جدول 42:

نتائج تحليل التباين الأحادي *One-Way ANOVA* لفحص دلالة الفروق في مجالات أنماط التفكير تعزى لمتغير مكان السكن.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة *	حجم الأثر
1	النمط التشريعي	بين المجموعات	7.843	2	3.922	3.495	0.031	0.004
		خلال المجموعات المجموع	2174.450	1938	1.122			
2	النمط التنفيذي	بين المجموعات	15.515	2	7.758	5.744	0.003	0.006
		خلال المجموعات المجموع	2617.451	1938	1.351			
3	النمط القضائي	بين المجموعات	16.994	2	8.497	6.656	0.001	0.007
		خلال المجموعات المجموع	2474.063	1938	1.277			
4	النمط العالمي	بين المجموعات	24.452	2	12.226	10.162	0.000	0.010
		خلال المجموعات المجموع	2331.745	1938	1.203			
5	النمط المحلي	بين المجموعات	30.763	2	15.382	9.932	0.000	0.010
		خلال المجموعات المجموع	3001.398	1938	1.549			
6	النمط التحرري	بين المجموعات	11.208	2	5.604	6.470	0.002	0.007
		خلال المجموعات المجموع	1678.543	1938	.866			
7	النمط المحافظ	بين المجموعات	15.914	2	7.957	4.482	0.011	0.005
		خلال المجموعات المجموع	3441.017	1938	1.776			
8	النمط الهرمي	بين المجموعات	12.558	2	6.279	5.704	0.003	0.006
		خلال المجموعات المجموع	2133.249	1938	1.101			
9	النمط الملكي	بين المجموعات	10.568	2	5.284	3.972	0.019	0.004
		خلال المجموعات المجموع	2577.848	1938	1.330			
10	النمط الأقلّي	بين المجموعات	15.171	2	7.586	4.566	0.011	0.005
		خلال المجموعات المجموع	3219.816	1938	1.661			
11	النمط الفوضوي	بين المجموعات	21.941	2	10.971	7.230	0.001	0.007

			1.517	1938	2940.601	خلال المجموعات		
				1940	2962.542	المجموع		
			9.430	2	18.860	بين المجموعات		
0.007	0.003	5.681	1.660	1938	3216.730	خلال المجموعات	النمط الداخلي	12
				1940	3235.591	المجموع		
			8.038	2	16.075	بين المجموعات		
0.004	0.013	4.333	1.855	1938	3594.988	خلال المجموعات	النمط الخارجي	13
				1940	3611.063	المجموع		
			7.842	2	15.684	بين المجموعات		
0.008	0.001	7.412	1.058	1938	2050.360	خلال المجموعات	الدرجة الكلية للمجالات	
				1940	2066.044	المجموع		

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

جدول 43:

نتائج اختبار *Scheffe* للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير مكان السكن.

مكان السكن	مدينة	قرية	مخيم
مدينة		-0.09991	-0.30188*
قرية			-0.20197*
مخيم			

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

جدول 44:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير المديرية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المديرية	المجال	الرقم
1.05	3.91	1076	شمال	النمط التشريعي	1
1.03	3.70	352	وسط		
1.09	3.77	513	جنوب		
1.06	3.84	1941	الدرجة الكلية للمجال	النمط التنفيذي	2
1.10	5.36	1076	شمال		
1.15	4.98	352	وسط		
1.26	5.06	513	جنوب	النمط القضائي	3
1.16	5.21	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.08	4.29	1076	شمال		
1.16	3.85	352	وسط	النمط العالمي	4
1.17	3.97	513	جنوب		
1.13	4.13	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.03	4.20	1076	شمال	النمط المحلي	5
1.14	3.70	352	وسط		
1.15	3.86	513	جنوب		
1.10	4.02	1941	الدرجة الكلية للمجال	النمط التحرري	6
1.16	5.26	1076	شمال		
1.29	4.86	352	وسط		
1.34	4.90	513	جنوب	النمط المحافظ	7
1.25	5.10	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.87	4.00	1076	شمال		
0.96	3.55	352	وسط	النمط الهرمي	8
0.97	3.74	513	جنوب		
0.93	3.85	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.27	5.03	1076	شمال	الملكي	9
1.36	4.59	352	وسط		
1.39	4.72	513	جنوب		
1.33	4.87	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.02	3.60	1076	شمال		
1.02	3.38	352	وسط		
1.11	3.36	513	جنوب		
1.05	3.50	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.13	4.71	1076	شمال		
1.09	4.50	352	وسط		

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المديرية	المجال	الرقم
1.23	4.58	513	جنوب	النمط الأقل	10
1.16	4.64	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.22	5.21	1076	شمال		
1.31	4.76	352	وسط		
1.38	4.92	513	جنوب		
1.29	5.05	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.17	5.16	1076	شمال	النمط الفوضوي	11
1.26	4.68	352	وسط		
1.29	4.82	513	جنوب		
1.24	4.98	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.21	5.11	1076	شمال		
1.27	4.61	352	وسط		
1.41	4.83	513	جنوب	النمط الداخلي	12
1.29	4.94	1941	الدرجة الكلية للمجال		
1.31	5.23	1076	شمال		
1.31	4.82	352	وسط		
1.47	4.87	513	جنوب		
1.36	5.06	1941	الدرجة الكلية للمجال		
0.96	4.70	1076	شمال	الدرجة الكلية للمجالات	
1.05	4.31	352	وسط		
1.12	4.42	513	جنوب		
1.03	4.55	1941	الدرجة الكلية للمجال		

جدول 45:

نتائج تحليل التباين الأحادي *One-Way ANOVA* لفحص دلالة الفروق في مجالات أنماط التفكير تعزى لمتغير المديرية.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة *	حجم الأثر
1	النمط التشريعي	بين المجموعات	15.619	2	7.810	6.985	.001	.007
		خلال المجموعات المجموع	2166.674 2182.294	1938 1940	1.118			
2	النمط التنفيذي	بين المجموعات	55.472	2	27.736	20.854	.000	.021
		خلال المجموعات المجموع	2577.495 2632.966	1938 1940	1.330			
3	النمط القضائي	بين المجموعات	67.010	2	33.505	26.787	.000	.027
		خلال المجموعات المجموع	2424.046 2491.056	1938 1940	1.251			
4	النمط العالمي	بين المجموعات	85.550	2	42.775	36.509	.000	.036
		خلال المجموعات المجموع	2270.647 2356.197	1938 1940	1.172			
5	النمط المحلي	بين المجموعات	69.032	2	34.516	22.575	.000	.023
		خلال المجموعات المجموع	2963.129 3032.162	1938 1940	1.529			
6	النمط التحرري	بين المجموعات	61.443	2	30.721	36.564	.000	.036
		خلال المجموعات المجموع	1628.309 1689.751	1938 1940	.840			
7	النمط المحافظ	بين المجموعات	66.660	2	33.330	19.053	.000	.019
		خلال المجموعات المجموع	3390.271 3456.931	1938 1940	1.749			
8	النمط الهرمي	بين المجموعات	26.284	2	13.142	12.016	.000	.012
		خلال المجموعات المجموع	2119.523 2145.807	1938 1940	1.094			
9	النمط الملكي	بين المجموعات	13.817	2	6.908	5.200	.006	.005
		خلال المجموعات المجموع	2574.599 2588.415	1938 1940	1.328			
10	النمط الأقل	بين المجموعات	67.123	2	33.561	20.532	.000	.021
		خلال المجموعات المجموع	3167.865 3234.988	1938 1940	1.635			
11	النمط الفوضوي	بين المجموعات	82.391	2	41.196	27.720	.000	.028

			1.486	1938	2880.151	خلال المجموعات		
				1940	2962.542	المجموع		
		22.514	36.735	2	73.471	بين المجموعات		
.023	.000		1.632	1938	3162.120	خلال المجموعات	النمط الداخلي	12
				1940	3235.591	المجموع		
		18.988	34.700	2	69.401	بين المجموعات		
.019	.000		1.827	1938	3541.663	خلال المجموعات	النمط الخارجي	13
				1940	3611.063	المجموع		
		.000	26.016	2	54.019	بين المجموعات		
.026			1.038	1938	2012.024	خلال المجموعات	الدرجة الكلية للمجالات	
				1940	2066.044	المجموع		

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

جدول 46:

نتائج اختبار *Scheffe* للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية لمجالات أنماط التفكير تبعاً لمتغير المديرية.

المنطقة الجغرافية	شمال	وسط	جنوب
شمال		.39310*	.28273*
وسط			-.11037
جنوب			

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

جدول 48:

نموذج تحليل المسار المقترح للمهارات الحياتية متغير مستقل (*L.S*) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (*B.D*) وأنماط التفكير متغير تابع (*T.P*).

مستوى الدلالة*	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	التأثيرات المعيارية			اتجاه المسار (Path Direction)
			الكلية	غير المباشرة	المباشرة	
0.000	36.595	0.088	0.639	0.000	0.639	L.S ----> B.D
0.000	27.379	0.005	0.415	0.000	0.415	B.D ----> T.P
0.000	35.067	0.024	0.797	0.265	0.531	L.S ----> T.P

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$)

جدول 49:

مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) المهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).

قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الأول	مؤشرات جودة المطابقة
0.000	مربع كاي Chi Square
1.000	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)
1.000	مؤشر جودة المطابقة (GFI)
1.000	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)
1.000	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)
0.000	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)
0.000	جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA)
18	محك المقارنة AIC

جدول 50:

نموذج تحليل المسار المقترح السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).

مستوى الدلالة *	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	التأثيرات المعيارية الكلية	غير المباشرة	المباشرة	اتجاه المسار (Path Direction)
0.000	50.641	.005	0.755	0.000	0.755	B.D ----> T.P
0.000	35.067	.013	0.730	0.000	0.730	T.P ----> L.S
0.000	4.239	.004	0.639	0.551	0.088	B.D ----> L.S

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.001)

جدول 51:

مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).

قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الثاني	مؤشرات جودة المطابقة
0.000	مربع كاي Chi Square
1.000	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)
1.000	مؤشر جودة المطابقة (GFI)
1.000	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)
1.000	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)
0.000	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)
0.078	جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA)
18	محك المقارنة AIC

جدول 52:

نموذج تحليل المسار أنماط التفكير متغير مستقل (T.P) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).

مستوى الدلالة *	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	التأثيرات المعيارية			اتجاه المسار (Path Direction)
			الكلية	غير المباشرة	المباشرة	
0.000	58.039	0.009	0.797	0.000	0.797	T.P ----> L.S
0.000	4.239	0.123	0.104	0.000	0.104	L.S ----> B.D
0.000	27.379	0.077	0.755	0.083	0.672	T.P ----> B.D

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.001)

جدول 53:

مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) أنماط التفكير متغير مستقل (T.P) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).

قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الثالث	مؤشرات جودة المطابقة
0.000	مربع كاي Chi Square
1.000	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)
1.000	مؤشر جودة المطابقة (GFI)
1.000	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)
1.000	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)
0.000	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)
0.078	جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA)
18	محك المقارنة AIC

جدول 54:

نموذج تحليل المسار المهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).

مستوى الدلالة *	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	التأثيرات المعيارية			اتجاه المسار (Path Direction)
			الكلية	غير المباشرة	المباشرة	
0.000	58.039	0.022	0.797	0.000	0.797	L.S ----> T.P
0.000	27.379	0.077	0.672	0.000	0.672	T.P ----> B.D
0.000	4.239	0.123	0.639	0.535	0.104	L.S ----> B.D

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.001)

جدول 55:

مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) المهارات الحياتية متغير مستقل (L.S) وأنماط التفكير متغير وسيط (T.P) والسيطرة الدماغية متغير تابع (B.D).

قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرابع	مؤشرات جودة المطابقة
0.000	مربع كاي Chi Square
1.000	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)
1.000	مؤشر جودة المطابقة (GFI)
1.000	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)
1.000	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)
0.000	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)
0.078	جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA)
18	محك المقارنة AIC

جدول 56:

نموذج تحليل المسار أنماط التفكير متغير مستقل (L.S) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).

مستوى الدلالة *	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	التأثيرات المعيارية		اتجاه المسار (Path Direction)
			الكلية	غير المباشرة	
0.000	50.641	0.047	0.755	0.000	T.P ----> B.D
0.000	4.239	0.004	0.088	0.000	B.D ----> L.S
0.000	35.067	0.013	0.799	0.067	T.P ----> L.S

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.001)

جدول 57:

قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) أنماط التفكير متغير مستقل (L.S) والسيطرة الدماغية متغير وسيط (B.D) والمهارات الحياتية متغير تابع (L.S).

قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الخامس	مؤشرات جودة المطابقة
0.000	مربع كاي Chi Square
1.000	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)
1.000	مؤشر جودة المطابقة (GFI)
1.000	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)
1.000	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)
0.000	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)
0.078	جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA)
18	محك المقارنة AIC

جدول 58:

نموذج تحليل المسار السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).

مستوى الدلالة *	قيمة ت (C.R)	الخطأ المعياري (S.E)	التأثيرات المعيارية			اتجاه المسار (Path Direction)
			الكلية	غير المباشرة	المباشرة	
0.000	36.595	0.003	0.639	0.000	0.639	B.D ----> L.S
0.000	35.067	0.024	0.531	0.000	0.531	L.S ----> T.P
0.000	27.379	0.005	0.755	0.340	0.415	B.D ----> T.P

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.001)

جدول 59:

قيم مؤشرات جودة مطابقة النموذج (Model) السيطرة الدماغية متغير مستقل (B.D) والمهارات الحياتية متغير وسيط (L.S) وأنماط التفكير متغير تابع (T.P).

قيم مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السادس	مؤشرات جودة المطابقة
0.000	مربع كاي Chi Square
1.000	مؤشر جودة المطابقة المقارن (CFI)
1.000	مؤشر جودة المطابقة (GFI)
1.000	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)
1.000	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)
0.000	جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR)
0.000	جذر متوسطات مربعات خطأ التقارب (RMSEA)
12	محك المقارنة AIC

جدول 61:

تحليل (SWOT) لواقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في فلسطين.

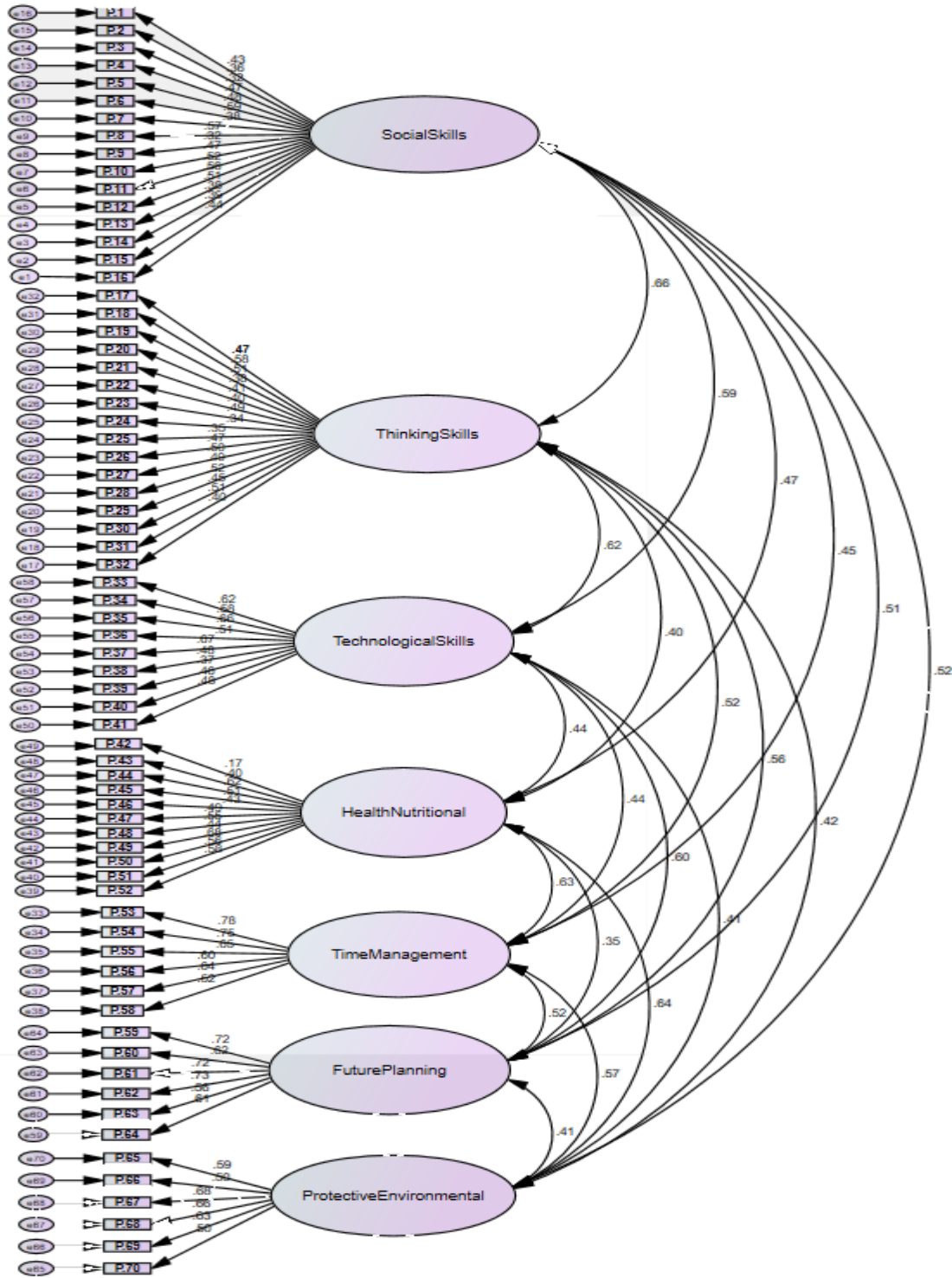
نقاط القوة (Strength)	نقاط الضعف (Weakness)
<ul style="list-style-type: none"> - يُعدّ الصف العاشر صفّاً مفصلياً؛ كونه يمثل بداية المرحلة الثانوية. - درجة امتلاك طلبة الصف العاشر لمجالي المهارات التكنولوجية والمهارات الاجتماعية عالية. - إجماع عينة الدراسة على أهمية تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة. - العلاقة الإيجابية بين التحصيل والمهارات الحياتية وأنماط التفكير. - اختيار التخصص من قبل الطلبة يمكن توجيهه من خلال اختبار السيطرة الدماغية المرتبطة بعمليات التفكير لديهم حتى يكونوا أكثر نجاحاً وارتباطاً بتخصصاتهم. 	<ul style="list-style-type: none"> ◀ التخطيط - وجود إستراتيجية محدودة في وزارة التربية والتعليم لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة. - يتوافر لدى المدرسة مؤشرات لدرجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدرجة منخفضة. - عدم توافر خطة لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى الطلبة في المدارس الثانوية. ◀ المعلم - معرفة المعلمين بأنماط السيطرة الدماغية محدودة. - معرفة المعلمين بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ محدودة. - عدم مراعاة المعلمين في طريقة واستراتيجيات تدريسهم أنماط السيطرة الدماغية. - عدم مراعاة المعلمين في طريقة واستراتيجيات تدريسهم المهارات الحياتية وأنماط التفكير لدى طلبتهم. ◀ المناهج - عدم مراعاة أنماط السيطرة الدماغية أثناء تصميم المناهج. - ضعف في واقع تضمين المهارات الحياتية وأنماط التفكير في المناهج الدراسية. ◀ التقييم - اقتصار تقويم الطلبة على الجانب المعرفي فقط. - التقييم المستخدم لتقييم الطلبة في المدارس الثانوية تقييم تقليدي لا يدعم تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير. ◀ مؤشرات كمية - نمط السيطرة الدماغية السائد لطلبة الصف العاشر هو النمط الأيسر بنسبة 60.8%. - درجة امتلاك طلبة الصف العاشر للمهارات الحياتية درجة متوسطة. - درجة امتلاك طلبة الصف العاشر لأنماط التفكير درجة متوسطة.
الفرص (Opportunities)	التحديات (Threats)
<ul style="list-style-type: none"> - فلسفة التعليم من أجل الحياة، القائمة على اكتساب المهارات الحياتية التي تمكن الأفراد من مواجهة متطلبات 	<ul style="list-style-type: none"> - خريجو المدارس الثانوية يفقدون إلى امتلاك المهارات الحياتية وأنماط التفكير.

<ul style="list-style-type: none"> - التعليم في المدارس الثانوية أصبح مجرد الحصول على شهادة بدلاً من اكتساب المهارات والقدرات. - المدرسة الثانوية لا تؤهل الطلاب بصورة كافية في المهارات الحياتية، وامتلاك أنماط تفكير متنوعة. - وجود فجوة عميقة بين المهارات التي يتعلمها الطلبة في المدرسة، وتلك التي يحتاجونها في الحياة، والعمل. - النظام التعليمي السائد اليوم غير متوازن إلى حد ما؛ فهو يركز على اكتساب المعرفة على حساب المهارات والمواقف والقيم. - مقاومة التغيير لدى عدد كبير من المعلمين بضرورة تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير. - النظام التقليدي للنظام التعليمي القائم على الحفظ والتلقين. - المناهج الحالية لم تعد كافية لإعداد الطلبة للحياة، والعمل في عالم اليوم المتغير، الذي يقوده التطور التكنولوجي. - معرفة المعلمين بنظرية التعلم المستند إلى الدماغ محدودة. - التقييم المستخدم في المدارس تقييم تقليدي. - اهتمام الطلبة وأولياء أمورهم بالجانب التحصيلي المتمثل بالعلامة على حساب تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير. 	<p>حياتهم اليومية.</p> <ul style="list-style-type: none"> - الاتجاهات التربوية الحديثة في العالم، وتركيزه على التعلم المستند إلى الدماغ، وتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير. - التكنولوجيا تسهل اكتساب المعرفة. - أصبح إكساب المهارات الحياتية وأنماط التفكير للمتعلمين من أهم أدوار المعلم في القرن الحادي والعشرين.
---	---

ملحق ط: الأشكال

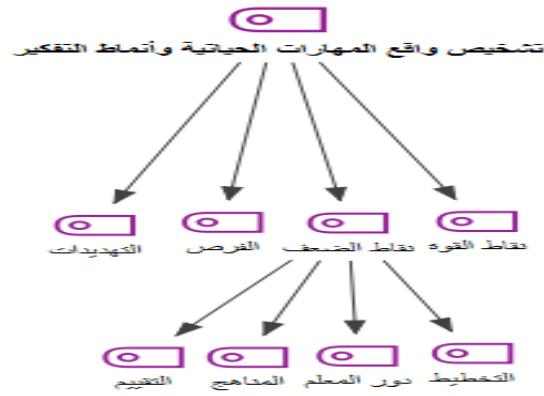
شكل 2:

التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس المهارات الحياتية.



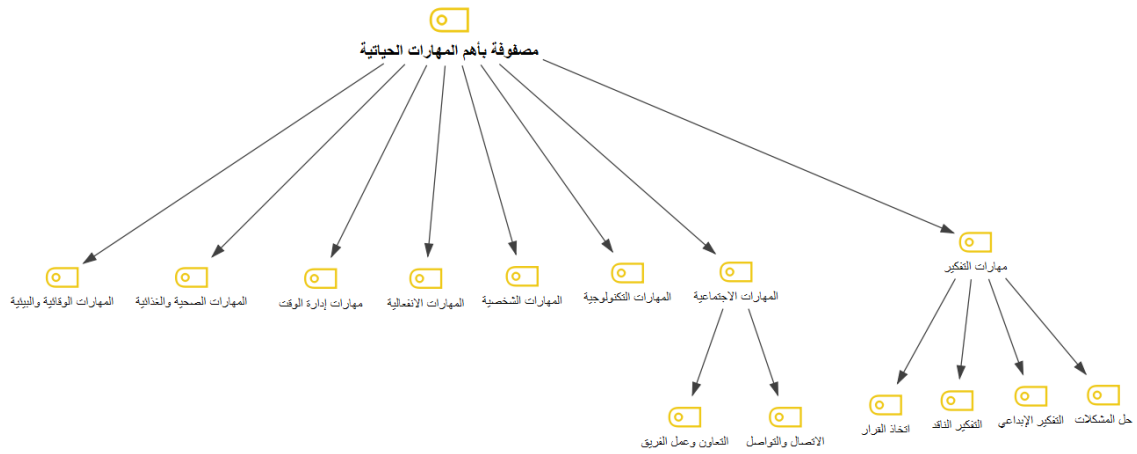
شكل 11:

الفئات والفئات الفرعية لمحور تشخيص واقع المهارات الحياتية وأنماط التفكير.



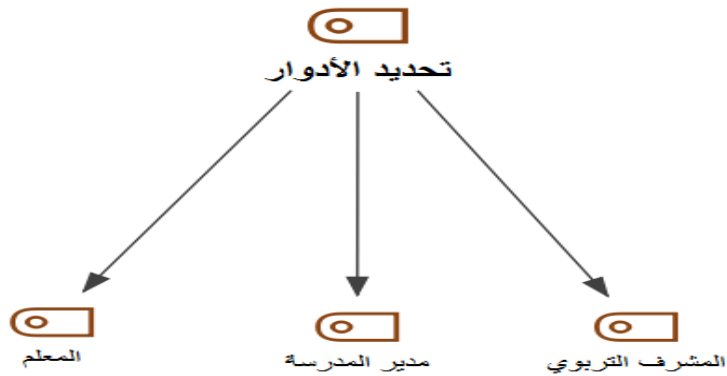
شكل 12:

الفئات والفئات الفرعية لمحور أهم المهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية.



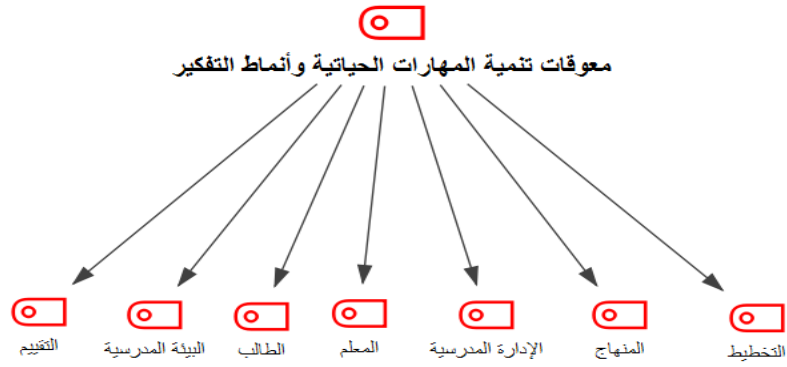
شكل 13:

الفئات لمجال تحديد الأدوار.



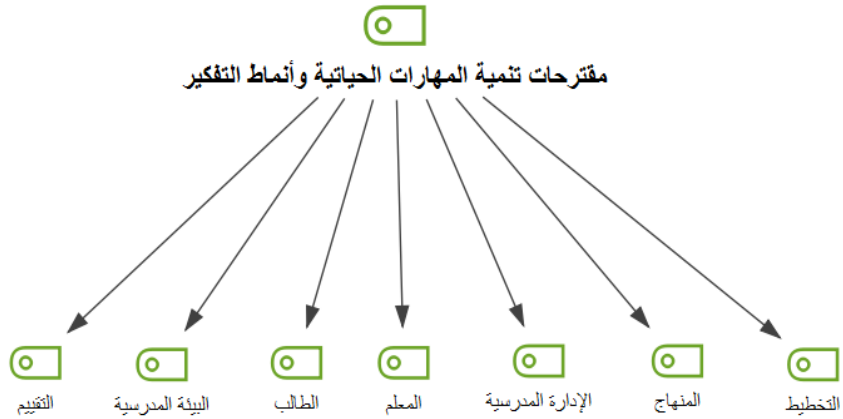
شكل 14:

الفئات لمجال معوقات تنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير.



شكل 15:

الفئات لمحور مقترحات لتنمية المهارات الحياتية وأنماط التفكير لطلبة المرحلة الثانوية.



ملحق ي: شهادة قبول نشر البحث المستل من الأطروحة

عنوان البحث: أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين

ISSN-E: 2663-5798
ISSN-P: 2708-2806



مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز البحث والموارد البشرية - رماح/الأردن
www.ajsp.net

شهادة قبول نشر بحث علمي

تشهد المجلة العربية للنشر العلمي بأن البحث المقدم من الباحثين: محمد عبدالكريم محمود القاسم¹ - عبد الناصر عبدالرحيم قدومي² (طالب دكتوراه في برنامج التعلّم والتعليم-جامعة النجاح الوطنية - فلسطين)¹ (أستاذ دكتور، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية - فلسطين)²

والموسوم بعنوان: "أنماط السيطرة الدماغية السائدة لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في فلسطين"

قد أصبح مقبولاً للنشر في العدد (التاسع و الخمسون) من الإصدار السادس والذي سيصدر بالتاريخ الميلادي (02 / أيلول / 2023 م) وذلك بعد تحكيمه وفقاً لقواعد وإجراءات النشر في المجلة.

وقد أعطيت هذه الشهادة لإستخدامها في حدود ما يسمح به القانون، دون أدنى مسؤولية على إدارة المجلة العربية للنشر العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الإحترام والتقدير

رئيس التحرير

أ.د. أكرم الخوالدة

المدير العام

أ.د. خالد الخطيب



تاريخ إصدار إفادة القبول: 2023/08/29م



Arab Journal for Scientific Publishing

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان || البريد الإلكتروني: info@ajsp.net || رقم الواتس اب: 00962796980190



**An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies**

**A STRUCTURAL MODELING OF BRAIN DOMINANCE,
LIFE SKILLS, AND THINKING PATTERNS AMONG
TENTH GRADE PUBLIC SCHOOLS STUDENTS IN
PALESTINE**

By

Mohammad Abdul- Kareem Mahmoud AL- Qasim

Supervise

Prof. Abdelnaser A.Qadumi

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Ph.D.
in Learning and Teaching, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University,
Nablus, Palestine.**

2023

**A STRUCTURAL MODELING OF BRAIN DOMINANCE, LIFE SKILLS, AND
THINKING PATTERNS AMONG TENTH GRADE PUBLIC SCHOOLS
STUDENTS IN PALESTINE**

By

Mohammad AL- Qasim

Supervise By

Prof. Abdelnaser A. Qadumi

Abstract

This study aims at identifying the pattern of brain dominance prevailing among tenth grade students in public schools in Palestine to determine to what extent they possess life skills as well as their dominant thinking patterns. The study also seeks to investigate the relationship between brain dominance, life skills, and thinking patterns. Moreover, it explores the best constructive model that explains the causal relationships between the variables of the study. Finally, the study aspires to build a proposed model developing life skills and thinking patterns for secondary school students.

To obtain its aims, the study utilizes the mixed approach with its quantitative and qualitative sides. In the quantitative side, the analytical descriptive approach and the correlational approach are employed. For this purpose, the structural equation modeling methodology is used. Besides, the qualitative research method is used, based on the Grounded theory in order to set up the proposed model for developing life skills and thinking patterns. The sample of the study consists of (1941) tenth grade male and female students in government schools, and (50) other participants from educational supervisors, school principals and teachers. For the quantitative side, the study used three scales: brain dominance scale, the life skills scale and the thinking patterns scale, as their validity and reliability were confirmed. As for the qualitative aspect semi-structured interviews and a questionnaire are utilized.

The study's results showed that the left pattern is the prevailing pattern of brain dominance among tenth graders in public schools, and that their degree of possessing life skills and thinking patterns is moderate on the total score of the fields. The results showed that the most preferred thinking patterns among students are: the executive, local, and external and the least preferred ones are: hierarchic, legislative, and liberal. Moreover, it

was concluded that there were statistically significant differences between the averages of students' possession of life skills and thinking patterns on the total score of the fields due to the variables: gender, student average, desire to join the educational branch, place of residence and directorate. The study shows the validity of the constructive model (proposed) for the causal relationships (effects) so that the life skills variable is the mediating variable between brain dominance and thinking patterns. The results also demonstrated that the best constructive model for the relationships between variables using path analysis is the life skills model as a mediating variable between brain dominance and thinking patterns. The study figured a proposed model for developing life skills and thinking patterns for secondary school students in government schools.

The study recommends that development of life skills and thinking patterns should be included for secondary school students in the school plan. and all school subjects. This should be organised and distributed in a way that achieves balance and integration which fits with school subjects.

Keywords: Structural Modeling, Brain Dominance, Life Skills, Thinking Patterns, Tenth Grade.