الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو وعلاقته بدرجة وعي عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود ببعض المهارات الحياتية

أ.د. محمد أنور إبراهيم*

د. خالد حسن بكر الشريف*

المقدمـة:

يعد الاتجاه نحو التعلم من المكونات الأساسية للنجاح في عملية التعلم الأكاديمي بالجامعة ؛ ويستطيع الطلاب الحفاظ على معدلات نجاح أكاديمي تراكمية عالية إذا ما نموا وكونوا اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم بصفة عامة وعملية تعلم المقررات الأكاديمية بصفة خاصة ، ونماذج التعلم الحديثة تفسر عملية التعلم في خطوات إجرائية واضحة ومحددة وهذا من شأنه أن ينمي وعي الطالب المعلم بعمليات تعلمه والمتغيرات ذات الصلة بها فيتغلب على الإحباطات التي يمكن أن يتعرض لها في بيئة التعلم ، وتكون لديه القدرة على مواجهة المشكلات بمخزون معرفي كبير ؛ ومن هذه النماذج نموذج أبعاد التعلم لمارزانو حيث يتيح هذا النموذج تفسير عمليات التعلم الأساسية التي تبدأ من الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم وتتدرج إلى اكتساب وتكامل المعرفة. وصولا إلى توسع وصقل المعرفة واستخدامها بطريقة ذات معنى. فضلا عن عادات العقل.

ويؤكد ذلك دراسات مثل رجب شعبان وأحمد عفيفي (٢٠٠٦) فرغم ندرة ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نموذج التعلم لمارزانو إلا

* أستاذ بقسم علم النفس التربوى- كلية التربية – جامعة الإسكندرية

* مدرس بقسم علم النفس التربوى – كلية التربية- جامعة الإسكندرية

أنها تشير إلى المناخ التعليمى في مصر مهيأ لتطبيق نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ، وبالتالى فإن البحث يؤكد أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام النموذج في التدريس ، وتدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على استخدام النموذج من خلال التدريس المصغر والتربية العملية.

ويعد نموذج أبعاد التعلم ترجمة تطبيقية عملية لمجمل خصائص ومميزات النظريات التربوية التي استمد منها النموذج أبعاده ، والتي تمثل أحدث ما وُجد على الساحة التربوية من نظريات والمتمثلة في نظريات التعلم المتسق مع وظائف المخ والتعلم التعاوني والتعلم المتمركز حول المشكلات . وهذا يقود إلى الإعتقاد بأن نموذج أبعاد التعلم من الممكن أن يعين على رفع مستوى التحصيل وتنمية الوعي بالمهارات الحياتية لدى المتعلم.

ويتوقف نجاح الطالب المعلم في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات حياتية وخبرات حياتية ؛ حيث تسهم هذه المهارات إلى حد بعيد في عملية الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق العملي وهي مشكلة كبيرة تعاني منها المناهج الدراسية فكثير من المقررات الدراسية بعيدة عن الواقع الحياتي المعاش للطلاب لذلك فإن تضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية يحل هذه المشكلة من جذورها وينمي دافعية التعلم لدى المتعلمين.

ومن أمثلة هذه المهارات التي يمكن أن يتعلمها ويستخدمها الطالب المعلم أثناء دراسته الجامعية : مهارات الاتصال بأنواعه ، ومهارات حل المشكلات ، ومهارات استخدام وتوظيف الحاسوب ، والمرونة والقدرة على التكيف في المواقف الضاغطة ، ومهارات القراءة الناقدة ، ومهارات التفاوض ، وحسم المنازعات ، ومهارات البحث عن المعلومات ، والتعامل والتعايش مع الضغوط ،غيرها من المهارات التي لا يضمها

مقرر دراسي بعينه ولا تفرد لها مساحات تطبيقية مناسبة خاصة في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية حيث تشير نتائج دراسة خديجة بخيت (٢٠١١) إلى قصور الدراسة الجامعية في إكساب وتنمية المهارات الحياتية للطالبات بكليات التربية للبنات بجامعة الملك عبد العزيز في جدة.

و تشير نتائج بعض الدراسات منها دراسة أحمد أبو الحمائل (٢٠١٣) إلى تدنى مستوى المهارات الحياتية التي يمتلكها تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة قبل تطبيق البرنامج الإثرائي عليهم وهو ما يؤكد ضعف درجة وعي التلاميذ بهذه المهارات وأنها يمكن التدريب عليها في كل المقررات الدراسية – ناهيك عن جعلها مادة مستقلة – بالتالي يحتاج الميدان التربوي في المملكة إلى المزيد من الدراسات والبحوث التي تسهم في رفع درجة الوعي بالمهارات الحياتية لدى كل الأطراف (معلمين – طلاب – إدارة).

بالتالي فإن هذه النتائج تؤكد أن وعي الطلاب المعلمين بهذه المهارات الحياتية ضعيف وبالتالي فإن تنمية وعي الطلاب المعلمين بالمهارات الحياتية وأهميتها بالدراسة الجامعية هدف رئيس لهذا البحث

بالتالي يمكن تلخيص مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

مشكلة البحث

إن الوعي بالمهارات الحياتية يتطلب معرفة ما تتضمنه المقررات الأكاديمية التربوية منها للطلاب المعلمين وكذلك معرفة أن هذه المهارات تطبيقية بطبعها تتطلب الممارسة العملية أو ربط الدراسة النظرية بالواقع الحياتي المعاش أكثر من مجرد عزلها في معالجات تجريبية على عينات صغيرة بالتالي فإن التركيز على المنهج التجريبي وحده في دراسات المهارات الحياتية كما في دراسة خديجة بخيت (٢٠١١) وغيرها من الدراسات لا يفيدنا في معرفة درجة الوعي بأهمية هذه المهارات ؛ كذلك

فإن أغلب الدراسات التي بحثت نموذج مارزانو في البيئة العربية مثل دراسات مريم الرحيلي (٢٠٠٧) ، ودراسة مندور عبد السلام (٢٠٠٧) ، وبهجت التخاينة (٢٠١١) ، لم تربط بينه وبين المهارات الحياتية رغم وجود أبعاد تطبيقية واضحة للنموذج في هذه المهارات وحتى الدراسات الأجنبية مثل : Marzano(2000) ، و Gaikwad(1996) ربطت بين نموذج أبعاد التعلم ومتغيرات أخرى مثل التعلم التعاوني والجنس وغيرها من المتغيرات لذلك لم يجد الباحثان في حدود علمهما دراسات تربط بشكل مباشر بين نموذج أبعاد التعلم والمهارات الحياتية لذلك يحدد الباحثان أسئلتهما في :

١- ما الأبعاد الرئيسية لنموذج "مارزانو" لأبعاد التعلم ؟

٢- ما العلاقة بين الاتجاه نحو التعلم ودرجة الوعي ببعض المهارات الحياتية لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود؟

٣- ما المهارات الحياتية الأكثر وعياً لدى الطلاب المعلمين؟

٤- هل يمكن التنبؤ بدرجة وعي الطلاب بالمهارات الحياتية من خلال درجاتهم في مقياس الاتجاه نحو التعلم؟

أهداف البحث

١- دراسة اتجاهات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود نحو عملية التعلم في ضوء أحد نماذج التعلم الحديثة (نموذج مارزانو).

٢- تنمية وعي الطالب المعلم بالمهارات الحياتية وأهميتها بالدراسة الجامعية.

٣- دراسة العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو عملية التعلم في ضوء نموذج مارزانو ودرجة وعيهم بالمهارات الحياتية كمتطلب أساسي للنجاح الأكاديمي.

أهمية البحث

إن امتلاك الفرد للمهارات الحياتية يزوده بآليات التعايش والتوافق والنجاح والقدرة على تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين وهذا من اسمى غايات التعليم المنشود في اي مجتمع يريد لابنائه حياة مستقبلية افضل.

وعلى الجانب الآخر فإن تعلم المهارات الحياتية يساعد المجتمع بشكل كبير في إعداد افراده بشكل يجعلهم قادرين على مواجهة كل ما يستجد من تغيرات على الساحة الدولية والقومية من خلال إتقان مقومات التعلم مدى الحياة وامتلاك مقومات التفكير العلمي الناقد ومهارات الاتصال الفعال والتعاون مع الأخرين هذا الى جانب امتلاك مقومات المواطنة الصالحة (أحمد عبد المعطي ودعاء مصطفى ، ٢٠٠٨ :٢٥)

تكمن أهمية المهارات الحياتية في أنها تساعد الفرد على مواجهة مواقف الحياة المختلفة والتغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة ، والمهارات الحياتية أساس للبناء عليه مدى الحياة خارج أسوار المدارس والجامعات وهي تهتم بالتطبيق والممارسة أكثر من الجانب النظري لذلك فهي متعددة ويحتاج إليها الفرد في جميع مجالات حياته سواء في الأسرة أو العمل أو العلاقات مع الآخرين والأمر أكثر أهمية للطلاب المعلمين ففاقد الشيء لا يعطيه فإذا كان المطلوب من المعلم غرس عادات التفكير العلمي السليمة وحل المشكلات في طلابه فإن ذلك لن يحدث مالم يكن هذا المعلم يمتلك أصلاً هذه العادات وهي لب ومحور كل المهارات الحياتية.

ولا تنفصل أهمية المهارات الحياتية نظرياً عن أهمية وجود إطار عمل واضح وقوي لتطبيقها عملياً وهو ما يتوافر في نموذج أبعاد التعلم لمارزانو حيث أكدت دراسات مثل مارزانو و بيكر ينج Marzano and Pickering (2006) إمكانية رفع الوعي بالمعرفة ذات المعنى واستخداماتها وصقلها والتوسع فيها من خلال هذا النموذج

التربوي المتكامل وأهم ما يميزه أنه يبني العملية التعليمية كلها على تنمية إتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم وهو الأساس الصحيح لاقتناع الطالب بوظيفية المعرفة الأكاديمية وأن ما يدرسه داخل الجامعة لا ينفصل بأي حال من الأحوال عما سيواجهه بعد التخرج منها من تحديات في التدريس.

كما أن نموذج مارزانو من المرونة بأن يتم استخدامه وتطبيقه على مدى واسع في الأوساط التربوية حيث يؤكد هذا النموذج على أساسيات جوهرية في العملية التعليمية منها أهمية البدء في عملية التعلم بتنمية الإتجاهات الإيجابية بما يضمن بعد ذلك اكتساب وتكامل المعرفة وتوسعها واستخدامها بطريقة ذات معنى بما يتسق مع عادات العقل المنتجة ؛ ونموذج مارزانو بهذا الشكل إطار عمل متكامل يمثل وصف تدريجي للأداء المعرفي لذلك فإن العديد من الدراسات ومنها دراسات مارزانو نفسه Marzano(2000) تنظر للنموذج بمرونة نظرة واسعة فيمكن أن يكون تصنيف للأهداف التربوية ، ويمكن أن يكون تصنيف لمهارات التفكير ، ويمكن أن يكون نموذج تدريسي داخل غرفة الصف ، ولا يقتصر على مرحلة التعليم قبل الجامعي بل يجب التوسع في الدراسات التي تطبقه على مرحلة التعليم الجامعي خاصة مؤسسات إعداد المعلم : كليات المعلمين – كليات التربية.

الإطار النظري

يشتمل الإطار النظري والدراسات السابقة على المحاور التالية:

أولا: نموذج أبعاد التعلم لمارزانو Marzano Dimensions of Learning Model

قدم" روبرت مارزانو وآخرين" نموذجا تعليمياً نما في ضوء نتائج بحوث التعلم المعرفي وأطلق عليه "نموذج أبعاد التعلم Dimensions of Learning Model " ويستطيع أن يستخدمه المعلمون في مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، والهدف النهائي للنموذج أن يصبح

التلاميذ لديهم القدرة على تطوير أنفسهم على نحو يجعلهم قادرين على الاستمرار في التعلم خلال حياتهم (مندور عبد السلام ، ٢٠٠٧ : ص ٩).

وأبعاد التعلم بمثابة ترجمة عملية لإطار العمل الموضح في أبعاد التفكير للمعلمين من الروضة حتى الصف الثالث الثانوي. ويمكن للمعلمين استخدامه لتحسين جودة عمليات التعليم والتعلم في أي مقرر دراسي.

وقد عملت جمعية أبحاث أبعاد التعلم على هذا النموذج على مدى عامين واشترك في العمل أكثر من ٩٠ معلم بقيادة (روبرت مارزانو) مدير Mid-continent Regional Educational Laboratory McREL وقد ساعد هذا العدد من المعلمين في هيكلة البرنامج الرئيسي للنموذج كأداة قيمة لمعرفة المنهج وتقييمه.

ويمكن النظر إلى نموذج مارزانو للتعلم كتصنيف معرفى مهم نفس أهمية بقية التصنيفات ومهارات التفكير العليا مثل : التحليل ، واستخدام المعرفة والميتا معرفة (أو الوعى بالذات ومراقبة العمليات التفكيرية ذاتها) وهذه المهارات تلعب دور مهم في التعلم.

وقد نشر مارزانو هذا النموذج في شكل تصنيف للأهداف التربوية سنة ٢٠٠٠ كطريقة لحل المشكلات التي حددها في تصنيف بلوم 1956 Bloom وفي تصنيفه الجديد يقدم صورة أعمق وأغنى للكيفية التي يتعلم بها الفرد ويفكر.

وثمة خمسة افتراضات ضمنية أساسية في نموذج أبعاد التعلم :

١- يجب أن تعكس عمليات التعليم والتعلم أفضل مانعرفه عن كيفية حدوث التعلم.

٢- تتضمن عملية التعلم نظام مركب من العمليات التفاعلية التي تتضمن خمس أنماط من التفكير ممثلة في أبعاد التعلم الخمسة.

٣- يجب أن تتضمن المناهج الدراسية اتجاهات وإدراكات تدريسية واضحة وعادات عقلية تسهل عملية التعلم.

٤- المدخل الموسع للتدريس يتضمن على الأقل طريقتين مختلفتين للتدريس : إحداهما توجهها التمركز أكثر حول المعلم والأخرى توجهها التمركز حول المتعلم.

٥- يجب أن يركز التقييم على استخدام المتعلم للمعرفة وعمليات الاستدلال العليا أكثر من مجرد التركيز على استدعاء المعلومات.

ويؤكد مارزانو وبيكرنج على أنه بالإضافة إلى دليل المعلم فإن أبعاد التعلم مدعومة بعدد من المصادر المصممة لمساعدة التربويين على فهم التأثير الذي تلعبه هذه الافتراضات الخمسة على عمليات التعليم ومن ثم على عمليات تعلم التلاميذ وكيفية استخدام نموذج أبعاد التعلم كإطار عمل لإعادة تشكيل المناهج الدراسية وعمليات التعليم والتعلم والتقييم.

(Marzano and Pickering,2006:3)

أبعاد التعلم

إن أبعاد التعلم هي نموذج شامل يستخدم فيه كل ما توصل إليه الباحثون والمنظرون عن عملية التعلم لتعريف عملية التعلم.

وفرضيته هي أن هناك خمسة أنماط من التفكير – التي نسميها الأبعاد الخمسة من التعلم – وهي ضرورية للتعلم الناجح :وإطار عمل أبعاد التعلم يساعد في المزيد من الفهم لعملية التعلم من خلال دراستها بعمق ، والإسهام في عمليات تخطيط المناهج ، والتعليم والتقييم .

١- البعد الأول : الإتجاهات والإدراكات الإيجابية :

إن الاتجاهات والإدراكات التي يكونها الطلاب تؤثر في قدرتهم على التعلم سلباً او إيجاباً ، ومن العناصر الأساسية في التعلم الفعال أن

يكوّنوا إتجاهات وإدراكات إيجابية عن التعلم . لذلك حدد مارزانو جانبين يتم من خلالهما تنمية الإتجاهات الإيجابية نحو التعلم هما:

1- مناخ التعلم Learning Climate

عندما يشعر الطلاب بالطمانينة في بيئة تعلم مريحة وآمنة ومنظمة، فإن ذلك الشعور يولد لديهم إتجاهات إيجابية نحو التعلم. ويتطلب تحقيق ذلك من المعلم أن يستخدم الأدوات التدريسية التي تنمي الإتجاهات الإيجابية نحو مناخ التعلم مثل:

أ. الاهتمام بجميع الطلاب في الصف . مع التركيز على النظر إلى عيونهم.

ب. النداء على الطلاب بأسمائهم المحببة إليهم.

ج. تقبل جميع الاستجابات حتى لو كانت خاطئة ، وتوضيح الجوانب الصحيحة من الإستجابات الخاطئة.

ء. توفير الإرشادات المناسبة لكي يتوصل الطلاب إلى الإستجابات الصحيحة.

هـ. توفير الوقت الكافي للطلاب للإجابة في حالات توجيه الأسئلة.

و .ترتيب المقاعد والمواد التعليمية داخل بيئة التعلم بصورة ملائمة للطلاب.

د.تحديد فترات الراحة وتنظيمها للطلاب في حال الضرورة لذلك.

2. المهام الصفية

تعد المهام الصفية ذات أهمية كبيرة للطلاب، وإذا توفرت لديهم إتجاهات إيجابية نحو المهام الصفية المكلفين بها فإن ذلك سينعكس على طريقة أدائهم لهذه المهام بشكل جيد. ويتطلب ذلك من المعلم مراعاة ما يلي في طريقة تدريسه لتنمية الإتجاهات الإيجابية نحو المهام الصفية:

أ.قيمة المهمة وعلاقتها بموضوع التعلم.

ب. وضـــــــــــــــــــــــوح المهمـــــــــــــــــــــــــة.
ج. الإمكانيـــــــــات المتاحـــــــــة لتنفيـــــــــذ المهمـــــــــة.
ويشـير (مـارزانو وآخـرون ، ١٩٩٨ : ٩١) إلـى أن اسـتخدام المهـام التعاونيـة يـؤدي إلـى تنميـة القبـول والتفـاهم بـين أعضـاء جماعـة الطـلاب وتكوين علاقات شخصية بينهم ، وبذلك يمكن توليد شعور وإتجاه إيجابي نحو العمل داخل الجماعة لإنجاز المهام . ويتفق ذلك مع ما أشار إليه Gaikwad(1996) مـن أن الـتعلم التعـاوني متضـمن بشـكل أو بـآخر فـي نموذج أبعاد التعلم فأبعاد التعلم بذلك المعنى تمثل برنامج تعليمي متكامل أكثر من كونه نتاج لبحث علمي مكثف ، وإطار عمل مبني على نظرية فـي المعرفـة والـتعلم. والمعلمين لـديهم المسـئولية لـيس فقـط فـي التـدريس وإنما أيضاً في تعليم الطلاب كيفية التعلم.

الخلاصة أن الإتجاهات والإدراكات تؤثر على مجهودات الطلاب الذاتية في التعلم ؛ على سبيل المثال إذا كان الطلاب يدركون بيئة التعلم بشكل سلبي : على أنها غير آمنة و غير مرتبة فإنهم سيتعلمون بكفاءة أقل . نفس الشيء بالنسبة لمهام التعلم إذا تكون لدى الطلاب إتجاهات سلبية عن المهام الصفية فإنهم سيبذلون مجهود أقل في تنفيذها.إن أهم ما يميز التدريس الفعال هنا هو مساعدة الطلاب على تكوين إدراكات وإتجاهات إيجابية عن حجرة الدراسة وعن عملية التعلم.

٢-البعد الثاني اكتساب وتكامل المعرفة :

إن مساعدة الطلاب على اكتساب معارف جديدة وتكاملها هي مظهر مهم لعملية التعلم . وعندما تضاف المعلومات الجديدة إلى رصيد الطلاب المعرفي لابد من إرشادهم إلى ربط المعرفة الجديدة مع ما يعرفونه من قبل وتنظيم هذه المعلومات وجعلها متكاملة ؛ بحيث يتم تسكينها في الذاكرة بعيدة المدى فيسهل استدعاءها فيما بعد في عمليات التعلم اللاحقة حسب النظرية البنائية. وعندما يكتسب الطلاب العمليات

والمهارات الجديدة. فإن ذلك يجب أن يكون ضمن نموذج خطي –يتضمن مجموعة من الخطوات– وذلك لتسهيل عملية الفهم ثم يقومون بهيكلة المهارة أو العمليات لجعلها فعالة بالنسبة لهم.

وتعد عملية التعلم عملية تفاعلية أساسها بناء المعنى الذاتي من المعلومات المقدمة في الموقف التعليمي ثم تحقيق تكامل تلك المعلومات وربطها بما يعرفه الطالب من قبل وذلك لبناء معرفة جديدة بالإضافة إلى عمليات التفكير والاستدلال وأهم خطوة بالطبع هي ممارسة المهارة أو العملية بالتالي يستطيعون تأديتها بسهولة.

٣– البعد الثالث : التوسع وتحسين المعرفة :

لا تتوقف عملية التعلم عند حدود اكتساب وتكامل المعرفة وإنما ينمي الطلاب من فهمهم الفهم المتعمق خلال عملية توسيع وصقل المعرفة ؛ وذلك بتكوين استنتاجات جديدة كنتيجة لعملية الربط الحادثة في البعد الثاني ، والتخلص من أي تصورات خاطئة للمفاهيم ويقوم الطلاب بتحليل ما تعلموه بتطبيق عمليات الاستدلال التي تساعدهم في توسيع وصقل المعلومات

الخلاصة أن الهدف من التعليم الفعال أبعد وأعمق من مجرد إكتساب المعرفة وملء الذاكرة بالمعلومات والمهارات فقط وإنما البحث عن هذه المعلومات في الذاكرة وإعادة صياغتها وصقلها

وفيما يلي بعض من عمليات الاستدلال التي تستخدم في توسيع وصقل المعرفة :

– المقارنة– التصنيف– التجريد– الاستدلال الاستقرائي– الاستدلال الاستنباطي– التدعيم البنائي– تحليل الأخطاء– تحليل المنظورات المختلفة.

٤- البعد الرابع : استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى

يتعلم الطلاب بصورة أكثر فعالية عندما يكونون قادرين على استخدام المعرفة لإنجاز المهام والواجبات الجادة التي تتيح لهم استكشاف وتحديد أهدافهم الذاتية في عملية التعلم..

ويشير (مارزانو ، ١٩٩٨ :١٥١) إلى أن العمليات التي يقوم بها الطلاب لتنمية التعلم وتعميق المعرفة ليست هدفاً في حد ذاتها لأن استخدام مهارة المقارنة مثلا ليس من أجل المقارنة ذاتها أو استخدام التجريد من أجل التجريد وإنما الهدف هو استخدام المعرفة استخداماً ذا معنى بالنسبة لنا حين نقوم بإتخاذ القرار.يوجد خمسة أنواع من المهام تشجع على استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى أشار إليها (1992)Marzano- صنع القرار- حل المشكلات- الابتكار- الاستقصاء التجريبي-ا لبحث- تحليل النظم.

ويشير (1996) Gaikwa إلى أن كل أبعاد التعلم يمكن تعزيزها من خلال التعلم التعاوني لكن أكثرها تأثراً بالتعلم التعاوني هو البعد الرابع والاستخدام ذو المعنى للمعرفة يتم عبر صنع القرار والبحث ، والاستقصاء ، والابتكارية في حل المشكلات وهذه الأدوات كلها تتم بشكل أكثر فعالية ضمن المجموعة المتعاونة عنها في حالة الطالب وحده.

الخلاصة تحدث عملية التعلم بكفاءة عالية عندما نستخدم المعرفة المكتسبة لأداء مهام ذات معنى على سبيل المثال ربما نسمع لأول مرة عن مضارب التنس عن طريق الحديث مع صديق أو قراءة مقالة في مجلة عنها ، لكن لا يحدث التعلم بالفعل إلا عندما نهدف إلى ممارسة لعبة التنس.

بالتالي لابد من التأكد من أن الطلاب لديهم الفرصة لاستخدام المعرفة بطريقة ذات معنى ؛ وهذا البعد من أهم الأبعاد إذا كنا بصدد تخطيط وحدة دراسية جديدة في مقرر ما.

5- البعد الخامس :- عادات العقل

إن التعلم الجيد هو الذي يكون هدفه إكتساب الطلاب المهارات اللازمة لتعلم أي خبرة يمرون بها ، بمعنى تنمية المهارات العقلية للمتعلمين المتمثلة في عادات العقل المنتجة. وحدد Marzano(1992) عدة عادات عقلية يرى ضرورة إكسابها للطلاب خلال العملية التعليمية تتمثل في:

أ- التفكير والتعلم القائم على تنظيم الذات.

ب- التفكير الناقد.

ج- التفكير والتعلم الإبتكاري.

يستطيع الطالب الفعال أن ينمي العادات القوية للعقل كي تمكنه من التفكير الناقد ، والإبداعي وتنظيم السلوك وهذه العادات العقلية يمكن تفصيلها تحت التصنيف السابق كما يلي :

التفكير الناقد

- كن دقيقاً وإبحث عن الدقة.
- كن واضحاً وإبحث عن الوضوح.
- استمر متفتح الذهن.
- قيّد اندفاعك.
- خذ موقف عندما يتطلب الموضوع ذلك.
- استجب بشكل مناسب لمشاعر الآخرين ومستواهم المعرفي.

التفكير الإبداعي

- المثابرة.
- إدفع نهايات معرفتك وقدراتك.
- عمم واعتقد واستمر في معاييرك للتقويم.

– عمم طرق جديدة لرؤية الموقف (خارج حدود المعايير المتعارف عليها).

التفكير المنظم ذاتياً :-

– راقب عمليات تفكيرك.

– خطط بشكل مناسب.

– حدد واستخدم المصادر الضرورية.

– استجب بشكل مناسب للتغذية الراجعة.

– قوّم فعالية أفعالك.

(Marzano and Pickering,2006:6)

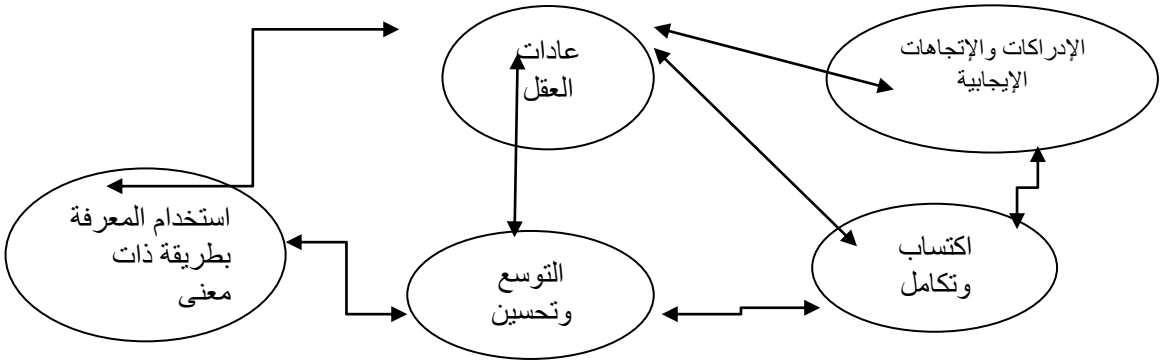
وقد قدم كوستاوكاليك Costa and Kallick وصف لعادات العقل الستة عشر و هو يحدد ١٦ عادة من عادات العقل وكيف يمكن استخدام ودمج هذه العادات في الأوساط المدرسية.ولا يهدف هذا النموذج إلى البحث في تصنيف كل مجالات التفكير (كما فعل بلوم) ، ولا كيف تستخدم المعرفة في سياق محتوى بيئى واجتماعى وشخصى (Marzano,2000:1-3)

وقدم قائمة بهذه العادات كما يلي :المثابرة–التذكير والاتصال مع الوضوح والدقة.–إدارة الإنتاج.

– جمع البيانات باستخدام كل الحواس.–الاستماع والتفهم بتعاطف.– الابتكار والتحصيل –التفكير بمرونة.–الاستجابة بتساؤل ودهشة –تحمل مسئولية المخاطرة.– التفكير في التفكير.– تحرى الدقة.

–إيجاد مواءمات – التساؤل وطرح المشكلات. – التفكير باستقلالية. – تطبيق المعرفة السابقة على المواقف الجديدة. – البقاء متفتحاً للتعلم المستمر.

ويمكن تلخيص نموذج مارزانو في الشكل التالي :



شكل (١) نموذج أبعاد التعلم لمارزانو

وقد أجريت دراسات للتحقق من مدى اتفاق الممارسات التدريسية للمعلمين مع الأبعاد الخمسة لنموذج مارزانو كإطار تدريسي متكامل يمكن أن يتسم بالمرونة والشمول لهذه الممارسات باختلاف طرائق التدريس المتبعة وفي هذا الإطار تأتي دراسة رجب شعبان وأحمد عفيفي (٢٠٠٦) تتعرف الدراسة على الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ، واستخدم لذلك أستبانتين لقياس البعدين الأول والخامس ، كما استخدم أسلوب تحليل المضمون لقياس الأبعاد الثانى والثالث ، الرابع لعينة من ١٨٥ معلم ومعلمة.

وتشير النتائج إلى أنه على الرغم من أن قياسات مكونى البعد الأول (المناخ الإيجابى ، مهام الصف)، تظهر تقبل المعلمين للتلاميذ ، وتقديرهم لقدراتهم وانجازاتهم ، إلا أنه ثمة إنحراف نحو الدرجات الدنيا في المناخ الصفى ، والمستوى المتوسط في مهام الصف ، وبالنسبة للبعد الثانى أظهرت نتائج تحليل المضمون ، أن المعلمين يركزون في المقام الأول على تنظيم المعلومات فهى : تزويد التلاميذ بأسئلة كمنظمات

تمهيدية ، ثم استخدام الأنماط التنظيمية والتمثيلات والرسوم البيانية لتوضيح المعلومات ، ثم تشجيع التلاميذ على كتابة المعلومات بالتمثيلات الفيزيقية والصور البيانية ، ومن ناحية استراتيجيات حفظ وتخزين المعلومات تأتى استراتيجية استخدام الربط كاستراتيجية وحيدة ، ومن ناحية استراتيجيات بناء المعنى تأتى استراتيجيات التخيل البصري ، ثم تقديم المعلم للأمثلة واللا أمثلة ، ثم تلخيص ما يدرسون ، وأخيراً تحديد الخصائص المحددة للمفهوم وذلك فيما يتعلق بمراحل تعلم المعرفة التقريرية ، أما من ناحية نتائج مراحل تعلم المعرفة الاجرائية ، تأتى مرحلة استيعاب أو استدماج المعرفة في المرتبة الأولى ، ثم مرحلة تشكيل المعرفة ، وأخيراً مرحلة بناء النماذج ، ومن ناحية أستراتيجيات الاستيعاب ، تأتى استراتيجية وضع جدول ممارسة ، ومن ناحية استراتيجيات تشكيل المعرفة ، يتبين أن توفير المعلم مواقف متنوعة ، هى الاستراتيجية التى يعتمد عليها المعلمون في تشكيل المعرفة ، ومن ناحية استراتيجيات بناء النماذج تأتى استراتيجية عرض مجموعة من الخطوات المكتوبة ، وبالنسبة للبعد الثالث الذى يتعلق بإلى أى مدى يعمل معلمى الرياضيات على تعميق المعرفة ، وذلك من خلال ثمان عمليات عقلية يلاحظ استخدام المعلمون للعمليات الثمانية ولكن بنسب تتراوح ما بين٦٢,١٦ ٪ إلى ٩١,٨٩ ٪ ومن حيث الترتيب تظهر المقارنة في المرتبة الأولى ، ثم يأتى بعدها التجريد بنسبة ٧٨,٣٨ ٪ وفي المرتبة الثالثة تحليل الرؤى بنسبة ٧٢,٩٧ ٪ كما اتضح أن المقارنة هى العملية الوحيدة التي يستخدمها المعلمون بصورة دالة ، وفيما يتعلق بالتساؤل الفرعى الثانى أى كيفية تطبيق الأعمال التى اختارها بمثال أو بيان مثال لنشاط من الأنشطة لتعميق المعرفة تبين أن نسبة (١٧,٦٥ ٪) قدموا أمثلة صحيحة لبيان العملية الأولى (المقارنة) وأن نسبة (١٢٪) قدموا أمثلة صحيحة لبيان العملية الثالثة (الأستقراء)

وأن نسبة (٨،٣٣ ٪) قدموا أمثلة صحيحة لبيان العملية الخامسة (تحليل الأخطاء) بالنسبة التساؤل الرابع الذى يتعلق بإلى أى مدى تساعد ممارسات المعلمين لاستخدام المعرفة على نحو له معنى عند تلاميذهم يتبين أن نسبة ٣٢،٤ ٪ من معلمى الرياضيات يهتمون بتقديم أنشطة تتطلب أستخدام أسلوب حل المشكلات كنمط سائد في استخدام المعرفة استخداماً ذا معنى وبالنسبة للتساؤل الخامس الذى يتعلق بإلى أى مدى يتيح المعلمون فرصاً مناسبة لتلاميذهم لنمو عادات العقل المنتجة ، تشير النتائج إلى أقتراب المتوسط من الحد الأدنى للمدى في العادات الثلاثة (تنظيم الذات ، التفكير الناقد ، التفكير الابتكارى) فمن ناحية تنظيم الذات والتفكير الناقد تقع ممارسات المعلمين في مستوى المساعدات القليلة ، ومن ناحية التفكير الابتكارى تقع ممارسات المعلمين في " لا يقدمون مماراسات العلاقة بين أبعاد التعلم

يتضح من مكونات نموذج مارزانو أهمية البدء في عملية التعلم بتنمية الإتجاهات الإيجابية بما يضمن بعد ذلك اكتساب وتكامل المعرفة وتوسعها واستخدامها بطريقة ذات معنى بما يتسق مع عادات العقل المنتجة ؛ ونموذج مارزانو بهذا الشكل إطار عمل متكامل من بدء العملية التعليمية يمثل وصف للأداء المعرفي لذلك فإن العديد من الدراسات ومنها دراسات مارزانو نفسه (Marzano(2000 تنظر للنموذج على أنه إطار عمل متكامل يمكن أن يكون تصنيف للأهداف التربوية ، ويمكن أن يكون تصنيف لمهارات التفكير ، ويمكن أن يكون نموذج تدريسي داخل غرفة الصف :وسواء كان تصنيف للأهداف التربوية أو تصنيف مهارات تفكير فقد تتضمن نفس الخمسة أبعاد للتعلم وهي :

١- الإتجاهات والإدراكات الإيجابية.

٢ - اكتساب وتكامل المعرفة.

٣ - توسع وصقل المعرفة.

٤ – استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى.

٥ – عادات العقل.

علاقة أبعاد التعلم ببعض المتغيرات

نموذج مارزانو لأبعاد التعلم: وهو نموذج تدريسي يتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة، تركز على التفاعل بين خمسة أنماط للتفكير – متمثلة في اكتساب اتجاهات و إدراكات إيجابية من التعلم، واكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها واتساقها مع المعرفة القائمة فعلا،وتعميق المعرفة وتدقيقها للوصول إلى نهايات ونتائج جديدة، واستخدام المعرفة استخداما ذا معنى، وتنمية استخدام العادات العقلية المنتجة – تحدث خلال التعلم وتسهم في نجاحه (Marzano, 1992) .

أكدت نتائج دراسة (Hardiman(2001 أن من المظاهر الأساسية في بحوث الدماغ أنه يمكن تحقيق التعلم بشكل أفضل إذا تم ربطه بمعرفة المتعلم وخبراته السابقة وفهمه لمفهوم أو مادة دراسية . لذلك يفترض أن استخدام بحوث الدماغ يكون أكثر فعالية عندما يدمج مع أطر العمل المعدة مسبقاً للتعليم والتعلم وأحد هذه الأطر المميزة هو نموذج أبعاد التعلم Dimensions of Learning وقد تم تطبيقه بنجاح على مدرسة في بالتيمور على ١٣٥٠ طالب وهو نموذج في جوهره يعكس مهارات التفكير العليا.

وأكدت دراسة (Gaikwad (1996 علاقة أبعاد التعلم والتعلم التعاونى :

حيث يعد التعلم التعاونى متضمن في نموذج أبعاد التعلم ، النموذج الذى ينمى قدرات التفكير لدى التلاميذ ، ومن هذا المنطلق فإن أبعاد التعلم تمثل برنامج تعليمى متكامل أكثر من كونه نتاج لبحث علمى مكثف ، وإطار عمل مبنى على نظرية في المعرفة والتعلم. والمعلمين لديهم المسئولية ليس فقط في التدريس وإنما أيضاً في تعليم التلاميذ كيفية التعلم والخمس أبعاد للتعلم هى : .

إتجاهات ومدركات إيجابية عن التعلم.

- إكتساب وتكامل المعرفة.
- التوسع وصقل المعرفة.
- استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى.
- عادات العقل المنتجة.

وكل هذه الأبعاد يمكن تعزيزها من خلال التعلم التعاونى ، لكن أكثرها تأثراً بالتعلم التعاونى هو البعد الرابع (استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى) ، والاستخدام ذو المعنى للمعرفة تتم عبر صنع القرار والبحث ، والاستقصاء ، والابتكارية في حل المشكلات ، وهذه الأدوات كلها تتم بشكل أكثر فعالية ضمن المجموعة المتعاونة عنها في حالة الفرد وحده.

ثانيا: المهارات الحياتية

مفهوم المهارات الحياتية

تعرفها منظمة الصحة العالمية على أنها مجموعة الكفايات النفسية الاجتماعية والمهارات الشخصية الداخلية التي تساعد الأشخاص في اتخاذ قرارات مبنية على قاعدة صحيحة من المعلومات وحل المشكلات ، والتفكير الناقد والإبداعي والاتصال بفاعلية وبناء علاقات صحية ، والتعاطف مع الآخرين وتدبر امور الحياة بشكل صحي.

ويشتق المكتب الدولي للتربية (اليونسكو) مفهوماً للمهارات الحياتية من المحاور الأربعة للتعليم العصري (تعلم لتعرف ، وتعلم لتعمل ، وتعلم لتكون ، وتعلم لتعيش مع الآخرين ، ويعرفها بأنها مهارات التحكم والإدارة الشخصية المهارات الاجتماعية للازمة للاداء الكفء

وعرفت منظمة اليونيسيف UNICEF المهارات الحياتية بأنها المهارات النفسية الاجتماعية الشخصية والمهارات التبادلية والمهارات العلمية

والمهنية التي يحتاج إليها الفرد في تسهيل سبل الاتصال بالآخرين والتفاوض معهم بشكل مناسب ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات.

وتعبرالمهارات الحياتية عن الرغبة والمعرفة والقدرة على حل مشكلات حياتية سواء كانت

شخصية أواجتماعية أو مواجهة تحديات يومية، أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب الحياة

فقد عرفها فتحية اللولو وعوض قشطة (٢٠٠٥) بأنها مجموعة العمليات والإجراءات التي من خلالها يستطيع الفرد حل مشكلة أو مواجهة تحدي أو إدخال تعديلات في مجالات حياته.

كما أن المهارات الحياتية تتكون من المكونات المعرفية المتمثلة في اختيار السلوك والمكونات الوجدانية التي تدفع لاختيار نمط سلوكي دون الآخر والمكونات المهارية وتتمثل في تنفيذ المهارة.

(فتحية اللولو وعوض قشطة ، ٢٠٠٥ :٤)

ويعرفها ليبرمان Lieberman بأنها القدرة على حل المشكلات ومواجهة التحديات التي تواجه الفرد ، والرغبة في تعديل أسلوب حياة الفرد والمجتمع ، وتشمل قاعدة المهارات الحياتية التعاون والاتصال الشخصي ، والقدرة على التفكير العلمي ، والقدرة على حل المشكلات.

كما عرفها إلين Ellen بأنها قدرة الأفراد على التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياة المتعددة وتشمل : التفكير الإبداعي ، اتخاذ القرار ،اكتساب المعرفة تحمل المسئولية ، مهارة الاتصال ، تقدير وفهم الذات ، القدرة على التفاعل مع الآخرين.

ويرى أحمد عبد المعطي ودعاء مصطفى (٢٠٠٨) أن كثيراً من التعريفات الخاصة بالمهارات الحياتية لا تأخذ في الاعتبار العديد من المهارات الضرورية للحياة ، منها المهارات الاجتماعية ومهارات تحقيق المواطنة المسؤولة بالرغم من الاعتراف الواضح بأهميتهما

(أحمد عبد المعطي ودعاء مصطفى ، ٢٠٠٨: ١٨-١٩)

ويعرفها محمود منسي وخديجة بخيت (٢٠١٠) بأنها السلوكيات التي يستطيع الفرد القيام بها حيث تساعده على التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة بشتى مجالاتها الاجتماعية والاقتصادية والمهنية بالإضافة إلى معرفة الفرد لما ينبغي عليه عمله ، وكيفية مزاولته لأنشطة حياته اليومية ، فالمهارات الحياتية هي ما يستطيع الفرد القيام به من أفعال لمواجهة مواقف الحياة المختلفة بحيث تتميز هذه الأفعال بالسرعة والدقة والإتقان بالإضافة إلى المرونة والتنوع ، ولا يقصد بالمهارات الحياتية : المهارات اليدوية فقط ولكن يقصد بها أيضاً المهارات نفس اجتماعية مثل : مهارات التواصل ، الوعي بالذات ، التفكير وإتخاذ القرارات.... وغيرها من المهارات.

(محمود منسي وخديجة بخيت ، ٢٠١٠ :ص ٧)

ويعرف صادق الحايك ومصطفى مخلوف (٢٠١٣) المهارات الحياتية : على أنها مجموعة القدرات والسلوكيات التي يملكها ويكتسبها الفرد، والتي يتم توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، لتطوير العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين، وتساعده على تطوير قدرته على حل المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة (صادق الحايك ومصطفى مخلوف ، ٢٠١٣ : ٢٦٦)

ويمكن وصف مكونات تعريف المهارات الحياتية كالتالي :

-القدرة على تطبيق التفكير العلمي في المواقف الحياتية المختلفة.

-القدرة على تحقيق التفاعل الفعال مع البيئة المحيطة بالفرد.

-متطلبات نفسية مناسبة لتحقيق الاداء الناجح مثل القدرة على حل المشكلات والثقة بالذات ومهارات التفكير الناقد.

وتعتمد درجة الوعي لدى الطلاب بالمهارات الحياتية على مجموعة من العوامل منها :

– العلاقات المدعمة: أي وجود ما يدعم اكتساب المهارة وغياب هذه العلاقات الداعمة تجعل الفرد يميل إلى إهمال المهارة ووجود المدعم يؤثر إيجابيًا في تعلم المهارة.

–**النماذج:** ملاحظة نماذج تقوم بتنفيذ المهارة وممارستها و القيام بمحاكاتهاوتقليدها.

– **تتابع الإثابة:** يمثل الحصول علي التشجيع والثناء والحنان إثابة أساسية تساعد في تشكل المهارة الحياتية.

– **التعليمات:** معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت والمدرسة والجامعة وهناك تعليمات للدراسة و الحفاظ على الصحة ويجب تعلمها بطريقة صحيحة في المدرسة والجامعة

– **إتاحة الفرصة:** الاعتماد علي الآخرين يسبب صعوبة في اكتساب المهارة فيجب إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة المهارة.

– **التفاعل مع الأقران:** قد يكون تعلم المهارات من الزملاء والبيئة المحيطة مفيدًا أو ضارًا حسب طبيعة المهارات وهؤلاء الزملاء.

• **القدوة:** من الضروري أن يكون المعلم قدوة ويمارس المهارات الحياتية بطريقة سليمة ويتسم بالقيم و الأخلاق التي تزيد من ارتباط الطلبة به وتقليدهم لشخصيه.

• **الإقناع:** بعرض الدلائل والبراهين المنطقية ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق لجميع المهارات اللازمة لحياة أفضل.

•استخدام أساليب حديثة في التدريس: مثل حل المشكلات – لعب الأدوار – المناقشة –الألعاب التعليمية – الدراسات الميدانية والعملية بحيث يمارس الطالب العمل بنفسه ويعتمد علي ذاته في كافة المواقف.

•تنمية التفكير في جميع المواقف يساعد على الثقة بالذات وبالقدرات الشخصية كما يساعد في تنمية مهارات حياتية مناسبة والابتعاد عن الأخطاء.

(محمد خليل وخالد الباز ،١٩٩٩: ٨٩)

تصنيف المهارات الحياتية :

ليس هناك تصنيفٌ موحَّدٌ للمهاراتِ الحياتية، وإنَّما يتمُّ تحديد هذه المهارات من خلالِ معرفةِ حاجات الطُّلاب وتطلعاتِهم، وكذلك بحسب المشكلاتِ التي تنجمُ عندما لا يحقِّقُ الطُّلاب السُّلوكياتِ المتوقَّعة منهم، وكذلك من خلال الرجوعِ إلى القوائم والنَّماذج التي افترضَها المتخصِّصون كمهاراتٍ للحياة .

كما أنَّ تصنيفَ المهارات الحياتية لمجتمعٍ ما يتمُّ في ضوء طبيعة العلاقة التبادُلية بين أفرادِه، ممَّا يؤدِّي إلى التشابه في نوعيةِ بعض المهارات الحياتية اللازمة للإنسانِ في العديدِ من المجتمعاتِ، كَمَا تختلفُ عن بعضِها تبعًا لاختلافِ طَبِيعة وخصائصِ المجتمع، ومن ذلك:

تصنيف منظمة الصحة العالمية(١٩٩٣م)

ويشتمل على عشر مهاراتٍ أساسية، تعدُّ من أهمِّ مهاراتِ الحياة بالنسبةِ للفردِ، وهي: مهارة اتخاذِ القرار، ومهارة حلِّ المشكلات، ومهارة التَّفكيرِ الإبداعي، ومهارة التَّفكيرِ النَّاقِدِ، ومهارة الاتِّصالِ الفعَّال، ومهارة العَلاقاتِ الشَّخْصية، ومهارة الوَعْي بالذَّات، ومهارة التَّعاطُف، ومهارة التَّعايُش مع الانفعالات، ومهارة التَّعايش مع الضُّغوط.

تصنيف اليونيسيف(٢٠٠٥) :

جدول (١) تصنيف اليونيسيف للمهارات الحياتية

أولا /مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص		ثانيا / مهارات صنع القرار والتفكير الناقد		ثالثا/ مهارات التعامل وإدارة الذات	
١-مهارات التواصل الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص	أ-التواصل اللفظي/غير اللفظي	**١- مهارات صنع القرار وحل المشكلات**	أ- مهارات جمع المعلومات	**١- مهارات لزيادة المركز الباطني للسيطرة**	أ- مهارات تقدير الذات/بناء الثقة
	ب-الإصغاء الجيد		ب- تقييم النتائج المستقبلية للإجراءات الحالية على الذات وعلى الآخرين		ب- مهارات الوعي الذاتي بما في ذلك معرفة الحقوق، والتأثيرات، والقيم، والتوجُّهات، ومواطن القوة ومواطن الضعف
	ج-التعبير عن المشاعر، وإبداء الملاحظات والتعليقات (من دون توجيه اللوم)، وتلقي الملاحظات والتعليقات		ج- تحديد الحلول البديلة للمشكلات		ج- مهارات تحديد الأهداف
٢- مهارات	أ- مهارات		ء- مهارات		ء- مهارات

أولا /مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص		ثانيا / مهارات صنع القرار والتفكير الناقد		ثالثا/ مهارات التعامل وإدارة الذات	
التفاوض/الرفض	التفاوض وإدارة النزاع		التحليل المتعلقة بتأثير القيم والتوجهات الذاتية وتوجهات الآخرين عند وجود الحافز أو المؤثر		تقييم الذات / التقييم التقديري للذات ومراقبة الذات
	ب- مهارات توكيد الذات	**٢- مهارات التفكير الناقد**	أ- تحليل تأثير الأقران ووسائل الإعلام	**٢- مهارات إدارة المشاعر**	أ- إدارة امتصاص الغضب
	ج- مهارات الرفض		ب- تحليل التوجهات، والقيم، والأعراف والمعتقدات الاجتماعية والعوامل التي تؤثر فيها		ب- التعامل مع الحزن والقلق
٣- الاستقمُص العاطفي (تفهُّم الغير والتعاطف معه)	المقدرة على الاستماع لاحتياجات الآخر وظروفه وتفهمها والتعبير عن هذا التفهم		ج- تحديد المعلومات ذات الصلة ومصادر المعلومات		ج- مهارات التعامل مع الخسارة، والإساءة، والصدمات المؤلمة
٤- التعاون	أ- التعبير عن الاحترام			**٣- مهارات**	أ- إدارة الوقت

أولا /مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص		ثانيا / مهارات صنع القرار والتفكير الناقد		ثالثا/ مهارات التعامل وإدارة الذات	
وعمل الفريق	لإسهامات الآخرين وأساليبهم المختلفة			**إدارة التعامل مع الضغوط**	
	ب- تقييم الشخص لقدراته وإسهامه في المجموعة				ب- التفكير الإيجابي
٥- **مهارات الدعوة لكسب التأييد**	أ- مهارات التأثير على الآخرين وإقناعهم				ج- تقنيات الاسترخاء
	ب- مهارات التشبيك والحفز				

وقد أكد تقرير اليونيسيف (٢٠١٣) على أنه لا يوجد تصنيف موحد للمهارات الحياتية ولا توجد قائمة محددة لمهارات الحياة. أما الجدول السابق فيشتمل على المهارات النفسية الاجتماعية ومهارات العلاقات بين الأشخاص التي تعتبر مهمة بشكل عام. وسوف يتباين اختيار المهارات المختلفة، والتركيز عليها، وفقاً للموضوع وللظروف المحلية (على سبيل المثال، فإن مهارة صُنع القرار يُحتمل أن تبرُز بقوة في موضوع الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية المكتسب/إيدز، في حين أن مهارة إدارة النزاعات يُمكن أن تكون أكثر بروزاً في برنامج لثقافة السلام). ومع أن القائمة توحي بأن هذه الفئات متميِّزة بعضها عن الآخر، فإن العديد من المهارات يُستخدم في آنٍ واحدٍ معاً أثناء التطبيق العملي. على سبيل المثال، فإن مهارة صنع القرار غالباً ما تتضمن مهارة

التفكير الناقد ("ما هي خياراتي؟") ومهارة توضيح القيم ("ما هو الشيء المهم بالنسبة لي؟"). وفي نهاية المطاف، فإن التفاعل بين المهارات هو الذي يُنتج المُخرجات السلوكية القوية، ولا سيما عندما يكون هذا النهج مدعوماً باستراتيجيات أُخرى مثل وسائل الإعلام، والسياسات والخدمات الصحية. (اليونيسيف ، ٢٠١٣ : ص٢-٣)

ومن التصنيف السابق نستنتج أنه يمكن تقسيم هذه المهارات الى ثلاث مجموعات اساسية وهي:

١. ▪ مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص
٢. ▪ مهارات صنع القرار والتفكير الناقد
٣. ▪ مهارات التعامل وإثارة الذات

ويمكن تعريف المهارات الأساسية في التصنيف السابق كما يلي

.مهارات وعي الذات –: تتعلق بتنمية قدرات الطلبة على تحديد مواطن الضعف والقوة في شخصياتهم وغرس مفاهيم احترام الذات والآخر، دون المبالغة وتجنب الطالب من الوقوع في متاهة الغرور أو الدونية.

مهارات التعاطف: تطوير توجهات الطلبة نحو احترام وجهة نظر الآخرين بما فيهم زملاءه، من اجل سلوك اقل عدوانية واحترام مشاعر وأحاسيس الآخرين وغرس روح التسامح والتعاطف بينه وبين زملاءه والآخرين.

مهارات اتخاذ القرار:يتضمن تعليم الطلبة على اتخاذ القرار بناء على معلومات صحيحة وتقييم إيجابيات وسلبيات القرار والتأقلم على تغيير القرار الخاطئ وتعليم الطلبة على التخطيط المستقبلي.

مهارات حل المشكلات:تعليم الطالب على تشخيص المشكلة من حيث أسبابها وآثارها ووضع الحلول والبدائل المختلفة لمواجهتها وطلب المساعدة والنصح لمواجهة المشكلة وحلها.

مهارات الاتصال والتواصل: تنمية مهارات الاتصال والتواصل لدى الطلبة من خلال الاتصال اللفظي وغير اللفظي المناسبين، وحسن الاستماع والحزم من اجل مهارات الرفض والقدرة على التفاوض والوصول إلى الحلول الوسط.

مهارات العلاقة بين الأشخاص: تنمية إدراك الطلبة على معرفة الحدود في العلاقات السلوكية بين الأشخاص وبخاصة الزملاء منهم، وبناء علاقة الصداقة والمحافظة على استمرارها والعمل مع الزملاء ضمن فريق عمل والتعاون والتشارك فيما بينهم ومقاومة ضغوط المجموعة أو ضغط الأفراد.

التفكير الإبداعي الخلاق: تنمية قدرة الطلبة على التعبير عن أنفسهم بطريقة لائقة والتعلم الموجه ذاتيا، والبحث عن أفكار مبتكرة حول الأوضاع المختلفة.

مهارات التفكير الناقد :القدرة على تحليل التأثيرات الاجتماعية والثقافية بناء على المواقف والقيم، وبخاصة تأثير الإعلام المرئي والمسموع، والقدرة على نقد عدم المساواة والظلم والأحكام المغرضة بطريقة غير عنيفة، واستكشاف وتقييم الأدوار والحقوق والمسؤوليات وتقييم المخاطر.

مهارات التعامل مع العواطف:وتشمل على التعبير المناسب عن العواطف والقدرة على التعامل بفعالية مع العواطف الإيجابية والسلبية، مثل الإحباط والغضب والحزن والخوف والقلق ، وتدريب الطلبة على ضبط النفس وعدم الانجرار وراء العواطف الجياشة.

مهارات التعامل مع الضغوط: معرفة مصادر الضغوط والاستجابة الإيجابية مع ضغط الحياة والعادات السيئة كالتدخين وعدم النظافة والتعامل معها بشكل بناء.

تصنيف مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التَّابع لوزارةِ التربية والتعليم في مصر"

فقد صنَّفت المهارات الحياتية إلى:

(مهارات انفعالية)، وتشملُ: ضبطَ المشاعر، والمرونة، والقدرة على التكيُّف، ومراعاة مشاعرِ الآخرين ومواكبةِ التَّطور، وسعة الصَّدرِ، والتَّسامح، وتحمُّل الضُّغوط.

و(مهاراتٍ اجتماعية)، وتشملُ: تحمُّل المسؤولية، والمشاركة في الأعمالِ الاجتماعية، واتخاذ القراراتِ السَّليمة، والقُدرة على تكوينِ العَلاقَات، واحترام الذَّات، والقدرة على التَّفاوض؛

و(مهارات عقلية) وتشمل: القُدرةَ على التَّفكير النَّاقد، والقدرةَ على التَّخطيط السَّليم، والقدرةَ على الابتكار، والقدرةَ على التَّجديد، والقدرةَ على البحث، والقدرةَ على التَّجريب، وإدراك العلاقات.

تصنيف كوفاليك kovalik 2000 للمهاراتِ الحياتية إلى:

مهارات (التنظيمِ وحلِّ المشكلات، والتأملِ، والمبادأةِ، والمرونةِ، والْمُثابرةِ، وتحمُّل المسؤولية، والتَّعاون، وإدراكِ الذَّات، واكتسابِ المعرفة)

"تصنيف عمران وآخرين (٢٠٠١) للمهارات الحياتية" باعتبارِها مهاراتٍ أساسيةً لا غنَى لفردٍ عنها في تفاعُلِه مع مواقف حياته اليومية إلى قسمين:

الأول: (مهارات ذهنية)، ومن أمثلتِها: صناعةُ القَرار، وحلُّ المشكلات، والتخطيطُ لأداء الأعمال، وإدارةُ الوقت والجهد، وضبطُ النَّفسِ، وإدارةُ مواقفِ الصِّراع، وإجراء عمليات التفاوض، وإدارةُ مواقفِ الأزمات والكوارث، وممارسةُ التَّفكير النَّاقد، وممارسةُ التَّفكير الْمُبدع.

الثَّاني: (مهارات عملية)، ومن أمثلتها: العنايةُ الشَّخصية بالجسمِ، والعنايةُ بالملبس، واستخدامُ الأدوات والأجهزة المنزلية، والعنايةُ بالأدواتِ الشَّخصية، واختيارُ المسْكنِ، والعنايةُ بالمسكنِ والأثاثِ المنزلي، وإجراءُ

بعضِ الإسعافات الأولية، وحسنُ استخدامِ مواردِ البيئة، وترشيدِ الاستخدام.

"**تصنيف اللقاني(٢٠٠١) للمهارات الحياتية" إلى:**

- مهاراتٍ عقلية: كالتفكيرِ، والابتكارِ، وحبِّ الاستطلاع، وحلِّ المشْكلات.
- مهارات يدوية: كاستخدامِ التكنولوجيا والكُمبيوتر
- ومهارات اجتماعية: كالتَّعامُلِ مع الآخرين، واتخاذِ القرار، والحوارِ، وإدارةِ الوقتِ، وتقبُّلِ الآخر وتحمُّلِ المسؤولية، والتَّفاوض.

"**تصنيف وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**"

صنَّفت المهارات الحياتية إلى مهاراتٍ متعدِّدة، منها:

مهاراتٌ مرتبطةٌ بالخصائص الشَّخصية؛ مثل الاتصال، والتعاون مع الآخرين، وتوجيه المتعلِّمين إلى ترشيدِ الاستهلاك، واكتساب المتعلِّمين مجموعةً من المهاراتِ العِلْمية؛ كإدارةِ الوقت، وإكسابِ المتعلِّمين القدرةَ على التَّواصل، ومتطلبات الأمن والسَّلامة.

(ماجد الغامدي ، ٢٠١١: ص ٢-٣)

الدراسات السابقة :

- دراسة مندور عبد السلام (٢٠٠٧) .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ، في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية.

وقد تطلب تحقيق هدف البحث تحديد قائمة لكل من المفاهيم الأساسية والعادات العقلية ، وبناء عدد من الدروس في ضوء نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ، وبناء اختبار في الاستيعاب المفاهيمي ومقياس عادات العقل.وتكونت عينة الدراسة من (٧١) تلميذاً اختيرت بطريقة

عشوائية من تلاميذ الصف السادس من التعليم الابتدائي بعنيزة للعام الدراسي ١٤٢٧ – ١٤٢٨هـ .

وقد أسفرت نتائج البحث عن التالي :

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بنموذج أبعاد التعلم لمارزانو في الاستيعاب المفاهيمي ، والعادات العقلية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

٢. كما أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاستيعاب المفاهيمي وممارسة العادات العقلية لدى تلاميذ الصف السادس الذين درسوا بنموذج مارزانو لأبعاد التعلم.

دراسة مريم الرحيلي (٢٠٠٧)

هدف إلى معرفة أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، وكذلك معرفة مدى ارتباط التحصيل في العلوم بالذكاءات المتعددة لدى الطالبات.

وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٧٠) طالبة من الصف الثانى المتوسط بالمدرسة الخامسة والثلاثون بالمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٨، وزعن على مجموعتين (تجريبية ، وضابطة).

واستغرقت التجربة أربعة أسابيع قيس تحصيل الطالبات قبلها وبعدها باستخدام اختبار تحصيلي في المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم وزملائه ، وكذلك قيس مستوى الذكاءات المتعددة من إعداد برنتن شرر Branton Shearer .

أستخدم اختبارات (ت) T-test عند مستوى دلالة ($a \geq$ ٠,٠٥) حيث أظهرت فروق دالة إحصائياً في التحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم ، وقيمة حجم التأثير تساوى ٠,٧٩ ، فهى هنا ذات تأثير

كبير ، فقد ساهم المتغير المستقل في تفسير ٧٩٪ من التباين الكلي الموجود في المتغير التابع.

بينما أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية في الذكاءات المتعددة بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ، وقيمة حجم التأثير تساوي٠,٠٠٢ ، فهي هنا ذات تأثير ضعيف جداً ، فقد ساهم المتغير المستقل في تفسير ٠,٠٠٢ ٪ فقط من التباين الكلي الموجود في المتغير التابع.

ويتضح من الناتج أيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل والذكاءات المتعددة عند مستوى (a ≤ ٠,٠٥) لدى طالبات المجموعة التجريبية ، وهي علاقة متوسطة طردية ، بينما لم توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل والذكاءات المتعددة لدى طالبات المجموعة الضابطة.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات منها ضرورة إستخدام معلمات العلوم نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة ، وكذلك تنفيذ دورات تدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة العلوم سواء كان قبل الخدمة أم في أثناءها.

دراسة بهجت التخاينة (٢٠١١)

هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على بعض أبعاد التعلم في تنمية الاتجاه ومهارات الاتصال الرياضي لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان

الخاصة.تكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالبا من طلاب الصف السابع في مدارس تربية عمان الخاصة المسجلين.في الفصل الثاني ٢٠٠٨ / ٢٠٠٩م في المدرسة العصرية في شعبتين ، درست إحدى الشعبتين(المجموعة التجريبية) حسب استراتيجية أبعاد التعلم

والأخرى (الضابطة) حسب الطريقة المعتادة في التدريس ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث مقياساً للاتجاه نحو الرياضيات تم التحقق من صدقه وثباته ، واختباراً في الاتصال الرياضي كذلك تم التحقق من صدقه وثباته.

أظهرت نتائج الدراسة الآتية :

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسط الحسابى لعلامات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه ومهارات الاتصال الرياضي.

يوجد تفاعل دال إحصائياً ($a \leq$ ٠,٠٥) بين الاستراتيجية المستخدمة ومستوى التحصيل في الاتجاه نحو الرياضيات.

لا يوجد تفاعل دال إحصائياً ($a \leq$ ٠,٠٥) بين الاستراتيجية المستخدمة ومستوى التحصيل في مهارات الاتصال الرياضي.

دراسة Abdullah,H.A and Sridhar Singh,Y.N.(2012)

هدفت هذه الدراسة إلى تتبع وتحديد أبعاد التعلم لمارزانو في تأثيرها على تحصيل العلوم وتكونت العينة من ١٩٠ تلميذ من تلاميذ الصف الثامن تم اختيارهم عشوائي من مدرستين ؛ في كل مدرسة تم اختيار فصلين بطريقة عشوائية أيضاً تم تشكيل ٤ فصول تم وضعهم في ٤ مجموعات ضابطة وتجريبية ، وتم تطبيق اختبار بعدي في نهاية الدراسة وتم تنفيذ عمليات التعليم والتعلم لمدة ١٠ اسابيع وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار ت لتحديد الفروق في الأداء بمقارنة متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن نموذج ابعاد التعلم قد نمى من تحصيل التلاميذ في مادة العلوم.

دراسة طلال عبد الله ومحمد السلامات (٢٠١١)

هدف هذا البحث إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في منطقة

السلط في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء ، بلغ عدد أفراد الدراسة(٦٠) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة حسني فريز الأساسية للبنين التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط ، وزعوا بالطريقة العشوائية المنتظمة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

وللإجابة عن أسئلة البحث ، استخدم تحليل التباين (ANOVA) لتحليل نتائج طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختياري تحصيل المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاهات نحو مادة الفيزياء ، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (a = ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على اختباري تحصيل المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاهات نحو مادة الفيزياء يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام استراتيجية مارزانو لأبعاد التعلم.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بتبني نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في العملية التعليمية التعلمية ، وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على استخدامه ، وإعادة صياغة المواد العلمية بما يتماشى مع هذا النموذج ، كما أوصت بإجراء دراسات مماثلة على صفوف وموضوعات أخرى.

دراسة محمد خليل وخالد الباز (١٩٩٩)

هدفت إلى تحديد المهارات الحياتية الضرورية لتلميذ المرحلة الابتدائية والتي تمكنهم من التعامل مع مواقف حياتية وتحديد مدى تضمين مناهج العلوم لهذه المهارات والتعرف على آراء موجهي ومعلمي العلوم في دور مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في تنمية المهارات الحياتية لد ى تلاميذ تلك المرحلة، واستخدم الباحثان أداة لتحليل المحتوى لمنهجي العلوم للصفين الرابع والخامس الابتدائي واستبانه لمعرفة آراء الموجهين في دور

مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية للتلاميذ واختبار للمهارات الحياتية للصفين الرابع والخامس وتم تطبيق الاستبا نه على 41 موجه، 78معلم بجنوب القاهرة بمنطقة الويلي وتطبيق الاختبارات على ١٢٣ تلميذ بالصف الرابع و 109 بالصف الخامس. وتوصلت الدراسة إلى عدم تضمين محتوى منهاج العلوم للمهارات الغذائية والصحية والوقائية وأوصت الدراسة إلى تضمين مناهج العلوم المهارات الحياتية الضرورية.

دراسة يوسف مقدادي (٢٠١٣)

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج توجيه جمعي في تنمية المهارات الحياتية وتحسين التوقعات التفاؤلية وخفض الاكتئاب لدى عينة من طلبى المرحلة الثانوية في مدرسة بيت أيدس الثانوية للذكور التابعة لمدينة اريد ، والبالغ عددهم (١١٠) طالباً في العام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨ ولاختيار عينة الدراسة ، تم تطبيق مقياس التوجه نحو الحياة (التفاؤل) ، وقائمة بيك للاكتئاب على جميع أفراد مجتمع الدراسة ، وتم تحديد (٤٠) طالباَ حصلوا على أقل الدرجات على مقياس التوجه نحو الحياة وأعلى الدرجات على قائمة بيك للاكتئاب ، بحيث شكلوا عينة الدراسة ، وقد تم توزيع الطلبة عينة الدراسة بطريقة عشوائية إلى مجموعات تجريبية وضابطة.

تم استخدام مقياس التوجه نحو الحياة كمقياس قبلي وبعدي ، لتحديد مستوى التحسن في التوقعات التفاؤلية ، واستخدمت قائمة بيك للاكتئاب كمقياس قبلي وبعدي ، لتحديد مستوى التحسن في انخفاض مستوى الاكتئاب ، وتم تحليل البيانات إحصائياًباستخدام تحليل التباين , (ANOVA) لمعرفة أثر المعالجة التجريبية على كل من التوقعات التفاؤلية والاكتئاب.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج التوجيه الجمعي والمجموعة الضابطة

ولصالح المجموعة التجريبية ولجميع المتغيرات التابعة ، وتدل هذه النتائج على أن برنامج التوجيه الجمعي المرتكز على تعليم المهارات الحياتية ، كان فعالاً في تحسين التوقعات التفاؤلية ، وخفض الاكتئاب.

دراسة فؤاد عياد وهدى سعد الدين (٢٠١٠)

هدفت إلى وضع تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ، والتعرف إلى فاعلية تطبيق وحدة من وحدات التصور المقترح على تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنظومي لدى الطلبة ، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي للتوصل إلى التصور المقترح على تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنظومي لدى طالبات عينة البحث ، وقد تمثلت أدوات البحث في بطاقة ملاحظة المهارات الحياتية المتعلقة بـ (حل المشكلات ، السلامة والأمان ، الاتصال ، إدارة الوقت ، الاقتصاد ، اتخاذ القرار) ، واختبار التفكير المنظومي ، حيث طبقت هاتان الأداتان قبلياً وبعدياً على إحدى شعب مدرسة فيصل الفهد الثانوية (ب) للبنات ، وقد بلغ عدد تلاميذ هذه الشعبة (35) طالبة ، وقد بينت النتائج أن الوحدة المطبقة " وحدة الأنظمة " والمضمنة بالمهارات الحياتية قد حققت فاعلية مقبولة ، وكان لها تأثير كبير في تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنظومي لدى طالبات عينة البحث بعد دراستهن لها.

دراسة أحمد أبو الحمائل (٢٠١٣)

استهدف البحث التعرف على فعالية برنامج إثرائي في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم الفعلية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي

وقد توصل البحث إلى النتائج التالية :

١. تدني مستوى المهارات الحياتية لدى عينة البحث ، كما تبين وجود احتياجات أساسية من المهارات الحياتية المرتبطة بالعلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية ودرجات الضابطة في اختبار المواقف الحياتية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ مما يدل على أن الفرق حقيقى.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في المهارات الحياتية في القياس البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لاختبار المواقف الحياتية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، ٠,٠١ مما يدل على بقاء أثر التعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٤. فعالية البرنامج الإثرائي في مادة العلوم لتنمية المهارات الحياتية المرتبطة بموضوعات وأنشطة الوحدة التجريبية " غذاء سليم لجسم قوي " حيث أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (١,٢٦) أكبر من الواحد الصحيح.

التعليق على الدراسات السابقة : يتضح من الدراسات السابقة أن أغلبها كانت دراسات عربية على البيئة السعودية والبيئة المصرية ، وبعض الدراسات على البيئة الأردنية ، وهو ما يؤكد أن هناك إدراك عربي لأهمية نموذج مارزانو في الأوساط التربوية العربية ، ولكن لم يجد الباحثان في حدود علمهما دراسات عربية ربطت بين نموذج مارزانو

والمهارات الحياتية ولم يجد الباحثان كذلك دراسات استخدمت نموذج مارزانو كتصنيف لمهارات التفكير أو حتى الأهداف التربوية واستخدمت أغلب الدراسات التي تناولت نموذج مارزانو المنهج التجريبي وكذلك استخدمت كل الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية المنهج التجريبي في التدريب على بعض المهارات الحياتية دون الاهتمام بدراسة المهارات الحياتية التي قد تكون متضمنة في برنامج الدراسة الطبيعي لهؤلاء الطلاب باستثناء دراسة خديجة بخيت (٢٠١١) – وبالتالي لم يكن هناك اهتمام بالربط بين المهارات الحياتية والمقررات الأكاديمية وانما كانت النظرة الضيقة للبحوث التجريبية في هذه الجزئية تنصب على اختيار مهارة او اثنتين والتدريب عليها بشكل منفصل ، والوعي بالمهارات الحياتية يتطلب معرفة ما يتضمنه المقرر الأكاديمي التربوي منها للطلاب ومعرفة أن هذه المهارات تطبيقية بطبعها تتطلب الممارسة العملية أو ربط الدراسة النظرية بالواقع الحياتي المعاش اكثر من مجرد عزلها في معالجات تجريبية على عينات صغيرة بالتالي تنمية الوعي بالمهارات الحياتية قد تكون ذات تاثير اكبر وهو هدف رئيس للبحث الحالي.

مصطلحات البحث

١- الاتجاه نحو التعلم : استجابات طلاب كلية المعلمين جامعة الملك سعود التي يعبرون من خلالها عن تقبلهم أو رفضهم لدراسة المقررات الأكاديمية بالكلية في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم

٢- نموذج أبعاد التعلم يعرف إجرائيًا بأنه : نموذج تدريس صفي يتضمن كيفية التخطيط للدروس وتنفيذها وتصميم المنهج التعليمي أو تقويم الأداء للتلاميذ، ويقوم النموذج على مسلمة تنص على أن عملية التعلم تتطلب التفاعل بين خمسة أنماط (أبعاد) من التعلم هي: الاتجاهات والادراكات الإيجابية عن التعلم، و اكتساب المعرفة

وتكاملها، و توسيع المعرفة وتنقيتها وصقلها وتكاملها، واستخدام المعرفة بشكل ذي معنى، واستخدام عادات العقل المنتجة. (Marzano,1992:12)

ويتضمن مجموعة الإجراءات والممارسات التدريسية الصفية التعليمية / التعلمية التي ستتبعها المعلمة/المعلم والتلميذة/التلميذ في الفصل المدرسي، والذي يعمل على اكتساب واستيعاب وفهم وتعميق المعرفة وتكاملها واستخدامها على نحو له معنى من قبل المتعلمة/المتعلم ، في إطار من البيئة الإيجابية عن التعلم وتنمية للعادات العقلية المنتجة. (مريم الرحيلي ، ٢٠٠٧)

٣- **المهارات الحياتية** :هي مجموعة القدرات والسلوكيات التي يملكها ويكتسبها الفرد، والتي يتم توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، لتطوير العلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين، وتساعده على تطوير قدرته على حل المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة (صادق الحايك ومصطفى مخلوف ، ٢٠١٣ : ٢٦٦)

الفروض

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو التعلم ودرجة الوعي بالمهارات الحياتية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود.

٢- يمكن التنبؤ بدرجة الوعي بالمهارات الحياتية للطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود من خلال درجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو.

٣- يتميز طلاب كلية المعلمين جامعة الملك سعود بدرجة فوق المتوسطة من الوعي بالمهارات الحياتية.

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضاً لمنهج الدراسة والعينة، ووصفاً لأدوات الدراسة والتأكد من صلاحية الأدوات والمعالجة الإحصائية.

اولاً: منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطى التحليلي والذي يعتمد على دراسة الظاهرة ووصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كما أنه يقوم بتوضيح درجة الوعي بالمهارات الحياتية في ضوء نموذج تربوي متكامل كنموذج مارزانو لدى عينة من الطلاب المعلمين في جامعة الملك سعود وتحليل الأدبيات ذات الصلة بمشكلة البحث ، وبناء أدوات البحث ، والتنظير للبحث الحالي وفي تفسير ومناقشة النتائج وتفسيرها ومن ثم عرض وصياغة النتائج في ضوئها.

ثانياً: عينة البحث

أ- مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من طلاب* كلية المعلمين بجامعة الملك سعود من المستويات الدراسية (الخامسة والسادسة والسابعة والثامنة) وقد بلغ عددهم (٧٦٣) ذكور فقط متوسط أعمار الطلاب ٢١.٨ ، بإنحراف معياري ٠.٩٨٧

ب- العينة الاستطلاعية

بلغ عدد العينة الاستطلاعية (٧٥) طالباً من طلاب كلية المعلمين جامعة الملك سعود وذلك لتقنين أدوات البحث : مقياس درجة الوعي بالمهارات الحياتية ، ومقياس الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو

ج- العينة النهائية

تكونت العينة النهائية من (١٣٢) طالباً من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود وذلك بعد استبعاد اوراق اجابة الطلاب التى لم تكتمل بسبب وجود أسئلة متروكة الأدوات

١- مقياس الوعي بالمهارات الحياتية : تم تصميمه في ضوء تصنيف اليونيسيف ٢٠٠٥ وتضمن الأبعاد التالية :

جدول (٢) أبعاد مقياس المهارات الحياتية

م	البعد	المفردات
1	مهارات خاصة بالتواصل بين الأفراد	12: 1
2	مهارات صنع القرار والتفكير الناقد	19: 13
3	مهارات التعامل وإدارة الذات	29: 20

ويطلب من كل طالب تحديد الأهمية النسبية لكل مهارة من قائمة المهارات الحياتية المتضمنة في المقياس على تدريج خماسي مكون من خمس بدائل : مهمة جدا – مهمة – متوسطة الأهمية – قليلة الأهمية – عديمة الأهمية.

التحقق من صلاحية المقياس

الثبات قام الباحثان بحساب الثبات لعينة طلاب بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود

قام الباحثان باختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية لتقنين مقياس درجة الوعي بالمهارات الحياتية قوامها "٧٥ " طالب بهدف التحقق من مؤشرات الثبات وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل ٠.٨٦٧وفيما يلى جدول يوضح ثبات المقياس

جدول (٣)

معاملات ثبات أبعاد مقياس درجة الوعي بالمهارات الحياتية

مسلسل	المهارات الحياتية	ثبات الفا	المعياري
١	مهارات خاصة بالتواصل بين الافراد	0.819	809.0
٢	مهارات صنع القرار والتفكير الناقد	0.756	0.534
٣	مهارات التعامل وإدارة الذات	0.754	0.739
	ثبات المقياس ككل	0.867	

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٣) ارتفاع قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس درجة الوعي بالمهارات الحياتية.

- **ثبات مفردات المقياس**

قام الباحثان بحساب ثبات مفردات المقياس بإستخدام معامل الفا–كرونباخ وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول:

جدول(٤)

قيم معاملات ثبات الفا–كرونباخ لمفردات مقياس الوعي بالمهارات الحياتية

التواصل بين الأفراد				صنع القرار والتفكير الناقد				التعامل وإدارة الذات	
م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات	م	معامل الثبات
1	٠.٧٩٩	7	٠.٧٨٥	13	٠.٧٨٩	17	٠.٨٠١	20	٠.٧٩٦
2	٠.٧٩٨	8	٠.٧٩٤	14	٠.٨٠٥	18	٠.٨٠٤	21	٠.٧٩٩
3	٠.٨٠٥	9	٠.٧٨٩	15	٠.٧٨٩	19	٠.٨١١	22	٠.٨٠٤
4	٠.٨٠٨	10	٠.٧٩٩	16	٠.٧٨٦			23	٠.٨٠٧
5	٠.٧٨٦	11	٠.٨٠٤					24	٠.٧٥١
6	٠.٧٨٥	12	٠.٧٨٧					25	٠.٧٣٢
								26	٠.٧٦
								27	٠.٧٨١
								28	٠.٧٥٢
								29	٠.٧٩٢

يتضح من جدول(٤) لمعاملات ثبات المفردات وثبات أبعاد المقياس أن معامل ثبات مفردات كل بعد أقل من أو يساوى معامل ثبات ألفا للبعد

الذي تنتمي إليه المفردة، ، مما يدل على ثبات المفردات والأبعاد للمقياس ، حيث أن حذف أي مفردة يؤثر سلباً على المقياس ككل.

الصدق

الصدق المحكمين

قام الباحثان بعرض مقياس الوعى بالمهارات الحياتية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوى والصحة النفسية[١] للتأكد من مدى ارتباط المفردة بالبعد الذيى تنتمى إليه ومدى ملائمة الصياغة واللغة وقد بلغ عدد المحكمين "٥" وقد اعتمد الباحثان على اتفاق عدد "٤" من المحكمين على المحاور بنسبة "٨٠%" وفيما يلى جدول يوضح نسب الاتفاق على محاور مقياس الوعى بالمهارات الحياتية

جدول (٥)

يوضح نسب الاتفاق والاختلاف على محاور الوعى بالمهارات الحياتية

الابعاد	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
مهارات خاصة بالتواصل بين الافراد	٥	--	١٠٠%
مهارات صنع القرار والتفكير الناقد	5	--	١٠٠%
مهارات التعامل وإدارة الذات	5	--	١٠٠%

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٥) أن نسب الاتفاق على أبعاد مقياس الوعى بالمهارات الحياتية بلغت ١٠٠% .

صدق التجانس الداخلى

لحساب التجانس الداخلى قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من الأبعاد الثلاث لمقياس المهارات الحياتية بالدرجة الكلية

[١] يشكر الباحثان : ا.د/ محمود منسي ، وا.د/أحمد صالح ، وا.د/ناجي قاسم ، أ.د/عادل البنا ، ود/حسن عابدين للمشاركة في تحكيم الأدوات.

ومستويات الدلالة لقيم معاملات بيرسون للارتباط وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالى :

جدول (٦)

قيم معاملات بيرسون للارتباط ومستويات الدلالة

م	أبعاد المهارات الحياتية	قيم ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	مهارات خاصة بالتواصل بين الأفراد	0.880	0.01
2	مهارات صنع القرار والتفكير الناقد	0.801	0.01
3	مهارات التعامل وإدارة الذات	0.818	0.01

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٦) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

الصدق العاملي

التحليل العاملى الاستكشافى Exploratory Factor Analysis

تم استخدام أسلوب التحليل العاملى الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملى لمقياس الوعي بالمهارات الحياتية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين مفردات المقياس (٢٩) عبارة لدى العينة الاستطلاعية (٧٥) من الطلاب المعلمين. فأسفر التحليل العاملى عن ظهور قيم شيوع لعدد (٣) مفردات أقل من ٠.٥ ، وتم حذفها وأعيد إجراء التحليل العاملى على باقى المفردات وعددها (٢٦) مفردة ، واتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy ، والتي يطلق عليها "MSA "،(وهو الارتباط الجزئي) للمفردات بعدد (٧) مفردات أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهى (٠.٧) ولذا تم حذف تلك المفردات، وأعيد

إجراء التحليل العاملى مرة أخري على عدد المفردات (٢٩) مفردة وأتضح بعد التحقق من ارتفاع معاملات الارتباط المستقيم بين مفردات المقياس، وإجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي .وتوجد هذه الاختبارات في حزمة SPSS21 SPSS,2013) . وهى : اختبارات حساب **محدد المصفوفة الارتباطية** Determinant (IRI) ، فتبين أن مقداره (٠.٠٠٥) أي لا يساوي الصفر ، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط مصفوفة غير منفردة Non Singular، أي أن المصفوفة خالية من التكرار أو التداخل في عناصرها ، بحيث لا يمكن رياضياً أن يكون أي صف (أو عمود) مشتقاً من أي صف (أو عمود) آخر. كما تم حساب **معامل اختبار "بارتليت"** Bartlett's test، فكان مقداره (٢٥١٦.٢١) عند درجات حرية (٣٧٨) وهو دال بدلالة لا تقل عن (٠.٠٠١)، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة Identity Matrix. بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية(Jackson,E.,1991). كما تم حساب معامل "K M O" أو ما يطلق عليها **معاملات "كايزر ماير أولكن"**(Keiser-Meyer Olken) للتحقق من كفاءة سحب العينة، أو المعاينة Sampling Adequacy فكان مرتفعا (٠.٨٥٣)، وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسيةPrincipal Components ، وقد أفضى إلى استخلاص خمسة عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax . فكانت جميع التشبعات دالة الحد المقبول للتشبع (٠.٥) طبعا لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المستخلصة (٥) عوامل ، وتم حذف العوامل التى لم تتشبع على (٣) مفردات فأكثر وبلغ عددهم (٢) عاملين،

وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة والتى تشبعت على (٣) مفردات فأكثر (٣) عوامل قابلة للتفسير، وأصبح عدد المفردات (٢٩) مفردة ، وهذه العوامل الخمسة جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (٥٩.٨٨%) من التباين الكلى بين مفردات المقياس .

جدول (٧)

عوامل / أبعاد المهارات الحياتية بالتحليل العاملى الاستكشافى

م	العبارات	الأول	الثاني	الثالث
	مهارات خاصة بالتواصل بين الأفراد			
١	مهارة التواصل اللفظي	٠.٤١٤		
٢	مهارة التواصل غير اللفظي	٠.٤٨١		
٣	مهارة الإنصات الجيد	٠.٤١٧		
٤	مهارة التعبير عن المشاعر وإبداء الملاحظات	٠.٤٨٧		
٥	مهارة التفاوض	٠.٤٢٩		
٦	إدارة النزاع	٠.٤٧٧		
٧	مهارة توكيد الذات	٠.٤٣٣		
٨	مهارة الرفض	٠.٦٥٣		
٩	مهارة تقبل الآخر	٠.٤٦١		
١٠	مهارة الاستماع الى الاخر	٠.٤١٨		
١١	مهارة العمل في فريق	٠.٣٧٤		
١٢	مهارة الإقناع	٠.٤١٤		
	مهارات صنع القرار والتفكير الناقد			
١٣	مهارات جمع المعلومات		٠.٤٢٩	
١٤	مهارة تقييم النتائج المستقبلية للإجراءات الحالية على الذات وعلى الآخرين		٠.٦٥٨	
١٥	مهارة تحديد الحلول البديلة للمشكلات		٠.٣٩٥	

م	العبارات	الأول	الثاني	الثالث
١٦	مهارات التحليل المتعلقة بتأثير القيم والتوجهات الذاتية وتوجهات الآخرين عند وجود الحافز أو المؤثر		٠.٣٦١	
١٧	مهارة تحليل تأثير الأقران ووسائل الإعلام		٠.٤٠٣	
١٨	مهارة تحليل التوجهات، والقيم، والأعراف والمعتقدات الاجتماعية والعوامل التي تؤثر فيها		٠.٣٧٤	
١٩	مهارة تحديد المعلومات ذات الصلة ومصادر المعلومات		٠.٤٧٨	
	مهارات التعامل وإدارة الذات			
٢٠	مهارات تقدير الذات/بناء الثقة			٠.٦٧٢
٢١	مهارات الوعي الذاتي بما في ذلك معرفة الحقوق، والتأثيرات، والقيم، والتوجُّهات، ومواطن القوة ومواطن الضعف			٠.٣٤٢
٢٢	مهارات تحديد الأهداف			٠.٥٧٧
٢٣	– مهارات تقييم الذات / التقييم التقديري للذات ومراقبة الذات			٠.٥٦١
٢٤	مهارة إدارة امتصاص الغضب			٠.٣٤٧
٢٥	مهارة التعامل مع الحزن والقلق			٠.٥٠٤
٢٦	مهارات التعامل مع الخسارة، والإساءة، والصدمات المؤلمة			٠.٣٢٣
٢٧	مهارة إدارة الوقت			٠.٤٢٨
٢٨	مهارة التفكير الإيجابي			٠.٤٨٧
٢٩	مهارة استخدام فنيات الاسترخاء			٠.٤٥١
	الجذر الكامن	١٣.٧٦	٢.٠٤	١.٦٥
	نسبة التباين	٤٩.١٤	٧.٢٩	٣.٤٥
	التراكمي	٤٩.١٤	٥٦.٤٣	٥٩.٨٨

يتضح من جدول (٧)

- العامل الأول لمقياس الوعى بالمهارات الحياتية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود تشبع عليه (١٢) بند تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٧٤ – ٠.٦٥٣) وبلغ الجذر الكامن له (١٣.٧٦)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٤٩.١٤%)،

وتعكس هذه المفردات "مهارات الطلاب في التواصل بينهم " لذلك يمكن تسمية هذا العامل " **مهارات خاصة بالتواصل بين الأفراد** "

- العامل الثانى لمقياس الوعى بالمهارات الحياتية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود تشبع عليه (٧) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٦١ – ٠.٦٥٨) وبلغ الجذر الكامن له (٢.٠٤)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٧.٢٩%)، وتعكس هذه المفردات " مهارة الطلاب في صنع القرار والتفكير الناقد " لذلك يمكن تسمية هذا العامل " **مهارات صنع القرار والتفكير الناقد** "

- العامل الثالث لمقياس الوعى بالمهارات الحياتية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود تشبع عليه (١٠) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٢٣ – ٠.٦٧٢) وبلغ الجذر الكامن له (١.٦٥)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٣.٤٥%)، وتعكس هذه المفردات "مهارة الطلاب في التعامل وادارة الوقت " لذلك يمكن تسمية هذا العامل " **مهارات التعامل وإدارة الذات** ".

2- مقياس الاتجاه نحو التعلم : تم تصميمه في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم وتضمن الأبعاد التالية :

جدول (٨)

أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو

م	البعد	المفردات
1	الاتجاهات والإدراكات الإيجابية	10 : 1
2	استخدام وتكامل المعرفة	20: 11
3	توسيع وصقل المعرفة	30: 21
4	استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى	40: 31
5	عادات العقل	50: 41

التحقق من صلاحية المقياس

الثبات

قام الباحثان باختيار عينة استطلاعية بطريقة عشوائية لتقنين مقياس الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو قوامها "٧٥" طالب من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود بهدف التحقق من مؤشرات الثبات وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل ٠.٨٧٢ وفيما يلى جدول يوضح ثبات المقياس

جدول (٩)

معاملات ثبات أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو

مسلسل	ابعاد نموذج مارزانو للتعلم	ثبات ألفا	المعياري
١	الاتجاهات والإدراكات الإيجابية	٠.٨٥٧	0.625
٢	استخدام وتكامل المعرفة	٠.٨٣٨	0.717
٣	توسيع وصقل المعرفة	٠.٨٣٩	0.779
4	استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى	٠.٨٤٤	0.762
5	عادات العقل	٠.٨٤٦	0.774
ثبات المقياس ككل		٠.٨٧٢	

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(٩) ارتفاع قيم معاملات ثبات أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو. ويتضح من جدول (٩) كذلك أن قيم معاملات ثبات المفردات أقل من معامل ثبات المحور الذى تنتمي إليه المفردة أي أن جميع المفردات ثابتة ، حيث أن تدخل المفردة لا يؤدي إلى خفض معامل الثبات الكلي للمحور الذى تنتمي إليه المفردة وقد بلغ معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة على التوالي (٠.٨٥٧، ٠.٨٣٨، ٠.٨٣٩، ٠.٨٤٦) وهى معاملات ثبات مرتفعة أيضاً مما يدل على الثبات ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي (٠.٨٧٢).

- **ثبات مفردات المقياس**

تم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل ثبات الفا لكرونباك Cronbach`s Alpha وذلك لمفردات كل محور على حدة مع حساب معامل الثبات الكلي للمحور، وفى كل مرة يتم حذف درجات إحدي المفردات من الدرجة الكلية للبعد الذى ينتمي إليها المفردة ثم التأكد من ثبات المقياس الكلي وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول:

جدول(١٠)

قيم معاملات ثبات الفا-كرونباخ لمفردات مقياس الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو

الاتجاهات والإدراكات الإيجابية		استخدام وتكامل المعرفة		توسيع وصقل المعرفة		استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى		عادات العقل	
م	الثبات	م	الثبات	م	الثبات	م	الثبات	م	الثبات
1	٠.٨٥٦	11	٠.٧٩٤	21	٠.٨٢٧	31	٠.٨٤٤	41	٠.٨٣٢
2	٠.٨٥٧	12	٠.٨٢٦	22	٠.٨٣٩	32	٠.٧٨٩	42	٠.٨٤٦
3	٠.٧٨٤	13	٠.٨٣٨	23	٠.٨٢٦	33	٠.٧٩٩	43	٠.٨٣٩
4	٠.٧٨٧	14	٠.٨١٩	24	٠.٨٣٩	34	٠.٧٩٨	44	٠.٨٤
5	٠.٨٥١	15	٠.٨٢١	25	٠.٧٩٨	35	٠.٨٢٩	45	٠.٨١٩
6	٠.٨٠٨	16	٠.٨٢٧	26	٠.٨٠٥	36	٠.٨٤٣	46	٠.٨٣
7	٠.٧٨١	17	٠.٧٩٥	27	٠.٧٨٨	37	٠.٨٢٩	47	٠.٨٣٣
8	٠.٧٩٨	18	٠.٨١١	28	٠.٨٢١	38	٠.٧٩٥	48	٠.٨١٤
9	٠.٧٧٧	19	٠.٨٢٢	29	٠.٧٩٩	39	٠.٨٤٤	49	٠.٨٤
10	٠.٧٩٣	20	٠.٧٩١	30	٠.٧٩٨	40	٠.٧٩٧	50	٠.٨٣٣

يتضح من جدول(١٠) لمعاملات ثبات المفردات وثبات أبعاد المقياس أن معامل ثبات مفردات كل بعد أقل من أو يساوى معامل ثبات ألفا للبعد الذي تنتمي إليه المفردة، ، مما يدل على ثبات المفردات والأبعاد للمقياس ، حيث أن حذف أي مفردة يؤثر سلباً على المقياس ككل.

الاتساق الداخلي:

يقصد بالاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجات البعد الذى تنتمي إليه المفردة ، وتم حساب الاتساق الداخلي وهو معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذى تنتمي إليه المفردة ، ثم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذى تنتمي إليه العبارة

الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الخامس	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٧٥٢	١١	٠.٧٥١	٢١	٠.٦٤٢	٣١	٠.٦٦٣	٤١	٠.٦١٨
٢	٠.٨٠١	١٢	٠.٧٦	٢٢	٠.٦٠٢	٣٢	٠.٦٦٨	٤٢	٠.٧٠١
٣	٠.٧٨١	١٣	٠.٧٨١	٢٣	٠.٦٦٥	٣٣	٠.٦١٨	٤٣	٠.٦٢٣
٤	٠.٥١٩	١٤	٠.٥٧٣	٢٤	٠.٦٢٧	٣٤	٠.٧٦	٤٤	٠.٧٢٨
٥	٠.٥١٤	١٥	٠.٦٦١	٢٥	٠.٧٦	٣٥	٠.٥٩٩	٤٥	٠.٥٥٤
٦	٠.٤٩٣	١٦	٠.٧٠٣	٢٦	٠.٥٨٢	٣٦	٠.٧٤٨	٤٦	٠.٥٦٦
٧	٠.٧٣٢	١٧	٠.٧٢٩	٢٧	٠.٥٧٠	٣٧	٠.٧٧٥	٤٧	٠.٥٦٥
٨	٠.٧٩٦	١٨	٠.٧٧٨	٢٨	٠.٦٢٣	٣٨	٠.٧٧٤	٤٨	٠.٦٣٥
٩	٠.٥٨٦	١٩	٠.٧١٠	٢٩	٠.٥٩٠	٣٩	٠.٧٥٢	٤٩	٠.٦٣٣
١٠	٠.٧٣٢	٢٠	٠.٧٠٦	٣٠	٠.٦٩٨	٤٠	٠.٦٠١	٥٠	٠.٦٢٧

ويتضح من نتائج جدول (١١) ارتفاع قيم معاملات ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس وهو ما يعد مؤشراً مطمئناً للاتساق الداخلي للمقياس.

الصدق

صدق المحكمين

قام الباحثان بعرض مقياس الاتجاه نحو التعلم على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوى والصحة النفسية للتأكد من مدى ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمى إليه ومدى ملائمة الصياغة واللغة وقد بلغ عدد المحكمين "٥" وقد اعتمد الباحثان على اتفاق عدد "٤" من المحكمين على الأبعاد بنسبة "٨٠%"

وفيما يلى جدول يوضح نسب الاتفاق على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم:

جدول (١٢)

يوضح نسب الاتفاق والاختلاف على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم

الابعاد	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق %
الاتجاهات والإدراكات الإيجابية	٥	--	%١٠٠
استخدام وتكامل المعرفة	5	--	%١٠٠
توسيع وصقل المعرفة	4	١	%٨٠
استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى	5	--	%١٠٠
عادات العقل	5	--	%١٠٠

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(١٢) أن نسب الاتفاق على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم تراوحت من ٨٠% إلى ١٠٠% .

صدق التجانس الداخلى

لحساب التجانس الداخلى قام الباحثان بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من الأبعاد الخمس لمقياس الاتجاه نحو التعلم بالدرجة الكلية ومستويات الدلالة لقيم معاملات بيرسون للارتباط وهذا يتضح من خلال استعراض نتائج الجدول التالى

جدول (١٣)

يوضح قيم معاملات بيرسون للارتباط ومستويات الدلالة

م	أبعاد الاتجاه نحو التعلم	قيم ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	الاتجاهات والإدراكات الإيجابية	٠.٧٨١	0.01
2	استخدام وتكامل المعرفة	٠.٦٩٥	0.01
3	توسيع وصقل المعرفة	٠.٧٧٧	0.01
4	استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى	٠.٧٥٨	0.01
5	عادات العقل	٠.٨٠٣	0.01

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول(١٣) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم والدرجة الكلية مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

التحليل العاملى الاستكشاقى Exploratory Factor Analysis

تم استخدام أسلوب التحليل العاملى الاستكشافي للتحقق من الصدق العاملى لمقياس الاتجاه نحو التعلم لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود عن طريق إخضاع مصفوفة الارتباطات بين مفردات المقياس (٥٠) مفردة لدى العينة الاستطلاعية (٧٥) من الطلاب المعلمين. فأسفر التحليل العاملى عن ظهور قيم شيوع لعدد (٤) مفردات أقل من ٠.٥ ، وتم حذفها وأعيد إجراء التحليل العاملى على باقى المفردات وعددها (٤٦) مفردة ، واتضح أن معاملات التحقق من كفاءة المعاينة Measures of Sampling Adequacy ، والتي يطلق عليها "MSA "،(وهو الارتباط الجزئي) للمفردات بعدد (٥) مفردات أقل من القيمة المتوسطة للقبول وهى (٠.٧) ولذا تم حذف تلك المفردات، وأعيد إجراء التحليل العاملى مرة أخري على عدد المفردات (٤٥) مفردة وأتضح بعد التحقق من ارتفاع معاملات الارتباط المستقيم بين مفردات المقياس، وإجراء عدد من الاختبارات الأساسية للتحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي .وتوجد هذه الاختبارات في حزمة SPSS21 (SPSS,2013) . وهى : اختبارات حساب **محدد المصفوفة الارتباطية** Determinant (IRI) ، فتبين أن مقداره (٠.٠٠٥) أي لا يساوي الصفر ، مما يشير إلى أن مصفوفة معاملات الارتباط مصفوفة غير منفردة Non Singular، أي أن المصفوفة خالية من التكرار أو التداخل في عناصرها ، بحيث لا يمكن رياضياً أن يكون أي صف (أو عمود) مشتقاً من أي صف (أو عمود) آخر. كما تم حساب **معامل اختبار "بارتليت"** Bartlett's test، فكان مقداره (٤٦٧٣.٢٣) عند درجات حرية (١٥٩٦)

وهو دال بدلالة لا تقل عن (٠،٠١)، مما يشير إلى أن المصفوفة الارتباطية ليست من نوع مصفوفة الوحدة Identity Matrix. بمعنى أنها ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القطرية مساوية للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية(Jackson,E.,1991). كما تم حساب معامل "K M O" أو ما يطلق عليها **معاملات "كايزر ماير أولكن"**(Keiser-Meyer Olken) للتحقق من كفاءة سحب العينة، أو المعاينة Sampling Adequacy فكان مرتفعا (٠.٧٣٩)،

وبذلك تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي تم حسابه بأسلوب المكونات الأساسية Principal Components ، وقد أفضى إلى استخلاص خمسة عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax . فكانت جميع التشبعات دالة الحد المقبول للتشبع (٠.٥) طبعا لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المستخلصة (٩) عوامل ، وتم حذف العوامل التى لم تتشبع على (٣) مفردات فأكثر وبلغ عددهم (٤) عوامل ، وبذلك أصبح عدد العوامل المستخلصة والتى تشبعت على (٣) مفردات فأكثر (٥) عوامل قابلة للتفسير، وأصبح عدد المفردات (٥٠) مفردة ، وهذه العوامل الخمسة جذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت مجتمعة (63.46%) من التباين الكلى بين مفردات المقياس .

جدول (١٤) التحليل العاملى الاستكشافى لأبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم

م	المفردة	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
١	استطيع تحديد عناصر مناخ التعلم	٠.٣٧٤				
٢	استطيع تصميم مهام صفية أثناء التدريس	٠.٤١٤				
٣	استخدم اساليب تدريس مناسبة للمناخ الصفي	٠.٤٨١				
٤	اراعي في تخطيطي للمهام الصفية أن تكون في مستوى فهم التلاميذ	٠.٤١٧				
٥	اقدم نموذج للتلاميذ يوضح كيفية إنجاز مهمة تعليمية	٠.٤٨٧				
٦	اقدم تغذية راجعة إيجابية للتلاميذ	٠.٤٢٩				
٧	أوفر للتلاميذ الإمكانات الضرورية لإنجاز المهمة	٠.٤٧٠				
٨	أتيح الفرص لتلاميذي لإكمال المهام الصفية مفتوحة النهاية	٠.٤٣٣				
٩	استخدم استراتيجية التعلم التعاوني في تنفيذ المهام مع تلاميذي	٠.٦٥٣				
١٠	أقود تلاميذي أثناء تنفيذ المهام الصفية	٠.٤٦١				
١١	استطيع التمييز بين المعرفة التصريحية والمعرفة الإجرائية.		٠.٤١٨			
١٢	أحاول ربط ما اتعلمه بخبراتي السابقة.		٠.٦٧٤			
١٣	استخدم استراتيجية العصف الذهني في تدريسي.		٠.٤٢٠			
١٤	اساعد المتعلم في تحديد ما يعرفه من قبل عن موضوع التعلم الجديد		٠.٤٣٣			
١٥	استطيع تصميم نموذج يوضح خطوات تطبيق أي مهارة ادرسها للمتعلمين.		٠.٤٢٩			
١٦	اساعد المتعلم على تنظيم المعلومات الجديدة في الذاكرة		٠.٦٥٨			
١٧	استطيع تصميم تمثيلات بصرية لتوضيح المعلومات الجديدة للمتعلمين		٠.٣٩٥			
١٨	امهد لموضوع الدرس باستخدام الأسئلة		٠.٣٦١			
١٩	امهد لموضوع الدرس باستخدام صور		٠.٤٠٣			
٢٠	اساعد طلابي على التمييز بين الفكرة الرئيسية والأفكار الفرعية لموضوع التعلم الجديد		٠.٦٥٨			
٢١	استطيع تحديد اوجه التشابه والاختلاف عند المقارنة بين الأشياء			٠.٤٧٨		
٢٢	استطيع وضع الأشياء ذات الصفات المشتركة تحت نفس الفئة			٠.٤١٠		

م	المفردة	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
٢٣	استطيع التوصل إلى تعميمات صحيحة من الأمثلة المتاحة			٠.٦٧٢		
٢٤	استطيع التوصل إلى نتائج جديدة من مبادىء وتعميمات.			٠.٣٤٢		
٢٥	أساعد المتعلم على تحديد الاخطاء التي وقع فيها أثناء التفكير			٠.٥٧٧		
٢٦	أساعد المتعلم على تحديد الفكرة العامة وراء موضوع التعلم			٠.٥٦١		
٢٧	استطيع التمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي في مادة التعلم			٠.٣٤٧		
٢٨	اهتم بتوضيح الأدلة على صدق التعميمات للمتعلمين			٠.٦٣٣		
٢٩	أساعد المتعلمين على حل المشكلات التي تواجههم في عملية التعلم			٠.٣٢٣		
٣٠	اهتم بمساعدة المتعلمين في البحث عن أدلة لصدق ما توصلوا إليه من نتائج			٠.٤٢٨		
٣١	استطيع تعريف المهام التعليمية				٠.٤٨٧	
٣٢	اعتمد في تخطيطي للدروس على تصميم بعض المهام التعليمية ذات الصلة بالموضوع				٠.٣٨٤	
٣٣	اهتم بربط موضوع الدرس بأمثلة واقعية من حياة المتعلمين				٠.٦٥٣	
٣٤	اساعد المتعلمين على التفكير في أكثر من حل للمشكلة الواحدة				٠.٣٣٥	
٣٥	لدى المرونة لتغيير طريقتي في التدريس عندما لا يستوعبها المتعلمون				٠.٣٣٣	
٣٦	اهتم بتفسير الظواهر التي تتضمنها موضوعات الدروس				٠.٤٢٥	
٣٧	اهتم بالبعد الوظيفي في تصميم المهام التعليمية				٠.٣٢٧	
٣٨	اهتم بتقديم وصف لخطوات اداء كل مهمة تعليمية				٠.٣٨٦	
٣٩	اتيح الفرص للمتعلمين للتجريب اثناء أداء الأنشطة				٠.٣٢٢	
٤٠	أناقش المتعلمين في النتائج التي توصلوا إليها بعد انتهاء المهمة				٠.٥٦٤	
٤١	استطيع تعريف مهارات التفكير					٠.٣٢٣
٤٢	استطيع تهيئة المواقف التعليمية للتدريب على مهارات التفكير					٠.٣٢٥

م	المفردة	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس
٤٣	استخدم الخرائط الذهنية لتوضيح الافكار الرئيسية للموضوع					٠.٣٩٨
٤٤	استوعب مفهوم عادات العقل السليمة					٠.٣٦٣
٤٥	الأنشطة التعليمية التي أصممها تتميز بالتنوع					٠.٣٦٨
٤٦	أدرب المتعلمين على ممارسة العادات العقلية أثناء التعلم					٠.٤٢٠
٤٧	اهتم أثناء التدريس بعرض أمثلة للأخطاء الشائعة في التفكير					٠.٤٢٧
٤٨	استخدم الاشكال والرسوم التوضيحية اثناء التدريس					٠.٥٠٦
٤٩	اهتم اثناء التدريس بعرض مواقف حياتية لتوضيح الموضوع					٠.٦٦٦
٥٠	اهتم في تدريسي بتدريب المتعلمين على صقل المعارف و المهارات التي اكتسبوها.					٠.٥٦١
	الجذر الكامن	١٣.٧٦	٧.٦٥	٥.٤٨	٢.٩٧	١.٨٧
	نسبة التباين	٢٧.٥٢	١٥.٣	١٠.٩٦	٥.٩٤	٣.٧٤
	التراكمي	٢٧.٥٢	٤٢.٨٢	٥٣.٧٨	٥٩.٧٢	٦٣.٤٦

يتضح من جدول (١٤)

- العامل الأول لمقياس الاتجاه نحو التعلم لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود تشبع عليه (١٠) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٤٧ – ٠.٦٥٣) وبلغ الجذر الكامن له (١٣.٧٦)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٢٧.٥٢%)، وتعكس هذه المفردات "ادراكات واتجاهات الطلاب الايجابية نحو التعلم " لذلك يمكن تسمية هذا العامل " **بعد الاتجاهات و الإدراكات الإيجابية نحو التعلم** "
- العامل الثانى لمقياس الاتجاه نحو التعلم لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود تشبع عليه (١٠) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٦١ – ٠.٦٧٤) وبلغ الجذر الكامن له (٧.٦٥)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٥.٣%)، وتعكس هذه المفردات "

اكتساب وتكامل المعرفة" لذلك يمكن تسمية هذا العامل " **بعد اكتساب وتكامل المعرفة** "

- العامل الثالث لمقياس الاتجاه نحو التعلم لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود تشبع عليه (١٠) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٢٣ – ٠.٦٧٢) وبلغ الجذر الكامن له (٥.٤٨)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (١٠.٩٦%)، وتعكس هذه المفردات " تعميق المعرفة " لذلك يمكن تسمية هذا العامل " **بعد تعميق المعرفة وصقلها** ".
- العامل الرابع لمقياس الاتجاه نحو التعلم لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود تشبع عليه (١٠) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٢٢ – ٠.٦٥٣) وبلغ الجذر الكامن له (٢.٩٧)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٥.٩٤%)، وتعكس هذه المفردات " الاستخدام ذى المعنى" لذلك يمكن تسمية هذا العامل " **بعد الاستخدام ذي المعنى للمعرفة** "
- العامل الخامس لمقياس الاتجاه نحو التعلم لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود تشبع عليه (١٠) بنود تراوحت تشبعاتها ما بين (٠.٣٢٣ – ٠.٦٦٦) وبلغ الجذر الكامن له (١.٨٧)، وكانت نسبة إسهامه فى التباين الكلى (٣.٧٤%)، وتعكس هذه المفردات " عادات العقل المنتجة" لذلك يمكن تسمية هذا العامل " **بعد عادات العقل المنتجة** "

نتائج البحث وتحليلها الإحصائي وتفسيرها

الفرض الاول " توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الاتجاه نحو التعلم ودرجة الوعي بالمهارات الحياتية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود " لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود"

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة الوعي بالمهارات الحياتية بكل بعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم وجدول (١٥) يوضح ذلك :

جدول (١٥)

معاملات ارتبط بيرسون بين أبعاد الاتجاه نحو التعلم ودرجة الوعى بالمهارات الحياتية ومستوى الدلالة الاحصائية

		١	٢	٣	٤	٥	٦
١	الوعي بالمهارات الحياتية	١					
٢	الاتجاهات و الإدراكات الإيجابية نحو التعلم	٠.٥٠١**	١				
٣	اكتساب و تكامل المعرفة	٠.٤٧٤**	٠.٧٩٦**	١			
٤	تعميق المعرفة و صقلها	٠.٤٥٩**	٠.٥٨٢**	٠.٧١٨**	١		
٥	الاستخدام ذي المعنى للمعرفة	٠.٣٣٢**	٠.٧٥٦**	٠.٧٨٣**	٠.٧٣٩**	١	
٦	عادات العقل المنتجة	٠.٤٩٩**	٠.٧٦١**	٠.٨٧٤**	٠.٧٥٨**	٠.٨٣٣**	١

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من خلال استعراض نتائج جدول (١٥) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاتجاه نحو التعلم ودرجة الوعى بالمهارات الحياتية دالة وعند مستوى دلالة إحصائية ٠.٠١ وأن أقوى ارتباط كان بين درجة الوعي بالمهارات الحياتية وبعد الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم حيث أن تكوين وتنمية اتجاهات إيجابية لدى الطاب المعلمين نحو التعلم هو نقطة البدء في نجاحهم في الممارسات والمهام التعليمية بعد التخرج والنجاح الأكاديمي في مقررات التعلم يمهد للنجاح المهني في التدريس بعد التخرج وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من : مندور عبد السلام (٢٠٠٨) ، وخديجة بخيت (٢٠١١) واتفقت النتائج كذلك مع دراسة بهجت التخاينة (٢٠١١) الذي أكد على أن نموذج مارزانو كأساس للتدريس نجح في تنمية الاتجاه ومهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة الأساسية بالأردن وربما يعود ذلك إلى حداثة نموذج مارزانو وتميزه عن الطريقة التقليدية في التعلم حيث أن شعور الطالب

المعلم أنه مركز عملية التعلم وأن إتمام مهمة تعليمية وتحقيق أهداف التعلم ككل يتوقف على المجهود الذاتي الذي يبذله أثناء عملية التعلم فإن ذلك الشعور ينمي اتجاهات إيجابية لديه نحو عملية التعلم ككل وليس فقط نحو نموذج مارزانو كإطار تدريسي متسع وفعال.

الفرض الثاني : " يمكن التنبؤ بدرجة الوعي بالمهارات الحياتية للطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود من خلال درجاتهم على مقياس الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبار تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الانحدار التدريجي Stepwise Regression وحساب معامل التحديد أو مربع معامل الارتباط لمعرفة مدى مساهمة كل عامل من عوامل مقياس الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو.، حيث يساعد تحليل الانحدار الخطي التدريجي على تحديد عناصر الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو الأكثر تأثيراً على المهارات الحياتية للطلاب المعلمين وكذلك التعرف على عناصر الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو ذات العلاقة المعنوية مع المهارات الحياتية للطلاب المعلمين والتى يجب الاهتمام بها من خلال الاهتمام بعناصر الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو وأتضح من خلال التحليل وجود أربعة نماذج كما هو موضح بجدول (١٦).

جدول (١٦)

الانحدار التدريجي لاختبار تأثير الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو على الوعي بالمهارات الحياتية للطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود

المتغيرات المستقلة	قيمة "ف" ودلالتها	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	% للمساهمة	ثابت المعادلة	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار B	قيمة T	الدلالة
النموذج الأول	٤٣.٥٤	٠.٥٠١	٠.٢٥١	٢٥.١	٦٩.٦	٠.٥٠١			
							٢.١٥٦	٦.٥٩٨	٠.٠١
النموذج الثاني	٢٦.٧٤	٠.٥٤١	٠.٢٩٣	٤.٢	٦٥.٤٩	٠.٣٥٤			
الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم						٠.٢٥٣	١.٥٢٣	٣.٨٩١	٠.٠١
اكتساب وتكامل المعرفة							٠.٨١٢	٢.٧٨٣	٠.٠١
النموذج الثالث	٢٢.٣٩	٠.٥٨٧	٠.٣٤٤	٥.١	٦٤.٤١	٠.٥٦			
الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم						٠.٤٤١	٢.٤١١	٥.١١	٠.٠١
اكتساب وتكامل المعرفة						٠.٤١٨	١.٤١٨	٤.١٤٨	٠.٠١
عادات العقل المنتجة							١.٤٨١	٣.١٥٧	٠.٠١
النموذج الرابع	١٩.٢٦	٠.٦٤١	٠.٣٧٨	٣.٣	٦٩.١٩				
الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم						٠.٤٤٩	١.٩٣٢	٣.٨٩١	٠.٠١
اكتساب وتكامل المعرفة						٠.٣٢٦	١.٠٤٨	٢.٨٨١	٠.٠١
عادات العقل المنتجة						٠.٥٦٩	٢.٠١٨	٤.٠١٣	٠.٠١
تعميق المعرفة وصقلها						٠.٣٨٦	١.٢٠٢	٢.٦٠٩	٠.٠١

نستنتج من النماذج الأربعة السابقة الموضحة في جدول (١٦) ما يلي:

- ثبات صلاحية النماذج الأربعة حيث أن قيمة "ف" المحسوبة فقد بلغت (١٩.٢٦) عند مستوى معنوية (٠.٠٠١) مما يعني أن هناك تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية لعناصر الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو (الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم ، اكتساب وتكامل المعرفة ، عادات العقل المنتجة، تعميق المعرفة وصقلها) على الوعي بالمهارات الحياتية .

- العناصر الأكثر تأثيراً من عناصر الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانويتم توضيحها من خلال النماذج الأربعة كما يلي:

- **النموذج الأول** : إدخال الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم بمعامل ارتباط R يساوي ٠.٥٠١ وبمعامل تحديد R2 يساوي ٠.٢٥١ معني ذلك أن الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم تفسر ٢٥.١% من الوعي بالمهارات الحياتية
- **النموذج الثاني** : تم إضافة اكتساب وتكامل المعرفة إلى الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم وقد أدى ذلك إلى ارتفاع معامل الارتباط R ليصبح ٠.٥٤١ وكذلك معامل التحديد R2 ليصبح ٠.٢٣٩ معني ذلك أن إضافة اكتساب وتكامل المعرفة إلى الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم أدى إلى زيادة نسبة تفسير التغيرات التى تحدث فى الوعي بالمهارات الحياتيةبمقدار ٤.٢%.
- **النموذج الثالث** : يتم إضافة عادات العقل المنتجة إلى (اكتساب وتكامل المعرفة + الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم) وقد أدى ذلك إلى ارتفاع معامل الارتباط R ليصبح ٠.٥٨٧ وكذلك معامل التحديد R2 ليصبح ٠.٣٤٤ معني ذلك أن إضافة عادات العقل المنتجة إلى (اكتساب وتكامل المعرفة والإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم) أدى إلى زيادة نسبة تفسير التغيرات التى تحدث فى الوعي بالمهارات الحياتيةبمقدار ٥.١%.
- **النموذج الرابع** : يتم إضافة تعميق المعرفة وصقلها إلى عادات العقل المنتجة واكتساب وتكامل المعرفة + الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم) وقد أدى ذلك إلى ارتفاع معامل الارتباط R ليصبح ٠.٦٤١ وكذلك معامل التحديد R2 ليصبح ٠.٣٨٧

معني ذلك أن إضافة تعميق المعرفة وصقلها إلى عادات العقل المنتجة واكتساب وتكامل المعرفة والإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم) أدى إلى زيادة نسبة تفسير التغيرات التى تحدث فى الوعي بالمهارات الحياتية بمقدار ٣.٣%.

تشير نتائج الجدول (١٦) إلى أن قيمة "ت" المحسوبة لأربعة نماذج دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعنى وجود علاقة بين الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو (الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم ، اكتساب وتكامل المعرفة ، عادات العقل المنتجة، تعميق المعرفة وصقلها) وبين الوعي بالمهارات الحياتية، معاملات الانحدار موجبة وهذا يعني وجود علاقة طردية بين عناصر الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو وبين الوعي بالمهارات الحياتية.

المعادلة الخطية للانحدار للنموذج المفضل :

الوعي بالمهارات الحياتية = ٦٩.١٩ + (١.٩٣٢ الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم + ١.٠٤٨ اكتساب وتكامل المعرفة + ١.٠١٨ عادات العقل المنتجة + ١.٢٠٢ تعميق المعرفة وصقلها)

المعادلة المعيارية للانحدار للنموذج المفضل

الوعي بالمهارات الحياتية = (٠.٤٤٩ الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم + ٠.٣٢٦ اكتساب وتكامل المعرفة + ٠.٥٦٩ عادات العقل المنتجة + ٠.٣٨٦ تعميق المعرفة وصقلها)

ومما سبق يتضح أن هناك علاقة قوية بين الوعي بالمهارات الحياتية وعناصر الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو وبمعني آخر كلما كان الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو السائدة ايجابية تجاه العاملين زادت معها درجة التنبؤ بالوعي بالمهارات الحياتية ويمكن

تفسير ذلك إلى أن مكونات نموذج مارزانو بطبيعتها متدرجة من حيث درجة التعقيد وبينها قدر من التكامل وقد أشار مارزانو نفسه Marzano(2000) إلى أن النموذج متكامل وأنه بمثابة تصنيف للأهداف التربوية ومهارات التفكير (أساسية– عليا – ميتامعرفية) كما أنه بذلك يمكن أن يكون استراتيجية تدريسية ناجحة في الأوساط التعليمية وهو ما حققته دراسات مثل مريم الرحيلي (٢٠٠٧) وبهجت التخاينة (٢٠١١) ، و Abdullah and Sridhar Singh(2012) فنموذج أبعاد التعلم لمارزانو نجح في تنمية التحصيل الدراسي في هذه الدراسات وغيرها وهو ما انعكس على تكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم بصفة عامة وهذا سبب وجود علاقة قوية بين درجة الوعي بالمهارات الحياتية (كإطار تطبيقي واسع لكل ما يكتسبه الطالب المعلم في عملية التعلم) وبقية أبعاد نموذج مارزانو التي ظهرت في المعادلة الانحدارية المستنتجة باستثناء البعد الرابع استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى وهذا أمر طبيعي لأنه موجود ضمنياً داخل الطرف الأيمن للمعادلة المهارات الحياتية فكل مهارة حياتية تتضمن استخدام أو تطبيق ذي معنى لنوع من انواع المعرفة وقد تميز البحث الحالي بلفت الانتباه بقوة إلى أهمية هذه العلاقة .

الفرض الثالث "يتميز طلاب كلية المعلمين جامعة الملك سعود بدرجة فوق المتوسطة من الوعي بالمهارات الحياتية"

للإجابة على هذا الفرض قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والوزن النسبى لكل مفردة فضلاً عن الأهمية النسبية لكل مفردة وكل بعد من أبعاد مقياس الوعي بالمهارات الحياتية.

جدول (١٧)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والوزن النسبى* لبعد مهارات خاصة بالتواصل بين الأفراد

م	العبارات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الاهمية النسبية	الوزن النسبى
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
١	مهارة التواصل اللفظي	ك/%	٧٤ %٥٦.١	٤٨ %٣٦.٤	١٠ %٧.٦	-- --	-- --	4.48	0.635	٣	
٢	مهارة التواصل غير اللفظي	ك/%	٣٠ %٢٢.٧	٣٨ %٢٨.٨	٥٠ %٣٧.٩	١٤ %١٠.٦	-- --	3.63	0.951	١١	
٣	مهارة الإنصات الجيد	ك/%	١٠٢ %٧٧.٣	٢٢ %١٦.٧	٨ %٦.١	-- --	-- --	4.71	0.573	١	
٤	مهارة التعبير عن المشاعر وإبداء الملاحظات	ك/%	٥٤ %٤٠.٩	٥٢ %٣٩.٤	٢٠ %١٥.٢	٢ %١.٥	٤ %٣	4.13	0.939	٧	
٥	مهارة التفاوض	ك/%	٣٤ %٢٥.٨	٦٢ %٤٧.٠	٢٢ %١٦.٧	١٢ %٩.١	٢ %١.٥	3.86	0.955	٨	
٦	إدارة النزاع	ك/%	٣٢ %٢٤.٢	٥٢ %٣٩.٤	٤٢ %٣١.٨	٦ %٤.٥	-- --	3.83	0.848	٩	

*

مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية
٤.٢١ – ٥	٣.٤١- ٤.٢	٢.٦١ – ٣.٤	١.٨١ – ٢.٦	١ – ١.٨

م	العبارات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الاهمية النسبية	الوزن النسبى
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
٧	مهارة توكيد الذات	ك/%	٣٤ %٢٥.٨	٥٦ %٤٢.٤	٣٠ %٢٢.٧	٦ %٤.٥	٦ %٤.٥	3.80	1.029	١٠	
٨	مهارة الرفض	ك/%	٢٢ %١٦.٧	٤٤ %٣٣.٣	٤٨ %٣٦.٤	١٤ %١٠.٦	٤ %٣	3.50	0.992	١٢	
٩	مهارة تقبل الآخر	ك/%	٨٢ %٦٢.١	٣٤ %٢٥.٨	١٢ %٩.١	٢ %١.٥	٢ %١.٥	4.45	0.841	٤	
١٠	مهارة الاستماع الى الاخر	ك/%	٩٦ %٧٢.٧	٢٦ %١٩.٧	٨ %٦.١	٢ %١.٥	-- --	4.63	0.668	٢	
١١	مهارة العمل في فريق	ك/%	٦٦ %٥٠	٤٢ %٣١.٨	١٦ %١٢.١	٨ %٦.١	-- --	4.19	10.066	٦	
١٢	مهارة الإقناع	ك/%	٥٨ %٤٣.٩	٦٦ %٥٠	٦ %٤.٥	٢ %١.٥	-- --	4.36	0.645	٥	
المتوسط الحسابي العام (٤.١٣) " مهمة" الانحراف المعياري العام (١.٥٩٥)											

ويتضح من نتائج جدول (١٧) أن أعلى درجات الوعي بالأهمية النسبية لمهارات خاصة بالتواصل بين الأفراد لدى الطلاب المعلمين بالعينة كانت لمهارة الإنصات الجيد تلتها مهارة الاستماع إلى الآخر ثم مهارة التواصل اللفظي ثم مهارة تقبل الآخر.

جدول (١٨)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والوزن النسبى لبعد مهارات صنع القرار والتفكير الناقد

م	العبارات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب	الوزن النسبى
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
١٣	مهارات جمع المعلومات		٥٢ ٣٩.٤%	٥٨ ٤٣.٩%	١٤ ١٠.٦%	٦ ٤.٥%	٢ ١.٥%	4.15	0.895	٢	
١٤	مهارة تقييم النتائج المستقبلية للإجراءات الحالية على الذات وعلى الآخرين		٢٦ ١٩.٧%	٦٠ ٤٥.٥%	٤٠ ٣٠.٣%	٢ ١.٥%	٤ ٣%	3.77	0.887	٥	
١٥	مهارة تحديد الحلول البديلة للمشكلات		٥٢ ٣٩.٤%	٥٤ ٤٠.٩%	٢٢ ١٦.٧%	٢ ١.٥%	٢ ١.٥%	4.15	0.860	١	
١٦	مهارات التحليل المتعلقة بتأثير القيم		٢٢ ١٦.٧%	٥٠ ٣٧.٩%	٤٢ ٣١.٨%	١٤ ١٠.٦%	٤ ٣%	3.54	0.991	٦	

م	العبارات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب	الوزن النسبى
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
	والتوجهات الذاتية وتوجهات الآخرين عند وجود الحافز أو المؤثر										
١٧	مهارة تحليل تأثير الأقران ووسائل الإعلام		٣٠ %٢٢.٧	٢٦ %١٩.٧	٥٤ %٤٠.٩	١٨ %١٣.٦	٤ %٣	3.45	1.075	٧	
١٨	مهارة تحليل التوجهات، والقيم، والأعراف والمعتقدات الاجتماعية والعوامل التي تؤثر فيها		٥٠ %٣٧.٩	٤٠ %٣٠.٣	٣٤ %٢٥.٦	٦ %٤.٥	٢ %١.٥	3.98	0.980	٤	

م	العبارات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب	الوزن النسبى
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
١٩	مهارة تحديد المعلومات ذات الصلة ومصادر المعلومات		٤٨ %٣٦.٤	٥٤ %٤٠.٩	٢٨ %٢١.٢	٢ %١.٥	-- --	4.12	0.791	٣	
المتوسط الحسابي العام (٣.٨٨) " مهمة" الانحراف المعياري العام(٠.٩٢٥)											

ويتضح من تحليل نتائج جدول (١٨) أعلى درجة وعي بالأهمية النسبية للمهارات الخاصة بصنع القرار والتفكير الناقد كانت لمهارة : وتحديد الحلول البديلة للمشكلات تلتها مهارة جمع المعلومات تلتها مهارة تحديد المعلومات ذات الصلة ومصادر المعلومات.

جدول (١٩)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابى والانحراف المعيارى والوزن النسبى لبعد مهارات التعامل وإدارة الذات

م	العبارات	ك/%	الاهمية النسبية					المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	الترتيب	الوزن النسبى
			مهمة جداً	مهمة	متوسطة	قليلة الاهمية	عديمة الاهمية				
٢٠	مهارات تقدير الذات/بناء الثقة	١	٨٤ %٦٣.٦	٢٨ %٢١.٢	١٤ %١٠.٦	٦ %٤.٥	-- --	4.43	0.858	٤	
٢١	مهارات الوعي الذاتي بما في ذلك معرفة الحقوق، والتأثيرات، والقيم، والتوجُّهات، ومواطن القوة ومواطن الضعف	٢	٨٠ %٦٠.٦	٣٨ %٢٨.٨	١٤ %١٠.٦	-- --	-- --	4.50	0.682	٢	
٢٢	مهارات تحديد الأهداف	٣	٦٢ %٤٧	٤٦ %٣٤.٨	٢٢ %١٦.٧	٢ %١.٥	-- --	4.27	0.792	٩	

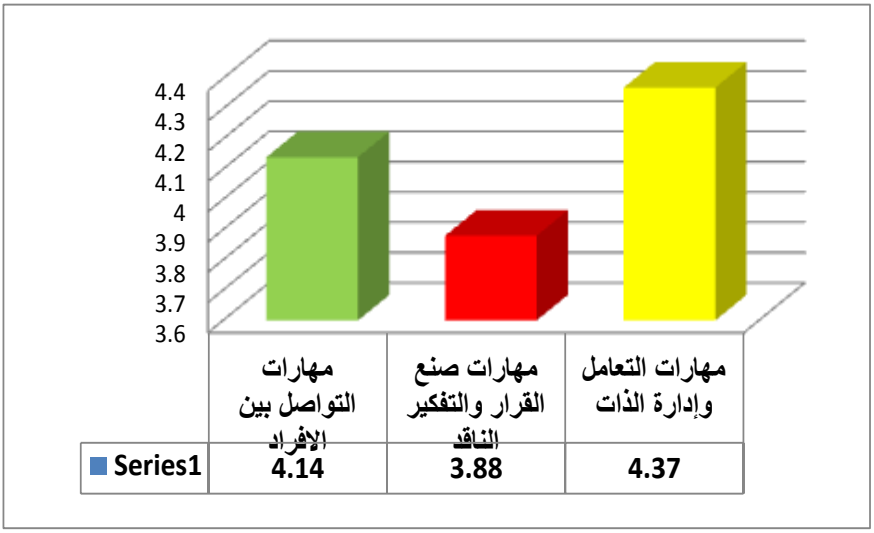
٢٣	مهـــارات تقييم الذات / التقيـــيم التقـــديري للـــــذات ومراقبـــة الذات	٤	٦٦ ٥٠%	٤٨ ٣٦.٤%	١٠ ٧.٦%	٨ ٦.١%	-- --	4.30	0.855	٨	
٢٤	مهـارة إدارة امتصـاص الغضب	٥	٦٠ ٤٥.٥%	٤٨ ٣٦.٤%	١٨ ١٣.٦%	٢ ١.٥%	٤ ٣%	4.19	0.944	١٠	
٢٥	مهـــــارة التعامل مع الحـــــزن والقلق	٦	٧٦ ٥٧.٦%	٣٦ ٢٧.٣%	١٢ ٩.١%	٦ ٤.٥%	٢ ١.٥%	4.34	0.932	٧	
٢٦	مهـــارات التعامل مع الخســـارة، والإســـاءة، والصـدمات المؤلمة	٧	٦٨ ٥١.٥%	٤٨ ٣٦.٤%	١٢ ٩.١%	٢ ١.٥%	٢ ١.٥%	4.34	0.828	٦	
٢٧	مهـارة إدارة الوقت	٨	٧٠ ٥٣%	٤٦ ٣٤.٨%	١٠ ٧.٦%	٦ ٤.٥%	-- --	4.36	0.812	٥	
٢٨	مهـــــارة التفكيـــــر الإيجابي	٩	٩٢ ٦٩.٧%	٢٦ ١٩.٧%	٦ ٤.٥%	٤ ٣%	٤ ٣%	4.50	0.945	٣	

٢٩	مهـــــارة استـــــخدام فنيـــــات الاسترخاء	١٠	٨٤ %٦٣.٦	٣٨ %٢٨.٨	٢ %١.٥	٨ %٦.١	-- --	4.50	0.805	١	
المتوسط الحسابي العام (٤.٣٧) " مهمة جدا" الانحراف المعياري العام (٠.٨٤٥)											

ويتضح من تحليل نتائج جدول (19) أعلى درجة وعي بالأهمية النسبية للمهارات الخاصة بالتعامل وإدارة الذات كانت لمهارة : استخدام فنيات الاسترخاء تلتها مهارة الوعي الذاتي تلتها مهارة التفكير الإيجابي تلتها مهارة تقدير الذات وبناء الثقة.

والشكل (٢)

يوضح ترتيب الوعي بالمهارات الحياتية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود



شكل (٢) ترتيب الوعى بالمهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة

ويتضح من الشكل أن أعلى درجات الوعي بالمهارات الحياتية لدى طلاب العينة كانت خاصة بالمهارات الخاصة بالتعامل وإدارة الذات حيث بلغت قيمة متوسط درجتها ٤.٣٧ وبذلك صنفت بأنها مهارات مهمة جدا من وجهة نظر الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود بالعينة

قيد البحث، تلتها المهارات الحياتية الخاصة بالتواصل بين الأفراد بمتوسط قدره ٤.١٤ وبذلك صنفت بأنها مهارات مهمة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود بالعينة قيد البحث ، تلتها المهارات الخاصة بصنع القرار والتفكير الناقد حيث بلغت قيمة متوسطها ٣.٨٨ وبذلك صنفت بأنها مهارات مهمة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود بالعينة قيد البحث ؛ وهذه النتيجة تبدو منطقية إلى حد كبير حيث يمكن تفسيرها بأن الطلاب المعلمين في هذه المرحلة ينصب تركيزهم على تنمية مهاراتهم الشخصية وبناء وتطوير الذات أكثر من الاهتمام بالتواصل مع الآخرين على أساس أن النجاح المهني في التدريس يتطلب شخصية قوية وقدر كبير من الوعي الذاتي والثقة بالنفس كبداية يمكن من خلالها بعد ذلك تطوير بقية أنواع المهارات الحياتية وقد أكدت على هذا الاتجاه عدة دراسات أخرى بجانب البحث الحالي مثل دراسات كل من :فؤاد عياد وهدى سعد الدين (٢٠١٠) ، وخديجة بخيت (٢٠١١) ،و ماجد الغامدي (٢٠١١)، و أحمد أبو الحمائل (٢٠١٣) ، ويوسف مقدادي (٢٠١٣) ، وصادق الحايك ومصطفى مخلوف (٢٠١٣) ، وغيرها من الدراسات.

البحوث والدراسات المقترحةوالتوصيات

- إجراء المزيد من الدراسات على تطبيق المهارات الحياتية باستخدام الحاسب الالي وبرامجه
- إجراء المزيد من الدراسات على تطبيق برامج في ضوء نموذج مارزانو وقياس تأثيرها على المهارات الحياتية.
- إجراء المزيد من الدراسات على تطبيق المهارات الحياتية باستخدام تقنيات التعلم التعاوني في ضوء نتائج دراسة Gaikwad(1996)
- إجراء المزيد من الدراسات التحليلية على المهارات الحياتية المتضمنة في برامج إعداد كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية

– إجراء دراسات تقويمية على مقرر المهارات الحياتية حيث أن عزل مهارات حياتية بعينها في مقرر مستقل مثار جدل بين التربويين.

المراجع والمصادر

١. أحمد أبو الحمائل (٢٠١٣) ، فعالية برنامج إثرائي في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة ، **مجلة كلية التربية ببنها** ، العدد (٩٣) يناير ج (١) ، ص ص ١١١: ١٤٥:

٢. أحمد حسين اللقاني وآخرون (٢٠٠١)_**مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل**،_القاهرة، عالم الكتب.

٣. أحمد عبد المعطي ودعاء مصطفى (٢٠٠٨)._**المهارات الحياتية** ، القاهرة دار السحاب للنشر والتوزيع_.

٤. أماني الحصان (٢٠٠٧)**فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية مهارات** التفكير والاستيعاب المفاهيمى في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية **رسالة دكتوراه غير منشورة** كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية الرئاسة العامة لكليات البنات

٥. بهجت التخاينة (٢٠١١)**.فعالية استخدام استراتيجية تدريسية قائمة** على بعض أبعاد التعلم في الاتجاه والاتصال الرياضى لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس تربية عمان الخاصة ، **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، ص٣٩٩ . ص٤٢٦ يناير ٢٠١١

٦. خالد الباز (٢٠٠١) **فعالية استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس مادة الكيمياء على التحصيل والتفكير المركب والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام بالبحرين** المؤتمر

العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة الجمعية المصرية للتربية العلمية الإسكندرية ٤١٣- ٤٤٧.

٧. خديجة بخيت (٢٠١١). **فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية** "**دراسة ميدانية** على طالبات كليات التربية للبنات" بجامعة الملك عبد العزيز ، **مجلة دراسات عربية في علم النفس** ، المجلد الخامس ، العدد الأول يناير .ص ١٨- ص ٥٠

٨. رجب شعبان وأحمد عفيفي (٢٠٠٦). **الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية في ضوء نموذج أب**عاد التعلم لمارزانو "**مجلة كلية التربية** جامعة الفيوم ،المجلد الحادي عشر ، العدد الثاني.ص ١٠٢- ص ١٣٥ .

٩. صادق الحايك ومصطفى مخلوف (٢٠١٣). **تأثير برنامج تعليمي بتوظيف أساليب تدريسية رياضية** حديثة على تعلم مهارات حياتية منتقاة ومهارات منهجية في كرة السلة لتلاميذ الصف السابع الأساسي ، **مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات** ، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد الثامن والعشرون ، العدد الثانى ، ٢٠١٣ ، ص ٢٥٩- ص ٢٩٤ .

١٠. فتحية اللولو وعوض قشطة (٢٠٠٥). **مستوي المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الاسلامية** بغزة ،كلية التربية – الجامعة الإسلامية غزة – قسم تكنولوجيا التعليم.

١١. فؤاد عياد وهدى سعد الدين (٢٠١٠). **فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا** للصف

العاشر الأساسي بفلسطين ، **مجلة جامعة الأقصى** (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد الرابع عشر ، العدد الأول ، ص١٧٤ – ٢٨٤ ، يناير ٢٠١٠

١٢. طلال الزعبي ومحمد خير السلامات (٢٠١١). **أثر استخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزانو لأبعاد التعلم** لطلبة المرحلة الأساسية العليا في منطقة السلط في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء ، **المجلة التربوية** ، العدد ٩٨ ، الجزء الثاني – مارس ٢٠١١.

١٣. ماجد بن سالم حميد الغامدي (٢٠١١)._**أهداف وتصنيف المهارات الحياتية في المجال التربوي**_، مستخرج من رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، كلية العلوم الاجتماعية ، الرياض

رابط الموضوع:

www.alukah.net/Social/0/32841/#ixzz2HfeSqc5S

١٤. مارزانو وآخرون(١٩٩٨): **أبعاد التعلم – دليل المعلم**، ترجمة جابر عبدالحميد وصفاء الأعسر ونادية شريف، القاهرة: دار قباء.

١٥. محمد خليل وخالد الباز (١٩٩٩) **دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، المؤتمر العلمي الثالث مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثاني.

١٦. محمود منسي وخديجة بخيت (٢٠١٠). **مهارات الحياة : تعليمها وتعلمها** ، دار الكتاب الحديث القاهرة

١٧. مريم الرحيلي (٢٠٠٧). **أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة** ، رسالة دكتوراه منشورة الكترونياً ، كلية التربية جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

١٨. مندور عبد السلام (٢٠٠٧). **فعالية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو ، في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم** وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، بمدينة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية** ، العدد ٩٨ ، الجزء الأول – مارس ٢٠١١

١٩. منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) (٢٠١٣). **ما هي المهارات التي تعتبر مهارات حياتية؟**

Retrieved (11-1-2013) from:
www.unicef.org/arabic/lifeskills/lifeskills_25521.html

٢٠. يوسف مقدادي (٢٠١٣). فاعلية برنامج توجيه جمعي في تنمية المهارات الحياتية دراسة شبه تجريبية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة إربد ،**مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** ، المجلد الحادي عشر – العدد الثالث – ٢٠١٣ ص٢٠٤ – ص ٤٣.

21. Abdullah,H.A and Sridhar Singh,Y.N.(2012).Impact of Marzano' s Dimensions of Learning Model on Students' Science Achievement , **Education** ,Volume:1, Issue:11,November 2012.

22. Costa,A.L., F Kallick ,B. (2000) .Habits of Mind : A developmental Series . Alexandria ,VA : Association for Supervision and curriculum Development.

23. Gaikwad , p. (1996) **Cooperative Learning** : Setting the Stage for Faith and Learning in the Classroom, Prepared for the 19th international Faith and Learning Seminar , Spicer Memorial College , Pune , India

24. Hardiman,M.(2001). Connecting Brain Research with Dimensions of Learning , **EDUCATIONAL LEADERSHIP**,November 2001 ,pp52-55.

25. Marzano,R; Pickering , D and Brandt , R. (1990). *Integrating Instructional Programs Through Dimensions Of Learning,* **Educational Leadership** , February 1990 , pp 17- 24.

26. Marzano, R.J. (1992). *Dimensions of Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum development. (LB 1025.3 Dim)

27. Marzano , R. (2000). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives* . Thousand Oaks, CA: Crowin Press, a Sage Publications Company

28. Marzano, R.J., Pickering, D. & McTighe, J. (1993). *Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum development

29. Marzano,R and Pickering,D.(2006). Dimensions of Learning Teacher's Manual, HAWKER BROWNLOW EDUCATION,(ASCD) 197133.

الملخص

هدف البحث إلى دراسة اتجاهات طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود نحو عملية التعلم في ضوء أحد نماذج التعلم الحديثة (نموذج مارزانو) ، وكذلك تنمية وعي الطالب المعلم بالمهارات الحياتية وأهميتها بالدراسة الجامعية ، ودراسة العلاقة بين اتجاهات الطلاب المعلمين نحو عملية التعلم في ضوء نموذج مارزانو ودرجة وعيهم بالمهارات الحياتية كمتطلب أساسي للنجاح الأكاديمي ، في الإطار النظري تمت مراجعة نموذج أبعاد التعلم لمارزانو Marzano بمكوناته الخمسة (الإدراكات والإتجاهات الإيجابية نحو عملية التعلم – اكتساب وتكامل المعرفة – توسيع المعرفة وصقلها – استخدام المعرفة بطريقة ذات معنى – عادات العقل) ، وكذلك مفهوم المهارات الحياتية وأهميتها وأبرز تصنيفاتها.

تكونت العينة النهائية من (١٣٢) طالباً من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود ، وتضمنت الأدوات مقياس الوعي بالمهارات الحياتية : تم تصميمه في ضوء تصنيف اليونيسيف ٢٠٠٥ وتضمن ٢٩ مفردة توزعت على أبعاد ثلاثة هي : مهارات التواصل بين الإفراد ، ومهارات صنع القرار والتفكير الناقد ، ومهارات التعامل وإدارة الذات. ، وتم تصميم مقياس الاتجاه نحو التعلم : في ضوء نموذج مارزانو لأبعاد التعلم وتضمن الأبعاد الخمسة لنموذج مارزانو وتكون من ٥٠ مفردة وقد تمتعت الأداتين بمؤشرات صدق وثبات مناسبة .

في النتائج : وجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين درجة الوعي بالمهارات الحياتية وكل بعد من أبعاد الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو (الإتجاهات الإيجابية نحو التعلم – اكتساب وتكامل المعرفة – توسيع المعرفة وصقلها – الاستخدام ذي المعنى للمعرفة –عادات العقل).

وقد أمكن التنبؤ بدرجة الوعي بالمهارات الحياتية لدى الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود من خلال مكونات الاتجاه نحو التعلم في ضوء نموذج مارزانو وأمكن استخلاص معادلة انحدارية تعبر عن هذه العلاقة بطريقة تحليل الانحدار التدريجي كما يلي

الوعي بالمهارات الحياتية= ٦٩.١٩ + (١.٩٣٢ الإتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم + ١.٠٤٨ اكتساب وتكامل المعرفة + ١.٠١٨ عادات العقل المنتجة + ١.٢٠٢ تعميق المعرفة وصقلها)

أعلى درجات الوعي بالمهارات الحياتية لدى طلاب العينة كانت خاصة بمهارات التعامل وإدارة الذات حيث بلغت قيمة متوسط درجتها ٤.٣٧ وبذلك صنفت بأنها مهارات مهمة جدا ، تلتها المهارات الحياتية الخاصة بالتواصل بين الأفراد بمتوسط قدره ٤.١٤ وبذلك صنفت بأنها مهارات مهمة ، تلتها المهارات الخاصة بصنع القرار والتفكير الناقد حيث بلغت قيمة متوسطها ٣.٨٨ وبذلك صنفت بأنها مهارات مهمة من وجهة نظر الطلاب المعلمين بجامعة الملك سعود بالعينة قيد البحث.

Research Abstract

The research aimed to investigate the attitudes of students of Teachers Faculty at King Saud university about the learning process in the light of a Modern learning model: (Marzano Model) , as well as the pormotion of their awareness about life skills also, the investigation of the relationship between their attitudes toward learning process in the light of Marzano′s Model and the degree of awarenessof life skills as a prerequisite for academic success , in the theoretical framework the researchers have been revised Marzano model of learning dimensions and its five components (perceptions and positive attitudes towards the learning process - the acquisition and integration of knowledge - the expansion of knowledge and refined - the use of knowledge in a meaningful way - habits of Mind) , as well as the concept of life skills and their taxonomies.

Formed the final sample of 132 students from Teachers faculty , King Saud University , and included two tools: first questionnaire for awareness of life skills : it was designed in the light of the classification promoted by UNICEF in 2005 and included 29 items distributed to the three dimensions are: communication skills between individuals , and decision-making skills and critical thinking , and interpersonal skills and self-management . , second tool Was designed to measure attitudes toward learning : in light of Marzano model for the dimensions of learning the scale consists of 50 items the two scales had appropriate validity and reliability indicators .

In Results: found a positive correlation statistically significant at the level of significance 0.01 between the degree of awareness of the life skills and every dimension of the attitudes towards learning in the light of Marzano model (positive attitudes towards learning - the acquisition and integration of knowledge - to expand the knowledge and refined – meaningful use of knowledge - Habits of Mind) .

It was possible to predict the degree of awareness of the students' life skills teacher at King Saud University through the components of the attitudes towards learning in the light of Marzano model and it was possible to derive a regression equation express this relationship by step-wise regression analysis as follows

Awareness of life skills = 69.19 + (1.932 attitudes and positive perceptions about learning+ 1.048 acquisition and integration of

knowledge+ 1.018 habits of mind + 1.202 deepen knowledge and refined)

The highest degree of awareness of life skills among students in the sample were especially for life skills of : dealing and self-management as the value of the average degree of 4.37 , and thus classified as a very important skills , followed by life skills of: communion between individuals with an average of 4.14 , and thus classified as important skills , followed by life skills of, decision-making and critical thinking as the value of an average of 3.88 , and thus classified as important skills from the perspective of student teachers at the University of King Saud .