جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدِّراسات العُليا والبحث العلميّ

" درجةُ إسهامِ اليقظةِ العقليَّةِ والمُرونةِ المَعرفيَّة في المُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقِينَ دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارس محافظةِ بيت لحم- برنامجٌ إرشاديٌّ مُقترح".

The degree of contribution of Mental Alertness and Cognitive Flexibility to Career Interests among Academically Gifted Secondary School Students in Bethlehem Governorate - Proposed Counseling Program

إعداد:

ياسر تيم عبد القادر زبون

قُدِّمَتْ هذه الأُطروحةُ استكمالاً لمتطلَّبات درجة الدكتوراة في الإرشاد التَّربويّ والنَّفسيّ.

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2025

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدِّراسات العُليا والبحث العلميّ

" درجةُ إسهامِ اليقظةِ العقليَّةِ والمُرونةِ المَعرفيَّة في المُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارس محافظةِ بيت لحم- برنامجٌ إرشاديٌّ مُقترح".

The degree of contribution of Mental Alertness and Cognitive Flexibility to Career Interests among Academically Gifted Secondary School Students in Bethlehem Governorate - Proposed Counseling Program

إعداد:

ياسر تيم عبد القادر زبون

بإشراف:

أ.د. معتصم مصلح

قُدِّمَتْ هذه الأُطروحةُ استكمالاً لمتطلَّبات درجة الدكتوراة في الإرشاد التَّربويّ والنَّفسيّ.

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2025

" درجةُ إسهامِ اليقظةِ العقليَّةِ والمُرونةِ المَعرفيَّة في المُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارس محافظةِ بيت لحم- برنامجٌ إرشاديٌّ مُقترح".

The degree of contribution of Mental Alertness and Cognitive Flexibility to Career Interests among Academically Gifted Secondary School Students in Bethlehem Governorate - Proposed Counseling Program

إعداد:

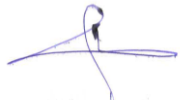
ياسر تيم عبد القادر زبون

إشراف:

أ.د. معتصم مصلح

نُوقِشَتْ هذه الأُطروحة، وأُجيزتْ في 2025/10/7م

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور معتصم مصلح	جامعة القدس المفتوحة	مشرفاً ورئيساً	
الأستاذ الدكتور أحمد أبو أسعد	جامعة مؤتة	عضواً خارجيًّا	
الأستاذ الدكتور محمد عوض شعيبات	جامعة القدس	عضواً خارجيّا	
الأستاذ الدكتور محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	عضواً داخليًّا	

تفويض وإقرار

أنا الموقّعُ أدناهُ" **ياسر تيم زبون**" أُفوّضُ جامعةَ القدس المفتوحة بتزويد نسخٍ من أُطروحتي للمكتباتِ أوِ المُؤسَّسات أوِ الهيئات أوِ الأشخاص، عند طلبِهم بحسَبِ التَّعليمات النَّافذة في الجامعة.

وأُقِرُّ بأنَّني قد التزمْتُ بقوانينَ جامعة القدس المفتوحة، وأنظمتِها، وتعليماتِها، وقراراتِها السَّارية المَعمولِ بها، والمُتعلِّقة بإعدادِ أطاريح الدَّكتوراة عندما قمْتُ شخصيًّا بإعدادِ أُطروحتي الموسومة بـ: " درجةِ إسهامِ اليقظةِ العقليَّةِ والمُرونةِ المَعرفيَّة في المَيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارس محافظةِ بيت لحم– برنامجٌ إرشاديٌّ مُقترح" وذلك بما ينسجمُ معَ الأَمانة العلميَّة المُتعارَف عليها في كتابة الأَطاريح العلميَّة.

الاسم: ياسر تيم زبون.

الرقم الجامعي: 0340012210003

التوقيع:.....

التاريخ: 2025/10/07م

الإهــداء

إلى سيدِ البشرية، ونورِ الهُدى، ومعلّمِ الإنسانية، سيدِنا محمدٍ ﷺ، الذي أضاءَ لنا دروبَ العلم، وعلَّمنا كيف نُحكّم العقل، ونُهذّب القلب، ونُعلي الكلمة..

إلى **روحكَ الطاهرة يا بُني،**

التي رحلت عن عالمي الجسدي وبقيت تسكن روحي،

إلى **روحِ أبي الحبيب..**

سندي الأبدي، ومصدر قوتي في غيابه قبل حضوره

إلى **روحِ أخي الغالي..**

الراحلِ في الجسد، الحاضرِ في كل ذكرى..

إلى **أمي الحبيبة...**

نبع الصبر والدعاء، التي غرست في قلبي الإيمان بأن لكل ألم ثمرة، ولكل تعب ثمرة، ولكل دمعة أمل.

إلى **أختي الغالية وأخوتي الأحباء..**

رفاق القلب وسند العمر، الذين كانوا دائماً عوناً في طريق النجاح.

إلى رفيقة دربي، **زوجتي العزيزة**، شريكة الأيام الثقيلة والجميلة..

إلى **بناتي وأبنائي الأحبّة..** زهور عمري، وبهجة قلبي، الذين كانوا نور الدرب والدافع للاستمرار.

إلى **وطني الجريح..**

الذي ما زال ينزف ويُعلّمنا كيف نُحب، كيف نصبر، وكيف ننتصر بالكلمة والفكرة.

إلى **أرواح الشهداء،**

الذين علّمونا أنّ المعرفة مقاومة، وأن الكرامة لا تُشترى.

وإلى **الأسرى الصامدين خلف القضبان والجرحى،**

منارات الإرادة التي لا تنكسر، وأصوات الحرية المكبوتة في ظلام الزنازين.

لكم جميعاً.. أهدي ثمرة هذا الطريق الطويل..

الباحث

شُكر وتقديـر

بسم الله الرحمن الرحيم:

﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾(هود:88)

الحمدُ لله الذي وفّقَ وسدّد، وألهمَ الصَّبر والطَّريق، فله الحمدُ كما ينبغي لجلالِ وجهِهِ، وعظيمِ سلطانه، على ما مَنَّ به من نعمةِ العلم، ومكَّنَ من إتمام هذه الأُطروحة بعدَ جُهدٍ ومثابرة. وإنّ مِنْ تمامِ الشّكر، أنْ أتوجَّهَ بجزيل الامتنان والعرفان إلى أستاذي القدير

الأستاذ الدكتور معتصم مصلح

مشرفِ هذه الأُطروحة، الذي كان نِعْمَ المُرشدُ والمُوجّهُ والدَّاعم، لقد كان لتوجيهاتِهِ العلميَّة الرَّصينة أبلغُ الأثَرِ في تشكيل هذا العمل، وصياغتِهِ بمنهجيَّةٍ رصينة.

وأَتقدَّمُ بوافر الاحترام والتَّقدير إلى رئيسِ لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور معتصم مصلح، وأعضائها الأفاضل، الأستاذ الدكتور أحمد أبو أسعد، والأستاذ الدكتور محمد عوض شعيبات، والأستاذ الدكتور محمد شاهين– على جهودِهم في قراءة هذه الأُطروحة، وإثرائها بملاحظاتهم القيّمة الثّرّة التي جوّدت من الأُطروحة محتوًى ومنهيّة.

وجزيلُ الشّكر إلى وزارةِ التَّربية والتَّعليم العالي، ومديريَّة التربية والتَّعليم في محافظة بيت لحم، وإلى السَّادة المُحكّمينَ الأفاضل.

كما أرفعُ أسمى عبارات الشُّكر والتَّقدير إلى عمادة الدراسات العليا، والبحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة، بكادرها الأكّاديميّ والإداري، على ما وفَّرتْه من دعمٍ وتسهيلاتٍ بيئيَّة وعلميَّة كان لها بالغُ الأثر في إنجاز هذا العمل.

وأسألُ اللهَ– تعالى– أنْ يجعلَ هذا العملَ خطوةً مباركةً في طريق العلم، وخدمةِ للمعرفة، وعطاءً متواضعاً لهذا الوطن العزيز.

الباحث

قائمة المحتويات

تفويض وإقرار ..... ث
الإهـداء ..... ج
شُكر وتقديـر ..... ح
قائمة المحتويات ..... خ
قائمة الجداول ..... ز
قائمة الملاحق ..... ص
مُلخص ..... ض
ABSTRACT ..... ظ
الفصل الأول 1
خلفية الدراسة ومشكلتها 1
1.1 المقدمة 2
1.1.1 اليقظة العقلية 7
1.1.1.1 مفهوم اليقظة العقليَّة ونشأتِها 7
2.1.1.1 أهمية اليقظة العقلية 9
3.1.1.1 فوائد اليقظة العقلية 12
4.1.1.1 أبعاد اليقظة العقلية وخصائصها 13
5.1.1.1 مقوِّمات اليقظة العقليَّة ومكوِّناتها 14
6.1.1.1 ممارسات اليقظة العقلية 15
7.1.1.1 النظريَّات المُفسِّرة لليقظةِ العقليَّة 16
8.1.1.1 اليقظة العقلية والمرونة 20
2.1.1 المرونة المعرفية 20
1.2.1.1 مفهوم المرونة المعرفية وماهيتها 20
2.2.1.1 أنواع المَرونة المعرفيَّة ومكوِّناتها 21
3.2.1.1 أهميَّة المُرونة المعرفيَّة 22
4.2.1.1 سمات أصحاب المرونة العالية 23

5.2.1.1 أبعاد المرونة المعرفية 24
6.2.1.1 النظريات المفسرة للمرونة المعرفية 24
7.2.1.1 العوامل التي تؤثِّرُ في مستوى المُرونة المعرفيَّة 26
3.1.1 الميول المِهْنيَّة 27
1.3.1.1 مفهوم المُيول المِهْنِيَّة 27
2.3.1.1 العوامل المؤثِّرة في الميول المِهْنيَّة لدى الطَّلبة وأبعادِها 28
3.3.1.1 نظريات الميول المهنية 29
4.3.1.1 علاقة الميول المِهْنِيَّة بالإرشادِ والتَّوجيه 34
4.1.1 طلبة المرحلة الثانوية 35
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها 37
3.1 فرضيَّات الدِّراسة 40
4.1 أهداف الدراسة 41
5.1 أهميَّة الدِّراسة 42
6.1 حدود الدراسة ومحدداتها 44
7.1 التعريفات لمتغيرات الدراسة 45
الفصل الثاني 48
الدِّراسات السَّابقة 48
1.2 دراسات تناولت اليقظة العقليَّة 49
2.2 دراسات تناولت المرونة المعرفية 59
3.2 دراسات تناولت الميول المهنية 64
4.2 دراسات ربطت بين متغيرات الدراسة 71
الفصل الثالث 80
الطريقة والإجراءات 80
1.3 منهجية الدراسة 81
2.3 مجتمع الدراسة وعينتها 81
3.3 أدوات الدراسة 83
1.3.3 الصِّدق الظاهريّ (FACE VALIDITY) لمقاييس الدراسة 84
2.3.3الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة 85

4.3 متغيرات الدراسة..... 91
5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة 91
6.3 المعالجات الإحصائية 92
الفصل الرابع **94**
عرض نتائج الدراسة **94**
1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة..... 95
1.1.4 النتائج المتعلقة بالسُّؤال الأول: 95
2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 101
3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:..... 102
2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات 109
1.2.4 النتائجُ المتعلِّقةُ بالفرضيَّة الأُولى..... 109
2.2.4 النَّتائجُ المُتعلَّقة بالفرضيَّة الثَّانية: 110
3.2.4 النَّتائجُ المُتعلِّقةُ بالفرضيَّة الثالثة: 114
4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة..... 116
ثانياً: تعريف البرنامج الإرشادي 120
ثالثاً: الأساسُ النَّظريُّ المُعتمدُ في تصميم البرنامج..... 121
رابعاً: محتويات البرنامج الإرشاديّ..... 124
لتحقيقِ أهداف البرنامج الإرشاديّ وغاياته، فقد جرى تصميمُ محتواهُ على النحو الآتي:..... 124
خامساً: الهدفُ العامُّ للبرنامج..... 124
سادساً: الأهداف الفرعية 125
ولتحقيقِ الهدف العام، سعتِ الدّراسةُ إلى تحقيق الأهداف الفرعيّة الآتية: 125
سابعاً: المنطلقات الفلسفية للبرنامج الإرشادي 125
ثامناً: الفنيَّات والأساليبُ الإرشاديَّةُ المستخدمة في البرنامج..... 126
الفصل الخامس..... **136**
تفسير النتائج ومناقشتها **136**
1.5 مناقشة أسئلة الدراسة 137
1.1.5 مناقشة السؤال الأول 137
2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني..... 140

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث 142
2.2.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة 147
1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:..... 147
2.2.5 مناقشة نتائج الفرضيَّة الثانية: 149
4.2.4 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: 154
5.2.4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:..... 159
3.5 التوصيات والمقترحات 165
قائمة المصادر والمراجع..... 167
أولاً: المراجع باللغة العربية..... 167
ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية..... 175
الملاحق 181

قائمة الجداول

الجدول (1.3) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس 82
الجدول (2.3) عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية 83
الجدول (3.3) قيمُ معاملاتِ ارتباطِ فقرات مِقياس اليَقظةِ العقليَّة بالمجالِ الذي تنتمي إليه، وقيمُ معاملات ارتباطِ الفقرات معَ الدَّرجة الكُليَّة للمقياس، كذلك، قيَمُ معاملاتِ ارتباطِ كلّ مجالٍ معَ الدَّرجةِ الكُليَّة للمِقياس(ن=37) 86
الجدول (4.3) قِيَمُ معاملِ ارتباطِ فقرات مِقياسِ المُرونة المعرفيَّة معَ الدَّرجةِ الكُليَّة للمِقياس(ن=37)..... 87
الجدول (5.3) قِيَمُ معاملاتِ ارتباطِ فقراتِ مِقياسِ المُيولِ المِهْنِيَّة بالمجالِ الذي تنتمي إليه، وقِيَمُ معاملاتِ ارتباطِ الفقراتِ معَ الدَّرجةِ الكُليَّة للمِقياس، كذلك، قيمُ معاملاتِ ارتباطِ كلّ مجالٍ معَ الدَّرجةِ الكُليَّة للمِقياس (ن=37) 87
الجدول (6.3) معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقاييس الدراسة 89
الجدول (7.3) درجاتُ احتسابِ مُستوى اليَقظةِ العقليَّة، والمُرونةِ المعرفيَّة، والمُيول المِهْنِيَّة..... 91
الجدولُ (1.4) المتوسّطاتُ الحسابيَّة والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّةُ لكُلّ مجالٍ مِنْ مجالاتِ مِقياسِ اليَقظة العقليَّة، وعلى المِقياسِ ككلٍّ مُرتَّبةٍ تنازليّا..... 95
الجدول (2.4) المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسِبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ المُراقبةِ مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسّطاتِ الحسابيَّة..... 96
الجدول (3.4) المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسِبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ الوصفِ مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسّطاتِ الحسابيَّة..... 97
الجدول (4.4) المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسِبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ التّفاعليّة مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسّطاتِ الحسابيَّة..... 98
الجدول (5.4) لمتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسِبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ العمل مع الوعي مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسّطاتِ الحسابيَّة..... 99
الجدول (6.4) المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسِبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ عدمِ الحُكم مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسّطاتِ الحسابيَّة.....100
الجدول (7.4) المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسِبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ المرونة المعرفيّة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً 101
الجدول (8.4) المُتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّة والنِّسَبُ المِئويَّة لكلّ مجالٍ مِنْ مجالاتِ مِقياسِ المُيولِ المِهْنِيَّة وعلى المِقياسِ ككلٍّ مُرتَّبةٍ تنازليًّا.....102

الجدول (9.4) المُتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ المُغامِر والتَّضحيةِ؛ منْ أجْلِ المُجتمعِ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسّطاتِ الحسابيَّة. 103

الجدول (10.4) المُتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ الاجتماعيّ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسّطاتِ الحسابيَّة 104

الجدول (11.4) المُتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ التّقليديّ والتّضحة من أجل المجتمعِ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسّطاتِ الحسابيَّة. 105

الجدول (12.4) المُتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ العقلانيّ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسّطاتِ الحسابيَّة 106

الجدول (13.4) المُتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ الفنيّ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسّطاتِ الحسابيَّة. 107

الجدول (14.4) لمُتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ الواقعيّ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسّطاتِ الحسابيَّة 108

الجدول (15.4) نتائجُ تحليلِ الانحدارِ المُتعدِّدَ التَّدريجيّ لتأثيرِ إسهامِ كلٍّ منَ اليَقظةِ العقليَّة والمُرونةِ المَعرفيَّةِ في التَّنبُؤِ بالمُيولِ المِهْنِيَّةِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المَرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم. 109

الجدولُ (16.4) المتوسّطاتُ الحسابيَّة والانحرافاتُ المِعياريّة لاستجاباتِ عيّنة الدِّراسة على مِقياس اليَقظة العقليَّة –تُعزى إلى متغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأسرة، مكان السّكن 111

الجدولُ (17.4) تحليلُ التَّبايُن المُتعدِّدُ (دونَ تفاعُل) على الدّرجة الكُليَّة والمجالات الفرعيَّة لمِقياس اليَقظة العقليَّة –تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأسرة، مكان السّكن. 112

الجدول (18.4) نتائجُ اختبارِ(SCHEFFE) للمقارنات البَعديَّة بيْن المُتوسّطات الحسابيَّة على مجالَي: (الوصف، العمل مع الوعي) لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّر المستوى الاقتصاديّ للأُسرة.....113

الجدول (19.4) المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّة لاستجاباتِ عيّنةِ الدِّراسةِ على مِقياس المُرونةِ المعرفيَّة –تُعزى إلى مُتغيّراتِ: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السّكن 115

الجدول (20.4) تحليلُ التَّبايُن الثلاثي (دون تفاعُل) على مِقياسِ المرونةِ المعرفيَّة لدى عيّنةِ الدِّراسة –تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السّكن.....116

الجدول (21.4) المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّة لاستجاباتِ عيّنةِ الدِّراسةِ على مِقياس الميول المِهنيّة –تُعزى إلى مُتغيّراتِ: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السّكن. 117

الجدولُ (22.4) تحليلُ التَّبايُن المُتعدِّد (دونَ تفاعُل) على الدَّرجةِ الكُليَّة والمجالات الفرعيَّة لمِقياسِ المُيول المِهْنِيَّة –تُعزى إلى مُتغيِّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السّكن. 118

الجدول (23.4) نتائجُ اختبارِ (SCHEFFE) للمقارناتِ البَعديَّة بين المتوسِّطاتِ الحسابيَّةِ لمجالِ النَّمط العقلانيّ لدى الطَّلبة المُتفوِّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيت لحم –تُعزى إلى مُتغيّر مكان السَّكن. 120

قائمة الملاحق

ملحق (أ): المقاييس على العينة الاستطلاعية 182

ملحق (ب): المقاييس على العينة النهائية 189

ملحق (ت): قائمة المحكمين 196

ملحق (ث): كتاب تسهيل مهمة 197

" درجةُ إسهامِ اليقظةِ العقليَّةِ والمُرونةِ المَعرفيَّة في المُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارس محافظةِ بيت لحم- برنامجٌ إرشاديٌّ مُقترح".

إعداد: ياسر تيم عبد القادر زبون

إشراف: أ.د. معتصم مصلح

2025

مُلخص

هدفتِ الدِّراسةُ إلى التَّعرُّف إلى درجة إسهامِ اليقظة العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة في المَيول المِهْنِيَّة لدى الطلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مدارسِ محافظةِ بيت لحم، واقتراح برنامجٍ إرشاديّ. وقد اعتمدتِ الدِراسةُ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، واستخدمتْ مقاييسَ اليقظة العقليَّة، والمَرونة المعرفيَّة، والمَيول المِهْنيَّة لجمْع البيانات، وتكوَّنتْ عيّنةُ الدِّراسة من (293) طالباً وطالبةً منَ المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مدارس محافظة بيت لحم، واختِيرَتْ بطريقةِ العيّنةِ المُتيَسَّرة.

أظهرتْ نتائجُ الدِّراسةِ أنَّ مستوى اليقظةِ العقليَّة ككلٍّ لدى الطلبة المُتفوّقين، مرتفعٌ؛ إذ بلغَ المتوسّطُ (4.03). كما أظهرتِ النَّتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّة في المتوسّطات الحسابيَّة لليقظةِ العقليَّة تبعًا لمُتغيّر الجنس، لصالح الإناث في محاور(المُراقبة، وعدم الحكم، والتَّفاعليَّة) وتبعًا لمُتغيّر المستوى الاقتصاديّ في محور الوصف، لصالح المستوى المُرتفع، وفي محور العملِ معَ الوعي، لصالح كلٍّ مِنَ المُستويَيْنِ المتوسّط والمُرتف، كما بيَّنَتِ النَّتائج وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةِ إحصائيَّة في المتوسّطات الحسابيَّة للمُرونة المعرفيَّة تبعًا لمُتغيّر الجنس لصالح الإناث، وأظهرتِ النَّتائجُ، كذلك، وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في المتوسّطاتِ الحسابيَّة للمُيول المِهْنِيَّةِ تبعًا لمُتغيّر الجنس في النَّمط الواقعيّ، لصالح الذُّكور، وفي النَّمط الاجتماعيّ لصالح الإناث، وتبعًا لمُتغيّر مكانِ السَّكن في النَّمط العقلانيّ لصالح سكان القرى، وأشارتِ النَّتائج، أيضاً،

إلى وجودِ قدرةٍ تنبؤيَّة دالّةٍ إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq .05$) لكلٍّ مِنَ اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المَعرفيَّة في التنبُّؤِ بالمُيول المِهْنِيَّة لدى الطلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثّانويَّة في مدارس محافظة بيت لحم، وأوصَتْ الدِّراسةُ بتنفيذ برامجَ إرشاديَّةٍ؛ تهدفُ إلى تحسين اليقظة العقليَّة لدى الطلبة الذُّكور، مع التَّركيز على المجالاتِ التي تفوَّقَتْ فيها الإناثُ(مثل الوصف، وعدم التَّفاعُل التَّلقائي) من خلال أنشطةٍ تتناسَبُ مع اهتماماتِهم.

الكلمات المِفتاحيَّة: اليقظة العقليَّة، المُرونة المَعرفيَّة، المُيول المِهْنِيَّة، البرنامج الإرشاديّ.

The Degree of Contribution of Mindfulness and Cognitive Flexibility to the Vocational Interests of Academically Outstanding High School Students in the Schools of Bethlehem Governorate – A Proposed Counseling Program

Prepared by: Yasser Tayem Abdel Qader Zabon

Supervisor: Prof. Dr. Mu'tasim Musleh

2025

Abstract

The study aims to identify the extent to which mindfulness and cognitive flexibility contribute to vocational interests among academically gifted high school students in schools in the Bethlehem Governorate, and to propose a counseling program. The study adopts the descriptive correlational approach and applied scales of mindfulness, cognitive flexibility, and vocational interests to collect data. The study sample consists of 293 academically gifted high school students from schools in the Bethlehem Governorate, selected through convenient sampling. The results of the study show that the overall level of mindfulness among academically gifted high school students in the Bethlehem Governorate was high, with a mean score of 4.03. The results also show statistically significant differences in the means of mindfulness according to the gender variable in favor of females in the dimensions of (observation, non-judgment, and non-reactivity), and according to the economic level variable in the description dimension favoring the high level, and in the acting with awareness dimension, favoring both medium and high levels. The results also indicates statistically significant differences in the means of cognitive flexibility according to the gender variable in favor of females. The results further show statistically significant differences in the means of vocational interests according to the gender variable in the realistic pattern, favoring males, and in the social pattern, favoring females, and according to the place of residence variable in the intellectual pattern, favoring village residents. The results also reveals a statistically significant predictive ability at the significance level $\alpha \leq .05$ for both mindfulness and cognitive flexibility in predicting vocational interests among these students. The study recommends implementing counseling programs to improve mindfulness among male students, focusing on the areas where females outperformed (such as describing and non-reactivity), through activities that align with their interests.

Keywords: mindfulness, cognitive flexibility, vocational interests, the guidance program.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها.

3.1 فرضيات الدراسة.

4.1 أهداف الدراسة.

5.1 أهمية الدراسة.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها.

7.1 التعريفات لمتغيرات الدراسة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

يتقاطعُ التَّاريخ والحاضرُ والمستقبلُ عند رأْس مالٍ بشريٍّ عزيزٍ وغزيرٍ بأفكاره وقدراتِه العقليَّة، وأدواتِه المَعرفيَّة البارعة، إنَّهم أبناءُ أرضٍ أبَتْ إلا أن تكونَ بلادَ الأنبياء والحقيقة، فيُحدِثُ أبناؤها مِنْ كلِّ حدْبٍ وصوْبٍ طاقاتِ علمٍ وطموح، إنهم طلبة فلسطين المُتفوِّقون، السَّائرون بوعيٍ نحوَ مساراتِهم المُستقبليَّة المِهنيَّة؛ إذ يواجِهُ طلبةٌ كثيرونَ تحدّياتٍ كبيرةً في اختيار التَّخصُّصات المِهْنِيَّة المناسبة، ممَّا يؤدّي إلى حيرةٍ وعدم رضًا مُسبّباً اضطراباتٍ نفسيَّةً وسلوكيَّة، يعتمدُ هذا الاختيارُ على مدى توافُق المَيل المِهْنِيّ للفرْد مع قدراتِهِ واهتماماتِه، ومستوى اليقظة العقليَّة والمُرونة المَعرفيَّة لديه، ما يتطلَّبُ تطويرَ هذه المهارات من خلال البرامج التَّعليميَّة والإرشاديَّة المناسبة، ويستدعي استكشاف مدى تأثير اليقظة العقليَّةِ والمُرونة المَعرفيَّة في المُيول المِهْنِيَّة لدى طلبة المرحلة الثَّانويَّة.

تُعَدُّ الميولُ المِهْنِيَّةُ لدى الطلبة عاملًا مُهمًّا في اتِّخاذ القرارات المِهْنِيَّة، كما أنَّها ترتبطُ ارتباطًا وثيقًا بالتَّحصيل الأكَّاديميّ، وبالنتائج التَّعليميَّة، والمِهْنِيَّة الإيجابيَّة (Quinlan, 2023) ويمكِنُ أنْ يتجلَّى التَّفتُّح العقليّ في مَيل الفرْد إلى استيعاب مجموعةٍ متنوِّعةٍ منَ المَنظورات الفكريَّة والقيم والمواقف والآراء أو المُعتقدات، بما في ذلك تلك التي تتعارَضُ مع آرائه السَّابقة، ويرى الباحثونَ (Cunha, 2022) (Quinlan, 2023) أنَّ مستوى التَّفتُّح العقليّ لدى الفرْد ليس ثابتًا، بل قد يختلفُ تبعًا للسِّياقات أو المجالات.

وتبرز أهميَّة المُيول في أنَّها تدفعُ الأفراد نحوَ تفضيل أنواعٍ معيَّنةٍ من الأنشطة والمحتويات، ما يؤدّي إلى نمطِ نشاطٍ مميَّزٍ وإبداعي، وتُعزّزُ هذه المُيول الفرديَّة عمليَّات التّعلُّم والتَّطوير الشَّخصيّ، إذ تعملُ

برامج الإرشادِ والتَّوجيه على تعزيزها وتوجيهها نحو تحقيقِ أهدافِ شخصيَّة ومِهْنِيَّة أكثرَ دقةً وتوجُّهًا (الغامدي، 2021).

إنّ تطويرَ مسارِ المِهَن للأفراد هو عمليَّة طويلةٌ ومعقَّدة، ففي هذه العمليَّة، قد يتأثَّرُ الفرد بعواملَ عديدةٍ، مثل بيئتِه الاجتماعيَّة، والديناميَّات النفسية والجسدية أو(التَّفاعُل المتبادل بين النَّفس والجسد) وعواملَ مثلِ الهيكل الاقتصاديّ والثّقافيّ للبيئة، قد تُشكِّل الاختيارات المِهْنِيّة لدى الأفراد وتوجُّهها، لذلك، فإنَّ الأَساسَ الذي يُتَّخذُ القرارُ، ويُبنى المَسارُ المِهْنِيّ يؤثِّرُ في الحياة بأكملها، وقد حاول العديدُ منَ المُنظِّرينَ والباحثينَ تقديمَ حلولٍ لتساؤُلٍ يتمحوَرُ حوْلَ الأساس أو المِعيار الذي يُتَّخَذُ القرارُ المِهْنيُّ وَفْقَه، ومِنْ بين النَّظريَّات الأكثرِ كفاءة، تأتي نظريَّةُ جون هولاند للمُيول المِهْنِيَّة (Erdogan,2022).

في نظريّته للمُيول المِهنِيَّة، أكَّدَ هولاند Holland أنّ المُيولَ المِهنيَّة تُعَدُّ جزءاً منَ الشَّخصيَّة، وأنّ وصفَ المَيل المِهْنِيّ للفرْد يعكِسُ وصفًا لشخصيَّته، كما أنّ المعلوماتِ التي تُجْمَعُ مِنْ اختبارات المُيول المِهْنِيَّة يمكِنُ استخدامُها في عمليَّة التَّوجيه المِهْنِيّ؛ لمساعدة الأفرادِ على اتِّخاذ القرارات المِهْنِيَّة المناسبة (عرب، 2023).

كذلك، فإنّ المُيولَ تؤثِّرُ تأثيرًا كبيرًا في الاستعدادِ النَّفسي والانفتاح الذّهنيّ للفرْد تجاهَ تعلُّم المهارات اللازمة، وتطويرِ القُدراتِ العقليَّة المَطلوبة؛ فالعلاقةُ بين المُيول المِهْنيَّة واليقظة العقليّةِ تعكِسُ تأثيرًا ثنائيَّ الاتِّجاهِ يمكِنُ تفسيرُه تفسيرًا متبادلا، فالميولُ المِهْنِيَّة تُشكِّلُ العوامل التي يختارُها الفردُ بناءً على اهتماماتِه ومَيْلِه نحوَ نوعٍ معيَّنٍ منَ الأعمال أوِ المِهَن (المعايطة، 2022).

هناكَ في مجال اليقظة العقليَّة جملةٌ، تقولُ: " اِتْرِكْ بابَكَ الأماميَّ، وبابكَ الخلفيّ مَفتوحَين، واِسْمَحْ لأفكارِكَ أنْ تأتيَ وتذهب؛ فقط لا تُقدِّمْ لها الشَّاي." (سايح، 2024: ص12) تلك المَقولة تعبِّرُ عن ضرورة

منح الذِّهن الفرْصة لاستقبالِ أفكارٍ جديدةٍ وتجديدها، دونَ أنْ يلتزمَ بها التزامًا قاطعًا دونَ إحداثِ تغييرات أو إبداعات.

وتُعزّزُ اليقظةُ العقليَّةُ شعورَ الفرْد بالقدرة على إدارة البيئة المُحيطة من خلالِ تعزيز الاستجابات الكفيلة بمواجهة الضغوط. كما تحسّنُ من شعورِ الفرْد بالتَّماسُك، إذ يسهّل الوعيُ اللحظيُّ الانفتاحَ على الخبرات والتفاعل معها، وتمنحُ اليقظة العقليَّة زيادةً في تركيزِ الانتباه، ممَّا يمنحُ الفردَ القوَّةَ والثِّقةَ والسَّيطرةَ في جميع جوانبِ الحياة. والتَّركيزُ النَّاتجُ عنِ اليقظةِ العقليَّة، يُعزّزُ أداءَ الفرد في العمل، ويعزّزُ شعورَه بمعنى الحياة (الضبيب، 2024).

توجدُ علاقة تكامليَّةٌ يمكِنُ ملاحظتُها بين اليقظة العقليَّة، والمُرونة المعرفيَّة لدى الطلبة المُتفوّقين، التي تعكِسُ التَّكامُل بين قدراتِهم على التركيز والتَّفاعُل الذَّكيّ معَ المحيط الدِّراسيّ، وقدرتِهم على التَّكيُّف معَ التَّحدّيات العقليَّة تكيُّفًا مَرنًا وفعّالا؛ الأمر الذي يُسهمُ في تحقيقِ أداء أكّاديميّ متميّز، وتنميةِ مهاراتِهم العقليَّة والتَّفكير النَّقديَّ تنميةً مستدامًا (الحربي، 2023).

إنّ المرونةَ المعرفيَّةَ تُعَدُّ إحدى أهمِّ المَهارات الضَّروريَّة لحياة الأفرادِ بشكلٍ عامّ، وللمتعلّمين بشكلٍ خاصّ على جميعِ مستوياتهم العُمُريّة؛ فهي تساعدُ الأفرادَ على التَّأقلُم معَ المواقف الحياتيَّة بشكلٍ عامٍّ، وتمكّنهم من تغيير إستراتيجيَّاتهم للتَّعامُل معَ التَّحدّيات التي يواجهونَها؛ إذ تُعَدُ بمنزلةِ وظيفةٍ تعكِسُ القدرةَ على تحديث الأهدافِ والإستراتيجيَّات التي تُحدّدُ كيفيَّةَ التَّعامُل معَ المشكلات، وتطويرِ الحلولِ والمُعالجات اللازمة لها، كما تُعبّرُ هذه الوظيفةُ عن قدرةِ الفرد على التَّركيز، وتغيير التَّصوُّرات، وتعديل العواطف، وتعديل الأفكار والأفعال، وضبط العمليَّات المَعرفيَّة، والتَّفكير بالنتائج المُحتملة؛ بهدف الوصول إلى أفضل حلٍّ ممكن. (الزعبي، 2022).

ووَفْقًا لـ جيلفورد (Guilford) في عام 1928 فقد أظهرتِ الدِّراساتُ التَّقليديَّة التي تناولَتْ أهميَّةَ المَرونة المَعرفيّة بوصفِها عنصرًا أساسيًّا في العمليَّاتِ الإبداعيَّة، وقد حُدِّدَتْ تسعةُ عواملَ كامنةٍ وراءِ الأداءِ الإبداعيّ، من بينها: أولاً: عاملُ المُرونة العفويَّة، الذي يتمثّلُ في قدرة الفرد على إنتاجِ عددٍ كبيرٍ منَ الأفكار في سياقٍ معيّن يمكِنُ بناؤه. ثانيًا: عاملُ المرونة، الذي يُعبّرُ عنِ القدرة على تغيير العاداتِ والسُّلوكيَّات بناءً على متطلَّبات الظُّروف، وأخيرًا: المُرونة المعرفيَّة التي تؤدّي دورًا حيويًا في حلِّ المشكلات المُعقَّدة، التي تتضمَّنُ درجةً من عدمِ اليَقين، والتَّعامُل معَ العديد منَ السِّيناريوهات المُحتملة (طاهر، 2024).

حيث ظهر مفهوم المرونة المعرفية في التسعينيات من القرن الماضي، والذي يشير إلى وعي الفرد بالخيارات التي تتناسب مع المواقف الجديدة، وقدرته على التكيف معها، بالإضافة إلى شعوره بالاستعداد والكفاءة، عندما يكون لديه مرونة (عبد الرحيم، 2023)، كذلك؛ فإنّ المرونة المعرفية تُعد بُعداً من أبعاد الشخصية بفضل تأثيرها الإيجابي على حياة الأفراد (الزهيري، 2024).

تُسهمُ المرونةُ المعرفيَّةُ في تنمية تفكير المُتعلِّمين؛ إذ تمنحُهم الفُرصةَ، لتغيير معتقداتِهم وأساليبهم، فالطلاب الذين يتمتَّعُون بالمُرونة المعرفيَّة، يُتْقنونَ تطبيقَ الأفكار الجديدةِ لمواجهةِ المواقفِ غيْرِ المَألوفة، ويُكيّفونَ سلوكَهم بما يلبّي متطلَّبات الوضْعِ تلبيةً إيجابيَّةً وفعّالة (ناصر، 2023).

وتُقسمُ مهارات المُرونة المعرفيَّة إلى: مرونةٍ تكيفيَّة، ومرونةٍ تلقائيَّة، وتشمل المرونة التَّكيفيَّة؛ قدرةَ الفرد على تغيير أساليبِ تفكيره عند مواجهةِ مشكلةٍ معيّنة، والتَّكيُّف معَ حلولٍ متنوّعة للمشكلاتِ التي يواجهُها الطالبُ في بيئتِه، والقدرة على تنويع الأساليبِ الفكريَّة في مواجهة التَّحدّيات، والقدرة على التَّحليل والتَّكامُل أثناءَ التَّعامُل معَ المَهامِّ اليوميَّة بمرونةٍ وإبداعيَّة. أمَّا المُرونة التَّلقائيّة فتشكِّلُ المُكوِّن الثاني للمُرونة المعرفيَّة، وتتضمَّن قدرةَ الفرد على إنتاجِ أفكارٍ متنوَّعةٍ ومتعدِّدةٍ حوْل موقفٍ مُعيّن، والقدرة على التَّنقُّل بسرعةٍ

بين الأفكارِ عندَ مواجهة المشكلات، والقدرةَ على إيجادِ حلولٍ مبتكرةٍ وفعَّالة لمواجهة التَّحدِّيات(عبيدات، 2021).

يُعدّ الطلبة المُتفوّقونَ دراسيًّا فئةً تتميَّزُ بقدراتٍ عقليَّةٍ ومعرفيَّةٍ عاليَّة تمكّنُهم من تحقيق إنجازات أكَّاديميَّة متميّزةٍ مقارنةً بأقرانِهم، وتُظهِرُ الدِّراساتُ الحديثة أنَّ أحدَ العواملِ التي تُميّزُ هؤلاءِ الطَّلبة هي اليقظةُ العقليَّة، التي تمثّلُ قدرةَ الفرد على الانتباه الواعي للحظةِ الحاليَّة، وضبطِ التَّفكير والمَشاعر، بصورةٍ متوازنة، وقد بيَّنَتْ دراسةُ (Alhabeis,2024) أنَّ اليقظةَ العقليَّةَ تُسهمُ في تعزيز الأداء الأكَّاديميّ للطلبةِ المُتفوّقين من خلالِ تنميةِ الوعي الذَّاتي والتَّركيز والانفتاح الذِّهنيّ، ممَّا يساعدهم على استثمار إمكاناتِهم المعرفيَّة، بصورة فعَّالة، والتَّعامُل بمرونةٍ معَ التَّحدّيات الدِّراسيَّة والمِهْنِيَّة المُستقبلية.

من هنا، تسعى هذه الدِّراسة، إلى البحث في درجةِ إسهام اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة في المُيول المِهْنِيَّة لدى طلبة المرحلة الثَّانويَّة المُتفوّقين دراسياً، ومعَ تنفيذ الدِّراسة في محافظة بيت لحم؛ التي تمثّلُ بيئةً محدَّدةً جغرافيًّا وثقافيّا؛ فإنَّه يُسلَّطُ الضَّوْءُ على العواملِ المحليَّة، التي قد تؤثِّرُ في ميول الطلبة المِهْنيَّة، ممَّا يجعلُ النَّتائجَ ذاتَ أهميَّةٍ خاصَّةٍ للتَّعليم في هذه المنطقة، في ظلِّ الأزماتِ السِّياسيَّة والأَمنيَّة والاجتماعيَّة نتيجةَ انتهاكاتِ الاحتلال الإسرائيليّ المتواصلة.

إنَّ وجودَ برنامجٍ إرشاديّ في هذه الدراسة، يُسهمُ في توفير الدَّعم والتَّوجيه اللَّازمَين للطلبة؛ لاكتشاف مُيولهم المِهْنِيَّة، وتوجيههم نحوَ خياراتٍ تعليميَّةٍ ومِهْنِيَّة مُلائمة، كما يعملُ على تعزيزِ مهاراتِ اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة لديهم؛ ممَّا يمكِنُهم منَ التَّكيُّف معَ متغيّرات سوق العمل، وتحدّياتها تكيُّفًا أفضلَ، ممَّا يجعلُ البرنامجُ الإرشاديُّ عنصراً أساسيًّا في تطويرِ مسارات التَّعليمِ والمِهْنِيَّة وتعزيزهما لدى الطلبة المُتفوّقين في محافظة بيت لحم، ويُسهمُ في بناءِ جيلٍ قادرٍ على المنافسةِ والنّجاح في سوقِ العمل المُتغيّر.

1.1.1 اليقظة العقلية

1.1.1.1 مفهوم اليقظة العقليَّة ونشأتِها

حسَبَ لانجر (Langer، 1992): فإنَّ اليقظةَ العقليَّة، هي: حالةٌ منَ الوعي الحسيّ الذي يتمتَّعُ بصورةٍ فعَّالةٍ متنوّعةٍ ومختلفة؛ التي تجعلُ الفردَ حسّاساً، ويمتازُ بالانفتاحِ (ابراهيم، 2024).

واليقظةُ العقليَّة ترتبطُ برفاهيَّة النَّفس، وتعَدُّ علاجاً للضُّغوط النَّفسيَّة، مثل: القلق والخوف والغضب، وهي تشمل: قبولَ الأفكارِ الجديدةِ، والقدرةَ على ملاحظةِ التَّشابهاتِ والاختلافات بين المفاهيم المُتناقضة، وتزيدُ الوعيَّ الذَّاتي، وتساعدُ على التَّعامُل معَ الضُّغوطِ النَّفسيَّة، وتحسِّنُ الأداءَ الأكَّاديميّ لدى الطَّلبة (Alhabeis,2024).

وهي الوعيُ الذي يأتي عبْرَ الملاحظةِ المقصودةِ أوِ الانتباهِ للحظةِ الحاليَّة، وهي الوعيُ بالعالم الدَّاخليّ للفرد (مثل المشاعرِ والأفكار) والعالم الخارجيّ (مثل البيئة والأفعال) في اللحظة الرَّاهنة، تتَّسِمُ هذه العمليَّة بالوضوحِ والانفتاح والفضول، وتهدف إلى الانتباهِ بوضوحٍ وبتعاطُف (Kaur,2023).

وبالرجوع إلى الجذور التّاريخيَّة لليقظة العقليَّة؛ نجِدُ أنَّها نشأَتْ من خلال الحركات الدِّينيَّة التي تعتمدُ في أساسِها على أسلوبِ التَّأمُل؛ تلك الحركات تهدفُ إلى زيادةِ الحكمة والمعرفة، التي تُعَدُّ جزءًا أساسيًّا في التّخلُّص منَ الجهل، وتحريرِ الذَّات منَ الرَّغبات الماديَّة. ففي الشريعة الإسلامية، وردَتْ عباداتٌ بدنيَّة وقوليَّة ظاهرة، بالإضافة إلى عباداتٍ قلبيَّة وصامتة، منها: عبادةُ التَّأمُل والتَّفكُّر في خلْقِ الله – سبحانه وتعالى– كما ظهر مفهومُ اليقظة العقليَّة في العصور القديمة، وانتشرَ في الثقافات الشَّرقيَّة والغربيَّة والبُوذيَّة؛ كترجمة للكلمة الهنديَّة القديمة SATI التي تُعبِّرُ عنَ الوعي والانتباهِ والتَّذكّر (الضبيب، 2024).

وقد انتشرتِ اليقظةُ العقليّة انتشارًا كبيرًا في المجتمعِ العام، ففي عام 1912، أسَّس الأمريكيُّ جون كابات Jon Kabat زين برنامجًا تعليميًّا استمرَّ ثمانيةَ أسابيع في كليَّة الطبّ في جامعة ماساتشوستس؛ لمساعدة الأفرادِ على التَّعامُل معَ الألَم المُزمن والإيدز والسَّرطان، اكتشفَ أنَّ اليقظة الذَّهنيَّة يمكِنُ أنْ تساعدَهم على التَّصدِّي لضغوطاتِهم بطُرُقٍ جديدة. يُستخدَمُ برنامجُ "خفضِ التوتُّر القائم على اليقظة الذِّهنيَّة" على نطاقٍ واسع، ليس، فقط، للمَرضى؛ بل أيضًا للطلَّاب الذين يسعَوْنَ للتَّعامُل معَ صعوبات الحياة اليوميَّة والاستمتاع بحياتِهم استمتاعًا كاملا (شرقي، 2021).

أمَّا في عام 1992 فقد أحدثَتِ اليقظةُ الذِّهنية تحولاً جذريًّا في مجالِ الصِّحة النَّفسيَّة والعلاج والإرشاد؛ إذ أسَّس ثلاثةٌ منْ روَّاد علم النَّفس السَّريريّ في المملكة المتحدة، وكندا، برنامجَ " العلاج المعرفيّ القائمِ على اليقظةِ الذِّهنيَّة" بوصفه معالجَ للأفرادِ الذين يعانونَ الاكتئابَ الدوريّ، ويشبهُ هذا البرنامجُ برنامجَ " خفضِ التوتُّر القائمِ على اليقظةِ الذِّهنيَّة" إلى حدٍّ كبير، معَ التَّركيز على التَّعامُل مع " التَّفكير السَّلبيّ" الذي يمكِنُ أنْ يُسبِّبَ الاكتئاب، انتشرتِ اليقظةُ الذِّهنيَّة في مجال الإرشاد النَّفسي، ما أدَّى إلى تأسيس أساليب علاجيَّةٍ جديدة، مثل: "الإرشادِ بالتَّقبُّل والالتزام" ويستخدِمُ هذه الأساليبَ عددًا من المُعالجين في مجال الصِّحة النَّفسيَّة والإرشاد (سايح، 2024).

من ناحيةٍ أخرى؛ تُسهمُ يقظةُ الفرْدِ الذاتيَّة في تحديدِ الأسبابِ التي تدفعُه نحو اتِّخاذ مسارٍ ما، والتَّنبُّؤ بسلوكِه المستقبليّ سواءً أكانَ مِهْنِيًّاً أو غيرَه، وأيضاً، التَّحكُّم به، وإحداثَ التَّغيير به (التباري، 2016) بناءً على ما سبقَ ذكرُه، فإنَّه يمكِنُ القولُ: أنَّ اليقظةَ العقليَّةَ تُمثِّلُ حالةً منَ الوعي الحسيّ المتنوّع، وتُعزِّزُ من رفاهيَّة النَّفس، وتساعدُ في التَّغلُّب على الضُّغوط النَّفسيَّة، مثلِ القلق والخوف والغضب؛ وتشملُ: قبولَ الأفكارِ الجديدة، وملاحظةِ التَّشابهات والاختلافات بين المفاهيم.

أمَّا تاريخيًّا؛ فقد نشأتِ اليقظةُ العقليَّةُ منَ الحركات الدِّينيَّة التي تدعمُ التَّأمُّل بوصفها وسيلةً لزيادة الحكمةِ والمعرفة، وشهدَتْ تطوُّراً في العصور الحديثة، مع تطبيقاتٍ علاجيَّةٍ مبتكرة، مثل: " العلاجِ بالتَّقبُّل والالتزام"؛ إذ تُعَدُّ برامجُ تعليمِ اليقظةِ العقليَّة برامجَ تدريبيَّةً تُساعدُ الطلبة على: الانفتاح الذِّهنيّ، العقليّ، وتعزِّزُ قدرتَهم على البحث عن معلوماتٍ جديدة، مع تطويرِ المهارات الحياتيَّة والأكَّاديميَّة؛ إذ تهدفُ هذه التَّدريباتُ إلى تعزيزِ ما يُعرَفُ بالمُرونة الفكريَّة والمُرونة المعرفيَّة، وأيضاً رفعِ التّركيز العمليّ والتَّعليميّ (الضريبي، 2024).

2.1.1.1 أهمية اليقظة العقلية

نَمَتِ اليقظةُ العقليَّة بوصفها مفهومًا إيجابيًّا نموًّا متزايدًا في السنوات الأخيرة؛ إذ شهدَتْ دراساتُها نموًّا في مجالاتٍ عدَّة، مثلِ: علم النَّفس، والتَّربية، والمجتمع. يسعى الأفرادُ إلى تحقيق النَّجاحِ في حياتهم الشَّخصيَّة، والأكَّاديميَّة، والمِهْنِيَّة، والاجتماعيَّة، ولا يحدثُ هذا بالذَّكاء العقليّ، فقط؛ بل يتطلَّبُ، أيضًا، امتلاكَ مهاراتِ اليقظةِ العقليَّة والتَّحكُّم في الانفعالات، وتحسين التَّفكير، واتِّخاذِ القرارات الصائبة (محمود، 2024).

كما تتجلَّى أهميةَ اليقظةِ الذِّهنيَّة في جوانبَ عدة مُهمَّة؛ إذ تُعزِّزُ اليقظةُ الذِّهنيَّة التَّركيزَ والسَّيطرة؛ ممَّا يؤدِّي إلى: تحسينِ الأداءِ في الدِّراسة، والعمل، والحياة الاجتماعيَّة، وأيضاً، تُمكِّنُنا منَ الاستمتاع بالأشياءِ التي نحبُّها حبًّا أعمقَ، مثلِ الطّعام والفنّ والرِّياضة، من خلال القُدرة على الاسترخاءِ والتَّحرُّر من الضُّغوط اليوميَّة، كما تزيدُ اليقظةُ الذِّهنيَّة من وعي الفرْد تجاهَ المُشاعر الدَّاخليَّة؛ ممَّا يمكِّنُ منَ التَّعرُّف إلى المشاعرِ السَّلبيَّة وإدارتِها بفاعليَّة أكبر. إلى جانبِ ذلك؛ تُعزِّزُ اليقظةُ الذِّهنيَّة، الاتِّصالَ العميقَ مع الآخرين؛

فتُساعدُ على التَّفاعُل تفاعُلًا أكثرَ إدراكًا وعمقًا مع مَنْ حولَنا، ممَّا يُعزِّزُ مِنْ تقديرِ الآخرين، ويعزِّزُ السَّلام الدَّاخليَّ، والرِّضا النَّفسيّ (سايح، 2024).

تشيرُ التَّداعيات العمليَّة إلى أنَّ دمجَ ممارسات اليقظة الذِّهنيَّة في المُؤسَّسات التَّعليميَّة يمكِنُ أنْ يكونَ له أَثَرٌ إيجابيٌّ كبيرٌ في تعزيز إنجازات الطلبة الأكَّاديميَّة، وتساعدُ اليقظة الذِّهنيَّةُ الطلبةَ على التَّعامُل مع أنشطتهم الدِّراسيَّة بذهنيَّةٍ هادئةٍ ومركزة، من خلال تخفيف مستويات التَّوتُّر والقلق، ما يُعزِّزُ قدرتَهم على التَّركيز، واسترجاع المعلومات، وتوظيفِ مهارات التَّحليل. ومن المُهمِّ الإقرارُ بتأثير اليقظة الذِّهنيَة في تعزيز بعض القُدُراتِ الأكَّاديميَّة الأَساسيَّة، مثلِ التَّركيز والذَّاكرة. فمن خلال ممارستها، يُطوِّرُ الطلبةُ القدرةَ على الحفاظ على انتباههم، وإعادة توجيهه عندَ الحاجة؛ ممَّا يُسهمُ في تحسين أدائِهم الأكَّاديميّ، وزيادةِ قدرتِهم على التركيز، ورفع كفاءتهم (Suranata, 2023)

تتجاوزُ اليقظةُ الذِّهنيَّة كونها مجرَّدَ ممارسة تأمليَّة؛ إذ تُعَدُّ أساسًا لأساليبَ عدَّة مستخدمةً في العلاج النَّفسيّ. فقد طوّرَ جون كابات زين برنامجَ " الحدّ منَ التَّوتُّر القائم على اليقظةِ Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) في مركز جامعة ماساتشوستس الطبيّ في مدينة ووستر؛ بهدف إدارة التَّوتُّر والألم المزمن. ومن جهةٍ أخرى، قامَ باحثون مثل تيسديل، ووِيليامز، وسيجال بتطوير " العلاجِ المعرفيّ القائم على اليقظة" Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT)، استنادًا إلى أعمالِ كابات زين، بهدف التَّصدِّي للاكتئاب، وقد أظهرتِ الدِّراساتُ أنَّ هذا العلاجَ يُسهمُ في خفْضِ معدَّلِ الانتكاس إلى النِّصف لدى الأشخاص الذين عانوا من نوبات اكتئاب متكرِّرة، مقارنةً بالعلاج التقليدي، كما أظهرَ فاعليَّة في تحسين الحالة المزاجيّة، وتقليل القلق، وتعزيزِ القُدرة على التَّكيُّف لدى الأفراد الذين يواجهونَ أمراضًا خطيرةً ومهدِّدةً للحياة (McKenzie, 2022).

وتحظى اليقظةُ الذِّهنيَّة بأهميَّة كبيرةٍ في العديدِ منَ التَّدخلات العلاجيَّة الطبيَّة والنَّفسيَّة، إذ تهدفُ إلى تخفيف التَّوتُّر، وتعزيزِ قَبول الذَّات. بالإضافة إلى ذلك، تُستخدَمُ بوصفها نهجًا علاجيًّا لمجابهة الإعاقاتِ والاضطرابات، وبوصفها إستراتيجيَّة تعليميَّة، وتدعمُ الأبحاثُ أنَّ اليقظةَ الذِّهنيَّة تُعزِّزُ قدرةَ الأفراد على حلِّ المشكلات الإبداعيَّة، وتحسينِ التَّركيز، وتعزيز الثِّقة من النفس، وتسهيلِ استكشاف معنى الحياة. كما تُسهمُ في تنظيمِ العواطف من خلال تعزيزِ وعي ما وراء المعرفة (الميتامعرفيّ) وتحسين القُدرات الانتباهيَّة. معَ التَّأكيد على وجود علاقةٍ إيجابيَّة بين اليقظةِ الذِّهنيَّة، والإنجاز الأكَّاديميّ (Chen,2024).

ويمكنُ القول: بأنَّ اليقظة العقليَّة، تمثِّلُ أهميَّة بالغةً بالنسبة لطلاب المرحلة الثَّانويَّة المُتفوِّقين دراسيًّا في فلسطين؛ إذ تؤثِّرُ تأثيرًا مباشَرًا على جوانبَ عدّةٍ من حياتهم الأكَّاديميَّة والشَّخصيَّة؛ فهي مرتبطةٌ بقدرةِ الطلبةِ على التَّركيز والانتباه أثناءَ الدِّراسة؛ ممَّا يُعزِّزُ من قدرتِهم على استيعاب المعلومات تعزيزًا أعمقَ وأكثرِ فعاليّة؛ الأمرُ الذي يُسهمُ في تحسين أدائِهم الأكَّاديمي، وزيادة فرص النَّجاح في الامتحانات والاختبارات، كذلك تُعزِّزُ اليقظةُ العقليَّة من: مُرونةِ الطَّلاب المعرفيَّة، وهي القدرةُ على التَّكيُّف معَ المواقف الدِّراسيَّة المُختلفة، وحلِّ المُشكلاتِ التي قد تواجههم؛ إذ إنَّ الطلبةَ المُتفوِّقين، عادةً، ما يُواجهونَ تحدِّيات أكَّاديميَّة متعدّدة ومتنوّعة، وبفضلِ المُرونة المعرفيَّة؛ يمكِنهم تجاوزُ هذه التَّحدِّيات بكفاءة وإستراتيجيَّة. وبالإضافة إلى ذلك، تؤدِّي اليقظة العقليَّة دورًا كبيرًا في تحسين الصِّحة النَّفسيَّة للطلبة؛ إذ تساعدُهم على إدارة مستويات الضَّغط والقلق التي قد تنجُمُ عنِ الضُّغوط الدِّراسيَّة والتَّحدِّيات الشَّخصيَّة؛ ومِنْ ثَمَّ، يتمتَّعُونَ بمستوى أعلى منَ الرَّاحة النَّفسيَّة، والتَّوازن العاطفيّ؛ ممَّا يُعزِّزُ من تحقيق التَّوازُن بين الدِّراسة والحياة الشَّخصيَّة، من ناحيةٍ أُخرى؛ تساعدُ اليقظة العقليَّةُ الطلبةَ على تطوير مهارات القيادة الذَّاتيَّة، والتَّفكير النَّقدي؛ الأمرُ الذي يمكِنُ

أن يؤدِّيَ إلى تحسين فرصهم المستقبليَّة في سوق العملِ والمجتمع؛ فهي تساعدُهم على تحديدِ أهدافهم بوضوح، وتنظيم وقتِهم بكفاءة؛ ممَّا يُعزِزُ من فُرَصِهم في تحقيق النَّجاح والتَّميُّز في مختلف المجالات.

3.1.1.1 فوائد اليقظة العقلية

تُعَدُّ التَّدخُّلاتُ القائمةُ على اليقظة الذِّهنيَّة أداةً فعّالةً تُستخدَمُ في مجموعةٍ واسعة منَ التَّطبيقات، بما في ذلك القلق، والضَّغط النَّفسيّ، وتنظيم الاتِّجاهاتِ والعواطف، ومشكلات الذَّاتِ مثلِ ضعْفِ الوعي، وكراهية الذَّات، تسهمُ اليقظة الذهنيَّة في التَّخفيفِ من أعراض الضُّغوط النَّفسيَّة، وتحسينِ جَوْدةِ الحياة، وتعديلِ الحالةِ المَزاجيَّة في سياقات علاجيَّة متعددة، خصوصًا لدى الأفراد المُصابينَ بأمراضٍ مُزمنةٍ أوِ اضطراباتٍ نفسيَّةٍ مثلِ اضطرابات القلق، وتتمثَّلُ فوائدُ اليقظة الذِّهنيَّة في جوانبَ عدة؛ فهي تُعزِّزُ من قدرة الفردِ على التَّركيز، ممَّا يمنحُه شعورًا بالقوة والثِّقة، وينعكِسُ إيجابًا على أدائِه في مختلفِ مجالات الحياة، كما تُحسِّنُ من قُدرتِه على إدارة بيئتِه من خلال تعزيزِ استجاباته الفعّالةِ؛ لمواجهة الضُّغوط. فضلًا عن ذلك، تُسهمُ اليقظةُ الذِّهنيَّة في تعزيز شعورِ الفرد بالتَّماسُك النَّفسيّ، إذ يُسهِّلُ الوعيُ المُستمرُّ الانفتاحَ على الخبراتِ الحياتيَّة والإحساس بها بعمق، كما تُعمِّقُ من شعورِ الفردِ بمعنى الحياة، وتُعينُه على استكشافها، وعلاوةً على ذلك، تُسهمُ اليقظةُ الذِّهنيَّة في انفتاحِ الذّات على الأبعادِ الرَّوحيَّة، إذ يرتبطُ تنامي الشُّعور بالحريَّة الدَّاخليَّة والوعي العميق بإدراكِ الغاية التي تتجاوزُ الذَّات، ممَّا يُمهِّدُ للفرد طريقَ اختيار نمط حياةٍ أكثرَ اتِّصالًا بالأبعاد الروحيَّة (خنفر، 2023).

كما تسهمُ اليقظةُ الذِّهنيّةُ في تحسينِ الرّفاهيَّة النَّفسيَّة من خلال دعم المواقفِ الإيجابيَّة التي تُسهمُ في تحقيقِ حياةٍ جيِّدة، عندما يكونُ الفردُ يقظًا عقليًّا، يصبحُ منَ السَّهل عليه الاستمتاعِ بالحياة من خلال الانخراط الكاملِ في الأنشطة الحياتيَّة المختلفة. بالإضافةِ إلى ذلك، تساعدُ اليقظةُ العقليَّةُ الأفرادَ على

التَّعامُل معَ الأحداثِ والمواقفِ السَّلبيَّة تعامُلًا إيجابيًّا، ممَّا يعزّزُ قدرتَهم على مواجهةِ التَّحدّيات. كما أنَّها تعملُ على وقايةِ الفرد منَ الوقوع في مخاوفِ المُستقبل أوِ النَّدم على الماضي. علاوةً على ذلك، تُسهمُ اليقظةُ العقليَّةُ في إبطاء الأفكار المشتَّتة، والتَّخلُّص منَ السَّلبيَّة، ممَّا يساعدُ على تهدئةِ العقل والجسد، ويُعزّزُ الشُّعورَ بالاسترخاء والرَّاحة (الكيال، 2023).

4.1.1.1 أبعاد اليقظة العقلية وخصائصها

تتضمَّنُ اليقظةُ العقليَّةُ جوانبَ أساسيَّةً عدّةً تُسهمُ في تعزيزِ الفهمِ والتَّصرُّفِ الفعّالِ في الحياة. أولاً: وضوحُ الوعيِ الذي يُعنَى بالتَّواصُل الفعّالِ معَ المثيراتِ والحواس البينيّة؛ ممَّا يُمكّنُ الشَّخص منَ التَّفاعُل مع الواقع تفاعُلًا أكثرَ دقةً وفعاليَّة. ثانياً: مُرونةُ الوعيِ والانتباه التي تمكّنُ الفردَ من تغيير حالتِهِ الذِّهنيَّة بمرونة، وعدم الانغلاقِ على الأفكار التَّقليديَّة؛ ممَّا يُعزّزُ من قدرته على التَّفكير الإبداعي والابتكاري. ثالثاً: استقرارُ الوعيِ والانتباه، بحيث تساعدُ على التَّحكُّم في المفاهيم الخاطئة، والتَّحكُّم في الانفعالاتِ تحكُّمًا أفضل؛ ممَّا يُعزّزُ منَ القُدرةِ على اتّخاذ القرارات الصائبة والمتوازنة. رابعاً: المرونةُ الذِّهنيَّةُ فهي تُعطي الفردَ القُدرةَ على التَّكيُّف معَ التّحدّيات والظُّروف المختلفة؛ ممَّا يمكّنُه منَ التَّصرُّف تصرُّفًا فعّالًا وناجحًا في وجهِ التَّحدّيات. وأخيراً: البدائليَّة البنّاءة، وتمثّل القدرةُ على تحليل الأمور تحليلًا جديدا، وتقديمِ حلولٍ مبتكرة؛ ممَّا يُسهمُ في فتح آفاقٍ جديدةٍ للتَّفكير والعمل (الشبلي، 2021).

ويُؤكّد شاهين (2024) أنَّ اليقظة الذِّهنيَّة تُقاسُ من خلال مِقياسٍ يُستخدَمُ للتَّعرُّفِ إلى مستوى اليقظة لدى الفرد، إذ تُعنى بالتَّركيز على الخبرات الحاضرة أكثرَ منَ الانشغالِ بالماضي أوِ استباقِ أحداثِ المُستقبل، كما تتطلَّبُ مواجهةَ الأحداثِ بتجرّد، وقبول الخبرات دونَ إصدارِ أحكامٍ بشأنها.

وتُعدُّ اليقظة الذِّهنيَّة مفهومًا مُتعدِّدَ الأبعاد، يتمثَّلُ في: الملاحظة، والوَصْف، والتَّصرُّف بوعي، وعدم الحُكْم على الخبرةِ الدَّاخليَّة، وعدم التَّفاعُل التِّلقائيّ معها.

.تتميَّزُ اليقظة العقليَّةُ (Mindfulness) بخصائصَ رئيسةٍ عدّة، تشملُ الالتزامَ الواعي بتعزيز التَّركيز على اللَّحظةِ الحاليَّة دونَ إصدارِ أيِّ أحكام، وكذلك، تبنِّي موقفٍ منَ الفُضول والقَبول للتَّجارب الشَّخصيَّة الدَّاخليَّة والخارجيَّة. وهذه السِّماتُ تُعزِّزُ منَ الوعي الذَّاتيّ، وتساعدُ في تقليل التَّوتُّر من خلالِ مُراقبةِ الأفكار، والمشاعرِ بطريقةٍ غيْرِ تفاعُليَّة أو هروبيَّة، كما تُعَدُّ هذه الممارساتُ أدواتٍ فعّالةً في تعزيز المُرونة العقليَة، وتطوير القُدرة على التَّكيُّف معَ التَّحدِّيات اليوميّة. وَفْقًا لدراسةٍ نُشِرتْ في عام 2023 في جامعة مينيسوتا، تُعَدُّ هذه السِّماتُ أساسيَّةً لتطوير ممارسات يقظةٍ ناجحةٍ (Taking Charge of Your Wellbeing, 2023).

5.1.1.1 مقوِّمات اليقظة العقليَّة ومكوِّناتها

تتضمَّنُ مقوِّمات اليقظة العقليَّة عناصرَ أساسيَّةً عدّة. **أولاً: المُلاحظة:** تعني الانتباهَ للخبراتِ الدَّاخليَّة والخارجيَّة. **ثانياً: الوَصف:** يشيرُ إلى التَّعبير اللفظيّ عن هذه الخبرات الداخلية. **ثالثاً: التَّصرُّفُ بوعيٍ** الذي يتطلَّبُ التَّعامُل معَ اللحظةِ الرَّاهنة بتركيز وانتباه. **رابعاً: عدمُ الحُكْمِ على الخبراتِ الدَّاخليَّة** أيِ الامتناعُ عن إصدارِ تقييمات أو أحكامٍ حوْلَ الخبراتِ الدَّاخليَّة أوِ الخارجيَّة، **وأخيراً: عدمُ التَّفاعُل معَ الخبرات الدَّاخليَّة** وهو ما ينطوي على عدمِ الاستجابة للأفكارِ والمُشاعر والأحاسيس التي يمُرُّ بها الفرد (محمود، 2024).

وثمَّةَ وجهاتُ نظرٍ عديدةٌ قدَّمها باحثونَ حوْل مكوِّنات اليقظة العقليّة وَفْقًا للتَّوجُّهات النَّظريَّة نحوها؛ فقد أشارَ شابيرو وآخرون (Shapiro et al., 2006) إلى أنَّ اليقظةَ العقليَّة لها أربعةُ مكوِّنات، وهي: **تنظيم الذَّات، وإدارة الذَّات، وتوضيح القِيم، والاكتشاف.** أمَّا هاسكر (Hasker, 2010) فقد بيَّن أنَّ هناك مكوّنَيْنِ

اثْنَيْنِ لليقظة العقليَّة؛ المُكوِّنُ الأوَّلُ: **التَّنظيم الذَّاتي للانتباه في اللحظة الحاليَّة**، والمُكوِّنُ الثاني: **يتمثَّلُ في الانفتاح والاستعدادِ والوعي بالتَّجارُب** في اللَّحظة الحاليَّة.

كما تتمثَّل مكوِّناتُ اليقظة العقليَّة **بالقَصْد، والانتباه**، وأيضاً **الاتِّجاه**، فوي حين، حدَّد لانجر (Langer,1989) مكوِّناتٍ أربعةٍ لليقظة العقليَّة، وهي: **البحثُ عنْ جديد، والارتباط، والمُرونة، وتقديم الجديد**، إذ يتضمَّنُ كلٌّ مِنَ (البحثِ عنِ الجديد، والارتباط) دلالاتٍ عن اتِّجاهاتِ الفرد نحو البيئةِ التي يعيشُ بها، إضافةً إلى البحث عن شيءٍ جديدٍ إلى جانبِ المُيول نحوَ الانفتاح. وفي حين، يُشيرُ المُكوِّنانِ المتمثلانِ بـ (تقديمِ الجديدِ، والمُرونة) إلى عمليتَي التَّعاوُن والتَّفاعُل اللتَين يمارسُهما الفردُ خلالَ احتكاكِهِ في البيئة (الغنامي، 2023).

6.1.1.1 ممارسات اليقظة العقلية

تتضمَّن اليقظة العقليَّةُ مجموعةً متنوَّعة منَ الممارسات، منها التَّأمُّل (Meditation) والتّنفُّس العميقُ (Breathing) والتَّركيز على اللحظة الرَّاهنة (Concentration) وإدارةُ العواطف (Emotion Regulation) ومنْ أبرزِ هذه الممارسات اليقظةُ العقليَّة للجسد (Body Mindfulness) التي تُركِّزُ على الوعي بالتَّوتُّر والأحاسيس الجسديَّة، وفهم العواطفِ المُرتبطة بها، كما تشملُ اليقظةُ العقليَّة للمشاعر (Feeling of Mindfulness) التي تتعلَّقُ بالوعي بالعواطفِ النّاتجة عنِ التَّجارب الحياتيَّة المختلفة. وأخيرًا، هناك اليقظةُ العقليَّة للعقل (Mind of Mindfulness) التي تُركِّزُ على الوعي بالمشاعر وأنماط التَّفكير، ممَّا يُسهمُ في تعزيزِ الفهم الذَّاتي، وتحسينِ الرَّفاهيَّة النَّفسيَّة (محمود، 2023).

7.1.1.1 النظريَّات المُفسِّرة لليقظةِ العقليَّة

نظرية اليقظة العقليَّة لإلين لانجر(1989)

إلين لانجر، الأستاذةُ في جامعة هارفارد، وضعَتْ كتاباً تشرحُ فيه: كيفَ لإنسانٍ أنْ يطوّرَ لنفسِهِ فناً خاصًّا يعيشُ في اللَّحظة، عنوانَه " اليقظة الذِّهنيَّة" وهو مفهومٌ استعملتْه لوصف الحالة النَّفسيَّة النَّشطة من خلال مُراقبة الحاضر، والاندماجِ فيه بجديَّةٍ دونَ التَّأثير بالمؤثِّرات الأُخرى، وترى أنَّ التَّفريقَ بين الذِّهن والجَسد، هو أَحَدُ الابتكاراتِ المعرفيَّة السَّابقة لها، وتعتقدُ أنَّ النَّاس، من خلال إيمانِهم بالحُدود الطبيعيَّة للجَسد والذِّهن، يُقيّدونَ، بذلك، من إمكاناتِهم الكامنةِ بأدائِهم المُحدود أداءً شعوريًّا، وهذه القيودُ تؤثِّرُ تأثيرًا عميقًا في جوانب الحياة المُختلفة؛ بما في ذلك الأَداءِ المَعرفيّ، وطول العُمُر، يبدأ الأفراد بكسْرِ القيودِ المعرفيَّة التي تَكْبَحُهم، وتستدعي هذه العمليَّة تصنيفًا فئويًّا للمعلوماتِ قبْلَ معالجتِها مَعرفيًّا، إذ تبرُزُ المعالجةُ الشُّعوريَّة للمعلومات ضمْنَ سياقاتٍ مُحدَّدة، وتؤكِّدُ أهميَّة معالجةِ البيانات المَعرفيَّة، والحسيَّة في نظريّتها، مثل: البحثِ المُستمرِّ عنِ التَّميُّز، والتَّنوُّع في جوانبِ أداءِ المَهامّ وسلوكِها (ابراهيم، 2024).

الإفادةُ منَ النَّظريَّة: تفيدُ الدِّراسةُ الحاليَّةُ من نظريَّة اليقظةِ العقليَّة " لإلين لانجر" بوصفها إطاراً نظريًّا مُهمًّا، يُفسِّرُ كيفيَّة تحقيقِ الفردِ للأداء البارز في مختلف المجالات، بما في ذلك التَّعليم والمِهَن، إذ ينصبُّ اهتمامُ النَّظريَّة، على القدرة على التَّركيز والانتباه، والتَّحكُّم في العمليَّات الذِّهنيَّة، وتنظيم السُّلوك؛ لتحقيق أهدافِ معينة، وانطلاقاً من أنّ هذه الدِّراسةَ تُعنَى بالطلبة المُتفوّقين دراسيّا؛ فإنَّه يمكِنُ استخدامُ نظريَّة اليقظة العقليَّة لفهمِ كيفيَّة تأثير هذه الصِّفات على اختياراتهم المِهْنِيَّة، وتحديدِ مُيولهم المُستقبليَّة. فعلى سبيل المثال؛ الطُّلاب الذين يتمتَّعونَ بمستوًى عالٍ منَ اليقظةِ العقليَّة، قد يكونونَ أكثرَ توجُّهاً نحوَ مجالاتٍ تتطلَّبُ التَّركيزَ والتَّفكيرَ العميق، مثل: العلوم والتِّكنولوجيا والهندسة، كما أنَّ المُرونةَ المعرفيَّة قد تؤدّي دوراً حاسمًا في قُدرة

الطلاب على التَّكيُّف معَ اختياراتِهم المِهْنِيَّة، وضبْط إستراتيجيَّاتهم التَّعليميَّة والمِهْنِيَّة؛ بما يتناسَبُ معَ متغيِّرات السُّوق والحاجات المِهْنِيّة المُستقبليَّة، وباستخدامِ نظريَّة اليقظة العقليَّة؛ يمكِنُ للدِّراسة أنَّ تحدّدَ العلاقة بين هذه الصِّفات؛ وبين اختياراتِ الطّلاب المُستقبليَّة لمجالاتهم المِهْنِيَّة؛ ومِنْ ثَمَّ، توفيرُ المعرفةِ العلميَّة العميقةِ لكيفيّة دعم الطلبة وتطويرهم الذين يُظْهرونَ تميُّزًا أكَّاديميًّا في فلسطين، كما يمكِنُ أنْ تُسهمَ الدِّراسةُ في تحسين برامجِ التَّوجيهِ المِهْنِيّ، والتَّعليمي؛ لتعزيز اليقظة العقليَّة والمُرونةِ المَعرفيَّة بين الطلبة؛ ومِنْ ثَمَّ، تعزيزُ اختياراتِهم المِهْنِيَّة المُستقبليَّة تعزيزًا مُستدامًا وفعَّالا.

النموذج السلوكي المعرفي لليقظة (Mindfulness-Based Cognitive Therapy – MBCT)

يُعَدّ النَّموذج السُّلوكيُّ المعرفيُّ لليقظة (Mindfulness-Based Cognitive Therapy – MBCT) منْ أبرزِ الأساليبِ العلاجيَّة الحديثة التي طُوِّرت لمساعدةِ الأفراد على الوقاية منَ الانتكاسات الاكتئابيَّة، وتنظيم مشاعرهم بطريقةٍ أكثر وعيًا واتزانا، وقد أسَّسه كلٌّ مِنْ زيندل سيغال (Segal) ومارك ويليامز (Williams) وجون تيسدال(Teasdale) بالاعتمادِ على دمْجِ مبادئ العلاجِ المَعرفيِّ السُّلوكيّ (CBT) مع تقنيَاتِ الحدِّ منَ التَّوتُّر القائمِ على اليقظة الذِّهنيَّة (MBSR) التي طوَّرَها كابات زين. يقومُ هذا النَّموذجُ على تعليم الأفراد كيفيَّة مُلاحظةِ أفكارهم ومشاعرهم دونَ إصدارِ أحكامٍ أو محاولةِ تغييرها، ممَّا يُعزِّزُ القدرةَ على إدراكِ أنَّ الأفكارَ ليسَتْ، بالضُّرورة، حقائقَ، بل تجاربَ ذهنيَّةً يمكِنُ ملاحظتُها والتَّعامُل معها بوعي. ويرتكزُ MBCT على المبدأ المِحوريّ القائل: " أنا أُلاحظُ أفكاري، لكنَّني لسْتُ أفكاري" وهو ما يساعدُ الأفرادُ على فصْل ذواتِهم عن محتوى أفكارِهم، والانفصال عن أنماطِ التَّفكير السَّلبي المتكرِّرة التي تُؤدّي إلى الضِّيق النَّفسيّ (Segal, Williams, & Teasdale, 2018).

نموذجُ الحدِّ منَ التَّوتُّر القائمِ على اليقظة – (Mindfulness–Based Stress Reduction MBSR)

نشأَ نموذجُ التَّخفيض القائمِ على اليقظةِ (Mindfulness-Based Stress Reduction) اختصاراً (MBSR) على يدِ جون كابات–زين (Kabat–Zinn) في أواخر سبعينيات القرنِ العشرين، إذ دمَجَ ممارساتِ التَّأمُّلِ البوذيَّة (مثل الـ Vipassana والزِن) مع نظريات معاصرةٍ حول التَّوتُّر والكيفيَّة التي يتعامَلُ بها الأفراد معه (Kabat-Zinn, 2003). تعتمدُ الفكرةُ الأساسيَّة لهذا النّموذج على تنميةِ الوعي اللَّحظي، أيْ، الانتباهُ الواعي للتّنفُّس، والأحاسيس الجسديَّة، والمشاعر من غيرِ إصدارِ حكمٍ أو تفاعلٍ معها؛ بهدفِ تقليل الضَّغط النَّفسيّ، وتعزيز الصِّحة النَّفسية والجسديّة. من النَّاحية العلميَّة، يُعتقدُ أنَّ ممارسةَ اليقظةِ تنشِّطُ الجهازَ العصبيّ اللاوَدِّيّ (parasympathetic) وتُخفِضُ نشاطَ المناطق الدماغيَّة المُرتبطة بالقلق والتَّفاعُل العاطفيّ المُفرط، ممَّا يدعمُ التَّنظيمَ العصبيَّ الذَّاتيّ، وتقليل استجابةِ التَّوتُّر (Schuman-Olivier et al., 2020) يُستخدَمُ هذا النَّموذجُ في مجالاتِ الطبِّ النَّفسيّ، والعلاج السُّلوكيّ، والإرشاد التَّعليميّ، إذ يهدفُ، في جوهره، إلى تقليل المُعاناة، وتحفيزِ التَّقبُّل الذَّاتيّ والتَّفاعُل الواعي مع التَّجربة الحاضرة.

النظريَّة العصبيَّة لليقظةِ العقليَّة(Neurocognitive Theory of Mindfulness)

تفترضُ النَّظريَّة العصبيَّة لليقظةِ الذِّهنيَّة أنَّ ممارسةَ اليقظةِ تُسهمُ في إعادةِ تنظيم الشَّبكات العصبيَّة المُسؤولة عنِ الانتباه، وتنظيمِ العاطفة، بحيث يُعَدُّ التَّأثير العصبيّ على القشرةِ الجبهيَّة الأماميَّة واللوزة الدماغيَّة منَ الآليَّات الحيويَّة لهذا التَّنظيم، وتُشيرُ مراجعاتُ التَّصويرِ العصبيّ إلى أنَّ اليقظةَ تزيدُ من نشاط القشرة الجبهيَّة الأماميَّة (وخاصَّة المناطقَ القشريَّة المُرتبطةِ بالانتباه، والتَّنظيم التَّنفيذي) وربطها مع النشاط

اللّوزي، ممَّا يقلّلُ من ردودِ الفعلِ العاطفيَّة الحادَّة، ويُعزّزُ قدرةَ الشَّخص على التَّحكُّم الانفعاليّ، والمُرونة النَّفسيَّة (Tang, Hölzel, & Posner, 2015).

نظرية التصميم الذاتي والمعاملة الخاصة والتفضيلية

تأسَّست هذه النَّظريّة على يَدِ الباحثَيْن ديسي وريان (Deci & Ryan 2002) وتفترِضُ أنَّ الوعيَ المُنفتحَ يمكِنُ أنْ يكونَ ذا قيمةٍ كبيرةٍ في تسهيل اختيار السُّلوكيَّات التي تتماشَى مع حاجات الفرد. وفي المُقابل، تُعيقُ المعالجةُ التِّلقائيَّة، والمُسيطرُ عليها، غالبًا، رؤيةَ خياراتِ الشَّخص، وقيمَه واهتماماته، ممَّا يؤدّي إلى عدمِ انسجام حاجاته معَ القِيَم، تفسِّرُ نظريَّةُ التَّصميم الذَّاتي أنَّ اليقظةَ الذِّهنيَّة قد تساعِدُ في تيسير الذَّاكرة من خلالِ النَّشاط ذي التَّنظيم الذَّاتيّ، وإشباعِ الحاجات النَّفسيَّة الأساسيَّة للمُصادقة الذَّاتيَّة، إضافةً إلى النِّشاطات التي اختيرتْ بحريَّة. وتؤكِّدُ النَّظريَّةُ أنَّ الأشخاصَ المُستيقظِينَ ذهنيًّا للخبرةِ الحسيَّة يكونونَ أكثَر قدرةً على تذكُّرِ المعلوماتِ مقارنةً بالأشخاص المُنخرطِينَ في أعمالٍ مُشتَّتةٍ للذِّهن.

تكونُ اليقظةُ الذِّهنيَّةُ في قمَّةِ فائدتِها عندَ ممارسةِ التَّأمُّل، إذ يمكِنُ أنْ تغيّرَ حياتَنا بطُرقٍ متعدَّدة. من بين هذه الفوائد، زيادةِ التَّركيز، إذ يمنحُنا التَّركيزُ النَّاتج عن اليقظة الذِّهنيّة السّيطرةَ والقوَّةَ في مجالاتِ حياتِنا المُختلفة، ممَّا يحسِّنُ أدائِنا في العملِ والدِّراسة والحياة الاجتماعيَّة، كما تُعزّزُ اليقظةُ الذِّهنيَّة من قُدرتِنا على تحديدِ التَّغيُّرات التي تحدُثُ داخلَنا، خاصَّة السَّلبيَّة، ممَّا يساعدُنا على السَّيطرة عليها. كما يمنحُنا الشُّعور بالغبطة، الذي يُعزّزُ السَّلام الدَّاخلي والهدوء. كذلك، تتيحُ لنا اليقظةُ الذِّهنيَّة الاستمتاعَ بتجاربِنا الحسيَّة استمتاعًا أكبرَ، سواءً كانتْ قراءةَ الكتبِ أوِ الاستماعَ إلى الموسيقى أو مشاهدةَ الغُروب، ممَّا يمكنُنا من تقديرِ أدقِّ التَّفاصيل في الحياة. أخيراً، تُسهمُ اليقظةُ الذِّهنيَّة في تعزيزِ الاتِّصال العميقِ معَ الآخرين، إذ يساعدُ

السَّلامُ الدَّاخليُّ على تقليل الأَعباءِ النّفسيَّة، ممَّا يمكِنُنا منَ التَّعاطُف معَ الآخرين، وفهْمِ مشاعرهم فهمًا أعمق (العطاونة، 2023).

8.1.1.1 اليقظة العقلية والمرونة

تقومُ اليقظةُ العقليَّة بتوسيع آفاقِ الرُّؤية وزيادةِ الفُرَص من خلال تعزيزِ المُرونةِ والقُدرةِ على التَّعامُل معَ المُستجدّات في البيئة المُحيطة. فهي تمكّنُ الفردَ من ملاحظةِ الإمكاناتِ والفُرَصِ، التي قد تكونُ مخفيَّةً؛ بسببِ الرُّؤيةِ الضيّقة التي يُفرِضُها الرُّوتين والجمود، ممَّا يحِدُّ منَ التَّفكير الإبداعيّ، ويعزّزُ السُّلوكَ الآليَّ الثَّابت. واليقظةُ العقليَّة تُعزّزُ منَ القُدرةِ على التَّخلُّص من هذه الأنماطِ المُتكرّرة التي تَعوقُ التَّفاعُلَ الحيويّ مع التَّغيُّرات في العالم، وتساعدُ في كسْرِ دائرةِ السُّلوكيَّات الرُّوتينيَّة، ممَّا يفتحُ الباب أمامَ تبنّي عاداتٍ ذهنيَّةٍ جديدةٍ، وأكثرَ تنوُّعاً (الغنامي، 2023).

2.1.1 المرونة المعرفية

1.2.1.1 مفهوم المرونة المعرفية وماهيتها

المُرونة المعرفيَّة: هو اصطلاحٌ من اصطلاحاتِ علم النَّفسِ التَّربويّ، يُشيرُ إلى: قُدرة الفرد على التَّقديرِ المُوضوعيّ السَّليم، والتَّصرُّف السَّليم في المواقف المختلفة، وهذه المُرونةُ تتضمَّنُ: الموضوعيَّة، وعدمَ التَّحيُّز (جابر، 1989).

والمُرونة المعرفيَّة، هي: القدرةُ البشريَّة على تكييفِ إستراتيجيَّات المعالجة المعرفيّة؛ لمواجهةِ ظروفٍ جديدة، وغيرِ متوقَّعة في البيئة (Cunha, 2022).

والمُرونة المعرفيَّة، التي تُعرَّفُ، أيضاً، بـ " التَّبديل" بأنَّها القُدرةُ على الانتقال بين مجموعاتٍ ذهنيَّةٍ أو مهامّ أو إستراتيجيَّات مختلفةٍ للتَّكيُّف مع بيئة متغيِّرة. وتشدِّدُ نظريّة المُرونة المعرفيَّة التي اقترحَها سبيرو

(1988) على أهميَّةِ هذه القُدرة في عمليَّة التَّعلُّم، إذ يرى أنَّ المُتعلِّمين بحاجة إلى بناءِ المعرفة من زوايا متعدِّدةٍ لتلبيَةِ الحاجات المُتغيِّرة (Zheng, 2024).

تنعكِسُ المُرونة المعرفيَّةُ في المُرونة المُستوعبة، وهي المعرفةُ التي يستوعبها الطلبةُ، التي تختلِفُ من طالبٍ إلى آخَر تَبَعًا للفوارقِ المَوجودة لدى كلٍّ منهم على مستوى الاستيعابِ والفهْم أو على مستوى الإنجاز، فهي تتحقَّقُ من خلالِ النَّشاط الدَّائم، الذي يقومُ به الفردُ لمواجهةِ التَّغييرات والمشكلاتِ، التي تُطرَحُ من المُحيطِ الخارجيّ، وإعادة التَّوازنِ معه (التباري، 2016).

2.2.1.1 أنواع المَرونة المعرفيَّة ومكوّناتها

هناكَ نوعانِ منَ المُرونة المعرفيَّة: **المُرونة التَّفاعليَّة** التي تتطلّب التَّكيُّف معَ التَّغييرات في الظُّروف؛ لتوجيه الاستجابات توجُّهًا مناسِبًا، **والمرونة العفويَّة:** التي تتمثَّلُ في استجاباتِ متنوَّعةٍ في بيئةٍ مستقرَّةٍ دونَ الحاجةِ إلى تغييرات، وتوصِفُ المرونة المعرفيّة، بوصفه مكوّنًا أساسيًّا في الرّقابة التَّنفيذيَّة، إذ تُسهّلُ عمليَّة التَّكيُّف مع الوضعيَّات الجديدةِ دونَ الحاجةِ لإجراءاتِ تنفيذيَّة. تُمكّنُ هذه العمليَّة الأفراد: من تنظيمِ أفكارهم، وأفعالِهم، وتحقيقِ أهدافهم تحقيقًا فعَّالا (بوخدنة، 2021).

ترى عبدُ القوي (2024) أنّ المُرونةَ المعرفيَّة تتكوَّنُ من عنصرَين أساسيَين: **المُرونةِ التَّكيفيَّة (Adaptive Flexibility)** و**المُرونة التَّلقائيَّة (Spontaneous Flexibility)** تُمثّلُ المُرونة التَّكيفيَّة قدرةَ الفردِ الشَّاملة على إعادةِ تشكيلِ موارده العقليَّة، والتَّبديل بين المَهامّ المُختلفة، وتغيير أهدافِهِ وواجباته تغييرًا مَرِنا، ممَّا يؤدّي إلى سلوكٍ تكيفيٍّ يتماشَى معَ الظُّروف المُستجدة. كما تتيحُ للفرد تقديمَ رؤًى جديدةً للتَّكيُّف معَ المُشكلات والمهامّ الجديدة من خلالِ الوعي بالخيارات البديلة، والسِّياقات البيئيَّة. أمَّا **المُرونة التَّلقائيَّةُ (Spontaneous Flexibility)** فتتمثّلُ في قُدرةِ الفردِ على الإنتاجِ السَّريعِ للخيارات والتَّفسيرات

البديلة، والانفتاحِ الذَّاتي، والاستجابةِ بشكلٍ مناسبٍ للمطالبِ البيئيَّة غيرِ المتوقّعة، بالإضافة إلى التَّعامُل مع وجهاتِ النَّظر المختلفة.

3.2.1.1 أهميَّة المُرونة المعرفيَّة

تمثّلُ المُرونة المعرفيَّة، جوهراً مُهمًّا في تطويرِ الأفراد، وتعزيز قُدراتهم على مواجهةِ التَّحدّيات اليوميَّة بفعاليَّة. فالفردُ ذو المُرونة المعرفيَّة، يمتلك القدرةَ على فهْمِ الوضعِ الذي يمُرُّ به، وضبطِ طريقةِ تفكيره؛ بما يتناسَبُ مع طبيعةِ الموقف؛ ما يمكِّنُه من طرْحِ خياراتٍ متعدِّدة، واختيارِ الحَلِّ الأَمثل للمشكلةِ التي يُواجهها، وتُسهمُ المُرونةُ المعرفيَّة، أيضاً، في تعزيزِ السَّيطرةِ على إستراتيجيَّات الفردِ العقليَّة؛ ما يُحفِّزُهُ على التَّعامُل بفعاليَّة معَ الصُّعوبات، وتعزيزِ قدرته على إدارةِ الوقْت، وَفْقًا لطبيعةِ المواقف المُختلفة. بالإضافة إلى ذلك، يمتازُ أصحابُ المُرونةِ المعرفيَّة، بمهاراتٍ متقدَّمة، في: الانتباهِ وتنظيمِ الوقت، إلى جانبِ قدرتِهم على توليد الأفكار، وتنظيمِ المعرفةِ والخبرات؛ ما يساعدُهم على تعديلِ إستراتيجيَّاتهم استناداً إلى الخبراتِ السَّابقة، وحلِّ المشكلات بكفاءة. وفي السياق التَّعليميّ، يَظهرُ الطلابُ ذوو المرونة المعرفيَّة العاليَة، قدراتٍ متفوِّقةً في حلِّ المُسائل الرِّياضيَّة، والتَّفكير الإبداعي، مقارنةً بأقرانِهم الذين يفتقرونَ إلى هذه المهارة. ولا تقتصر فوائد المرونة المعرفيَّة على ذلك، بل، تمتدُّ لتشملَ: تجاوزَ الجمودِ الفكريّ والانطلاق نحوَ تفكيرٍ جديدٍ، يتَّسمُ بالقَبول، والتَّفاعُلِ معَ آراء الآخرين، بفاعلية (الزهيري، 2024).

كذلك، فإنَّ أهميَّةَ المُرونةِ المعرفيَّة، تَظهرُ بوصفها قدرةً معرفيَّةً للمواجهة، وهي إحدى المهارات التنفيذيَّة الخاصَّة بما يُعرَفُ بالذَّاكرة العاملة؛ بهدف إنتاجِ حلولٍ معرفيَّة للتَّعامُل معَ السِّياقات المختلفةِ التي تتطلَّبُ حلولاً عاجلةً وبديلةً تتناسَبُ معَ طبيعةِ السِّياق، وتتماشى وتنسجِمُ معَ السِّياقاتِ الأُخرى (موسى، 2024).

فالمرونة المعرفيَّة هي وظيفةٌ ذهنيَّةٌ تمكِّنُ الفردَ من تعديلِ طُرُقِ تفكيرِه وتنوُّعها استجابةً لطبيعةِ الأمور، من خلالِ تحليلِ الصُّعوبات، وإيجادِ حلول مناسبة. في المراحل الأوليَّة من اكتساب المعرفة، تساعدُ هذه القدرةُ الفردَ على فهْم المعلومات فهمًا مُبسَّطًا، وتذكُّرِها. أمَّا في المراحلِ المتقدِّمة، تصبحُ المُرونةُ المعرفيَّةُ ضروريَّةً؛ لفهْمِ المحتوى بعُمق، ممَّا يمكِّنُ الفردَ من مناقشتِهِ وتطبيقه في سياقاتٍ مختلفة (طاهر، 2024).

4.2.1.1 سمات أصحاب المرونة العالية

تتَّسم المرونةُ العاليَة بعددٍ منَ السِّمات، تشملُ هذه السِّمُات **الصَّبْر**، الذي يُعَدُّ منْ أهمِّ الدِّعائم التي يجِبُ أنْ يتحلَّى بها الشَّخصُ المَرِنُ، **والتَّسامحَ** الذي يمثِّلُ القُدرةَ على التَّغلُّب على المكابرة والإصرارِ على الخطأ. إضافة إلى ذلك، يتميَّزُ الأفرادُ المَرنونَ **بروحِ الدَّعابة** التي تُضفي على حياتِهم الجانب المُضيء، إذ تُسهمُ في إدخال السُّرور والمَرح إلى بيئتِهم المُحيطة، كما يتمتَّعون بقدرةٍ كبيرةٍ على تقبُّل النَّقد والتَّعلُّم من الأخطاء، ممَّا يعزِّزُ من قدرتِهم على الإفادةِ من الانتقادات إفادةً إيجابيَّة، بغضِّ النَّظر، عن مصدرها، ويَبْرُزُ **الاستبصارُ** بوصفه خاصيَّةً مُهمَّة، إذ يمنحُهم القدرةَ على قراءةِ المواقفِ والأشْخاص بوضوحٍ، وتكييفِ سلوكِهم بما يتناسَبُ معَ الظُّروف المُختلفة. **وسمةُ الإبداعِ**، أيضاً، تُعَدُّ سمةً رئيسةً لديهم، إذ يمكِّنُهم من التَّكيُّف معَ تحدِّيات الحياة عبْرَ إجراءِ اختياراتِ وبدائل مناسبة، والقدرةِ على تخيُّل تسلسُل الأحداث، واتِّخاذ القرارات الصَّحيحة. وسمةُ **المبادرة** تميِّزهم كذلك، إذ يمتلكونَ الشَّجاعة للبدْءِ في مواجهةِ الأحداثِ والتَّعامُل معها بفعاليَّة، معَ إدراكِهم للنتائج الإيجابيَّة بسرعة. كما أنَّ قدرتَهم على **اتِّخاذِ القرارات بشكلٍ مستقلّ** تعكِسُ التزامَهم بالمسؤوليَّة، وتقييمهم للمواقف بدقَّة، ما يساعدُهم على اتِّخاذ القرارات المناسبة في الوقتِ المناسبِ.

وأخيراً، **توجُّههم القيم الأخلاقيَّة والرُّوحانيَّة**، ما يعكِسُ بناءَهم الأخلاقيّ الصَّحيح، وقدرتهم على تكوين مفاهيمَ أخلاقيَّة سليمةٍ في تفاعُلهم معَ المجتمع (عبد القوي، 2024).

5.2.1.1 أبعاد المرونة المعرفية

تشملُ أبعادُ المُرونة المعرفيَّة جوانبَ رئيسةً عدّة، وَفْقًا لعبد الرحيم (2023)؛ أولاً، إدراكُ الحاجة للتَّغيير، وهو يُشيرُ إلى رغبةِ الفرد في تغيير الحالةِ الحاليَّة، بناءً على فهمِهِ للفوائد المُحتملة، ويتضمَّنُ: فَهمَ وجْهاتِ النَّظر المُتنافرة، والعلاقاتِ بين المُتغيّرات الجديدة في المواقف، والتَّفكير في الأَوجه المُشتركة، والاختلافات بينها. ثانياً: توليدُ البدائل، ويُعبّرُ عنِ القُدرة على إبداعِ مجموعةٍ متنوَّعة منَ الاستجابات البديلة؛ استنادًا إلى المُثيراتِ والمعلومات المُتاحة في المَوقف، بحيثُ يمكِنُ للفردِ اكتشاف الاختلافات بين الخيارات المُتاحة، واستقاءِ الأَدلة، التي تدعمُ هذه الخيارات المُختلفة عمَّا كانَ مَعروفًا سابقًا. ثالثاً: التَّعديل والبناء المعرفيّ: يشيرُ إلى القُدرة على معالجة الظُّروف الجديدةِ، وغيرِ المُتوقَّعة، من خلالِ إعادةِ النَّظر في الأفكار القائمة، والمعارف السَّابقة، وتعديلها بفعاليَّة، وتعزيزِ الإيجابيَّة تجاهَ تلك الأفكار والتَّعديلات. رابعًا: التَّنوُّع والتَّكيُّف الإستراتيجيّ، الذي يتعلَّقُ بقدرةِ الفرد على التَّحوُّل بين إستراتيجيَّات وعمليَّات معرفيَّة متنوّعة، وابتكار إستراتيجيَّات جديدة، استجابةً للظُّروف المُتغيّرة؛ ممَّا يمكِّنُه من إيجاد حلولٍ متعدِّدة، تتماشَى معَ التَّحدِّيات الجديدةِ والمُفاجئة التي قد تطرَأ.

6.2.1.1 النظريات المفسرة للمرونة المعرفية

هناكَ وجهتا نظر، تُفسِّرانِ كيفيَّة حدوث المُرونة المعرفيَّة، وهما وجهةُ النَّظر المُتعلِّقة بالانتباه، ووجهةُ النَّظر المُتعلِّقة بالتَّمثيل العقليّ. **أولاً: توجيهُ الانتباه** الذي يُفسِّرُ المُرونة المعرفيَّة بالنَّظر إلى التَّفاوت في توجيه الانتباه نحوَ المحفِّزات المُتعدِّدة؛ فعندما يواجِهُ الفردُ مهمَّةً مُعقَّدة، يجبُ أنْ يَتكيَّفَ مع ظروفِ البيئةِ

المُتغيّرة التي تُؤثّر فيها، نتيجةً لهذه التَّغيُّرات المُستمرّة، بحيث يجعلُ الفردَ أنْ يكونَ مَرِنًا في تحويل انتباهه من محفّزٍ إلى آخر، لذلك، تعتمدُ المُرونة المعرفيَّة اعتمادًا كبيرًا على عمليَّة الانتباه التي تساعدُ الفردَ على الوعي بالظُّروف البيئيَّة، التي قد تؤثّرُ في المَهمَّة، وتتطلَّبُ استثمارَ الموارِدِ؛ لتسهيلِ هذا التكيُّف. **ثانياً: التَّمثيل العقليّ**، فهو عاملٌ أساسٌ وحيويٌّ في تفسير المُرونة المعرفيَّة، وتعودُ نشأتُها إلى طريقةِ تمثيل المَهامّ، التي تُحدِدُ السُّلوك المناسبَ لها. يُعَدُّ سلوكُ الإنسان نتيجةً لعمليَّة التَّمثيل العقليّ التي يتعلَّمُ من خلالها، ولكي يستطيعَ الفردُ التَّكيُّفَ مع متطلَّبات المَهمَّة الجديدة، يجِبُ أنْ يكونَ مَرِنًا مُعرفيًّا من خلال: إنشاءِ تمثيلات جديدةٍ أو تعديلِ التَّمثيلاتِ العقليَّةِ السَّابقة. وإعادة تمثيل المعرفةِ منْ منظوراتٍ متعدَّدة تُساعدُ الفردَ على تفسير المُتغيّرات في الظُّروف البيئيَّة، وتزيدُ من مرونتِهِ المعرفيَّة؛ ما يُعزّزُ من قدرتِهِ على تكييفِ استجاباته للتغيُّرات الجوهريَّة في الظُّروف المُختلفة (الزعبي، 2022).

أمَّا نظريَّةُ **المُرونة المعرفيَّة** (Cognitive Flexibility Theory) التي طوّرَها سبايرو وزملاؤُه فتُعرَّفُ بأنَّها إطارٌ يركّزُ على قدرة المُتعلّم على إعادةِ تنظيم التَّمثيلاتِ المعرفيَّة، وتَطْويعها عندَ مُواجهة مواقفَ جديدةٍ أو مجالاتٍ معرفيَّة غيرِ مُنظّمة؛ فالمعرفةُ، هنا، ليسَتْ بِنْيَةً ثابتةً، بل مجموعةٌ منَ الرَّوابط والسِّياقات القابلةِ لإعادةِ التَّركيب، ويُشجَّعُ المُتعلّمُ على تكوين رؤًى متعدَّدةٍ، واستخدامِ حالاتٍ تطبيقيَّةٍ متعدّدة لفهْمٍ أعمقَ، وحلِّ مشكلاتٍ أكثرَ تعقيداً(Spiro et al., 1988) يُطبَّقُ هذا الإطارُ عمليًّا في تصميم بيئات التَّعلُّم، ولا سيما التَّعلُّمُ الإلكترونيّ والتعلُّم المُدْمَج (الهايبرد) عبْر عرْض حالاتٍ ومصادرَ متعدّدةٍ تُنمّي القُدرةَ على التَّعامُل مع الغُموض والتَّفكير المَرِن. من جهةٍ أُخرى، تُميّزُ نظريَّةُ **الذَّكاءِ السَّائل والمُتبلور** لكاتل بيْنَ قُدرةِ التَّفكيرِ المَنطقيّ في مواقفَ جديدةٍ(الذَّكاء السائل) والمعرفةِ المُكتسبةِ، والخبراتِ المُتراكمة (الذَّكاء

المُتبلور) ويُعَدُّ الذَّكاءُ السَّائلُ عنصرًا مُهمًّا يدعمُ ظهورَ المرونة المعرفيَّة، لذا، فإنَّ تنميَةَ القدراتِ الإدراكيَّة والتَّدريب المعرفيّ على حلِّ المشكلات، يُعزِّزُ المُرونةَ والتَّكيُّفَ المَعرفيّ (Cattell, 1963).

7.2.1.1 العوامل التي تؤثِّرُ في مستوى المُرونة المعرفيَّة

تتأثَّرُ المرونةُ المعرفيَّة بعواملَ رئيسةٍ عدّةٍ، منها **النُّضجُ والنُّمو**، إذ تَظهرُ هذه المرونةُ نتيجةً للتَّغيُّرات النِّمائيَّة، التي تَنْجمُ عن عمليَّةِ النَّضجِ، وتطوُّر الأفراد، كما تؤدّي **القُدرةُ على الانتباهِ**، وتمثيلِ المعلوماتِ دورًا أساسًا في تحديد مستوى المُرونة المعرفيَّة، إذ تعتمدُ هذه القدرةُ اعتمادًا كبيرًا على مدى فعاليَّة الفردِ في التَّعامُلِ معَ المعلوماتِ واستخدامها. بالإضافة إلى ذلك، تُسهمُ **عمليَّاتُ التَّفاعلِ الاجتماعيّ** التي تحدُثُ بين الفردِ ومَنْ حولَه في تعزيزِ أو تقليصِ مستوى المُرونة المعرفيَّة، ما يُؤكِّدُ أهميَّة البيئةِ الاجتماعيّة في تشكيل هذه القُدرة (طاهر، 2024).

بحسَبِ دراسة Tong (2024) فإنَّ قدرةَ الفرد على التَّفكير بمرونةٍ والتَّكيُّف معَ التَّغيُّرات البيئيّة مرتبطةٌ ارتباطًا مباشَرًا بتطوّر الدِّماغ خلالَ مراحلِ الحياة المُختلفة. هذا يعني أنَّ العمليَّاتِ العصبيَّةَ مثلَ تكوين التَّشابكات العصبيَّة، ونضجِ القشرة الجبهيَّة(Prefrontal Cortex) تؤثِّرُ في مهاراتِ التَّخطيط، وحلِّ المشكلات، واتِّخاذ القرار، وهي جميعُها عناصر أساسيَّةٌ في المُرونة المعرفيَّة. فمعَ تقدُّمِ الفردِ في العُمُر ومرورِه بمراحلَ تطوَّرٍ معرفيَّةٍ مختلفة، تتغيَّرُ قدرتُه على معالجةِ المعلومات، والتَّكيُّف معَ البيئات المُعقّدة. على سبيل المثال، الأطفالُ والمُراهقون يمتلكونَ مرونةً معرفيَّةً أقلَّ مقارنةً بالبالغينَ نظرًا؛ لأنَّ نضجَ مناطقِ الدِّماغ المُرتبطة بالتَّنظيم الذَّاتي، والتَّفكير النَّقديّ لم يكتملْ بعْد.

وتوضِّحُ دراسةُ Almutawa et al. (2025) أنَّ الخبراتِ الأكَّاديميَّةَ والتَّعرُّضَ لمهامٍّ بحثيَّةٍ معقَّدةٍ تُعَدُّ عواملَ مهمَّةً في تعزيز المُرونة المعرفيَّة لدى الطلاب، فعندما يُواجِهُ الطالب مواقفَ تعليميَّة تتطلَّبُ التَّفكير

النَّقدي، حلِّ المشكلات، وتحليلِ المعلومات من مصادرَ متعدِّدة، فإنَّ دماغَه يتدرَّبُ على معالجة المواقفِ المُعقَّدة بطُرُقٍ مِرَنة، ممَّا يزيدُ من قدرتِه على التَّكيُّف مع تحدِّيات جديدة. على سبيل المثال، الطلابُ الذين يشاركونَ في مشاريعِ بحثيَّة أو يتعاملونَ مع مشكلاتٍ متعدِّدةِ الأبعاد، يُظهرونَ قُدرةً أعلى على إعادةِ صياغةِ الأفكار، وتوليدِ حلولٍ مبتكرةٍ مقارنةً بمَنْ لديْهم خبرةٌ محدودة.

3.1.1 الميول المِهْنِيَّة

1.3.1.1 مفهوم المُيول المِهْنِيَّة

المُيول لُغَةً: المَيْل هو: العدولُ إلى الشيء، والإقبال عليه، والمَيلان بين الشّيئين: كالتَّرجيح بينهما (ابن منظور، 2000، 159).

المُيول اصطلاحا: استجابةُ القَبول حوْلَ موضوعٍ مُعيَّنٍ خارجيّ، سواءً كانتْ استجابةٌ متعلّمةً أو مكتسبةً (بن التومي، 2022).

المِهنة لغةً: العملُ، والعملُ يحتاجُ إلى خبرةٍ ومهارةٍ (المعجم الوسيط (2 / 890).

الميول المِهْنِيَّة: هي انجذابُ الفردِ لممارسةِ مِهْنَة، أو عملٍ مُعيَّن، أو أيّ نشاطٍ يشعرُ من خلالِهِ بالرِّضا النَّفسيّ والاستمتاع، ويكَرِّسُ له جهوداً كبيرةً معَ الاستعدادِ لممارستِهِ ممارسةً دائمةً ومستمرّة، ويتأثّر المَيل المِهْنيّ بالأفكارِ المُسَبَّقة، والخصائصِ الشَّخصيَّة، والخبراتُ التي يكتسبُها الفردُ خلالَ مراحلِ حياتِه، سواء داخلَ المدرسةِ أو خارجها. لذا، ينبغي للفردِ تجربةُ الأنشطةِ المختلفة، واكتسابُ الخبرات، والتَّدريبُ قبلَ أنْ يقرّرَ ما إذا كانَ يميلُ أو لا يميل لمِهْنَةٍ معيَّنة (عرب، 2023).

والميل المِهْنِيُّ هو مَيلُ الفردِ إلى مِهْنَةٍ مُحدَّدةٍ، ويُفضِّلُ العملَ فيها عنِ العملِ في غيْرِها حتى لو كانَ هذا العملُ أقلَّ دخْلاً؛ بسببِ المُتْعةِ التي يحصلُ عليها منِ القيامِ بهذا العمل (الجاسر، 2024: ص93).

2.3.1.1 العوامل المؤثِّرة في الميول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة وأبعادِها

تشملُ العواملُ التي تؤثِّرُ في المُيول المِهْنِيَّة وتطويرِها لدى الطلبة: التَّوجيه، والمناهجُ الدَّراسيَّة المُوجّهة نحوَ المِهَن، وتجربةُ العمل، والاستشارةُ الوظيفيَّة الفرديَّة الواحدة إلى واحد. أظهرتِ الأبحاثُ أنَّ التَّدريبات العمليَّة، والتعلُّم المُدمَجُ في العمل، والتَّقييم الأَصيل، والتَّعليم العابر للحدودِ تُسهمُ في دعم " القابليَّة للتَّوظيف" الأسرةُ والأصدقاءُ، أيضًا، يؤثِّرونَ في التَّخطيط المِهْنِيّ لطلاب التَّعليم العالي، بالإضافةِ إلى الثِّقة من النَّفس والكفاءةِ الذَّاتية. يؤدِّي المعلِّمون المُلهمونَ دورًا في تطوير اهتمامات الطُّلاب، وتأثيرِ المناهج الدِّراسيَّة في رغبات الطلاب في استمرارهم في مجالاتٍ محددةٍ، والفُرَصُ التَّعليميَّة التي تُسهمُ في بناءِ خطوطِ ممارسةٍ شخصيَّةٍ للطلاب (Quinlan, 2023).

تشيرُ الدِّراساتُ الحديثةُ إلى أنَّ الميولَ المِهنيَّة لدى طلبة الثّانوية العامَّة تتأثَّرُ تأثُّرًا واضحًا بالسِّمات الشَّخصيَّة للفرد، إذ تؤدّي عناصرُ مثلِ الانفتاحِ على الخبرة، والقَبول، والضمير أو التَّفاني، والانبساطيَّة أوِ الانطوائيَّة، والاستقرارِ الانفعاليّ –دورًا محوريًّا في توجيه اختياراتِهم المِهْنِيَّة (أبو خوصة ومؤنس، 2022)، فالطلبةُ الذين يتمتَّعونَ بمستوًى عالٍ منِ الانفتاح على الخبرة والقَبول، يُظهرون مُيولاً أكبرَ نحوَ المِهَنِ التَّحليليَّة والإبداعيَّة التي تتطلَّبُ مرونةً في التَّفكير، وقدرةً على التَّكيُّف معَ مُتغيّرات البيئةِ المِهْنِيَّة. كما أنَّ الانبساطيَّة والانطوائيَّة تؤثِّرُ في قدرة الطالب على التَّفاعُل الاجتماعيّ، واختيارِ المِهَن التي تتطلَّبُ تواصُلًا معَ الآخرين أوِ العملِ الفرديّ. من جهةٍ أُخرى، يُشيرُ الاستقرارُ الانفعاليُّ والضمير أوِ التَّفاني إلى مدى قدرةِ الطَّالب على تحمُّل الضُّغوط المِهْنِيَّة والالتزام بالمهامّ المُطلوبة، ما يعزِّزُ توجُّههم نحوَ مِهَنٍ تتطلَّب دقَّةً وانضباطًا. وتؤكِّد هذه النَّتائج أهميَّةَ مراعاةِ السِّمات الشَّخصيَّة عندَ توجيه الطُّلاب مِهْنِيًا، إذ إنَّها تُشكِّلُ عاملًا مؤثرًا أساسياً في تحديدِ مُيولهم المِهْنيَّة، واتِّجاهاتِهم المُستقبليَّة.

وتتمثَّل أبعادُ المُيول المِهْنِيَّة كما يأتي: الواقعيَّة، التَّحليليَّة، التَّجاريَّة، التَّقليديَّة، الفنيَّة، والاجتماعيَّة، وذلك حسَبَ هولاند 1985 (الدميني، 2020).

ويمكِنُ القولُ إنَّ المُيولَ المِهْنِيَّةَ تتأثَّر بتكامل العواملِ الفرديَّة والاجتماعيَّة والمُؤسَّسيَّة، إذ تُحدِّدُ السِّماتُ الشَّخصيَّةُ والثِّقةُ من النَّفس قدرةَ الطالبِ على اختيار المِهْنَة، وتُسهمُ الأُسرةُ والأصدقاءُ والقُدوةُ المِهْنِيَّة في توجيهِ هذا الاختيار، بينما تُعزِّزُ المناهجُ الدراسيَّة والتَّدريبُ العمليُّ والمُعلِّمونَ المُلهمون مهاراتِ الطَّالبِ، وقدرتَه على التَّكيُّف مع متطلَّبات سوقِ العمل، ممَّا يؤدِّي إلى توافُق أكبرَ بين مُيولِه، وفُرُصه المِهْنِيَّة المُستقبليَّة، ويرى الباحثُ أنَّ فهمَ أبعادِ المُيول المِهْنِيَّة لدى الطُّلاب أمرٌ أساسيٌّ لتوجيههم توجيهًا فعّالا نحوَ المساراتِ المِهْنِيَّة المناسبة. فالبُعدُ الواقعيُّ يُركِّزُ على المِهَنِ التي تتطلَّب مهاراتٍ عمليَّةً وقدرةً على التَّعامُل مع الأدوات والآلات، بينما البُعدُ التَّحليليّ يرتبطُ بالمِهَنِ التي تتطلَّب التَّفكير النَّقديَّ والتَّحليلَ المُنطقيّ، وحلَّ المشكلات. أمَّا البُعدُ التَّجاريُّ فيشيرُ إلى المِهَنِ التي تتطلَّبُ مهاراتِ الإدارةِ والبيعِ، واتِّخاذِ القراراتِ الماليَة، وفي حين، يركِّزُ البُعدُ التَّقليديُّ على المِهَنِ المُنظّمة التي تعتمدُ على الالتزام بالقوانينِ والإجراءات الثَّابتة. ويُعنى البُعدُ الفنيُّ بالمِهَنِ الإبداعيَّة والفنيَّة التي تتطلَّبُ الابتكارَ والتَّفكيرَ التَّصويريّ، وفي حين، يركِّزُ البُعدُ الاجتماعيُّ على المِهَنِ التي تتطلَّبُ مهاراتِ تواصُلٍ عالية، والعملَ ضمْن فِرَقٍ أو خدمةِ الآخرين، ويؤكِّدُ الباحث أنَّ إدراكَ هذه الأبعادِ لدى الطلاب يساعدُ في تحديد مُيولهم المِهنيَّة بدقّة، ويُتيحُ تصميمَ برامجَ توجيهٍ مِهْنِيّ تتوافَقُ مع قدراتهم واهتماماتِهم، بما يُعزِّزُ فُرَصَ نجاحِهم المِهْنِيّ مستقبلاً.

3.3.1.1 نظريات الميول المهنية

تتمثَّلُ نظريَّات المُيول المِهْنِيّ في كلٍّ مِنْ **نظريَّة سوبر (Super Theory)**: التي طوَّرها في عام 1953 وتقوم على: استخدامِ الإرشادِ النِّفسيّ في مجالات الحياة المِهْنِيَّة، وتُشيرُ النَّظريَّة إلى أنَّ الأفرادَ في

أيّ مجتمعٍ يَميلونَ إلى اختيارِ المِهَنِ التي تساعدُهم على تحقيقِ مفهومهم الذَّاتيّ، والتَّعبير عن أنْفسهم. وتقسِّمُ النَّظريَّةُ الحياةَ الفرديَّة إلى مراحلَ عُمُريَّة مختلفة، إذ تؤثِّرُ هذه المراحلُ في اتِّخاذ القراراتِ المِهْنِيَّة، مع التَّركيزِ على القُدرات والمُيول والسِّمات الشِّخصيَّة التي يمتلكُها كلُّ فردٍ (دكيدك، 2022).

نظريَّة هولاند Holland Theory: هي إحدى أشهرِ نظريَّات تطويرِ المِهَنِ المُستخدمة اليوم، تُعَدُّ هذه النَّظريَّة نموذجَ توافُقٍ بين الشَّخص والبيئةِ، وتركِّزُ على مطابقةِ الأشخاص ذوي الصِّفاتِ المعيَّنة معَ بيئات العملِ التي تشتركُ في تلك الصِّفات، ممَّا يُسهمُ في تحقيقِ توافُقٍ مِهْنِيٍّ مُرْضٍ ومستدام.

يرى جون هولند أنّ اختيارَ الفرد لمِهْنَتِه يعتمدُ على مبادئَ رئيسةٍ عدة. أولاً، يُعبِّرُ الفردُ عن شخصيَّتِه من خلالِ اختيارِ مهنتِه. ثانياً، ينجذبُ الأفرادُ إلى المِهَنِ التي تقدِّم لهم تجاربَ تتناسَبُ معَ شخصيّاتهم. ثالثاً، يشتركُ الأفرادُ في المِهْنةِ الواحدةِ في شخصيَّات مشابهةٍ ويتشابهون في استجاباتهم لكثير منَ المواقف. وتفترَضُ نظريَّةُ هولند أنَّ اختيار الإنسانَ لمهنةٍ معيَّنةٍ هو نتيجةُ تفاعُلٍ مُعقَّدٍ بين الوراثة وعوامل البيئةِ والثَّقافة والقوى الشَّخصيّة، مثل تأثيرِ الزُّملاء والوالدَيْن والطَّبقة الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والبيئة الطَّبيعيَّة. كما يرى هولند أنَّه يمكِنُ تصنيفُ الأفراد إلى أنماطٍ عدةٍ استنادًا إلى مدى تشابُه سماتِهم الشَّخصيَّة، ويُمكِنُ، أيضاً، تصنيفُ البيئات التي يعيشونَ فيها إلى أصنافٍ عدة بناءً على تشابُه هذه البيئاتِ مع بعضِها البعض. إنَّ المزاوجةَ بين أنماطِ الشَّخصيَّة والبيئات المشابهة لها تؤدِّي إلى تحقيقِ الاستقرار المِهْنِيّ والتَّحصيلِ والإنجازِ والإبداع، حيث يختارُ الشَّخصُ، عادةً، مهنةً تتوافَقُ مع سماتِهِ الشَّخصيَّة ومُيوله وقدراتِه، ممَّا يُعزِّزُ شعورَه بالسَّعادة والرِّضا النَّفسيّ (مرياح، 2022).

تتمثَّلُ فرضيَّاتُ نظريَّة هولاند (1977) فيما يلي: **أولاً:** يتعلَّم الفردُ تفضيلَ بعضَ الأنشطة عن غيرها من خلال تأثير الآخرين، ممَّا يؤدِّي إلى تكوين اهتماماتٍ قويَّةٍ تدفعُه نحوَ مجموعاتٍ خاصَّة وتنافُسيَّة. **ثانيًا:**

إنَّ هذا الاهتمامَ والتَّنافُس يولِّدُ نزعةً أو استعدادًا شخصيًا يقودُ الفردَ إلى التفكير والإدراك، ومِنْ ثَمَّ، التَّصرُّف بطريقةٍ معيَّنة. **ثالثاً:** تتضمَّنُ النَّظرية وجودَ ستِّ بيئاتٍ مِهْنيَّة، إذ تسيطرُ كلُّ بيئةٍ على نمطٍ معيَّنٍ من الشَّخصيَّة، وتكونُ منمَّطة بخصائصِ فيزيائيَّة محدّدة. على سبيل المثال، البيئةِ الواقعيَّة تخضعُ لسيطرةِ الأنماطِ الواقعيَّة للأشخاص، ممَّا يعني أنَّ السِّمات الشخصيَّة للنمط الواقعيّ تفرِضُ وجودَ بيئةٍ مِهْنيَّة تتوافَقُ مع هذه السِّمات. **رابعًا:** يسعى الأفرادُ إلى البحث عن بيئاتٍ تتيحُ لهم تطوير مهاراتهم وقدراتِهم، والتَّعبير عنِ اتِّجاهاتهم وقيمهم، بهدفِ تولّي أدوارٍ مَعقولة؛ فعلى سبيل المثال، يتَّجِهُ الأفرادُ منَ الأنماط الواقعيَّة إلى البيئات التي تُشبعُ حاجاتِهم النَّفسيَّةَ والاجتماعيَّةَ المُرتبطةَ بالمِهْنةِ التي يختارونَها. **وأخيراً:** يتحدَّدُ السُّلوكُ من خلالِ التَّفاعُل بينَ الشَّخص والبيئة، ومن خلال هذا التَّفاعل يمكِنُ التَّنبُّؤَ بنتائجِ النَّمط في شخصيّته.

يقسِّمُ هولاند (1959) كلًّا منَ الأشخاص والوظائف إلى ستِ فئات رئيسة: واقعيّ، بحثيّ، فنيّ، اجتماعيّ، ريادِيّ، وتقليديّ (RIASEC) (Charnley , 2023).

الإفادة منَ النَّظريَّة: يمكِنُ استخدامُ نظريَّة هولاند لتحليل بياناتِ الدِّراسة حوْل المُيول المِهْنِيَّة للطَّلبة المُتفوّقين. مثلاً، يمكِنُ تصنيفُ الطَّلبة وَفْقاً للأنماطِ المِهْنِيّة التي يتوافَقونَ معها، كما وصفَها هولاند، ثم دراسةِ كيفيّةِ تأثير اليقظة العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة في هذه الأنماط، إلى جانبِ ذلك؛ يمكِنُ استخدامُ نظريَّة هولاند لتصميمِ برنامجٍ إرشاديٍّ؛ يهدفُ إلى تعزيزِ اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة بما يتماشَى معَ الأنماط المِهْنيَّةِ التي يتناسَبُ معها الطّلبة، فإذا كانَ البرنامجُ الإرشاديُّ يمكِنُ أنْ يوجِّهَ الطَّلبةَ نحوَ اكتشافِ مِهَنٍ تتوافَقُ معَ سماتِهم الشَّخصيَّة، فإنَّه سيُعزِّزُ منْ فعاليّة البرنامجِ ويساعدُ في توجيه الطَّلبة توجيهًا أفضلَ نحوَ المِهَنِ التي تناسبُهم.

نظريَّة جنزبرج (Ginzberg Theory): التي طوَّرها في عام1972 وتندرِجُ ضمْنَ مجموعةٍ نظريَّات مفهومِ الذَّات. تهدفُ **نظريَّةُ جنزبرج** إلى تفسيرِ كيفيَّة تأثير العواملِ الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والثَّقافيّة في اتِّجاهات الأفرادِ نحوَ المِهَنِ، بالإضافة إلى دوْر حاجاتِهم الشَّخصيَّة والقيمِ الاجتماعيَّة في اتِّخاذ قراراتِهم المِهْنِيَّة، وتتألَّفُ النَّظريَّة منْ أربعةِ متغيّراتٍ رئيسةٍ، تسيطرُ على عمليَّة اختيارِ المِهْنَة، وهي: عاملُ الواقعيَّة، نوعُ التَّعليم، اتِّجاهات الفردِ العاطفيَّة، وقيمتِه الشَّخصيَّة والاجتماعيَّة (Ginzberg, 1972) .

نظريَّةُ إريكسون: وتدورُ حوْلَ أزمة هُوِيَّة الأنا، وتُعَدُّ واحدةً منَ النَّظريَّات المُهمَّة في علْمِ النَّفْس التَّطوريّ؛ إذ تركِّزُ على مرحلةِ المراهقةِ وتحدّياتها النَّفسيَّة والاجتماعيَّة. لا تنظرُ نظريَّةُ إريكسون إلى المُراهقةِ على أنَّها مجرَّد فترةٍ منَ الزَّمن بين الطُّفولة والنُّضوج؛ بل تُعَدُّها مرحلةً حَرِجَةً في النُّموّ النَّفسيّ؛ إذ يحاول المُراهقونَ تحديدَ هُوِيَّتِهم الشَّخصيَّة والمِهْنِيَّة. تتألَّفُ هُوِيَّة الأَنا من: الاستمراريَّة والتَّكامُل بين مختلفِ الأَدوار والهِوايات والاهتماماتِ التي يختبرُها الفردُ في حياتِه.

إنَّ أزمةَ هُوِيَّة الأَنا هي المرحلةُ التي يَمُرّ بها المُراهقون والشَّباب أثناءَ محاولتِهم تحديدِ مَنْ هُم، وما هو دورُهم في المُجتمع. يواجِهُ المُراهقونَ في هذه المرحلةِ تحدّيات كبيرةٍ تتعلَّقُ بالهُوِيَّة الشَّخصيَّة والمِهْنِيَّة، إذ يبحثونَ عن الإجابةِ عن أسئلة، مثلِ: " من أنا ؟ " و" ما هدفي في الحياة ؟" و"ما دوري في المجتمع؟". أمَّا فيما يتعلَّقُ بعناصر تكوينِ الهُوِيَّة الإيجابيَّة؛ فإنَّ إريكسون يُركِّزُ على ثلاثةِ عناصر أساسيَّة، لتشكيلِ الهُوِيَّة الإيجابيّة وتكوينها، وهي: الاستمراريَّةُ الدَّاخليَّة: التي يَجِبُ على الفردِ أنْ يُدركَ أنَّه يحتفظُ بالاستمراريَّة والمميزات الداخليّة نفسِها عبْرِ مراحلِ حياتِه المُختلفة. بالإضافةِ إلى التَّكامُلِ الاجتماعيّ: إذ يجبُ أنْ يَشعرَ المُراهقُ بأنَّه يحظى بدعمٍ وفهْمٍ منَ المجتمعِ والأشخاص المُحيطين به؛ ممَّا يساعدُه على تحديدِ هُوِيَّتِه تحديدًا صحيحاً، وأيضاً الثِّقة منَ التَّطابق: إذ يجِبُ على الفردِ أنْ يثِقَ في أنَّ هناك توافُقًا بين الصورة التي

لديه عن نفسه، والصُورةِ التي يراها الآخرون له. من ناحيةٍ أُخرى؛ فإنّ فَشَلَ المُراهقِ في حلِّ أزمةِ هُوِيَّة الأَنا، يمكِنُ أنْ يؤدّي إلى مخاطر عدّة، منها: اضطرابُ الدَّور: إذ يمكِنُ أنْ يُعانيَ المُراهقُ صعوبةً في تحديدِ أدوارِ وتبنّيها تحديدًا ملائمًا؛ ممَّا يؤثّرُ في تطوُّره الشَّخصيّ والاجتماعيّ، إلى جانبِ تبنّي الهُوِيَّة السَّلبيَّة: قد يتبنَّى المُراهقُ هُوِيَّاتٍ سلبيّةً، أو غير مقبولةٍ اجتماعيًا، بوصفهِ جزءًا منْ حلِّ أزمةِ هُوِيَّتِه، ولكنَّ إريكسون يُشدِّدُ على أهميَّة دعم المُجتمعِ والمُؤسَّساتِ الاجتماعيَّة للمُراهقين خلال هذه المرحلة الحَرِجَة، إذ يمكِنُ للدَّعم الإيجابيّ أنْ يُسهمَ في مساعدتِهم على تجاوُز التَّحدّيات، وحلِّ أزمةِ هُوِيَّة الأَنا بنجاح.

الإفادة منَ النَّظريَّة: تفيدُ الدِّراسة إفادةً كبيرةً من نظريَّة إريكسون في جوانبَ عدّة، وهي: أولاً، توفِّرُ نظريَّة إريكسون إطارًا نظريًّا قويًّا لفهْم مرحلةِ المُراهقة بوصفها فترةً حاسمةً في تطويرِ الهُوِيَّة. تؤكِّدُ النَّظريَّة أهميَّةَ الاستقرارِ الهُوِيَّاتيّ والتَّكيُّف معَ التَّحدّيات النَّفسيَّة والاجتماعيَّة التي تُواجِهُ المُراهقين أثناءَ بناءِ هُوِيَّتهم المِهْنِيَّة والشَّخصيَّة. ثانيًا، تساعدُ النَّظريَّةُ على تحليلِ التَّحوُّلات النَّفسيَّة التي يَمُرُّ بها الطُّلاب، خلالَ فترةِ المُراهقة، مثل: الأزماتِ الهُوِيَّاتية التي قد تُؤثِّرُ في اختياراتِهم المِهْنِيَّة. وفهْمُ هذه الأزمات يمكِنُ أنْ يساعدَ على توجيه الطُّلاب نحوَ اكتسابِ وضوحٍ أكبرَ بشأنِ أهدافِهم المِهْنيَّة، وتحديدِ الخطواتِ اللَّازمة لتحقيقها. بالإضافة إلى ذلك، تساعدُ النَّظريَّة على فهْم العواملِ المؤثِّرة في تطوُّر الهُوِيَّة المِهْنِيَّة، مثلِ العلاقات الاجتماعيَّة، والدَّعم العاطفيّ والاقتصاديّ، التي يمكِنُ أنْ تُسهمَ في استقرار ميول الطلاب نحوَ مساراتٍ مِهْنِيَّةٍ معيَّنة. وأخيراً، تُساعدُ النَّظريَّة على توجيه البحثِ نحوَ استخدامِ أدواتِ وإستراتيجيَّات تعليميَّة وتوجيهيَّة، تُعزِّزُ منْ وضوحِ الهدفِ والمُرونة المعرفيَّة لدى الطُّلاب؛ ممَّا يُعزِّزُ فُرَصَ نجاحِهم في اتِّخاذِ قراراتٍ مِهْنِيَّةٍ مستقلّةٍ ومُدروسة. باختصارٍ، نظريَّة إريكسون تُقدِّمُ فهمًا شاملاً لعمليَّةِ تكوينِ الهُوِيَّة الشَّخصيَّة خلالَ مرحلةِ المُراهقة، إذ تركِّزُ على أهميَّة حلِّ أزمةِ هُوِيَّة الأَنا بوصفها خطوةً أساسيَّةً نحوَ النُّموِّ النَّفسيّ والاجتماعيّ

والصِّحيّ للفرد، وتقدِّمُ النَّظريَّة إطارًا نظريًّا قويًّا يساعدُ على فهْم التَّحدِّيات التي يُواجُهُها المُراهقونَ والشَّبابُ في محاولتِهم؛ لتحديدِ هُوِيَّتِهم الشَّخصيَّة والمِهْنِيَّة.

4.3.1.1 علاقة الميول المِهْنِيَّة بالإرشادِ والتَّوجيه

تُعَدُّ علاقةُ الإرشادِ والتَّوجيه المِهنيّ بالمُيول المِهْنِيَّة مُهمَّة للغاية، إذ تُعَدُّ المُيولُ عنصرًا أساسًا في كلّ عملٍ يرغَبُ فيه الإنسان، عندما تتَوافَرُ العواملُ المساعدةُ لتنميَةِ هذه المُيول، يُصبحُ الفردُ أكثرَ قدرةً على التَّكيُّف معَ محيطِه الخارجي، وكلَّما كانتِ الميولُ قويَّةً نحوَ مجالٍ مُعيَّنٍ منَ الدِّراسة أو التَّخصُّص، كانَ، منَ الضّروريّ، توجيهُ هذه المُيول بطريقةٍ سليمةٍ، خاصَّةً من أخصَّائي التَّوجيهِ المَدرسيّ؛ لتحقيقِ هذا الهدف، يجِبُ الاهتمامُ بالعناصرِ الأساسيَّة التي تُكوِّنُ شخصيَّة الفرد. **أولاً**، ينبغي التَّركيزُ على النَّاحيةِ العقليَّةِ والقدراتِ التي تنشَأ لدى الفرد من خلالِ اهتمامِهِ بموضوعٍ معيَّن. فكلّما عمِلَ المُرشدُ على تنميَةِ هذه القُدرات، استُثمِرَتْ استثمارًا أفضلَ. **ثانيًا**، يجِبُ الاهتمامُ بالنَّاحية الانفعاليَّة؛ فعندما يولِي المُرشدُ اهتمامًا لهذه النَّاحية ويعملُ على تهذيبها، يُسهمُ ذلك في نجاحِ الفردِ في دراستِهِ للتخصُّص الذي يميل إليه. **ثالثًا**، يؤدّي الاهتمامُ بالناحية الجسميَّة للفردِ دورًا إيجابيًّا في عمليَّة تنميَةِ المُيولِ والقُدرات (منصر، 2019).

يقدّمُ المُرشدُ المِهْنِيُّ خدماتٍ مُهمَّةً تشملُ تزويدَ طلبة المرحلة الثَّانويَّة بمعلوماتٍ عنِ التَّخصُّصات المتاحةِ في المعاهد والجامعات، وتبصيرهم بمهاراتِهم وقدراتِهم لاختيار التَّخصُّص المناسِب، ونشرِ المُعلومات التَّعليميَّة والمِهْنِيَّة عبْرَ وسائلِ متنوّعة، كما ينظِّمُ المُرشدُ لقاءاتٍ وحلقاتِ نقاشٍ؛ لتعريف الطَّلبة بالمجالات التَّعليميَّة والمِهْنِيَّة المُتاحة، ويوجّههم نحوَ اختيارِ التَّخصُّصاتِ، التي تتناسَبُ معَ قدراتِهم وحاجات سوق العمل. إضافةً إلى ذلك، يعملُ على نشْر الثَّقافة المِهْنِيَّة، وتعديلِ الاتّجاهات السَّلبيَّة نحوَ بعض المِهَنِ، وينظِّمُ زياراتٍ ميدانيَّةً للمُؤسَّسات التَّعليميَّة، وبقياسِ ميول الطَّلبة، يتمكَّنُ المُرشدُ منَ التَّعرُّفِ إلى المُيول غيْرِ

الواضحة، وتحديدِ التَّناقضات بين المُيول والقُدرات، ما يساعدُ الطَّالبَ على اختيارِ التَّخصُّص أوِ المِهْنة التي يستطيعُ الاستمرارَ فيها بنجاح.

4.1.1 طلبة المرحلة الثانوية

يُعَدُّ التَّعليم الثَّانويُّ منْ أهمِّ مراحلِ التَّعليم التي تحتاجُ إلى تحسينٍ مُستمرّ، إنَّها فترةٌ حاسمةٌ لاستقطاب الطلاب نحوَ مساراتِهم ومِهَنِهِم المُستقبليَّة، وتمثِّلُ الوَصْلة بينَ التَّعليم العامّ والجامعيّ، فمَنْ خلالِه تُقَيَّمُ المعرفةُ والمهاراتُ والقُدراتُ التي اكتسبها الطَّلبةُ خلالَ مراحلِ التَّعليم الأَساسيّ؛ مما يعكِسُ جاهزيَّتِهم الشَّخصيَّة والمِهْنِيَّة، كذلك، فإنَّ التَّطويرَ المُستمرَّ للتَّعليم الثَّانويّ ليس ناتجًا عن مبادرةٍ عفويَّة؛ بل توصَّلتْ إليه مختلفُ الدُّول النَّاميَّة والمُتقدِّمة باتِّفاقٍ على أهميَّتِه البالغة، إذ يُعَدُّ بوابةً أساسيَّةً للتَّعليم الجامعيّ والمشاركةِ الفعّالةِ في عمليَّات التَّنميَة، شريطةَ أنْ يُعَدَّ الطلبةُ ويُؤهَّلونَ تأهيلًا مناسبا (الثبيتي، 2023).

يحتاجُ طلبةُ المرحلةِ الثَّانويَّة إلى تنميَةِ صفاتِ الشَّخصيَّة الإيجابيَّة القويَّة مثلِ: المُثابرةِ في تحقيقِ الأهداف؛ وتوجيه مساراتِهم نحوَ الطُّموحات، والأحلامِ التي يسعَونَ؛ لتحقيقِها ومُيولهم المِهْنِيَّة؛ الأمرُ الذي يستدعي أنْ يكونوا قادرينَ على التَّكيُّف من خلالِ المُرونة، والاستمرارِ في النُّموّ والتَّطوير؛ رغْمَ مُواجهةِ التَّحدِّيات والصِّعاب؛ ممَّا يؤدِّي في النِّهاية إلى الرِّضا الذَّاتي، والقَبول، والنُّمو الشَّخصيّ والاجتماعيّ، الذي يعودُ بالنَّفع على الفردِ والمُجتمع بشكلٍ عام (حسنين، 2022).

يرتبطُ هذا ارتباطًا وثيقًا مع متطلَّبات المُجتمعِ المعرفيّ المُعاصر، إذ يُواجِهُ المُراهقون ضغوطاً أكَّاديميَّة مُتزايدة وبيئةٍ معرفيَّةٍ أكثرَ تعقيدًا وتغيُّرا، ممَّا يجعلُ المُرونة المعرفيَّة ضروريَّة للتَّعامُل معَ هذه التَّحدِّيات وتحقيقِ التَّكيُّف الأمثلِ والنَّموِّ الشَّخصيّ (Zheng, 2024).

بلغ عددُ طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين 268,100 طالباً وطالبة، منهم 119,185منَ الذُّكور، و148,915 منَ الإناث، أمَّا في محافظة بيتَ لحم فقد بلغَ عدد طلبةِ المرحلة الثَّانويَّة 11,326 طالبا وطالبة، وذلك حسَبَ إحصائيَّات الجهازِ المركزيّ للإحصاء الفلسطينيّ، الذي قدَّمَ توزيعًا لطلبةِ المرحلةِ الثَّانويَّة في مدارسِ فلسطين لعام 2023/2022 (الجهاز المركزيّ للإحصاء الفلسطينيّ، 2023).

يشملُ التَّعليم الثَّانوي في فلسطينَ الصُّفوفَ (10–12) بمساراتٍ أكَّاديميَّة ومِهْنِيَّة، إذ يختارُ الطلبةُ مساراتِهم بناءً على قُدراتِهم واهتماماتِهم ووَفْقًا للقوانين المُتَّبعة. تُعَدُّ هذه المرحلةُ بمنزلةِ وسيطٍ بينَ مرحلةِ التَّعليم الأُساسيّ والتَّعليمِ الجامعيّ والمِهْنِيّ، ومن هنا، تظهرُ أهميَّتُها، ويبرزُ الحرصُ على توفيرِ خبراتٍ ثقافيَّةٍ، وعلميَّةٍ ومِهْنِيَّةٍ؛ لدعمِ التَّعليم العالي للطَّلبة أو لدخولهم سوق العمل.

ويُعَدُّ المُتفوّقونَ عقليًّا ثروةً وطنيَّةً حقيقيَّةً وركيزةً أساسيَّةً لتقدُّمِ الأُمم وازدهارِها، إذ يشكّلونَ مصدرًا مهمًّا للنُّمو والإبداع في مختلفِ المجالات، وقد أدركَتِ الدُّوَلُ المُتقدّمةُ هذه الحقيقة، فأَوْلَتْ أبناءَها، ولا سيما المُتفوّقين منهم، اهتمامًا خاصًّا بوصفِهم رأْسَ المالِ البشريّ الأهمَّ في مسيرتِها التنموية، فبادرَتْ إلى سَنِّ القوانين التي تضمَنُ رعايتَهم داخلَ مؤسَّساتها الرَّسميَّة، وسخّرَتِ الجهودَ لرعايتِهم، وتوفير البيئاتِ التَّعليميَّة المحفّزة، التي تُتيحُ لهم تنميةَ قدراتِهم العقليَّة، وتُلبّي حاجاتهم التَّربويَّة من خلال دراسةِ خصائصِهم النَّفسيَّة والاجتماعيَّة، ومعالجة التَّحدّياتِ التي قد تواجِههم، وتشيرُ الدِّراساتُ العلميَّة، مثلِ دراسةِ العنزي (2020)، إلى أنَّ ما نسبتُه 2% إلى 5% منَ السُّكَّان يُصنَّفونَ ضمْنَ فئةِ المَوهوبين والمُتفوّقين، وهمُ الفئةُ التي تُبرزُ منها النُّخُبُ العلميَّة والفكريّة في المجتمعات.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجِهُ بعض الطلبةِ مشكلةَ اختيارِ التَّخصُّص، أوِ المِهْنةِ التي تتناسَبُ وقدراتِهم وأهدافَهم، ويَجدونَ أنْفسهم حائرينَ عندما يُنْهَونَ دراستَهم الثَّانوية؛ بسببِ عدمِ وجودِ رؤيةٍ واضحة. وبما أنَّ المَيْلَ يُعَدُّ سمةً من سماتِ الشَّخصيّة؛ فإنَّ عدمَ تحديدِ المَيل المِهْنِيّ، يمكِنُ أنْ يؤدّي إلى عدم التَّوافُق الوظيفيّ، وعدمِ الرِّضا الوظيفيّ، ممَّا يزيد من احتماليَّة التَّعرُّض للاضطرابات النَّفسيَّة والسُّلوكيَّة. وكلَّما توافَقَ المَيْلُ المِهْنِيُّ للفرد معَ قدراتِه وطريقةِ تفكيره، يُصبحُ أكثرَ انسجامًا؛ ممَّا يُعزِّزُ منْ فعاليَّتِه وإنتاجيَّته. بمعنًى آخرَ: فإنَّ عدمَ وعيِ الطُّلاب بطبيعةِ المُوادّ والتَّخصُّصات التي سيدرسونَها أوِ الوظيفةِ التي سينتقلونَ إليها، قد يؤدّي إلى عدم الرِّضا عنِ الدِّراسة أو الوظيفةِ، وحتى إلى الفَشَلِ فيها (الغامدي، 2021).

كذلك، إذا كانَ الفردُ يفتقدُ اليقظةَ العقليَّة، فإنَّ ذلك يؤدّي إلى تبنّي نظرةٍ أُحاديَّةِ الاتِّجاهِ، وقطعيَّة تجاه الأحداثِ التي يواجِهها؛ ممَّا يسبّبُ الرَّكودَ الفكريَّ، وصعوبةَ قبولِ الرُّؤى الجديدة (الضريبي، 2024).

تتأثَّرُ اليقظةُ العقليَّةُ والمُرونة المعرفيَّة بالبيئةِ التَّعليميَّة والمدرسيَّة؛ إذ قد لا تتوفَّرُ البرامجُ اللازمة لتعليم هذه المهاراتِ تعليمًا منهجيًّا، أو قدْ يفتقرُ الطَّلبة للدَّعمِ الكافي منَ الإدارة المدرسيَّة، كما يمكِنُ أنْ تكونَ الضُّغوطُ الدِّراسيَّة والاجتماعيَّة عائقًا أمامَ تطوير اليقظة العقليَّة والمُرونة المَعرفيَّة؛ ما يؤثِّرُ سلبًا في قدرتِهم على التَّفاعُل تفاعُلًا صحيحًا معَ المتطلَّبات الأكَّاديميَّة والشَّخصيَّة.

كما يتعرّضُ الطَّلبة لمواقفَ صعبة، وغيرِ مألوفةٍ تعرُّضًا متكرّرًا. هذا يتطلَّبُ منهم أنْ يتمتَّعوا بسماتٍ وقدراتٍ عقليَّةٍ، بما في ذلك المُرونة المعرفيَّة؛ التي تمكِنُهم منْ ابتكارِ حلولٍ متنوّعةٍ لمشكلاتهم المختلفة (عبد الرحيم، 2023) كما يتعرَّضونَ لضغوطٍ نفسيَّةٍ في مختلفِ المجالات الأكَّاديميَّة، والعقليَّة والاجتماعيَّة؛ ممَّا يستدعي منهم امتلاكَ مستوًى منَ المُرونة المعرفيَّة للتَّعامُل معَ التَّناقضات والتَّداخُلات في المعارف والتجارب

التي يواجهونَها، ويلزمُ الفردُ تحديدَ الأساليبِ التي يتَّبعُها في التَّعامُل معَ الضُّغوطِ اليوميَّة، التي ترتبطُ بالقدرات الإيجابيَّة للحالةِ النَّفسيَّة، والقدرة على التَّغيير الذَّاتي؛ لتعزيزِ القدرة والكفاءة الشخصيَّة، يتضمَّنُ ذلك ابتكارَ أساليب غيرِ تقليديَّة لمواجهة التَّحدّيات، وتعديلِ الاستجابات؛ لتكونَ قابلةً للقَبول اجتماعيّا.

تُعَدُّ المرونة المعرفيَّة: عمليَّةً نمائيَّةً تتطلَّبُ وقتًا طويلاً، وتوجيهًا مستمرًا خلالَ سنواتِ التَّعليمِ في جميع المراحل؛ ما يجعلُ، منَ الضّروريّ، على الباحثين والمُربّينَ، التَّركيزَ على الجوانبِ النَّفسيَّة الإيجابيَّة؛ بما في ذلك المُرونة المعرفيَّة، من خلال دراستِها وتطويرِ برامجَ تدريبيَّةٍ متخصَّصة بهذا الصَّدد (الزعبي، 2022).

يتَّضحُ منَ الدِّراسات والبيانات الفلسطينيَّة الحديثةِ أنَّ التَّوجُّهاتِ الجندريَّةَ تشكّلُ عاملًا مؤثِّرًا مهمًّا في اختيارات الطلبة المِهْنِيَّة؛ فهناك تفاوتاتٌ ملحوظةٌ في مُيول الذُّكور والإناث نحوَ مجالاتٍ مهنيَّةٍ معيّنةٍ، وقيودٍ اجتماعيَّة واقتصاديَّة تُقيّد تحقُّقَ الطموحات المِهْنِيَّة للإناث بالرَّغم منْ ارتفاع مستوياتِ التَّحصيل العلميّ لدى بعضِهُنَّ (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2022؛ الأمم المتحدة UN Women/، 2021) كما تُؤثِّرُ الظروفُ الاقتصاديَّةُ والبطالةُ المرتفعةُ وفجوةُ العَرْض والطَّلبُ في سوق العملِ، في توجهات الطلاب المهنية في الضفة الغربية عامةً، وعلى محافظة بيت لحم خاصةً، حيث يُشكّل ارتفاع معدلات البطالة ونقص الفرص الحقيقية عاملًا ضاغطًا على اختيار التخصصات التي تُعزّز فرص التوظيف أو التشغيل الذاتي (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2023؛ صندوق النقد الدولي، 2023).

وفي محافظة بيت لحم، قد تؤثِّرُ الظُّروف الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة، مثل: مستوى الدَّخل، والتَّعليم، والفُرَص المتاحة، على توجُّهات الطُّلاب المِهْنِيَّة والتَّطلُّعات المُستقبليَّة لهم.

ولا يمكِنُ تجاهُل التَّحدِّيات والتَّأثيرات النَّاتجة عنِ التِّكنولوجيا، ووسائل الإعلام؛ إذ تؤثِّرُ وسائل التَّواصُل الاجتماعي، والتِّكنولوجيا على نمط حياةِ الطُّلاب واهتماماتِهم؛ ومِن ثَمَّ، على تشكيل مُيول مِهْنِيَّة معيّنة، أو توجيه الطُّلاب نحوَ مجالاتٍ مِهْنِيَّة معيّنة بناءً على المعلوماتِ والتَّأثيرات التي يتلقَّونَها من هذه الوسائل، وبناءً على ما سَبقَ ذكرُهُ تتمثَّلُ مشكلةُ الدِّراسةِ بالسُّؤال الرَّئيس التالي:

- **ما درجةُ إسهامِ اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة في المُيول المِهنِيَّة لدى طلبةِ المرحلة الثانويَّة المُتفوِّقينَ دراسيًّا في محافظة بيتَ لحم؟**

وتتفرَّع عنِ السُّؤال الرَّئيس، الأسئلةُ الفرعيَّةُ الآتيةُ:

السُّؤال الأوَّل: ما مستوى اليقظة العقليَّةِ لدى الطَّلبة المُتفوِّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظة بيتَ لحم؟

السؤال الثاني: ما مستوى المُرونةِ المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوِّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارسِ محافظةِ بيتَ لحم؟

السؤال الثالث: ما مستوى المُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوِّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارسِ محافظةِ بيت لحم؟

السؤال الرابع: هل توجدُ قُدرةٌ تنبُؤيَّة دالَّةً إحصائيًّا لكلٍّ مِنَ اليقظة العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة في التَّنبُؤ بالمُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوِّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارسِ محافظة بيت لحم؟

السؤال الخامس: هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسِّطات اليقظةِ العقليَّة لدى الطَّلبة المُتفوِّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيِّرات: الجنس، المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السَّكن؟

السُّؤال السَّادس: هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسِّطات المُرونة المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّرات: الجنس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السَّكن؟

السُّؤال السَّابع: هل توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسِّطات المُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّرات: الجنس، المستوى الاقتصادي للأُسرة، مكان السَّكن؟

السُّؤال الثامن: ما البرنامجُ الإرشاديُّ المقترحُ لطلبة المرحلة الثانويَّة المُتفوّقينَ دراسيًّا في محافظة بيتَ لحم؟

3.1 فرضيَّات الدِّراسة

تتمثَّلُ فرضيَّاتُ الدِّراسةِ فيما يلي:

الفرضيَّة الأُولى: لا توجدُ قدرةٌ تنبُّؤيَّة دالَّةً إحصائيًّا عندَ مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لكلٍّ مِنَ اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة في التَّنبُّؤ بالمُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارسِ محافظة بيت لحم.

الفرضية الثانية: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسِّطات اليقظةِ العقليَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارسِ محافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنس، المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السَّكن.

الفرضية الثالثة: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسِّطات المُرونةِ المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارسِ محافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنس، المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السَّكن.

الفرضية الرابعة: لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات المُيولِ المِهْنِيَّةِ لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارسِ محافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنس، المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السَّكن.

4.1 أهداف الدراسة

تسعى الدِّراسةُ الحاليّةُ إلى تحقيقِ الأهداف الآتية:

1. معرفةِ مستوى اليقظةِ العقليَّةِ لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظة بيتَ لحم.
2. تحديدِ مستوى المُرونة المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظة بيت لحم.
3. تحديد مستوى المُيولِ المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظة بيت لحم.
4. معرفةِ إذا ما توجدُ قدرةٌ تنبُّؤيّة دالةً إحصائيًّا لكلٍّ مِنَ اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة في التَّنبُّؤ بالمُيولِ المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظة بيت لحم.
5. تحديدِ إذا ما توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطات اليقظةِ العقليَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّرات: الجنس، المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السَّكن.

6. الكشفِ عن وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ بين متوسّطاتِ المُرونةِ المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظةِ بيت لحم –تُعزى إلى متغيّرات: الجنس، المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السَّكن.

7. الكشْفِ عن وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات المُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظة بيت لحم –تُعزى إلى متغيّرات: الجنس، المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السَّكن.

8. تقديمِ برنامجٍ إرشاديٍّ لطلبة المرحلة الثَّانويَّة المُتفوّقينَ دراسيًّا في مدارسِ محافظةِ بيتَ لحم.

5.1 أهميَّة الدِّراسة

الأَهميَّة النَّظريَّة:

تستمدُّ الدِّراسةُ الحاليَّة أهميَّتها منْ أهميَّة المُتغيّرات التي تتناولُها، وهي المُيولُ المِهنيَّة، والمُرونة المعرفيَّة، واليقظة العقليَّةُ لدى طلبة المرحلة الثانويَّة المُتفوّقين دراسيًّا. فمن خلالِ توثيق العلاقة بين هذه العوامل؛ يمكِنُ للدِّراسةِ أن تُثريَ الأدلَّةَ العلميَّةَ من خلال توفير أدلَّةٍ علميَّةٍ تُعزِّزُ من قُبول هذه العلاقات في المجتمع الأكَّاديميّ، وتزيدُ من مصداقيَّة الأبحاثِ السَّابقة والمستقبليَّة.

تُعَدُ هذه الدّراسةُ الأُولى التي تجمْعُ بين المُتغيّرات الثَّلاثة حسَبَ علمِ الباحث: المُيول المِهْنِيَّة، والمُرونة المعرفيَّة، واليقظة العقليَّة، إذ إنَّ المُيول المِهْنِيَّة والمُرونة المعرفيَّة واليقظة العقليَّة تمثِّلُ عناصرَ أساسيَّةً في تطويرِ الطلاب ونجاحهم في التَّعليم؛ فالمُيولُ المِهْنِيَّةُ تعكِسُ الاهتماماتِ والمُيولِ الشَّخصيَّةِ للطَّلاب نحوَ مجالاتٍ معيَّنةٍ منَ الدِّراسة، أوِ العمل، ممَّا يساعدُهم على تحديدِ الأهداف، وملائمة لتطوير مساراتِهم المِهْنِيَّة المُستقبليَّة. بالإضافة إلى ذلك، فإنَّ المُرونةَ المعرفيَّة تُعزِّزُ من قدرةِ الطلاب على التَّكيُّف

معَ المُتغيّرات التَّعليميَّة والمِهْنِيَّة، وتعملُ على تحفيزهم لاستكشاف، وتعلُّم مهاراتٍ جديدة، وتطوير قدراتِهم العقليَّة. أمَّا اليقظةُ العقليَّة فتمثِّلُ عنصراً أساساً في نجاح طلاب المرحلةِ الثانويَّة المُتفوّقين دراسيًّا؛ إذ تساعدُهم على: تعزيزِ التَّركيز، والانتباه خلالَ الدِّراسة؛ ممَّا يؤدِّي إلى تحسينِ أدائِهم الأكَّاديميّ، وبفضل اليقظةِ العقليَّة، يكونُ الطلابُ أكثرَ قدرةً على التَّفكير النَّقديّ، وحلِّ المشكلات، وهذا يُعزِّزُ من قدرتِهم على التَّكيُّف معَ المُتغيّرات الدِّراسية، وتحقيقِ نتائج متميِّزة. بالإضافة إلى ذلك، تُسهمُ اليقظةُ العقليَّةُ في تحسينِ صحة الطّلاب النَّفسيَّة، وتقليلِ مستويات الإجهادِ والقلق؛ ممَّا يُسهمُ في تعزيزِ رفاهيّتهم العامّة، واستعدادهم لمستقبلهم الأكَّاديميّ والمِهْنِيّ استعدادًا أكبر.

وأيضاً، تسهمُ الدّراسةُ الحالية في رفْدِ المكتبةِ العلميَّة التَّربويَّة والنَّفسيَّة، وتقديمِ نتائجِ الدِّراسة للمُعنِيّين من أجلِ الإفادة، الأمرُ الذي يعودُ على البحث العلميّ والمجتمع بالفائدة والتَّطوُّر.

الأهميَّة العمليَّة:

تطويرُ إستراتيجيَّاتٍ وأساليبَ تدريسيَّةٍ تُعزِّزُ منَ التَّفاعُل الإيجابيّ، والنتائجِ التَّعليميَّة للطلبة، إذ يمكِنُ للدِّراسة أنْ تقدِّمَ أفكاراً ورؤًى قيِّمَةً حولَ كيفيَّة دعمِ الطَّلبة في تطويرِ طريقةِ التَّفكير وتنميتها، وميولهم المِهنِيَّة تطويرًا فعَّالا؛ ما يُسهمُ في تحفيزهم، وتعزيز ثقتهم من مساراتهم المُستقبليَّة.

وعندما تربطُ عواملُ تأثير اليقظة العقليّة، والمُرونة المعرفيّة بالميول المِهْنِيَّة، فإنَّه يمكِنُ للمدارس والمعلمين أنْ يعملوا على توفير فُرَصٍ متساويةٍ للطَّلاب لتحقيقِ أهدافِهم المِهْنِيَّة، بغضِّ النَّظر عن خلفيَّاتِهم الاجتماعيَّة أوِ التَّعليميَّة.

تقدّمُ الدِّراسةُ الحاليّةُ إطارًا عمليًّا للمُرشدينَ التَّربويّين يساعدُهم على تصميم برامجَ إرشاديَّةٍ وتنفيذها قائمةٍ على تنمية اليقظة العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين، بما يمكِّنُهم من فهْمٍ أعمقَ لذواتِهم ومهاراتِهم،

وتحليلِ ميولهم المِهنِيَّة بوعيٍ واستقلاليَّة، كما تزوّدُ المُرشدينَ بأدواتِ وأساليبَ تطبيقيَّةٍ؛ لتوجيه الطَّلبة نحوَ قراراتٍ مِهْنِيَّة أكثرَ توازُنًا تتلاءمُ معَ متطلّبات سوق العمل، وتحدّيات المُستقبل.

الأهمية التطبيقيَّة:

من خلال البرنامجِ الإرشاديّ الذي تقدُّمُه الدِّراسةُ لتوجيه الطّلبة نحوَ مساراتٍ تعليميَّة ومِهْنِيَّة مناسبة؛ فإنَّ منَ المُتوقّع: تعزيز التفاعُل الإيجابيّ بين الطّلبة والمجتمع المُحيط بهم، وتخفيفِ مشكلات عدمِ التَّوافُق بين مؤهَّلاتهم ومتطلَّباتِ سوق العمل، وتحقيقِ التَّوازُن بين الطُّموحات الشَّخصيَّة، وحاجات المجتمع والسُّوق، الأمرُ الذي يساعدُ في تقليلِ معدّلات البطالة، وتعزيزِ فُرَصِ العملِ المُستدامة والمُرضيَّة للطَّلبة في المُستقبل.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

تتمثَّلُ حدودُ الدِّراسة في الآتي:

1.6.1 الحدودِ البشريَّة: اقتصرَ تطبيقُ الدِّراسةِ الحاليّةِ على طلبة المرحلةِ الثَّانويَّة المُتفوّقينَ دراسيًّا للصَّفَّينِ العاشرِ والحادي عشَر.

2.6.1 الحدودِ المكانيَّة: طُبِّقَتِ الدِّراسةُ على مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم.

3.6.1 الحدودِ الزَّمانيَّة: طُبِّقَتْ هذه الدِّراسةُ في العام الجامعي 2025/2024م.

4.6.1 الحدودِ المَفاهيميَّة: اقتصرتِ الدِّراسةُ الحاليّةُ على الحدودِ المفاهيميَّة والاصطلاحات الواردة في الدراسة.

5.6.1 الحدودِ الإجرائيَّة: استُخدِمَ في هذه الدِّراسةِ مِقياسُ اليقظةِ العقليَّة، الذي طُوِّرَ باستخدام الدِّراسات التالية: (بالقاسمي، 2020، Langer,1992, Aladsanim2024, Laeequddin,2023) كما طُوِّرَ مقياسُ المُرونة المعرفيَّة استنادًا على الدِّراساتِ التالية: (Rubin & Martin ,1995) (Kazu,2023)

(PATTI,2022) أمَّا مقياسُ المُيولِ المِهْنِيَّة فقد طُوّر المقياسُ استناداً إلى Holland, J. L. (1997) ودراسة الجاسر، 2024.

6.6.1 محدِّداتُ الدِّراسة: اقتصرَ نطاقُ هذه الدِّراسةِ على محافظةِ بيتَ لحم دونَ سائر المحافظاتِ الفلسطينيَّة، كما واجهتِ الدراسة مُحدِّداتٍ ميدانيَّةً تمثّلتْ في صعوبة الوصولِ إلى بعضِ المدارس الواقعةِ في مناطقَ نائيةٍ أو خاضعةٍ لإجراءاتٍ أمنيَّة مُشدَّدة، الأمرُ الذي أثَّر في شمول العيّنةِ الميدانيَّة على نحوٍ كامل، ولا سيما في ظلِّ الظُّروفِ السياسيَّة والأمنيَّة والتَّعقيدات التي يفرضُها الاحتلالُ الإسرائيليُّ على الأرض والشَّعب والمؤسّسات في فلسطين.

7.1 التعريفات لمتغيرات الدراسة

اليقظة العقليَّة: النَّشاطُ العقليُّ الذي يمكِنُ للفرد، من خلاله، أنْ يكونَ على وعي تامٍّ بمشاعره، وأفكاره، ومعتقداته في لحظةِ حدوثِه، دونَ أنْ يُصدِرَ أيَّ أحكامٍ عليها (عودة، 2024: 4).

وتعرّفُ إجرائيًّا بأنَّها: الدرجةُ التي يحصلُ عليها الطَّلبةُ على مِقياس اليقظة العقليَّة، الذي سيُطبَّقُ على عيّنةٍ منَ الطَّلبة المُتفوّقين في المرحلة الثَّانويَّة في مدارس محافظةِ بيتَ لحم.

المرونة المعرفيَّة: القُدرة على التَّكيُّف، والتَّعامُل مع التَّحدّيات المتغيّرة، والمواقف المختلفةِ بفعاليَّةٍ باستخدام زوايا متعدِّدةٍ للنَّظر إليها، وهي القدرةُ على تعديلِ الإستراتيجيّات والأفكارِ وتغييرها بناءً على المَوقفِ الحاليّ؛ ممَّا يساعدُ الفردَ على التَّكيُّف بسرعةٍ وبثقةٍ معَ تغيُّرات البيئةِ أوِ المُتطلَّبات المُحيطة به (احمد، 2020: 136).

وتعرَّفُ إجرائيًّا بأنَّها: الدَّرجةُ التي يحصلُ عليها الطَّلبة على مِقياس المُرونة المعرفيّة، الذي سيُطبَّقُ على عيّنةٍ منَ الطَّلبة المُتفوّقين في المرحلة الثَّانويَّة في مدارس محافظةِ بيتَ لحم، وهي قدرةُ طلبة المرحلة

الثَّانوية المُتفوّقين على التَّكيُّف معَ التَّغيُّرات التَّعليميَّة والمعرفيَّة بطُرُقٍ فعَّالة؛ لتحقيقِ النَّجاح في الدِّراسة، وتحقيقِ أهدافهم المِهْنِيَّة.

المُيول المِهْنِيَّة: هي الاستجابةُ التي يُظهرها الفردُ، سواءً أكانتْ إيجابيَّةً أو سلبيَّة، تجاهَ شخصٍ ما، أو نشاطٍ مُحدَّد، أو فكرةٍ معيَّنة، وتتأثَّرُ هذه الاستجابةُ بالعواملِ العاطفيَّة والنَّفسيَّة، والمَيلُ المِهْنِيُّ هو المجموعُ الكليُّ لاستجابات القَبول التي يُبديها الشَّخص؛ التي تتعلَّقُ بمِهْنَةٍ معيَّنة، ويُعرَّفُ المَيْلُ المِهْنِيُّ بأنَّه: " مجموعةٌ منِ استجاباتِ الشَّخص تجاهَ نشاطٍ مُحدَّدٍ أو مجموعةٍ منَ الأنشطةِ المُتشابهة، وترتبطُ هذه الاستجاباتُ بمدَى محبَّته لتلك الأنشطة، ورغبتِهِ في ممارستها بوصفِها مهنةً، أو جزءًا مِن هُوِيَّتِه، وتتأثَّرُ بالخبراتِ السَّابقة، والبيئة الأُسرية (المعايطة، 2022: 1278).

وتُعرَّفُ إجرائيًّا بأنَّها: الدَّرجة التي يحصلُ عليها الطلبة على مِقياس المُيول المِهْنِيَّة؛ الذي سيُطَبَّقُ على عيّنةٍ منَ الطَّلبة المُتفوّقينَ في المرحلة الثانويَّة، في مدارسِ محافظة بيت لحم، وهي الاتّجاهات والاهتماماتِ والتَّفضيلات التي يُظهرها الطَّلبةُ نحوَ مجالاتٍ معيَّنة منَ العمل أوِ التَّخصُّصات المِهْنِيَّة التي يمكِنُ أنْ يختاروها لمستقبلِهم المِهْنِيّ؛ التي تأتي نتيجةً لتجارُب الطَّلبة الشَّخصيَّة، والتَّعلُّم، والتَّفاعُل معَ بيئتِهم وخبراتهم المختلفة خلالَ المرحلة الثانويَّة.

الطلبة المُتفوّقون دراسيًّا: همُ الطَّلبةُ الذين يُحقّقونَ أداءً متميزًا ومتفوّقًا في النّتائج الأكَّاديميَّة والامتحانات المَدرسيَّة، وتُحَدَّدُ هذه الفئةُ منَ الطلاب، عادةً، استناداً إلى مَعايير الأَداءِ الأكَّاديميّ مثلِ الدَّرجاتِ النّهائيَّة في الموادِّ المَدرسيَّة.

وتُعرَّفُ إجرائيًّا بأنَّهم: الطلبةُ الذين يحصلونَ على مُعدَّل 90% فما فوق، وهم من طلبةُ المرحلةِ الثانويَّة، وتحديدًا من طلبةِ الصَّفِّ العاشر والحاديَ عشَرَ في مدارسِ محافظة بيتَ لحم.

البرنامجُ الإرشاديّ: هو سلسلةٌ منَ الخطواتِ التي تُتيحُ تقديمَ خدماتِ الإرشادِ منَ المُرشدِ إلى المُسترشد، وتُمثِّلُ العمليَّةُ الإرشاديَّةُ الجانبَ التَّطبيقيَّ للإرشاد؛ إذ يصبحُ الإرشادُ دونَها مجرَّدَ آراءٍ أو نصائحَ أو توجيهاتٍ (عبد المنعم، 2024).

ويُعرّفُ إجرائيًّا بأنَّه: خطواتٌ وأنشطةٌ منظَّمَةٌ ومُصمَّمةٌ تصميمًا منهجيًّا؛ تهدفُ إلى تقديم خدماتِ الإرشادِ والتَّوجيه لطلبة المرحلة الثَّانويَّة المُتفوّقين دراسيًّا في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم، ويتضمَّنُ البرنامجُ الإرشاديُّ تحليلًا لحاجات الطَّلبة، وتصميم أنشطةٍ توجيهيَّة مُخصَّصةٍ وتنفيذها من أجلِ دعمِ ميولِهم المِهْنِيَّةِ بناءً على اليقظة العقليَّةِ والمُرونة المعرفيَّة التي يُظهرُها الطُّلاب.

الفصل الثاني

الدِّراسات السَّابقة

الدِّراسات السَّابقة ذاتُ الصِّلة

1.2 الدِّراسات المتعلِّقة باليقظة العقليَّة.

2.2 الدِّراسات المتعلِّقة بالمُرونة المعرفيَّة.

2.3 الدِّراساتُ المتعلِّقة بالمُيول المِهْنِيَّة.

2.4 دراساتٌ رَبطتْ بين مُتغيِّراتِ الدِّراسة.

الفصل الثاني

الدِّراساتُ السَّابقة

الدِّراسات السَّابقة

سنعرِضُ في هذا الفصلِ الدِّراساتِ السَّابقةَ المُتَّصلةَ بموضوع الدِّراسة الحاليّة، وسوف يجري عرْضَ الدِّراسات العربيَّة والأجنبيَّة منَ الأَحدثِ إلى الأقدم، وقد قُسِّمَتْ إلى دراساتٍ مرتبطةٍ باليقظة العقليَّة، وأُخرى مرتبطةٍ بالمُرونة المعرفيَّة، وأُخرى مُرتبطةٍ بالمُيول المِهْنِيَّة، وأُخرى جَمِعَتْ بين متغيّرات الدِّراسة.

1.2 دراسات تناولت اليقظة العقليَّة

هدفَتْ دراسةُ **عليوة (2025)** إلى التَّعرُّفِ إلى التَّأثيرات المباشَرة وغيرِ المباشَرة لكلٍّ مِنْ اليقظةِ العقليَّةِ، وتحمُّلِ الغُموضِ في العلاقةِ بين الوعي ما وراءَ المعرفيّ (الميتا معرفيّ) والنَّزعةِ إلى التَّفكير النَّاقد لدى طلاب الجامعة، تكوَّنَتْ عيّنةُ البحثِ منْ 1024 طالباً وطالبةً من طلاب كليَّةِ التَّربية النَّوعيَّة في جامعة سوهاج، واستَخدمَتِ الدّراسةُ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ التَّنبُّؤيّ، كما استَخدَمتْ قائمةَ الوعي ما وراءِ المعرفيّ من إعداد(Schraw & Dennison, 1994) ومِقياسَ النَّزعة إلى التَّفكيرِ النَّاقدِ من إعداد (Irani et al., 2007) ومِقياسَ اليقظةِ العقليَّة والانفعاليَّة من إعداد(Feldman et al., 2022) ومِقياسَ تحمُّلِ الغموضِ من إعداد(McLain, 2009) توصَّلتِ الدِّراسة إلى مجموعةٍ مِنَ النَّتائجِ أهمُّها: أنَّ الوعيَ ما وراءَ المعرفيّ يُفسِّرُ 50% منَ التَّبايُن في النزعةِ إلى التَّفكير النَّاقد، وتفسِّرُ اليقظةُ العقليَّة 28% منَ التَّبايُنِ في النَّزعةِ إلى التَّفكير النَّاقد، ويفسِّرُ تحمُّلُ الغموضِ 26.2% منَ التَّبايُن في النَّزعة إلى التفكيرِ النَّاقد. كما وُجِدَ تأثيرٌ مباشَرٌ للوعي ما وراءَ المعرفيّ على النَّزعةِ إلى التَّفكير النَّاقد عبْرَ اليقظة العقليَّة، ووُجِدَ تأثيرٌ مباشَرٌ للوعي

ما وراءَ المعرفيّ على النَّزعة إلى التَّفكير النَّاقد عبْرَ تحمُّل الغموض، كما وُجِدَ تأثيرٌ غيرُ مباشَرٍ للوعي ما وراءَ المعرفيّ على النَّزعةِ إلى التَّفكير النَّاقدِ عبْر كلٍّ مِنْ اليقظةِ العقليَّة، وتحمُّل الغُموض.

هدفتْ **دراسةُ حسَّان (2024)** إلى التعرُّف إلى العلاقةِ بين اليقظة العقليَّة والضُّغوط الأكَّاديميَّة لدى عيّنة طلاب المرحلة الثانوية المُتفوّقينَ عقليًّا، وقد تكوَّنَتِ العيّنة مِنْ 80 طالبًا وطالبةً من طلاب المرحلةِ الثانويَّة المُتفوّقين عقليًّا للعامّ الدراسيّ 2023/2022 منهم 50 طالبًا وطالبةً بالصَّفِّ الثَّاني الثانويّ و30 طالبًا وطالبةً بالصَّفِّ الأول الثانويّ تراوحَتْ أعمارهم بين 16– 17 عامًا بمتوسّطٍ عُمُريّ قدرُه 15.619 وانحرافٍ معياريٍّ قدرُه 0.564 واشتملَتْ أدواتُ البحثِ على مِقياسِ اليقظةِ العقليَّة، ومقياسِ الضُّغوط الأكَّاديميَّة لدى الطلاب المُتفوّقين عقليًّا، وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائج من أهمِّها: وجودُ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ سالبةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين اليقظة العقليَّة، وجميعِ أبعادِ الضُّغوطِ الأكَّاديميَّة لدى عيّنة البحث الحالي من طلاب المرحلة الثانويَّة المُتفوّقين عقليّا.

هدفَتْ دراسةُ دخيخ (2024) إلى الكشْفِ عن طبيعةِ العلاقةِ الارتباطيَّة ذاتِ الدلالةِ الإحصائيَّة بينَ درجاتِ الطَّلبة المُوهوبين في المرحلةِ الثانويَّة على الأبعادِ والدَّرجة الكُليَّة لمقياس اليقظة العقليَّة، ودرجاتِهم على الأَبعادِ والدَّرجة الكُليَّة لمِقياس التَّدفُق، كما هدفَتْ إلى التَّعرُّفِ إلى الفروقِ ذاتِ الدلالةِ الإحصائيَّة بين متوسّطي درجات الطلبة المُوهوبين في المرحلة الثانويَّة على مقياسي اليقظة العقليَّةِ، والتَّدفُّقِ، وأبعادهما الفرعيَّة التي تُعزى إلى اختلافِ الجنس(ذكور، إناث) بالإضافةِ إلى الكشْف عنِ القُدرة التَّنبُّؤيّة لليقظةِ العقليَّة في التَّنبُّؤ بمستوى التَّدفُّق لدى هؤلاء الطلبة، واعتمدتِ الدّراسةُ على المنهجِ الوصفيّ الارتباطيّ، وتكوّنَتْ عيّنتها من (77) طالبًا وطالبة منَ الطلبة الموهوبين في الصَّفَّينِ الثاني والثالث الثانوي بإدارةِ تعليمِ منطقةِ الباحة، بواقعِ (37) طالبًا و(40) طالبةً، تراوحَتْ أعمارُهم بين (17–18) عامًا، بمتوسّطٍ عُمُريّ قدرُه

(17.49) سنة، وانحرافٍ معياريّ (0.503) وتوصّلت الدّراسةُ إلى عددٍ منَ النّتائج، من أبرزِها: وجودُ علاقةٍ ارتباطيَّة موجبةٍ دالةٍ إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين الدَّرجة الكُليّة لمِقياس اليقظة العقليَّة، وأبعادِه الفرعيّة والدَّرجةِ الكُليَّة لمِقياس التَّدفُّق وأبعادِهِ الفرعيَّة لدى الطَّلبة المُوهوبين في المرحلة الثانويّة، كما وُجِدَتْ فروقٌ دالّةٌ إحصائيًا بين متوسّطي درجاتِ الطلبة على مقياسي اليقظةِ العقليَّة والتَّدفُّقِ وأبعادِهما الفرعيَّة – تُعزى إلى اختلافِ الجنس، وجاءتِ الفروقُ لصالحِ الطالبات. وأخيرًا، أظهرتِ النَّتائج إمكانيّة التَّنبُّؤ بمستوى التَّدفُّق استنادًا إلى الدّرجة الكُليّة لمِقياس اليقظة العقليَّة، إذ بلغَ معاملُ الارتباطِ المتعدّد (0.999)، ومعامل التَّحديد.(0.997)

هدفَتْ **دراسةُ الطَّلحي (2024)** إلى التَّعرُّف إلى درجةِ الإسهام النَّسبيّ لليقظةِ العقليَّة في التَّنبُّؤ بالتجوُّل العقليّ لدى طالبات الجامعة، وتكوَّنَتْ عيّنةُ البحث من (212) طالبةً من طالباتِ قسْم علم النَّفس بكليَّة الآداب في جامعةِ الطّائف، واستخدمَ الباحثُ مقياسَ لليقظة العقليَّة ، ومقياسًا للتجوُّل العقليّ، وتوصَّلتِ الدّراسةُ إلى مجموعةٍ مِنَ النَّتائج، أهمُّها: أنَّ مستوى اليقظةِ العقليَّة لدى الطالبات جاءَ بدرجةٍ مرتفعة، إذ جاءَ بُعدُ الوعي بالخبرةِ الخارجيَّة جاءَ في التَّرتيب الأوّل، يليه بُعدُ الوعي بالخبرة الداخليَّة، ثُمَّ بُعدُ التَّقبُّل، يليه بُعدُ التَّنظيمِ والإبداعيَّة، ثم بُعدُ تركيزِ الانتباه، وأخيرًا بُعدُ التَّصرُّفِ بوعي، كما أوضحَتِ النَّتائجُ أنَّ مستوى التَّجوُّل العقليّ لدى الطّالبات جاءَ بدرجةٍ متوسّطة، إذ جاءَ التَّجوُّلُ العقليُّ المرتبطُ بالموضوع في التَّرتيب الأوّل، ثُمَّ التّجوُّل العقليُّ غيرُ المرتبطِ بالموضوع، كما أوضحتِ النَّتائجُ وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ سالبةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين درجاتِ الطَّالبات على مقياس التَّجوُّل العقليّ، ودرجاتِهن على مقياسِ اليقظة العقليّة، كما أوضحَتْ أنَّ بُعديَّ اليقظةِ العقليَّة (التَّنظيم والإبداعيَّة – التَّقبُّل) يُفسِّرانِ ما نسبتُه 19.5 % منَ التَّبايُن في المُتغيِّر التَّابع (الدرجة الكُليَّة للتَّجوُّل العقليّ).

كما هدفتْ **دراسةُ عودةِ (2024)** إلى التَّعرُّف إلى مستوى التَّفكير الإيجابيّ واليقظة العقليَّة لدى طلبة كليَّات التَّربية في الجامعات الفلسطينيَّة، والعلاقة بينهما، والفروقِ فيهما تبعًا لمُتغيّرِ الجنس، استخدمتِ الدِّراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليَّ، وطُبِّقَتِ الدِّراسةُ على عيّنةٍ عشوائيَّةٍ طبقيَّةٍ مكوَّنةٍ مِنْ(1000) طالبٍ وطالبة، بنسبةِ (16%) من مجتمع الدِّراسة، واستُخدمَ مقياسانِ الأولُ مقياسُ عبد الحميد (2011) لقياس التَّفكيرِ الإيجابيّ، ويتكوَّنُ من سبعِ فقرات، والثاني مقياسُ المري (2019) لقياسِ اليقظةِ العقليَّة، ويتكوَّنُ من ثمانٍ وعشرين فقرة. وتوصَّلت الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النّتائج، أهمُّها: أنّ مستوى التَّفكير الإيجابيّ واليقظة العقليَّة لدى طلبة كليَّات التَّربية في الجامعات الفلسطينيَّة كانَ عالياً، وبوزنٍ نسبيٍّ للاستجابة عليهما على التَّوالي: (77)%و (76.4)% وأيضا كشفتْ عن وجودِ علاقةٍ إيجابيَّة بين التَّفكير الإيجابيّ واليقظةِ العقليَّة، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً في التفكير الإيجابي واليقظة العقلية لدى طلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية تُعزى لمتغير الجنس.

أمَّا **دراسةُ محمدين (2024)** فقد هدفَتْ إلى معرفةِ علاقةِ اليقظةِ العقلّية بفاعليَّة الذَّاتِ الإبداعيَّة وكفاءة التَّمثيل المعرفيّ لدى المُتفوّقين عقليًّا والعاديين من طلاب المرحلةِ الثَّانويَّة، وتكوَّنتِ العيّنة مِن (300) طالبًا وطالبةً، وطُبِّقَتْ مجموعةُ الأدواتِ التَّالية لجمْعِ بيانات الدِّراسة: مِقياسُ اليقظة العقليَّة، واختبارُ الذَّكاء العالي، ومِقياسُ فاعليَّة الذَّاتِ الإبداعيَّة، ومِقياسُ كفاءة التَّمثيل المعرفيّ، وقد توصَّلتِ الدِّراسة إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطيَّة موجبةٍ ودالَّة إحصائيًّا عند مستوي(01,0) بين درجات طلاب الصَّفِّ الأوَّل الثَّانويّ المُتفوّقين عقليًّا والعَاديين على مِقياس اليقظة العقليَّة، ودرجاتِهم على مِقياس فاعليَّة الذَّاتِ الإبداعيَّة ودرجاتِهم على مِقياس كفاءةِ التَّمثيل المعرفيّ، وكذلكَ، وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين المُتفوّقين– العاديّين في اليقظة العقليَّة، وفي فاعليّة الذَّات الإبداعيَّة، وفي كفاءة التَّمثيل المعرفيّ لصالحِ المُتفوّقين، وأيضاَ، توصَّلتِ الدِّراسةُ

إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين الجنسَين في اليقظة العقليَّة، وفاعليَّة الذَّات الإبداعيَّة، وكفاءة التَّمثيل المعرفيّ، لصالحِ الذكور، ووجودِ تفاعُل دالٍّ إحصائيًّا بين مُتغيّري الدِّراسة: فئة الطلاب (المُتفوّقين–العاديّين) والنَّوع (ذكور وإناث) على الأداء في التَّمييز اليَقِظِ والتَّوجُّهِ نحوَ الحاضر بينما لا يوجدُ تفاعُلٌ بينهما على الأداءِ في الانفتاح نحوَ الجديد، الوعي بوجهاتِ النَّظر المُتعدِّدة، ووجودِ تفاعُلٍ دالٍّ إحصائيًّا بين مُتغيّري الدِّراسة: فئة الطلاب(المُتفوّقين–العاديّين) والنَّوع (ذكور وإناث) في فاعليَّة الذَّات في التَّفكير الإبداعي، بينما لا يوجدُ تفاعُلٌ بينهما على الأداءِ في فاعليَّة الذَّات في الأداءِ الإبداعي، ووجودِ تفاعُلٍ دالٍّ إحصائيًّا بين مُتغيّري الدِّراسة: فئة الطلاب(المُتفوّقين–العاديّين) والنُّوع (ذكور وإناث) على الأداء في التَّصنيف والرَّبط، ووجودِ دالٍّ إحصائيًّا بين مُتغيّري الدِّراسة: فئة الطّلاب(المُتفوّقين–العاديّين) والنَّوع (ذكور وإناث) على الأداءِ في الحفْظ والتَّخزين.

بينما سعَتْ دراسةُ **هشام (2024)** إلى تحديدِ أبعادِ اليقظة العقليَّة المناسبة للتَّلاميذ المُوهوبين بالمرحلة الابتدائيَّة، وقياسِ مدى توافُرها لديهم، واعتمدَ لهذا الغرضِ المَنهجَيْن الوصفيّ والتَّجريبيّ باستخدام التَّصميم شبهِ التَّجريبيّ ذي المجموعةِ الواحدة، وأُعدَّ مِقياسٌ بأبعادِ اليقظة العقليَّة بلغ (33) بُعدًا، وطُبِّقَ المِقياسُ على مجموعةٍ منَ التَّلاميذ المُوهوبين بالصَّفِّ الخامس الابتدائيّ في مدرسةِ أولادِ رائق الابتدائيَّة التَّابعة لإدارة أسيوط في محافظة أُسيوط، عددُهم (20) تلميذًا، وتوصَّلتِ الدِّراسةُ في نتائجِها إلى ضعْفِ مستوى التَّلاميذ المُوهوبين في أبعادِ اليقظة العقليَّة المُستهدفة.

هدفَتْ **دراسةُ الهابس (Alhabeis,2024)** إلى تحديدِ العلاقة بين اليقظةِ الذِّهنيَّة والضُّغوط النَّفسيَّة بين الطلاب المُتميزّين في المرحلة الأَساسيَّة المَدرسيَّة، شملَتِ الدِّراسة مجموعةً منْ 232 طالبًا في الفئة العُمُريَّة بين 10 و14 عامًا؛ اختيروا بناءً على سجلّاتهم الأكَّاديميَّة، واستُخدِمَتْ استبانةٌ تتضمَّن مقياسًا

للضُّغوط النَّفسيَّة، بالإضافةِ إلى مِقياس لليقظة الذِّهنيَّة، وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائج، أهمُّها: كانتْ لدى الطّلاب المُتميّزين مستوياتٌ عاليةٌ منَ اليقظةِ الذِّهنيَّة، ومستوياتٌ منخفضةٌ منَ الضُّغوط النَّفسيَّة، وتبيَّنَ وجودُ علاقةٍ سلبيَّةٍ بين الضُّغوط النَّفسيَّة واليقظة الذِّهنيَّة، كما لم تَظْهرْ هناكَ فروقٌ تُعزى للجنْس ملحوظةٌ في مقاييسِ الدِّراسة لليقظة الذِّهنيَّة أوِ الضُّغوط النَّفسيّة.

هدفتْ **دراسةُ شريستا (Shrestha,2024)** إلى استقصاء أثرِ اليقظة العقليَّة في القلق الأكَّاديميّ، وتنظيمِ العواطف لدى الطَّلبةِ الجامعيّين، من خلالِ التَّحقُّق من فعاليَّة اليقظة العقليَّةِ، واستكشافِ الآليَّات الأساسيَّة، التي يمكِنُ أنْ تُمارسَ من خلالها تأثيراتها الإيجابيّة، وأُجريَتِ الدِّراسة على طلبةِ الجامعة، أيْ، المشاركينَ الذين تتراوح أعمارُهم بين 18 و28 عامًا، وجُمِعَتِ البياناتُ من إجمالي 152 مشاركًا، واستُقطِبَ المشاركونَ باستخدام طريقةِ العيّنة البسيطة، واستُخدِمَتْ طرقُ جمْعِ البيانات عبْرَ الإنترنت (عبر Google Forms) ووجهًا لوجْهٍ(باستخدام استماراتِ الاستبانة المَطبوعة) لجمْعِ الرُّدودِ منَ المُشاركين، وتمثَّلتِ الأدواتُ المُستخدمةُ بمِقياس جرْدِ كفاءة تنظيمِ العواطف في بيرث (PERCI) وهي استبانةٌ ذاتيّةٌ مكوّنةٌ من 32 سؤالًا تُقيّمُ قدرةَ الشخص على تنظيمِ مشاعره.، ومِقياس القَلق الأكَّاديميّ: هو مِقياسٌ من 4 نقاطٍ على مِقياس ليكرت، ومِقياس الوعي الانتباهيّ اليَقِظِ (MAAS) وهي استبانةٌ مكوَّنةٌ من 15 سؤالًا باستخدام مقياس ليكرت من 1–6 لقياس اليقظة العقليَّة على مستوى السِّمَة أو الاتِّجاه. وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى نتائج، من أهمِّها: وجودُ علاقةٍ عكسيَّةٍ قويَّةٍ بين اليقظة العقليَّة، وقلق الأكَّاديميّين، ممَّا يعني أنَّ مستوياتِ أعلى من اليَقظة العقليَّة مرتبطةٌ بمستوياتٍ أقلَّ من قلق الأكَّاديميّين، والأمرُ على خلافِ ذلك، وأظهرتِ النَّتائجُ وجودَ علاقةٍ عكسيَّةٍ معتدلةٍ بين اليَقظة العقليَّة، وتنظيمِ العواطف، وهذا يعني أنَّ الأفرادَ الذين يتمتَّعون بمستويات أعلى منَ اليَقظة العقليَّة يميلونَ إلى إظهار قُدراتٍ أفضلَ في تنظيمِ العواطف، والأمر بخلافِ ذلك.

وهدفَتْ **دراسةُ قباجة (2023)** إلى الكشْفِ عن علاقةِ اليَقظة العقليَّة بفاعليَّة الذَّات الإبداعيَّة لدى الطلبة المُوهوبين، واعتُمدَ لذلك المنهجُ الوصفيّ، وصمَّمتْ مقياس اليَقظة العقليَّة، ومِقياسَ فاعليَّة الذَّات الإبداعيَّة، وطُبِّقَتْ على عيِّنة الدِّراسة العشوائيَّة المُكوَّنة منْ (235) من الطَّلبةِ المُتفوِّقين دراسيًّا في مديريَّات التربية والتَّعليم في الخليل. وأظهرتْ نتائجُ الدِّراسةِ أنَّ الطَّلبةَ المُوهوبين في مديريَّات التَّربية والتَّعليم في الخليل لديهم مستوًى مرتفعٌ منَ اليَقظة العقليَّة، وفاعليَّة الذَّات الإبداعيَّة، كما أظهرتِ الدِّراسة عدمَ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيَّةٍ في مستوى اليَقظة العقليَّة، وفاعليَّة الذَّات الإبداعيَّة لدى الطَّلبة المُوهوبين تبَعًا لمتغيِّر النَّوع الاجتماعيّ، وبيَّنَتْ وجودَ فَرْقٍ دالٍّ إحصائيًا بين استجابات الطَّلبة المُوهوبين على مِقياس اليَقظة العقليَّة وفاعليَّة الذَّاتِ الإبداعيَّة –يُعزى للصَّفِّ لصالح كلٍّ مِنَ الصُّفوف (الثامن والتاسع) والصُّفوف (العاشر والحادي عشر) ووجودَ فَرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا في اليَقظة العقليَّة يُعزى للمستوى الاقتصاديّ لصالحِ المُستوى الاقتصاديّ المُرتفع، ووجودَ فَرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا في فاعليَّة الذَّات الإبداعيَّة يُعزى للمستوى الاقتصاديّ لصالحِ المستوى الاقتصاديّ المتوسِّط، ووجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ طرديَّةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بين مستوى اليَقظةِ العقليَّةِ وفاعليّةِ الذَّات الإبداعيَّة لدى الطَّلبةِ المُوهوبين.

كما **هدفتْ دراسةُ العُمري (Alomari, 2023)** إلى تقييم درجة اليَقظةِ العقليَّة لدى طلبة الجامعاتِ بناءً على جنْسهم، ومستوى تحصيلِهم الأكَّاديميّ. واستُخدِمَتِ استبانةٌ " اليَقظة العقليّة منْ خمسةِ أَبعاد" (FFMQ) الذي يتألَّف منْ 39 بنداً مصنَّفة إلى خمسةِ عوامل: الملاحظة، الوصْف، العمل بوعي، عدم الحُكم، وعدم التَّفاعل، وتُرجِمَتِ الاستبانةُ إلى اللغة العربية، وطُبِّقَ على عيِّنة تجريبيَّة من 60 طالبًا وطالبةً لتقييم خصائصِ البنودِ والتَّحقُّق من صلاحيَّة ومِصداقيَّة المِقياس، ومِنْ ثَمَّ، وُزِّعَ على عيِّنةٍ مكوَّنةٍ من 489 طالبًا وطالبةً منَ الجامعات الحكوميَّة. وأظهرتِ النَّتائجُ مستوًى معتدلًا منَ اليَقظة العقليَّة عبْرَ جميع

المجالات الخَمسة، دونَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين الجنسَين، كما كشَفَتِ الدِّراسةُ أنَّ الطلبةَ ذوي التَّحصيل الأكَّاديميّ الأَعلى أظهروا درجةً أكبرَ منَ اليَقظة العقليَّة. ومع ذلك، كانتِ العلاقةُ بينَ اليَقظة العقليّة والتَّحصيل الأكَّاديميّ ضعيفةً، إذ تُفسَّرُ أقلُّ من 1% منَ التَّبايُن في الأداءِ الأكَّاديميّ.

هدفتْ دراسةُ سوراناتا (Suranata, 2023) إلى تحليلِ تأثيرِ اليَقظة العقليَّة في التَّحصيل الأكَّاديميّ، وقد اعتمدَتِ الدِّراسةُ المنهجَ التَّحليليَّ الوصفيَّ؛ لتقديمِ استعراضٍ أدبيٍّ وتحليليٍّ للأدبيَّات التي تناولَتِ اليَقظةَ العقليّة، والأثرَ الإيجابيَّ لليقظة العقليَّة على التَّركيز، وضبطِ النَّفس، والرفاهيَّة العامّة، ممَّا يؤدِّي، في النِّهاية، إلى تحسينِ التَّحصيل الأكَّاديميّ للطلبة. وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائجِ، من أهمِّها: أظهرتْ ممارساتُ اليقظةِ العقليَّة أنَّها تُحسِّنُ الأداءَ الأكَّاديميَّ من خلالِ تعزيز القُدرات المعرفيَّة، مثل الانتباه، وضبطِ النَّفس، والرفاهيَّة العامَّة، ويؤدِّي هذا إلى تحسين التَّركيز، واستبقاءِ المُعلومات، وحلِّ المشكلات. ومع ذلك، هناك حاجةٌ إلى المزيدِ منَ البحثِ؛ لفهْمِ التَّأثيرات طويلةِ الأَمد لليَقظة العقليَّة على النَّجاح الأكَّاديميّ، وكيفيَّة مساعدةِ الطلبةِ ذوي المَهاراتِ المختلفة، وصعوبات التَّعلُّم، وتمتلكُ اليَقظةُ العقليَّة، أيضًا، القُدرةَ على التَّخفيفِ منَ التَّوتُّر والقلق الأكَّاديميّ، كما أنَّ اليَقظةَ العقليَّة يمكِنُ أنْ تُعزِّزَ الانتباهَ والتَّركيزَ، وهما أَمرانِ حاسمانِ للتَّعلُّم الأمثلِ والنَّجاح الأكّاديميّ، ويمكِن أنْ تساعدَ، أيضاً، الطلبةَ في الحفاظِ على التَّركيز، وتقليلِ التَّشتُّت الذِّهنيّ، وتذكُّر المعلوماتِ تذكُّرًا فعَّالا.

أمَّا دراسةُ كاور (Kaur, 2023) فقد هدفَتْ إلى معرفةِ العلاقة بين اليَقظةِ العقليَّة، وجوانبِها المختلفةِ معَ الضَّغط، وشملَتْ عيّنةُ الدِّراسة الحاليَّة 384 طالبًا منْ كُليَّات البنجاب، وجُمِعَتِ البياناتُ باستخدام استبانةِ اليَقظةِ العقليّة ذي الجوانب الخمسِ من إعداد Bear et al.(2006) ومِقياسِ الضَّغطِ المُدرَسك منْ إعداد Cohen et al. (1983). وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائج، من أهمِّها: يتمتَّعُ

الطلبةُ بمستوًى متوسِّطٍ منَ اليَقظة العقليَّة، وفي حين، كانوا يعانونَ من مستوًى منخفضٍ منَ الضَّغط، وكانت اليَقظةُ العقليَّةُ وثلاثٌ من جوانبِها، وهي المراقبة، والوصف، والتَّصرُّف بوعي، مرتبطةً ارتباطًا سلبيًّا بالضَّغط. ومع ذلك، لم يكُنْ لجوانبِ عدمِ الحُكم، وعدمِ الاستجابةِ، أيُّ علاقةٍ بالضَّغط المُدرَك.

هدفتْ **دراسةُ اتاي وكورا (Atay & Cura, 2023)** إلى استكشافِ العلاقةِ بين مستويات اليَقظة العقليَّة والتَّعاطف والرَّحمة لدى طلبة كليَّة التَّمريض، وشملتِ العيّنة 347 طالبًا تراوحَتْ أعمارُهم بين 19 و21 عامًا، بمتوسِّط عمُريٍّ قدرُه 20.3 سنة، واستُخدِمَ مِقياسُ اليَقظةِ العقليَّة، ومِقياسُ التَّعاطفِ في الدِّراسة. أظهرتْ نتائجُ البحثِ وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ إيجابيَّةٍ بين اليَقظةِ العقليَّة، ومستويات التَّعاطُفِ والرَّحمةِ لدى هؤلاءِ الطلبة.

هدفتْ دراسةُ أبو الحسن (2021) إلى استكشافِ العلاقة بين اليَقظةِ العقليَّة والتَّوجُّه نحوَ المُستقبل لدى طلبة المرحلة الثانويّة، وتضمَّنت عيّنة البحثِ 67 طالباً منَ المرحلة الثانويَّة بالفرقة الثانيَّة، واستُخدمَتْ أدواتُ البحثِ مِقياس اليقظةِ العقليَّة، ومِقياس التَّوجُّه نحوَ المُستقبل، وأظهرتْ نتائجُ البحثِ وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ دالَّةٍ إحصائيًا بين متوسِّطاتِ درجاتِ عيّنةِ البحث في مِقياسيّ اليقظةِ العقليَّة والتَّوجُّه نحوَ المُستقبل، كما أظهرتِ النَّتائجُ وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ عكسيَّةٍ بين بعض أبعاد اليَقظة العقليَّة مثلِ عدمِ إصدار الأحكامِ، وعدمِ إصدارِ الرُّدودِ الفعليَّة، وأبعادِ التَّوجُّه نحوَ المُستقبلِ مثلِ الثِّقة من النفس، والتخطيط للمستقبل، وآمال وتطلُّعات المُستقبل. لم تُظْهِرِ النَّتائجُ فروقًا ذاتَ دالّةٍ إحصائيَّة بين متوسّطي درجات التَّخصصَين العلميّ والأدبيّ في أبعاد التَّفاؤُل والتَّشاؤُم تجاهَ المُستقبل، وآمالِ وتطلُّعات المُستقبل، بينما أظهرتْ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّة بين المتوسِّطَين في أبعادِ الثِّقة من النَّفس، والتَّخطيط للمُستقبل، والمِقياس ككُلّ، لصالحِ

التَّخصُّص العلميّ، كذلكَ، لم تُظْهِرِ النَّتائجُ فروقًا ذاتَ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسطي درجات التّخصصَين العلميّ والأَدبيّ في اليَقظةِ العقليَّة ككُلّ.

هدفت دراسةُ بهنساوي (2021) إلى التَّعرُّف إلى مستوى اليَقظة العقليَّة لدى المُعلِّمين، والكشْف عن طبيعة العلاقةِ بين اليَقظةِ العقليَّة والكفاءة المِهْنِيَّة لدى المُعلِّمين، وكذلك، الكشْفِ عنِ الفُروقِ بين المُعلِّمين والمُعلِّمات في اليَقظة العقليَّة، وإمكانيَّة التَّنبُّؤ بالكفاءة المِهْنِيَّة من خلالِ أبعادِ اليَقظة العقليَّة، وتكوَّنَتْ عيّنةُ البحثِ منْ (100) مُعلِّم ومُعلِّمة، واشتملَتْ أدواتُ البحثِ علي مِقياس اليَقظة العقليَّة (إعداد/ فوقية رضوان، نسرين سويد: 2019) ومِقياس الكفاءةِ المِهْنِيَّة، وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى النَّتائجِ التالية: وجودُ مستوًى مرتفعٍ منَ اليَقظة العقليّة لدى المُعلِّمين، ووجودُ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ موجبةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى (0.01) بين اليَقظة العقليَّة والكفاءة المِهْنِيَّة لدى المُعلِّمين، لا توجدُ فروقٌ دالَّة إحصائيًّا بين المُعلِّمين والمُعلِّمات في اليَقظة العقليَّة، كما توصَّلتِ النَّتائجُ إلى إمكانيَّة التَّنبُّؤ بالكفاءة المِهْنِيَّة من خلال اليَقظة العقليَّة.

بينما هدفَتْ **دراسةُ شرقي (2021)** إلى استكشافِ العلاقةِ بين اليَقظةِ العقليَّة وأساليب مواجهة المواقفِ المُجْهِدَةِ لدى الطَّلبة الجامعيّين خلالَ جائحة كورونا (كوفيد-19) وشملَتْ عيّنةُ الدِّراسة (55) طالباً وطالبة، منهم (17) طالباً و(38) طالبة، واختيروا بطريقةٍ عشوائيَّةٍ من كليَّةِ العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة في جامعة مستغانم للعام الجامعيّ 2020-2021 واستُخدِمَ مِقياس اليقظة الذِّهنيَّة منْ إعدادِ بير وآخرين (Baer et al., 2004) واختبارُ الوضعيّاتِ المُجْهدة (CISS) وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائج، من أهمِّها: وجودُ علاقةٍ بين اليَقظةِ الذِّهنيَّة وأساليبِ مواجهةِ المواقف المُجْهدة لدى الطَّلبة الجامعيّين، كما كشَفَتْ عنْ وجودِ فروقٍ في مستويات اليَقظة الذَّهنيّة -تُعزى لمُتغيّر الجنْس، إذ كانتِ الفُروقُ لصالح الذُّكور.

أمَّا **دراسةُ شيلا (Sheela,2021)** فقد هدفَتْ إلى مقارنةِ مستوى اليَقظة العقليَّة بين الذُّكور والإناث مِنْ أعمارِ 15 إلى 59 سنةً في المناطقِ الحضريَّة في الهند. اعتمدتِ الدِّراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليّ، واستَخدمتِ الدِّراسة عيّنة مكوَّنة منْ 205 أفرادٍ خلالَ فترةِ كوفيد-19، وقد توصَّلتِ الدِّراسة إلى مجموعةٍ من النَّتائجِ، من أهمِّها: عدمُ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في مستوى اليَقظة العقليَّة بين الذُّكور والإناث، كما كانَ تأثيرُ الجنسِ على مستوى اليَقظة العقليَّة مُنخفضا.

2.2 دراسات تناولت المرونة المعرفية

هدفَتْ **دراسةُ الجابري (2024)** إلى التَّعرُّف على طبيعةِ المُرونة المعرفيَّة لدى تلاميذ مرحلة التَّعليم الابتدائي، تحديدًا التلاميذ المُتفوّقين في السَّنة الثالثة ابتدائيّ في مقاطعة الشراقة في الجزائر العاصمة. واعتُمِدَ المنهجُ الوصفيُّ باستخدام أسلوبِ دراسةِ الحالة، وقد طُبِّقَ اختباران فرعيَّان من مِقياس وكسلر لذكاء الأطفال – الطَّبعة الرَّابعة – وهما: اختبارُ التَّرميز، واختبارُ البحثِ عنِ الرَّمز، واللذان يُمثِّلانِ مؤشِّر سرعة المعالجة، الذي يُستخدَمُ لقياسِ المُرونة المعرفيَّة، وشملتِ العيِّنةُ (11) تلميذًا منَ السَّنة الثالثة من مرحلةِ التَّعليم الابتدائي، جرَى اختيارُهم بطريقةٍ عشوائيَّةٍ بسيطةٍ من مدرسةِ محمد موساوي في الجزائر العاصمة. وأظهرتْ نتائجُ الدِّراسةِ أنَّ مستوى المُرونةِ المعرفيَّة لدى أفرادِ العيِّنة تراوح بين متوسط جدًا ومرتفع جدًا.

في حين، هدفَتْ **دراسةُ الزهيري (2024)** إلى التَّعرُّفِ إلى مستوى الصَّدمة الثَّقافيَّة عندَ الطَّلبة الوافدين، ودراسةِ العلاقة بينها وبين المُرونة المعرفيَّة لدى الطَّلبة الوافدين في جامعة الأزهر، والتَّحقُّق من إمكانيَّة التَّنبُّؤ بالصَّدمة الثقافيَّة لدى الطلبة الوافدين من خلال (الاندماج الأكَّاديميّ والمُرونة المعرفيَّة) والكشْف عن الفروق في الصَّدمة الثَّقافيَّة وَفْقًا للنَّوع (ذكور– إناث) ومدَّة الإقامة (أقلُّ من عامَين – أكثر مِنْ عامَين) ومن حيثُ اللغةُ (ناطقون باللغة العربية – ناطقون بغيرها) لدى الطَّلبة الوافدين في جامعة

الأزهر، وشارك في البحث(350) طالبًا وطالبةً في كُليَّات جامعة الأزهر في القاهرة، وتكوَّنتْ أدواتُ البحث منْ (مِقياس الصَّدمة الثَّقافيّة، ومِقياس المُرونة المعرفيَّة) ومِقياس الاندماج الأكَّاديميّ، وأسفَرَتِ النَّتائجُ عن وجودِ مستوًى منخفضٍ دالٍّ إحصائيًّا في الصَّدمة الثَّقافيَّة لدى الطَّلبة الوافدين في جامعةِ الأزهر، ووجودَ علاقةٍ سالبةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بين الصَّدمة الثقافيَّة، والاندماجِ الأكَّاديميّ، والمُرونة النَّفسيَّة، كما أنَّه يمكِنُ التَّنبُّؤ بالصَّدمة الثَّقافيَّة من خلالِ كلٍّ مِنَ (الاندماج الأكَّاديميّ– المُرونة المعرفيَّة).

وهدفَتْ **دراسةُ طاهر (2024)** إلى معرفةِ دور نظريَّة المُرونةِ المعرفيَّة في تعزيزِ مهارات التَّنور المعلوماتيّ لدى طلبة كليَّة التَّربية الأساسيّة– جامعة سومر، وقد استُخدِمَ المنهجُ الوصفيُّ الارتباطيُّ، وتكوَّنتْ عيّنةُ البحث مِنْ (120) طالباً وطالبةً من طلبةِ قسْمِ مُعلِّم الصُّفوف الأولى للعامّ الدِّراسيّ (2023–2024)، وتمثَّلت أدواتُ البحث في مِقياسِ المُرونة المعرفيَّة، وتكوَّنَ مِنْ (12) فقرة، ومِقياسِ مهاراتِ التَّنور المُعلوماتيّ، وتكوَّنَ مِنْ (24) فقرةً مُوزَّعةً على أربعةِ مجالات:(الوصول إلى المعلومات، وتنظيم المُعلومات، واستخدام المعلومات، وتقييم المَعلومات) وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائج، من أهمِّها: أنّ طلبة كُليَّة التَّربية الأساسيَّة– قسْم مُعلِّم الصُّفوف الأولى لا يمتلكونَ مرونةً معرفيَّةً، إذ بلغتِ القيمةُ التائيّة المَحسوبة(.061) وهي أقلُّ منَ الجدوليَّة البالغة (98.1) عندَ مستوى دلالة (0.05) وبيّنتْ عدمَ وجودِ فَرْقٍ ذي دلالةٍ إحصائيَّة عند مستوى (0.05) للمُرونة المَعرفيَّة حسَبَ مُتغيّر الجنْس(ذكور– اناث) وأنَّ طلبةَ كليَّة التربية الأساسيَّة يمتلكونَ مهاراتِ التَّنوُّرِ المعلوماتيّ بصورةٍ كليَّة، وذلك لأنَّ جميع المهاراتِ جاءَتْ مُرتفعةً؛ لأنَّ جميعَ قِيَمِ (ت) المحسوبة أكبرُ منَ القيمةِ الجدوليَّة والبالغة (1.980) عند درجة حريَّة (121) ومستوى دلالة (0.05) وهناك علاقةٌ ارتباطيَّةٌ قويَّةٌ موجبةٌ ودالَّةٌ إحصائيًّا بين نظريَّة المُرونة المَعرفيَّة ومهاراتِ التَّنوُّر المَعلوماتي. وقد أوصى البحثُ بضرورةِ رفْع مستوى الثَّقافة المَعلوماتيَّة للطالب الجامعيّ،

واكسابِهم مهارات التَّنوُّر المَعلوماتي، وتعزيزِ طُرقِ ووسائل علميَّة حديثةٍ، وتطويرها وابتكارها؛ لنشْرِ نظريَّةِ المُرونة المَعرفيَّة بين الطَّلبة.

أمَّا **دراسةُ شين (Chen,2024)** هدفَتْ إلى التَّعرُّفِ إلى العلاقةِ بين المُرونة المَعرفيَّة، وتكيُّف الأطفالِ الاجتماعيّ، معَ التَّركيزِ على الدّوْرِ الوسيط للدَّعم الاجتماعيّ المُدْرَك. شاركَ في الدِّراسةِ عيّنةٌ مكوَّنةٌ منْ 185 طفلاً في المرحلة الابتدائيَّة، تتراوحُ أعمارُهم بين 9 و14 عامًا، في تقييمٍ مستمرٍ لمدَّة 10 أيّام، إذ أكملوا استباناتٍ يوميَّةً باستخدامِ الورقِ والقلمِ في السَّاعة 16:00. وقُيِّمتِ المرونةُ المَعرفيَّةُ باستخدامِ نسخةٍ مختصرةٍ منَ استبانةِ المرونة المعرفيَّة (CFI) وقِيَسَتِ العواملُ الأُخرى مثلُ تنظيم العَواطف، والتَّوتُّر المُدْرَك، والمشاركة الاجتماعيَّة، من خلال استباناتٍ مصمَّمةٍ خصيصا، وأشارتِ النَّتائجُ إلى: أنَّ المُرونة المعرفيَّة ترتبطُ بالدَّعمِ الاجتماعيّ المُدرَك والتَّكيف الاجتماعيّ على مستوى الأفراد، ولكن ليس بشكل ملحوظٍ على مستوى الشَّخص الواحد. علاوةً على ذلك، وُجِدَ أنَّ الدَّعمَ الاجتماعيَّ المُدرَكَ يتوسَّط العلاقةُ بين المُرونة المعرفيَّة ومجالاتِ التَّكيُّفِ الاجتماعيّ المختلفة، بما في ذلك العواطفُ الإيجابيَّة والسَّلبيَّة والتَّوتُّر المُدْرَك. تؤكِّد هذه النَّتائجُ أهميَّة تعزيزِ الدَّعم الاجتماعيّ المُدرَك للإفادةِ من المرونةِ المعرفيَّةِ؛ لتحسينِ التَّكيُّف الاجتماعيّ لدى طلبة المرحلة الابتدائيَّة.

هدفتْ **دراسةُ زهينج (Zheng, 2024)** إلى تحديدِ العلاقةِ بين المُرونة المعرفيَّة للمُراهقين والأداء الأكَّاديميّ في سياقات اجتماعيَّة وثقافيَّة متنوّعة. اعتمدتِ الدِّراسة المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليّ، تَستخدمُ هذه الدِّراسةُ بياناتِ المسح الدَّوليَّة من برنامجِ التَّقييم الدَّوليّ للطُّلاب (PISA) لاستكشافِ ما إذا كانت تأثيراتُ المُرونة المعرفيَّة على أداءِ المُراهقين الأكَّاديميّ التي كَشَفَتْ عنها الأبحاث السَّابقة تظلُّ قويَّة في سياقٍ ثقافيّ متنوّع، وما إذا كانتْ هذه العلاقةُ تتأثَّرُ بالمُرونة الاجتماعيَّة. تُظهر نتائجُ التَّحليلاتِ متعدِّدة المُستويات

لـ378,087 مراهقًا من 57 دولةً أنَّ المُرونةَ المعرفيَّة للمُراهقين مرتبطةٌ إيجابيًّا بالأداءِ الأكَّاديميّ في سياقٍ عالميّ. ومعَ ذلك، يكشِفُ اصطلاحُ التَّفاعلِ أنَّ فوائدَ المُرونةِ المعرفيَّة للمُراهقين في الأَداءِ الأكَّاديميّ تكونُ أكبرَ بشكلٍ مَلحوظٍ في المجتمعاتِ الأكثر مرونة. بالإضافةِ إلى ذلك، نُحدِّدُ الخصائصَ الفرديَّةَ وعبْر الوطنيّة التي تؤثِّرُ في الأداء الأكَّاديميّ للمُراهقين مثلِ الجنْس، والوضعِ الاجتماعيّ الاقتصاديّ، والثَّروةِ الوطنيَّة، والمستوى التَّعليميّ، وتكشِفُ هذه النَّتائجُ عن دورِ العوامل الفرديَّة في أداءِ المُراهقين الأكَّاديميّ، وتؤكِّدُ أهميَّةُ التَّفاعُل بين العوامل الفرديَّة والعوامل الاجتماعيَّة الثَّقافيَّة.

هدفتْ دراسةُ عبد الرحيم (2023) إلى التَّعرُّفِ إلى العلاقةِ بين المُرونة المعرفيَّة والحيويّة الذَّاتيَّة لدى طلبة الجامعة، وقد تكوَّنت عيِّنةُ الدِّراسة مِنْ (300) طالبٍ وطالبةٍ من طلبةِ كليَّة التَّربية جامعة حلوان، واشتملت أدواتُ الدِّراسة على مِقياس المرونة المعرفيَّة، ومِقياس الحيويَّة الذَّاتيَّةِ (إعداد الباحث) وتوصَّلتِ النَّتائجُ إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بين المُرونة المعرفيَّة والحيويَّة الذاتية لدى طلبة الجامعة، وعدمِ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بين متوسِّطي درجات طلبة الجامعةِ على مِقياسِ المرونة المعرفيَّة وأبعادِه الفرعيّة –تُعزى لاختلافِ النَّوع (ذكور، إناث).

بينما هدفَتْ **دراسةُ ناصر (2023)** إلى تحديدِ مستوياتِ عاداتِ العقلِ والمُرونةِ المعرفيَّة والحِكمةِ الاختباريَّة لدى طلبةِ كليَّةِ الاقتصاد المَنزليّ، ودراسةِ العلاقة بين عادات العقلِ والمُرونة المَعرفيَّة والحكمة الاختباريَّة تبَعًا لمجموعةٍ مِنَ المُتغيِّرات، والتَّنبُّؤ بالحكمةِ الاختباريَّة منْ خلالِ الإسهامِ النَّسبيّ لعاداتِ العقلِ والمُرونةِ المعرفيَّة للطلبة، وتمثَّلتْ أداوتُ الدِّراسة بالاستمارة الخاصَّة بالبيانات الأوليَّة واستبانة (عادات العقل، المُرونة المَعرفيَّة، الحكمة الاختباريَّة) وطُبِّقَ البحثُ على عيّنةٍ بلغَتْ (177) من طلبةِ كليَّة الاقتصادِ المنزليّ في جامعةِ المنوفيّة، توصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منِ النّتائجِ، من أهمِّها: عدمُ وجودِ فروقٍ ذاتِ

دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين الذُّكور والإناثِ منَ الطَّلبة في متوسِّط درجاتِهم على استبانة (عادات العقل، والمرونة المعرفيَّة، والحكمة الاختباريَّة) وأيضاً، عدمُ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين طلبة الكُليَّة في متوسِّط درجاتِهم على استبانةِ (عادات العقل، والمرونة المعرفيّة، والحكمة الاختباريَّة) تبعاً للفُروق الدِّراسيَّة، كذلك تسهمُ عاداتُ العقلِ والمُرونةُ المعرفيَّةُ في التَّنبُّؤ بالحكمةِ الاختباريَّة لدى الطلبة.

وهدفتْ **دراسة الزّعبي (2022)** إلى التَّعرُّفِ إلى المُرونةِ المعرفيَّة لدى طلبةِ المرحلة الأساسيَّة في الأردن، والتَّعرُّفِ إلى الفُروق بينها تَبعًا لمتغيّرات (الجنس، والصَّف الدّراسيّ) واعتُمِدَ المنهجّ الوصفيُّ، وطُوِّرَ مِقياسُ المُرونةِ المعرفيَّة، إذ تمثَّلتْ عيّنةُ الّدراسةِ بـ (747) طالباً وطالبةً من طلبةِ صفوف (السَّادس والثّامن، والعاشر) وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائجِ، من أهمِّها: يوجدُ مستوًى مرتفعٌ منَ المُرونةِ المعرفيَّة وأبعادِها (البدائل والتَّحكُّم) وأظهرتِ النَّتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين المتوسِّطات الحسابيَّة للمُرونةِ المعرفيَّة –يُعزى للجنْس، وأيضاً، يوجدُ فروقٍ دالٍّ إحصائيًّا بين المتوسِّطات الحسابيَّة للمُرونة المُعرفيَّة –يُعزى للصِّفِّ الدِّراسيّ، ولصالحِ الصَّفِ السَّادس.

هدفَتْ **دراسةُ يلدز (Yıldız, 2020)** إلى فحْص ما إذا كانَ، بالإمكانِ، توقُّعُ مستقبلِ الحياةِ المِهْنِيَّة لطلبةِ الجامعاتِ بشكلٍ كبيرٍ من خلالِ المُرونة المعرفيَّة والإيجابيَّة، اعتمدتِ الدِّراسةُ المنهجَ التَّحليليَّ الوصفيّ وتضمَّنتْ 401 مشاركٍ (290 إناث و111 ذكور) الذين يدرسونَ في جامعتَين مختلفتَين في أنقرة وإسطنبول. وجُمِعَتْ بياناتُ هذا البحثِ باستخدام التَّكييف التّركي لمقياس " مستقبلات الحياةِ المِهْنِيَّة (CFS)" " مخزون المرونةِ المعرفيَّة (CFI)" و"مقياسِ الإيجابيَّة (PS)" بالإضافةِ إلى ذلك، استُخدِمَتِ استمارةُ المعلوماتِ الشَّخصيَّة لجمْعِ متغيّراتٍ ديموغرافيَّةٍ مختلفةٍ. وأظهرتْ نتائجُ هذا البحثِ أنَّ هناك علاقةً إيجابيَّةً ومعنويَّةً بين مستقبلِ الحياة المِهْنِيَّة والمُرونةِ المعرفيَّة والإيجابيَّة. نتيجةً للتَّحليلاتِ التي أُجْرِيَت لاختبارِ قُدرة التَّنبُّؤ

بمستقبلِ الحياةِ المِهْنِيَّةِ من خلالِ المرونةِ المعرفيَّة والإيجابيَّة، تبيَّن أنَّهما يشكِّلانِ متنبئًا معنويًّا بمستقبلِ الحياةِ المِهْنِيَّة لطلبةِ الجامعات.

وهدفتْ **دراسة كويومن (Kuyumcu, 2020)** إلى معرفةِ العلاقةِ بين المُرونةِ المعرفيَّة للمُراهقين والضَّغط التَّعليميّ، ودورِ إدراكِ قَبول المُعلِّم بوصفِهِ وسيطًا في هذه العلاقة، واستندتِ الدِّراسةُ إلى عيِّنةٍ منَ 331 طالبًا في المدارسِ الثَّانويَّة في تركيا (145 ذكرًا و186 أنثى) وتراوحَتْ أعمارُ الطَّلبة بين 14 و18 عامًا (متوسط العمر = 16.12 انحراف معياري = 1.26) واستُخدِمَتِ النَّسخةُ الخاصَّةُ بالأطفال من استبانة قبولِ المُعلِّمِ أو رفضِه، ومِقياسِ المُرونة المعرفيَّة، ومِقياسِ الضَّغط التَّعليميّ، ونموذجِ المعلومات الشَّخصيّة بوصفها أدواتِ قياسٍ. وأظهرتِ النَّتائجُ أنَّ إدراكَ قَبول المُعلِّمِ ومستوى الضَّغط التَّعليميّ لدى الطالباتِ كانَا أعلى علوًّا ملحوظًا من الطلاب الذكور، كما أظهرتِ النَّتائجُ أنَّ الضَّغطَ التَّعليميَّ كانَ مُرتبطًا ارتباطًا سلبيًّا مع إدراك قبول المُعلِّم، والمُرونة المعرفيَّة، والعُمُر. أخيرًا، كشفَتْ، نتيجةَ تحليلِ الوساطةِ، أنَّ إدراكَ قَبولِ المُعلَّمِ كانَ وسيطًا في العلاقة بين المُرونة المعرفيَّة والضَّغط التَّعليميّ.

3.2 دراسات تناولت الميول المهنية

هدفتْ دراسةُ براشانثي **(Prashanthi, 2024) إلى معرفة** المَيْلِ المِهْنِيّ نحوَ ريادة الأعمالِ بين طلبة الجامعات، ولا سيما العلاقةُ بين التَّعليم في ريادةِ الأعمال، والمَيْلِ نحوَ ريادة الأعمال، وأُخِذَ تأثيرُ الخصائصِ الدِّيموغرافيَّةِ، وخلفيَّةِ الأعمال العائليَّةِ – في عين الاعتبار– على مَيْلِ طلبة الجامعات نحوَ ريادةِ الأعمال، واعتُمِدَ المنهجُ الوصفيُّ التَّحليليُّ، واستُخدِمَتِ الاستبانةُ بوصفِها أداةً لجمعِ بيانات الدّراسة، وتوصَّلتِ الدِّرُاسة إلى مجموعةٍ منَ النَّتائج، من أهمِّها: يؤثِّرُ متغيِّرانِ ديموغرافيَّانِ، ومتغيِّرٌ واحدٌ من خلفيَّة الأعمال العائليَّة في

المَيْل المِهْنِيّ لطلبةِ الجامعاتِ نحو ريادة الأعمال، وأثْبتْ المَيْلُ أنَّه أفضلُ مؤشّرٍ على السُّلوك المُخطّط له، خصوصًا عندما يكونُ هذا السُّلوكُ نادرًا وصعبَ المُلاحظة.

كما هدفتْ **دراسةُ كوينلان (Quinlan, 2023)** إلى فهْمِ كيفيَّة تأثيرِ التَّعليم العالي على ميولاتِ الطلبة المِهْنِيّة. واعتمدتِ الدِّراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليّ، والمنهجَ المَسحيّ، إذ قامتْ الدّراسةُ بمسحِ فئةِ التَّخرُّج لعام 2019 (عددُهم 663 خرّيجاً) في جامعةٍ متوسّطةِ التَّصنيفِ في المملكة المتحدة التي تُقدّمُ برامجَ تطبيقيَّة ونظريَّة. وتوصَّلتِ الدِّارسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائج، من أهمِّها: معظمُ الطلبةِ أيْ حوالي(61%) أفادوا بأن ميولاتِهم المِهْنِيَّةَ قد تغيَّرتْ، ووفقًا لنظريَّة المّيول، كان نوعُ التّغيير الأكثرِ شيوعًا هو التنقية ضمْنَ تصنيفِ صناعيٍّ معياريٍّ (30%) تلاهُ التَّحوُّلُ إلى تصنيف صناعيٍّ مختلف (19%) ثمَّ تحديد مسارٍ مِهنِيٍّ أكثر وضوحًا (12%) أو رفضِ خطَّةٍ معَ تركِهم غير متأكّدين نحو (5%) أمّا أكثرُ العوامل التي أثَّرت في ميولاتِ الطلبةِ المِهنِيَّةِ فتمثَّلتْ في المنهاجِ الدِّراسيّ بنسبة(46%) والفتراتِ التَّدريبيَّة بنسبة (14%) والتجارب العمليَّة بنسبة(7%) والأنشطة المَدرسيَّة غير الصّفِّيّة بنسبة(6%). كما توصَّلتِ الدِّراسةُ إلى أنَّ الخبراءَ العاملينَ في المجال المِهْنِيّ والأكّاديميّين يحتاجونَ إلى النَّظر في الدَّور المركزيّ لمناهج الدراسات العلميَّة في تعلُّم الحياةِ المِهْنِيَّة، وتعزيزِ الفُرَصِ لتجارُب العملِ داخلَ المنهاجِ الدِّراسيّ وخارجه.

كذلك، هدفَتْ **دراسةُ دكيدك (2022)** إلى التَّعرُّفِ إلى أكثر أشكالِ الذَّكاءات المُتعدِّدة، وسماتِ الشَّخصيَّة، والمُيول المِهْنِيَّة، انتشاراً بين طلبة جامعة القُدس، والكشْفِ عن طبيعةِ العلاقاتِ الارتباطيَّة بين هذه المُتغيّرات، كما سعتِ الدّراسةُ إلى فحْصِ تأثيرات بعض المُتغيّرات المُستقلَّة المتمثّلة بالجنْس، السَّنة الدراسيَّة، التَّخصُّص، المعدّل التَّراكميّ في الذَّكاءات المُتعدِّدة، وسمات الشَّخصيّة، والمُيول المِهنِيَّة مِنْ وجهةِ

نظرِ طلبةِ جامعة القُدس، ولتحقيقِ أهدافِ الدّراسةِ استخدمتِ الباحثةُ ثلاثَ أدواتٍ للدِّراسة هي مِقياسُ الذَّكاءات المُتعدِّدة، ومِقياسُ سماتِ الشَّخصية، ومِقياسُ المُيول المِهْنِيَّة، وتُؤكَّدَ منْ صدْق هذه الأَدوات وثباتها، وتكوَّنتْ عيِّنُة الدّراسةِ من (173) طالبًا وطالبةً من جامعةِ القُدس اختيروا بالطَّريقة المُتيسرة، واستُخدِمَ المنهجُ الوصفيُّ الارتباطيُّ، وأظهرتِ الدّراسةُ أهمَّ النَّتائجِ الآتية: كان انتشارُ جميعِ أشكالِ الذَّكاءات المُتعدِّدة بين طلبةِ جامعةِ القُدس كبيراً، وأكثرَها الذَّكاء المِنطقيّ، وكانَ انتشارُ جميعِ أشكالِ سمات الشَّخصية كبيراً كذلك، وأكثرها سمة يقظة الضمير، وكان انتشارُ المُيولِ المِهْنِيَّة بين طلبة جامعة القدس مُرتفعًا، أيضا، وأكثرُها المُيول الفنيَّة، وأظهرتِ الدِّراسةُ وجودَ علاقاتِ ارتباطيّة دالَّة إحصائيَّة بين معظمِ أشكال الذَّكاءات المتعدِّدة وسمات الشَّخصيَّة والمُيول المِهنِيَّة لدى طلبةِ جامعة القُدس، وأشارتِ النَّتائج إلى أنَّ متغيّراتِ الجنْس والسَّنةَ الدِّراسيَّة والتَّخصُّص والمعدَّل التَّراكُمي لم تؤثِّرْ في الذِّكاءات المُتعدِّدة وسمات الشَّخصيّة، وتبيّنَ أنَّ متغيّراتِ الجنْس والتَّخصُّص والمعدّل التَّراكُمي لم تؤثرْ في المُيول المِهْنِيَّة لدى طلبة جامعة القدس، بينما أثَّرَ متغيِّرُ السّنة الدِّراسيَّة في المُيول المِهْنِيَّة لدى طلبة الجامعة، وفي ضَوْءِ نتائجِ الدِّراسة أَوْصَتِ الباحثةُ بضرورةِ تخصيصِ أنشطةٍ لا منهجيَّةٍ، وبرامجَ إرشاديَّةٍ لطلبة جامعة القُدس؛ كي يطوِّروا من ذكاءاتِهم الطبيعيّة والموسيقيَّة والاجتماعيّة، والعمل على خفْضِ سمةِ الشَّخصيَّة العصابيَّة، وتوجيه الطَّالبة نحوَ عالمِ المِهَنِ الواقعيَّة والتَّقليديَّة والتَّجاريَّة.

أمَّا **دراسةُ المعايطة (2022)** فقد هدفتْ إلى معرفةِ مفهومِ الذَّات، وعلاقتِه بتنميَةِ المُيول المِهْنِيَّة لدى طالبات الصَّفِّ العاشر من وجهةِ نظرِهُنَّ؛ ولتحقيقِ هدف الدِّراسة استُخدِمَتِ المنهجُ الوصفيُّ الارتباطيُّ، على عيّنةٍ تتألَّفُ منْ (280) طالبة، كما طُوِّرَ مِقياسٌ يتكوّنُ من محوَرَين هما مفهومُ الذَّاتِ والتَّنمية المِهْنِيَّة بالاستنادِ إلى مجموعةٍ منَ الدِّراساتِ السَّابقةِ ذاتِ العلاقةِ، ومنْ أهمِّ النَّتائج التي توصَّلتْ لها الدِّراسة أنَّ

مستوى مفهومِ الذَّات لدى طالبات الصَّفِّ العاشر كان متوسِّطًا، وأنَّ درجةَ المُيول المِهْنِيَّة لدى طالبات الصَّف العاشر، أيضاً، كانتْ متوسِّطةً، وكشفتْ عن وجودِ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ إيجابيَّةٍ بين مفهومِ الذَّات والمُيول المِهْنِيَّة لدى طالبات الصَّفِّ العاشر. وقد أَوْصَتِ الدِّراسة، بضرورة، تعزيزِ ثقافةِ المُيول المِهْنِيَّة في الوسْط التَّربوي، بدءًا بالقائمين على إدارة المُؤسَّسات التَّربويَّة، مرورًا بأخصائيّي التَّوجيه المِهْنِيّ والمُعلِّمين، وانتهاءً بالطلبة، ممَّا يترتَّبُ عليه استكشافَ المُيول المِهْنِيَّة في سِنٍّ مبكِّرةٍ، والعملَ على تنميتِها بأساليبَ علميَّةٍ وتربويَّة دقيقة.

وهدفتْ **دراسةُ اردوغان (Erdogan, 2022)** إلى دراسةِ نظريَّةِ اختيارِ المِهَنِ لهولاند في جوانبِها كافةً، وتحديدِ تأثيرها على اختيار المِهْنة، واعتُمِدَ المنهجُ الوصفيُّ؛ لتحليل أنواعِ الشَّخصيَّة، وتفاعُلِ الفرد معَ البيئة، وأُنشئتْ خريطةٌ رمزيَّةٌ للبيانات المُتعلِّقة بأنواع الشَّخصيَّة، والسِّمات الموجودةِ في أنواع الشَّخصيَّة المِهْنِيَّة لهولاند باستخدام MAXQDA 11. توصّلت الدِّراسة إلى مجموعةٍ منَ النَّتائج، من أهمِّها: وَفْقًا لنظريَّة اختيارِ المِهَنِ لجون هولاند، يمكِنُ تضمينُ الأفرادِ في ستةِ أبعادٍ منَ الشَّخصيَّة من خلالِ مراعاةِ اهتماماتِهم ومهاراتِهم. هذه الأبعادُ هي الواقعيَّة (R) والاستقصائيَّة (I) والفنيَّة (A) والاجتماعيَّة (S) والمقدّمة (E) والتَّقليديَّة (C) بالمثل، من الممكنِ تحليلُ بيئةِ الأفرادِ ضمْن هذه الأبعاد السَّتة. عولى سبيل المثال، بيئةُ الأعمالِ التي يحدثُ فيها إصلاحُ السِّياراتِ، وغسيلها، وصيانتها، تُعَدُّ بيئةً ميكانيكيَّة، بينما بيئةُ الأعمالِ التي تُجرى فيها الدِّراساتُ والتَّجارُب العلميَّة تُعَدُّ بيئةً استقصائيّة، ويبحثُ الأفرادُ عن بيئاتٍ يُمكنُهم فيها التَّعبير عن مواقفهم وقيمِهم، واستخدامِ مهاراتِهم وتجاربهم، وتُحدِّدُ تفاعلاتِ الشَّخصيَّة معَ البيئةِ سلوكيَّات الأفراد. وأظهرتِ النَّتائجُ أنّ نظريَّة هولاند متوافقةٌ توافُقًا كبيرًا معَ أنواع الشَّخصيات الموجودةِ في أنحاءٍ عديدةٍ من

العالم، أوصَتِ الدِّراسة بأنَّه ينبغي للأفراد والمُؤسَّسات، على حدٍّ سواءٍ– أنْ يختاروا مِهَنًا مناسبةً في بيئاتٍ مناسبةٍ منْ خلالِ تحديدِ هياكلِ شخصيَّاتهم وَفْقًا لنظريَّة هولاند.

كذلك، هدفتْ دراسةُ هوندال **(Hundal, 2021)** إلى استكشافِ العلاقةِ بين الأنشطةِ اللامنهجيَّة واختيارِ المِهْنَة، وأداءِ الطّلبة، والتَّحصيل الأكَّاديميّ، وتطويرِهم المِهْنِيّ (PD) في باكستان. وأُجريَ البحثُ عن طريقِ تطوير استبانةٍ تتكوَّنُ من خمسةِ أسئلةٍ شاملةٍ تربطُ الأنشطةُ اللامنهجيَّة بالتَّطوير المِهْنِي، تكوَّنت عيِّنة البحثِ منَ الطَّلبة ذوي بعض الخبرةِ الإداريَّة والقياديَّة من معاهدَ مختلفةٍ في باكستان، وشَملَتِ العيِّنةُ غالبيَّةَ أعضاءِ المجتمعِ المُستهدف، بعد الاختيارِ القائم على الغَرَض، وُزِّعَتْ الاستبانةُ على 110 أعضاءٍ مُختارين منَ المُجتمعِ للبحث، وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائج، من أهمِّها: أنَّ تقديرَ المشاركين للأنشطةِ اللامنهجيَّة بوصفها أداةً لتطوير المِهْنِيّ للطلبة كانَ مُرتفعًا، كما لُوحِظَ، أيضاً، أنَّ تقديرَ الأنشطةِ اللامنهجيَّة في تنميةِ المهارات الشَّخصيَّة كانَ مُرتفعًا، وكان المعدَّلُ نفسه مُرتفعًا بالنسبةِ لتأثير الأنشطةِ اللامنهجيَّة على اختيار المِهْنة. لذا، يُستنْتَجُ أنَّ المعاهدَ التَّعليميَّة يجِبُ أنْ تُحفِّزَ طلبتَها على المشاركةِ في الأنشطةِ اللامنهجيَّة؛ لتحقيقِ مسيرةٍ مِهْنِيَّة أفضل.

أمّا **دراسةُ الدميني (2020)** فهدفتِ الدِّراسةُ إلى تحديدِ العلاقة بين المُيول المِهْنِيَّة وبعضِ المُتغيّرات الدِّيمغرافيّة والاجتماعيّة لدى طلبةِ جامعة ذمار وَفْقًا لنظريَّة هولاند، إذ تكوَّنت عيِّنةُ الدِّراسة من(280) طالبًا وطالبةً منَ التَّخصّصات العلميَّة والإنسانيَّة في جامعةِ ذمار للعام الدِّراسي (2012–2013) وكانَ الاختيارُ للعيِّنةِ بطريقةٍ عشوائيَّة، واستخدمَ الباحثُ مِقياسَ المُيول المِهنيَّة لهولاند (1985) حيث كشَفَتْ نتائجُ الدِّراسةِ أنَّ جميعَ الأبعادِ تراوحَتْ بين مستوًى عالٍ، ومستوًى عالٍ جدًّا، وجاءتِ الدَّرجةُ الكُليَّة للمِقياسِ ضمن المستوى العالي، أمّا ترتيبُ الأبعادِ فكانَ النحو الآتي: الميول(الفنيَّة، التَّحليليَّة، الواقعيَّة، التَّجاريَّة،

الاجتماعيَّة، التَّقليديَّة) وكذلك، كشفتْ عن وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين الذُّكور والإناث لصالحِ الذُّكور في جميع أبعادِ المُيولِ المِهْنِيَّة والدَّرجة الكُليَّة للمِقياس، وعدمِ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّة تعودُ لمتغيِّر التَّخصُّص في جميعِ الأَبعاد، والدَّرجة الكُليَّة للمِقياس.

بينما هدفَتْ **دراسةُ مرياح (2020)** إلى الكشْفِ عن طبيعةِ المُيول المِهْنِيَّة السَّائدة عندَ المُتفوِّقين دراسيًّا في المدارسِ الحكوميَّة أشبالِ الأمَّة في الجزائر، واستُخدِمَ المنهجُ الوصفيُّ على عيِّنةٍ تكوَّنَتْ من 22 تلميذًا مُنتسِبًا لهذه المدرسة، وطُبِّقَ مِقياسُ هولاند للمُيول المِهْنِيَّة بعدَ تعديلِه حتى يتماشى معَ طبيعةِ الدِّراسةِ ومواصفاتِ العيِّنة، وتُوَصِّلَ إلى النَّتائجِ التالية: تصدَّرتْ في المَرتبة الأُولى البيئة العقليَّة بمتوسِّط حسابيٍّ قُدِّرَ بـ 18.41 وبإنحرافٍ معياريٍّ يساوي 4,896 أمَّا البيئةُ المِهْنِيَّةُ المُواليَةُ فكانتِ البيئةُ الاجتماعيَّة التي قُدِّرَ متوسِّطُ حسابِها بـ 14,18 وانحرافٍ معياريٍّ بـ 1,259 وفي المرتبةِ الثالثة تأتي البيئةُ التَّقليديَّةُ بحيثُ قُدِّرَ المتوسِّطُ الحسابيُّ بـ 14,82 وانحرافِها المعياريّ بـ 0,796 أمَّا في المرتبةِ الرَّابعةِ تأتي البيئةُ الواقعيَّة التي قُدِّرَ متوسِّطُها الحسابيُّ بـ 11,86والانحرافُ المعياريُّ بـ 1,167 وفي المرتبة الأَخيرةِ تأتي بيئةُ المغامرةِ بحيثُ قُدِّرَ المتوسِّطُ الحسابيُّ بـ 8,00 والانحرافُ المعياريُّ بـ 1,512.

في حين، هدفَتْ **دراسةُ عرار (2019)** إلى بناء أداةٍ لقياسِ المُيول المِهْنِيّة وتقنينِها، والكشْفِ عن العلاقةِ بين المُيولِ المِهْنيّة، وتقديرِ الذَّات، وَفْقًا لمُتغيِّراتٍ ديمغرافيَّة، وتألَّفت العيِّنة منْ (1478) طالبًا وطالبة، واختيروا بطريقةٍ عنقوديَّة، ومِنْ ثَمّ، عشوائيَّة طبقيَّة منْ طلبةِ الصّفّ العاشِر في فلسطين. وتكوَّنَتْ عيّنةُ البياناتِ النّوعيَّة منْ (65) فردًا، مُوزّعين على عشْر مجموعاتٍ بؤريَّة، وأشارَتِ النَّتائجُ إلى تحقُّقِ البناءِ العامليّ لمِقياس المُيول المِهْنِيَّة، من خلالِ صدْقِ التَّكوين الفَرَضيّ والاتِّساق الدَّاخليّ، والصَّدْق التَّمييزي، ومعاملاتِ ثباتِ (ألفا) وإعادةِ التَّطبيق، والتَّحليل العامليّ الاستكشافيّ، الذي بيّنَ وجودَ ثمانيةِ عواملَ فسَّرتْ

ما نسبتُه (76%) منَ التَّبايُن الكُليّ، وأيضاً، أشارتِ النَّتائجُ إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في المُيول المِهْنِيّةِ وَفْقًا لمُتغيّر المديريَّة والتَّفريع بالعاشر، والنّوع الاجتماعيّ، وتخصُّص المدرسة، ومستوى التَّحصيل. ووجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ في المُيول المِهْنِيّةِ؛ لصالحِ الذُّكور في فروع: الرّيادةِ والأعمال، والزّراعيّ، والصّناعيّ، والتِّكنولوجيّ، ولصالح الإناثِ في الفرْع العلميّ، والفُندقيّ، والأَدبيّ، والاقتصاد المَنزليّ، وبيَّنَتْ نتائجُ الدّراسةِ أنَّ مجالاتِ المُيولِ المِهنيّةِ لدى الطّلبة جاءَتْ على التَّرتيب: أدبيّ، علميّ، تكنولوجيّ، ريادة وأعمال، فندقيّ، صناعيّ، اقتصاد منزليّ، زراعيّ، وجاءتْ عناوينُ الدَّعم والمُشورة التي يلْجَأ إليها الطَّلبة على التَّرتيب الآتي: الأهل، الأصدقاء، الأقارب، المُرشد، معلّم المُدرسة، واشتَّقتْ معاييرُ الأَداءِ لطلبةِ الصّفّ العاشر على مقياسِ المُيول المِهْنيَّة، بحسابِ العلاماتِ الخامّ، والمتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المِعياريَّة، والعلامات المعيارية التائية والزائية، والرتب المئينية لكل فرع من فروع الثانوية العامة، وأشارت النتائج أن الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذَّات جاءَتْ بدرجةٍ متوسّطة، وتبيّنَ وجودَ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا في تقديرِ الذّاتِ وَفْقًا لمُتغيّرات: نوع المَدرسة، ومستوى التَّحصيل الدّراسي، وبيَّنَتِ النَّتائج وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ طرديَّةٍ موجبةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّة بينَ الفروع الأكَّاديميَّة: " العلميّ، والرَّيادة والأَعمال، والأدبيّ، والتِّكنولوجيّ" وبيَّن تقديرَ الذّاتِ، وكذلك، وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ عكسيَّة سالبةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بينَ الفروعِ المِهْنِيَّة " الفندقيّ، والصّناعيّ، والزّراعيّ، والاقتصاد المَنزليّ" وتقديرَ الذّات، ولم تكنِ الفُروقُ في درجةِ تقديرِ الذّاتِ تَبَعًا لمُتغيّر النّوع الاجتماعيّ دالّةٍ إحصائيّا.

4.2 دراسات ربطت بين متغيرات الدراسة

هدفتْ دراسةُ سيخار (Sekhar, 2024) إلى استقصاءِ العلاقةِ بين اليقظةِ العقليَّة، والمرونة النفسية، والأداءِ الأكَّاديميّ لدى طلبة الجامعات، إضافةً إلى فحْص الفروقِ المُحتملةِ في هذه المُتغيّرات تَبَعًا لاختلافِ الجنْس، وقد شمَلتِ الدِّراسة عيّنةً مكوّنةً منْ (300) طالبٍ وطالبةٍ من طلبةِ البكالوريوس والدِّراساتِ العُليا المُسجلّين في برامج دراسيَّة بدوامٍ كاملٍ في عددٍ منَ الكُليَّات بالهند، واختيرتِ العيّنةٌ باستخدامِ أسلوبِ العيّنةِ المُريحة (Convenience Sampling) اتَّبعتِ الدِّراسةُ المنهجَ الكميّ، مستندةً إلى التَّصميمِ الارتباطيّ؛ لتحليلِ العلاقات بين المُتغيّرات قيْدَ الدِّراسة، وأظهرتِ النَّتائجُ وجودَ علاقةٍ إيجابيَّةٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين اليقظةِ العقليَّة والمرونة النَّفسيّة، والمرونة النَّفسيَّة والأداءِ الأكَّاديميّ. وفي المُقابل، كشفَتِ النَّتائجُ عنْ وجودِ علاقةٍ سلبيَّة بين اليقظة العقليَّة والأداءِ الأكَّاديميّ، كما أشارتِ النَّتائجُ إلى عدمِ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّة بين الذُّكور والإناث في مستوياتِ اليَقظةِ العقليَّة، والمُرونةِ النَّفسيَّة، والأداءِ الأكَّاديميّ.

هدفَتْ **دراسةُ الحربي (2023)** إلى تحديدِ مستوى كلٍّ مِنْ: اليقظةِ العقليَّة، والمُرونة المعرفيَّة، والكفاءةِ الذَّاتيَّة الأكَّاديميَّة لدى طالبات جامعة أمِّ القُرى، وإمكانيَّة التَّنبُّؤ بالكفاءةِ الذَّاتيَّة الأكَّاديميَّة من خلالِ اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة، وقد تكوَّنَتْ عيّنةُ الدِّراسةِ منْ (451) طالبةٍ منْ طالبات مرحلةِ البكالوريوس منْ جميعِ التَّخصُّصات، والذين جرى اختيارَهُنَّ بالطَّريقة العشوائيَّة، واعتمدَتِ الدِّراسةُ المنهجَ الوصفيَّ، ولتحقيقِ أهداف الدِّراسة طُبِّقَ مِقياسُ اليَقظة العقليَّة من إعدادِ الحربي (2021) ومِقياسُ المُرونةِ المَعرفيَّة ومِقياسُ الكفاءةِ الذَّاتيَّة الأكَّاديميَّة لإبراهيم (2021) وقد أظهرَتْ نتائجُ الدِّراسةِ وجودَ مستوًى متوسِّطٍ من اليَقظة العقليَّة لدى طالبات جامعة أمِّ القُرى، كما أشارتِ النَّتائجُ إلى وجودِ مستوًى مرتفعٍ منَ المُرونة المعرفيَّة لدى الطالبات، وبيَّنتِ النَّتائجُ أنَّ مستوى الكفاءةِ الذَّاتيَّة الأكَّاديميَّة لدى طالبات جامعة أمِّ القُرى كانَ مُرتفعًا،

كما توصَّلت النتائج إلى أنَّ اليقظة العقلية تُسهم في التنبؤ بصورةٍ جيدة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما أنَّ المرونة المعرفيَّة تُسهم في التنبؤ بصورةٍ جيدةٍ وناجحةٍ بالكفاءة الذَّاتيّة الأكّاديميّة.

كما هدفتْ **دراسةُ حسن (2022)** إلى فحْص التَّأثيرات المباشَرة وغيرِ المباشَرة لمتغيّراتِ المُرونةِ المعرفيَّة(بما في ذلك المرونة التَّكيفيَّة والمُرونة التَّلقائيَّة) واليقظةِ العقليَّة والمعتقداتِ اللاعقلانيَّة، وبناءِ نموذجٍ سببيٍّ للعلاقةِ بين المُرونةِ المعرفيَّة والمُعتقداتِ اللاعقلانيَّة معَ اعتبارِ اليَقظة العقليَّة بوصفِها متغيّرً وسيطًا لدى طلبة جامعةِ الحدود الشَّماليَّة. واعتمدتِ الدِّراسةُ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ باستخدامِ أسلوبِ النَّمذجةِ بالمعادلات البنائيَّة، وشملَتْ عيّنةُ البحثِ (523) طالباً وطالبةً منَ الجامعة بمتوسِّطِ عُمُرٍ قُدْرُهُ (22.15) عامًا، وانحرافٍ معياريٍّ قُدرُهُ (1.78) خلالَ الفصلِ الدِّراسيّ الأوّل منَ العامّ الجامعيّ 2022/2021 ، واستُخدِمَ مقياسٌ للمرونةِ المعرفيَّة من إعدادِ الباحثة، ومِقياسٌ لليقظة العقليَّة، وقائمةُ المعتقداتِ اللاعقلانيَّة (IPBI)، وتوصَّلتِ الدِّراسةُ إلى مجموعةٍ منَ النَّتائجِ، من أهمِّها: عدمُ وجودِ تأثيرٍ مباشَرٍ دالٍّ إحصائيًّا للمرونةِ المعرفيَّة وأبعادها على المعتقداتِ اللاعقلانيَّة، ووجودُ تأثيرٍ إيجابيٍّ ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ للمُرونةِ المعرفيَّة على اليقظة العقليَّة، وأيضاً، أظهرتِ النَّتائجُ تأثيرَ المُرونة التَّكيفيَّة والمرونة التلقائيَّة على اليقظة العقليَّة، وبيَّنَتِ النَّتائجُ وجودَ تأثيرٍ عكسيٍّ ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ لليقظةِ العقليَّة على المعتقداتِ اللاعقلانيَّة لدى الطلبة.

أمَّا **دراسةُ الرفاعي (2022)** فقد هدفَتْ إلى التَّعرُّفِ إلى مستوى اليقظة العقليَّة والمُرونةِ المَعرفيَّة لدى طلبة جامعةِ بور سعيد، والتَّعرُّفِ على طبيعةِ العلاقةِ بين اليقظة العقليَّة والمرونة المعرفيَّة، وتمثَّلت عيّنةُ الدِّراسة بــ (225) طالباً من جامعةِ بور سعيد، واستُخدِمَتِ الأدواتُ التالية: مِقياسُ العواملِ الخمسة لليقظةِ العقليَّة من إعداد(Bear et al,2006) ترجمةِ عبد الرَّقيب بحيري وآخرون(2014) ومقياسُ المُرونة المعرفيَّة

من (إعداد الباحثة) واستَخدمتِ الباحثةُ الأساليبَ الإحصائيَّة الآتية: للتَّأكُّدِ من صحة فُروض الدِّراسة استخدمتْ اختبارَ (ت) ومعاملَ إرتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المتغيِّرات، وأظهرتِ الدِّراسةُ النتائجَ الآتية: تمتَّعَ طلبةُ جامعة بور سعيد بمستوًى متوسِّطٍ لليقظة العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة، ووجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ بين اليقظة العقليَّة والمرونة المعرفيَّة لدى الطلبة، كما تُسهمُ اليقظةُ العقليَّة في التَّنظيمِ الانفعالي مِنْ خلال تنظيمِ الوعي والانتباهِ والسَّيطرةِ على الانفعالات، وتتمثَّل العلاقةُ بين اليقظةِ العقليّة والمرونة المعرفيَّةِ في أنَّ اليقظة العقليّة تُسهمُ بصورة غيرِ مباشَرةٍ في تعزيز المرونة المعرفيّة، إذ إنَّ الأخيرةَ تَضْعَف عندَ التعرُّض للمواقف الصَّعبة والضَّاغطة.

في حين، هدفَتْ **دراسةُ علي (2022)** إلى استكشافِ العلاقةِ بين جَوْدة الحياةِ الأكَّاديميَّة واليَقظةِ العقليَّة والمرونة المعرفيَّة، والتَّحقُّق منَ الفُروق في جَوْدة الحياة الأكَّاديميَّة التي تنجُمُ عن كلٍ منَ اليَقظة العقليَّة والمُرونة المَعرفيَّة، وتحديدِ مدى إسهامِ اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة في التَّنبُّؤ بجَوْدةِ الحياة الأكَّاديميَّة لدى طلبةِ الجامعة. واستخدمتِ الدِّراسةُ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، وشاركَ فيها (396) طالبًا وطالبةً من جامعة جنوب الوادي، اختيروا بطريقةٍ عشوائيَّةٍ بسيطةٍ، خضعَ المشاركونَ لمقاييسِ جَوْدة الحياةِ الأكَّاديميَّة، واليقظة العقليَّة، والمرونة المعرفيَّة، أظهرتْ نتائجُ الدِّراسة ما يأتي: وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ إيجابيَّة دالَّةٍ إحصائيًّا بين اليقظة العقليَّة(بجميع أبعادِها ودرجةِ إجماليها) وجَوْدة الحياة الأكَّاديميَّة (بجميع أبعادِها ودرجةِ إجماليها) وأيضاً وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّة إيجابيّةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بين المرونةِ المعرفيَّة (بجميعِ أبعادِها ودرجة إجماليَّها) وجودة الحياةِ الأكَّاديميَّة (بجميع أبعادِها ودرجة إجماليها) بالإضافة إلى وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا في جَوْدة الحياة الأكَّاديميَّة بناءً على مستويات اليقظةِ العقليَّة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)،

ووجودَ فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا في جَوْدةِ الحياةِ الأكَّاديميَّة بناءً على مستويات المُرونة المعرفيَّة(مرتفعة، متوسطة، منخفضة).

أمَّا **دراسةُ جبر (2021)** فقدْ هدفَتْ إلى دراسةِ العلاقةِ بين قلق المُستقبل المِهْنيّ واليقظةِ العقليَّةِ وفاعليَّة الذَّاتِ الأكّاديميّة، ومستوى التَّحصيل الدِّراسي لدى طلاب البرامجِ النَّوعيَّة والعاديَّة بكليَّة التربية. لا وتكوَّنَتْ عيّنةُ البحثِ مِنْ (311) طالباً من طلبة الفرقة الرَّابعة في التَّخصُصات العلميَّة (بيولوجي، وكيمياء، ورياضيات) منهم (127) طالباً في البرامج النَّوعيَّة و(184) طالباً في البرامج العاديَّة، واستُخدِمتِ أدواتُ البحثِ التَّالية: مِقياسُ قلقِ المِستقبل المِهْنِيّ، ومِقياسُ اليَقظةِ العقليَّة، ومِقياسُ فاعليَّة الذَّاتِ الأكَّاديميَّة، من إعدادِ الباحثة. وتوصَّلت نتائجُ الدِّراسة إلى أنّ طلابَ البرامجِ العاديَّة يعانونَ قلقَ المُستقبلِ المِهْنِيّ بأبعادِه بدرجةٍ أكبرَ منْ طلابِ البرامجِ النَّوعيَّة، وأظهرَتِ النَّتائجُ أنَّه لا توجدُ فروقٌ في قلقِ المُستقبلِ المِهْنِيّ –تُعزى إلى النَّوع، ويتفوَّقُ طلابُ البرامجِ النَّوعيَّة على طلابِ البرامجِ العاديَّة في اليقظة العقليّة، وهناك علاقةٌ سلبيَّةٌ بين قلقِ المُستقبل المِهْنِيّ وكلٍّ مِنَ اليقظة العقليَّة وفاعليّةِ الذَّاتِ الأكَّاديميَّة، وبيَّنتِ النَّتائجُ وجودَ فروقٍ في قلقِ المُستقبلِ المِهْنِيّ بين مُرتفعي ومُنخفضي مستوى التَّحصيل الدِّراسيّ، لصالحِ مُنخفضي التَّحصيل الدِّراسيّ لدى طلاب البرامج النوعيّة.

بينما هدفَتْ **دراسةُ مقلد (2020)** إلى الكشْفِ عن مستوى كلٍّ مِنَ اليَقظةِ الذِّهنيَّة، والمُرونةِ المعرفيَّة، والتَّفكير الإبداعيّ لدى طلبة الجامعة، بالإضافة إلى معرفةِ طبيعةِ العلاقات بين المُتغيّرات الثّلاثة، كما سعَتْ إلى معرفةِ مدى تأثير اليَقظة الذِّهنيَّة والمرونة المعرفيَّة في التَّفكير الإبداعيّ. بالإضافةِ إلى التّعرُّفِ إلى وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّة في مُتغيّراتِ البحث تَبَعًا لمتغيّري النَّوع (ذكور، إناث) والتَّخصُّص (علمي، أدبي). واعتمدتِ الدِّراسة المنهجَ الوصفيَّ التَّحليليّ، وشملَتْ عيّنةُ البحثِ الأساسيَّة

(259) طالباً وطالبةً من طلاب الفرقةِ الثانيةِ بكليَّة التَّربية في جامعةِ المنيا، وأوضَحتِ النَّتائجُ تمتُّعَ طلبةِ عيّنةِ البحث بمستوًى مرتفعٍ منَ اليَقظةِ الذِّهنيَّة والتَّفكير الإبداعي، بينما انخفضَ لديهم مستوى المُرونة المعرفيَّة، كما اتَّضحَ وجودُ علاقاتٍ ارتباطيَّةٍ موجبةٍ بين اليَقظة الذِّهنيَّة، وكلٍّ مِنَ التَّفكير الإبداعيّ والمُرونة المعرفيّة، كما تبيَّن أنَّه يمكِنُ التَّنبُّؤ من خلالِ اليقظةِ الذِّهنيَّة والمُرونةِ المعرفيَّة بالتَّفكير الإبداعيّ. وفيما يتعلَّقُ بالفروقِ التي ترجعُ للنَّوع والتخصّص الدِّراسيّ؛ لم تتَّضحْ بالبحثِ الحالي فروقٌ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّة في اليقظةِ الذِّهنيَّة والتَّفكيرِ الإبداعيّ والمُرونةِ المَعرفيَّة بين الطلاب والطالبات، كذلك، توجدُ فروقٌ دالَّةٌ إحصائيًّا بين طلاب التَّخصُّص العلميّ والأدبيّ في متوسِّط التَّفكير الإبداعيّ، وذلك لصالحِ طلابِ التَّخصُّص العلميّ.

تعقيبٌ تحليليٌّ على الدِّراساتِ السَّابقة، وتحليلُ نتائجها

من خلالِ استعراض الدِّراسات العربيَّة والأجنبيّة المقترحة بوصفها دراساتٍ سابقةً للدراسة، فإنَّه يمكِنُ استخلاصُ التَّعقيبِ على هذه الدِّراساتِ كالآتي:

تعددَّت أهدافُ الدِّراسات السَّابقة، التي أفادتِ الدِّراسة الحالية منها، فمثلاً سَعَتِ الدِّراساتُ السابقةُ إلى استكشافِ العلاقةِ بين اليقظة العقليَّة، ومتغيّراتٍ مثلِ التَّفكير النَّاقد (عليوة، 2025) والضُّغوط الأكَّاديميَّة (حسان، 2024) والتَّدفُّق العقليّ (دخيخ، 2024) والتَّجوُّل العقليّ (الطلحي، 2024) والتَّفكير الإيجابيّ (عودة، 2024) والتَّمثيل المعرفيّ وفاعليَّة الذَّاتِ الإبداعيَّة (محمدين، 2024؛ قباجة، 2023) والتَّعاطُف والرَّحمة(Atay & Cura, 2023) .

كما سعَتِ الدِّراساتُ السابقةُ إلى استكشافِ أبعادِ المُرونةِ المعرفيَّة في سياقاتٍ متنوِّعةٍ، ومراحلَ عُمُريَّة متعدِّدة، إذ ركَّزَ بعضُها مثلُ دراسةِ الجابري (2024) وشين (2024) على فئةِ الأطفالِ، وطلبة

المرحلة الابتدائيّة؛ بهدفِ الكشْفِ عن طبيعةِ المُرونة المعرفيَّة وعلاقتِها بالتَّكيُّف الاجتماعيّ والدَّعم المُدرَك. بينما اتَّجهتْ دراساتٌ أُخرى نحوَ الفئاتِ الجامعيَّة، كما في دراساتِ طاهر (2024) وعبد الرحيم (2023) ويلدز (2020) لاستكشافِ دوْرِ المُرونةِ المعرفيَّة في التَّنبُّؤ بمهاراتِ التَّنوُّر المَعلوماتيّ، والحيويَّة الذَّاتيَّة، ومستقبلِ الحياةِ المِهْنِيَّة، كما هدفَتْ بعضُ الدِّراسات، مثلُ دراسةِ زهينج (2024) إلى فحْص تأثيرِ السِّياقات الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة في العلاقةِ بين المُرونةِ المعرفيَّة والأداءِ الأكَّاديميّ، في حين، اهتمَّتْ دراساتٌ أُخرى مثلُ كويومن (2020) وناصر (2023) بتحديدِ الأدوارِ الوسيطة لعواملِ مثلِ قَبول المُعلِّم أو عاداتِ العقلِ في العلاقةِ بين المُرونةِ المَعرفيَّة ومخرجاتٍ نفسيَّةٍ أو معرفيَّة أُخرى، ممَّا يعكِسُ تعدديَّةً في التَّوجُّهات البحثيَّةِ نحوَ فهْمٍ ديناميكيَّات المُرونة المعرفيَّة، كما سعَتِ الدِّراساتُ إلى استكشافِ المُيول المِهْنِيَّة ضمْنَ سياقاتٍ متنوَّعةٍ وأُطُرٍ نظريَّةٍ متعدِّدةٍ، حيث ركَّزتْ دراسةُ براشانثي (2024) على العلاقةِ بين التَّعليمِ الرِّيادي والمَيْل المِهْنِيّ نحوَ ريادةِ الأعمال، معَ مراعاةِ أثَرِ الخصائصِ الدِّيموغرافيّة، وخلفيَّةِ الأعمال العائلية. أمَّا دراسةُ مقلد (2020) فقد هدفَتْ إلى الكشْفِ عن مستوى المُتغيِّرات الثَّلاثة: اليقظة الذِّهنيَّة، والمُرونة المعرفيَّة، والتَّفكير الإبداعيّ، ودراسة العلاقاتِ البينيَّة بينها.

أجمعتْ نتائجُ الدِّراسات على الأثرِ الإيجابيّ لليقظة العقليَّة في تحسينِ العديدِ منَ الجوانبِ النَّفسيّة والمعرفيَّة والسُّلوكيَّة، إذ أثبتَتْ نتائجُ دراسةِ عليوة (2025) أنَّ اليقظة العقليَّةَ تُسهِمُ بنسبة 28% في التَّنبُّؤ بالنَّزعة للتَّفكير النَّاقد، كما تعملُ بوصفها متغيِّرًا وسيطًا في العلاقةِ بين الوعي ما وراءَ المعرفيّ والتَّفكيرِ النَّاقد، وكشفَتْ دراساتُ حسّان (2024) و Shrestha (2024) عن علاقةٍ ارتباطيَّةٍ سالبةٍ دالَّةٍ بين اليقظةِ العقليَّة والضُّغوط الأكَّاديميَّة أوِ القلقِ الأكَّاديميّ، ممَّا يُعزِّزُ من دورِها في إدارةِ الانفعالات السِّلبيَّة، كما بيَّنتْ دراسةُ دخيخ (2024) وجودَ علاقةٍ طرديَّةٍ قويَّةٍ بين اليقظةِ العقليَّة والتَّدفُّق العقليّ، معَ فروقٍ لصالحِ الإناث،

وإمكانيَّة التَّنبُّؤ بمستوى التّدفُّق من خلالِ درجاتِ اليقظة العقليَّة، وفيما يتعلَّقُ بالتَّفوُّق والإبداع، أثبتَتْ دراساتُ محمدين (2024) وقباجة (2023) وجودَ علاقةٍ موجبةٍ بين اليَقظةِ العقليَّة وفاعليَّة الذَّاتِ الإبداعيَّة، معَ فروقٍ لصالحِ المُتفوّقين عقليًّا، بينما وَجدتْ دراسةُ بهنساوي (2021) إمكانيَّةَ التَّنبُّؤ بالكفاءة المِهنيَّة للمُعلّمين من خلالِ أبعادِ اليقظة العقليَّة، أمَّا على مستوى الفُروق الفرديَّة، فقد توصَّلتْ بعضُ الدِّراساتِ إلى فروقٍ دالَّة – تُعزى للجنْس (دخيخ، 2024؛ شرقي، 2021) أو للمستوى الاقتصاديّ (قباجة، 2023) في حين، لم تجدْ دراساتٌ أُخرى مثلُ العُمري (2023) و Sheela (2021) فروقًا دالَّة، كما أظهرتْ دراسةُ سوراناتا (2023) أنَّ اليقظةَ العقليَّة تُسهمُ في تحسينِ الأَداءِ الأكَّاديميّ من خلالِ تعزيزِ الانتباهِ وضبطِ النَّفس والرَّفاهية العامَّة. في حين، أظهرتْ دراساتُ كاور (2023) و Atay & Cura (2023) وجودَ علاقةٍ عكسيَّةٍ بين اليقظةِ العقليَّة والضَّغط المُدرَك، وعلاقةٍ طرديَّة معَ التَّعاطُف والرَّحمة، كما أظهرتِ النَّتائجُ، بشكلٍ عامّ، أنَّ المُرونةَ المعرفيَّة ترتبطُ إيجابيًّا بعددٍ منَ المُتغيّرات النَّفسيَّة والمعرفيَّة والاجتماعيَّة، مثلِ التَّكيُّف الاجتماعيّ، الأداءِ الأكَّاديميّ، التَّنوُّر المَعلوماتيّ، والحيويَّة الذَّاتية، فقد بيّنَتْ بعضُ الدِّراسات، كدراسة زهينج (2024) أنَّ المُرونةَ المعرفيَّةَ تؤثِّرُ إيجابًا في تحصيلِ المُراهقين الأكَّاديميّ، وخاصَّة في بيئاتٍ مِرَنةٍ ثقافيًّا، بينما أَوْضَحتْ دراسةُ طاهر وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ قويَّةٍ بينها وبين مهارات التَّنوُّر المَعلوماتيّ، كما كشَفَتْ دراساتٌ مثلُ عبد الرحيم ويلدز عن دورِها في تعزيز الحيويَّة الذَّاتيَّة والتُّنبُؤ بمستقبلِ الحياة المِهْنيَّة. من جهةٍ أُخرى، بيّنتْ بعضُ الدِّراسات عدمَ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ تَبَعًا لمتغيّرات الجنْسِ أوِ الصَّفِّ الدِّراسيّ، مثل الزعبي (2022) وناصر (2023) ما يُشيرُ إلى اتِّساقِ مستوياتِ المُرونة المعرفيَّة بين الفئاتِ. وأكَّدت نتائجُ دراسةِ دكيدك (2022) وجودَ علاقةٍ ارتباطيّة إيجابيّة بين الذّكاءات المُتعدّدة وسماتِ الشخصيَّة والمُيول المِهنيَّة، وأشارتْ إلى أنَّ المُيولَ الفنيَّة كانتِ الأكثرَ انتشاراً. كما توصّلتِ المعايطة (2022) إلى وجودِ علاقةٍ إيجابيَّةٍ

بين مفهوم الذَّات والمُيول المِهْنيَّة. وأثبتَتْ دراسةُ اردوغان (2022) فاعليَّةَ نظريَّة هولاند في تحليلِ سلوكِ الأفرادِ المِهْنِيّ استنادًا إلى أنماط الشَّخصيَّة السِّتَّة. وخلُصَتْ دراسةُ هوندال (2021) إلى أنَّ الأنشطةَ اللامنهجيَّة تؤثِّرُ تأثيرًا إيجابيًّا في اختيار المِهْنَةِ، وتطويرِ الأداء الأكَّاديميّ. كذلك، أظهرتْ نتائجُ الدِّراساتِ مجموعةً منَ العلاقاتِ المُهمَّة بين المُتغيِّرات المَدروسة. فقد توصَّلت دراسةُ سيخار (2024) إلى وجودِ علاقةٍ إيجابيَّةٍ بين اليقظة العقليَّة والمُرونة المعرفية، وبين المرونةِ المعرفيّة والأداءِ الأكَّاديميّ، مع علاقةٍ سلبيَّةٍ بين اليقظةِ العقليَّة والأداءِ الأكَّاديميّ، وعدمِ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ بين الجنسَين في هذه المُتغيِّرات. أمَّا دراسةُ الحربي (2023) فقد أظهرتْ أنَّ كُلًّا من اليقظة العقليَّة والمُرونة المعرفيّة تسهمانِ إسهامًا دالًّا في التَّنبُّؤ بالكفاءة الذَّاتيَّة الأكَّاديميَّة، مع ارتفاع مستوى المُرونة والكفاءة الذاتيَّة لدى الطالبات. وأكَّدتْ دراسةُ حسن (2022) أنَّ المرونة المعرفيَّة تؤثِّرُ إيجابيًّا في اليقظة العقليّة، التي بدورها تؤثِّرُ سلبًا في المعتقداتِ اللاعقلانيَّة، دونَ وجودِ تأثيرٍ مباشَرٍ للمرونةِ على تلك المُعتقدات. وأظهرتْ دراسة الرفاعي (2022) وجودَ علاقةٍ ارتباطيَّةٍ موجبةٍ بين اليقظة العقليَّةِ، والمرونةِ المعرفيَّة، مشيرةً إلى دور اليقظة في تنظيم الانفعالات والتَّكيُّفِ معَ الضُّغوط. وأشارتْ نتائجُ دراسة علي (2022) إلى وجودِ علاقاتٍ ارتباطيَّةٍ دالَّةٍ بين كلٍّ مِنْ اليقظةِ العقليَّةِ والمرونةِ المعرفيَّة من جهةٍ، وجودةِ الحياة الأكَّاديميَّة من جهةٍ أُخرى، مع فروقٍ واضحةٍ تَبَعًا لمستوى المُتغيرَين. أمَّا دراسةُ جبر (2021) فقد بيّنتْ وجودَ علاقةٍ سلبيَّة بين قلقِ المُستقبل المِهْنِيّ، وكلٍّ مِنْ اليقظة العقليَّة وفاعليَّة الذَّات الأكَّاديميَّة، وتفوُّق طلابِ البرامجِ النَّوعيَّة على العاديَّة في تلك المُتغيِّرات. وأظهرتِ دراسةُ مقلد (2020) أنَّ الطلابَ يتمتَّعون بمستوًى مرتفعٍ منَ اليقظةِ الذِّهنيَّة والتَّفكيرِ الإبداعيّ، مع علاقاتٍ موجبةٍ بين المُتغيِّرات الثَّلاثة، وإمكانيَّة التَّنبُّؤ بالتفكير الإبداعيّ من خلال اليقظة الذِّهنيَّة والمرونة المعرفيّة، كما ظهرتْ فروقٌ لصالحِ طلاب التَّخصُّص العلميّ في التَّفكير الإبداعيّ. وتُبرِزُ هذه النَّتائجُ أهميَّةَ تنميةِ اليقظةِ العقليَّة

والمُرونة المعرفيَّة لدى الطَّلبة لِمَا لها مِنْ أثَرٍ مباشَرٍ وغيرِ مباشَرٍ في الأداءِ الأكَّاديميّ، الكفاءةِ الذَّاتيَّة، وجَوْدةِ الحياة، وتقليلِ قلقِ المُستقبل.

وقد أفدْتُ منَ الدِّراساتِ السَّابقة من خلال بلورة مشكلةِ الدِّراسةِ الحاليّة، وتحديدِ أهدافِها وأهميَّتها، والتَّعرُّفِ إلى الجانب النظري، وإثرائِه لديها، إضافةً إلى اختيار المنهجِ المناسبِ، والاطِّلاعِ على مختلف المقاييس، مثلِ مقياس لانجر وهولاند.

أما فيما يتعلَّقُ بالتَّشابهِ والاختلافِ بين الدِّراسة الحاليَّة والدِّراسات السّابقة: فالدِّراسةُ الحاليَّة هدَفَتْ إلى التَّعرُّف على درجةِ إسهامِ اليقظة العقليَّة والمُرونةِ المعرفيَّة في تعزيز المُيول المِهْنيَّة لدى طلبةِ المرحلةِ الثَّانويَّة المتفوقين دراسياً في محافظة بيتَ لحم، بينما تنوَّعت أهدافُ الدِّراسات السَّابقة بين دراسةِ مستويات المُرونة المعرفيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، واستكشافِ علاقةِ المُرونةِ المعرفيَّة بالإيجابيَّة، ومستقبلِ الحياةِ المِهْنيَّة للطَّلبةِ في بعضِ الدِّراسات، كما استهدفتْ دراساتٌ أُخرى تحليلَ تأثيرِ المناهج الدِّراسيَّة في ميولِ الطلبةِ المِهْنيَّة، واكتشافِ العلاقاتِ بين أشكالِ الذَّكاءاتِ المُتعدِّدة والمُيول المِهْنيَّة للطَّلبة، وتُعَدُّ دراسةُ مرياح، (2020) الأقربَ جزئيًّا إلى الدِّراسة الحالية، إذ إنَّها سعتْ إلى الكشْفِ عن طبيعةِ المُيول المِهْنيَّة السَّائدة عندَ المُتفوِّقين دراسيًّا، ولكنَّ الباحثَ لم يجدْ دراسةً سابقةً اشتملَتْ على المُتغيِّراتِ التي تتناولُها الدِّراسةُ الحالية. كذلك، فإنَّ هذه الدِّراسةَ استهدفَتِ الطَّلبةُ المُتفوِّقين من طلبةِ المرحلةِ الثَّانويَّة الفلسطينيّين، وتحديداً من محافظة بيتَ لحم، وبذلك، سوْفَ يتمتَّعُ موضوعُ هذه الدِّراسة بالجديَّة والأَصالة، حيث لم يُدرسْ مِنْ قبلُ في المجتمعِ الفلسطينيّ.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1 منهجية الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة وعينتها

3. 3 أدوات الدراسة

3. 4 متغيرات الدراسة

3. 5 إجراءات تنفيذ الدراسة

3. 6 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناولُ هذا الفصلُ الطُرقَ والإجراءاتِ التي اتُّبِعت، التي تضمَّنتْ تحديدَ منهجيَّة الدِّراسة المتَّبعة، ومجتمعَ الدِّراسة والعيِّنة، وعرْضَ الخطواتِ والإجراءات العمليّة التي اتُّبِعَتْ في بناء أدواتِ الدِّراسة وخصائصِها، ثُمَّ شرْحَ مخططِ تصميمِ الدِّراسة ومتغيِّراتها، والإشارةَ إلى أنواع الاختباراتِ الإحصائيَّة المُستخدمةِ في تحليلِ بيانات الدِّراسة.

1.3 منهجية الدراسة

لتحقيقِ أهداف الدِّراسة استُخْدِمَ المنهجُ الوصفيُّ الارتباطيُّ؛ الذي يهدفُ إلى تحليل العلاقةِ بين اليَقظةِ العقليَّة والمُرونةِ المعرفيَّة والمُيول المِهْنِيَّة لدى الطلبة المُتفوِّقين دراسيًّا، ولتحديدِ درجةِ إسهامِ كلٍّ منَ اليَقظة العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة في التَّنبُّؤ بالمُيول المِهْنِيَّة، لُجِئَ إلى تحليلِ الانحدار المُتعدّد، الذي يُعَدُّ إحدى الأساليب الإحصائيَّة المُستخدمة في الدِّراسات التَّنبُّؤيَّة، يُسْهمُ هذا التَّحليلُ في تقديرِ مدى تأثير كلِّ متغيِّرٍ مستقلٍّ على المتغيِّر التَّابع، بالإضافة إلى قوَّةِ العلاقة واتِّجاهها (Creswell, 2014).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً– مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمعُ الدِّراسة من جميع الطَّلبة المُتفوِّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم، والبالغُ عددُهم (1235) طالباً وطالبة، حسَبَ إحصائيَّة مديريَّة التَّربيةِ والتَّعليم في محافظةِ بيتَ لحم بالاعتماد على نتائجِ الطَّلبة المَنشورةِ على مَنَصَّة (E-school) للفصلِ الأوَّل منَ العام الدِّراسيّ (2025/2024) والجدولُ (1.3) يُوضِّحُ توزيعَ مجتمعِ الدِّراسةِ حسَب مُتغيِّرِ الجنْس.

جدول (1.3)

توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس.

		العدد
الجنس	ذكر	312
	أنثى	923
المجموع		1235

ثانياً- عيّنة الدِّراسة:

أمَّا عيّنةُ الدِّراسة، فقد اختِيرت كالآتي:

أ- **العيّنـةُ الاسـتطلاعيَّة (Pilot Study):** اختيـرتْ عيّنـةُ اسـتطلاعيَّةٌ مكوَّنـةٌ مـنْ (37) مـنَ الطَّلبـة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم، وذلك، بغرَضِ التّأكُّد من صلاحيَّةِ أدوات الدِّراسة، واستخدامِها لحسابِ الصَّدْق والثَّبات.

ب- **عيّنـة الدِّراسـة (Sample Study):** اختيرَتْ عيّنةُ الدِّراسة بالطَّريقة المُتيسِّرة، وقد حُدِّدَ حجمُ العيّنة بناءً على معادلةِ روبرت ماسون، إذ يُشيرُ بشماني (2014) أنَّه يَجِبُ تحديدُ حجمِ العيّنةِ منَ المجتمعِ عن طريقِ معادلةِ إحصائيَّة، كما في المعادلةِ الآتية :

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم العينة

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1)\right) \div pq\right] + 1}$$

M	حجم المجتمع
S	قسمةُ الدَّرجةِ المِعياريَّة المقابلةِ لمستوى الدِّلالة (0.95) أيْ، قسمةُ معاملِ الخطأ (0.05) على الدَّرجة (1.96)
P	نسبة توافر الخاصية وهي 0.50
Q	النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50

وقد بلغَ حجمُ العيّنةِ (293) منَ الطَّلبةِ المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظةِ بيتَ لحم، مُوزَّعين (74) طالباً و(219) طالبة، والجدولُ (2.3) يُوَضِّحُ توزيعَ عيّنةِ الدِّراسةِ حسَبَ مُتغيّراتها الدِّيمغرافيَّة:

جدول (2.3)

عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	74	25.3
	أنثى	219	74.7
	المجموع	293	100
المستوى الاقتصادي للأسرة	منخفض	33	11.3
	متوسط	241	82.3
	مرتفع	19	6.5
	المجموع	293	100.0
مكان السّكن	مدينة	119	40.6
	قرية	146	49.8
	مخيم	28	9.6
	المجموع	293	100.0

3.3 أدوات الدراسة

لتحقيقِ أهدافِ الدِّراسة، اعتُمِدتْ ثلاثةُ مقاييسَ لجمْع البيانات، هي: مِقياسُ اليَقظة العقليَّة، مِقياسُ المُرونة المعرفيَّة، ومِقياسُ المُيولِ المِهْنِيَّة، كما يلي:

أولاً: مقياس اليقظة العقلية

من أجْلِ تحقيقِ الغايةِ المنشودةِ منَ الدِّراسةِ الحاليَّة، وبعدَ اطِّلاع الباحثِ على الأَدبِ التَّربويّ والدِّراساتِ السَّابقة، وعلى مقاييسِ اليقظةِ العقليَّة المُستخدمةِ في بعضِ الدِّراسات، ومنها: دراسةُ

(Laeequddin,2023) ودراسةُ (Aladsani, 2024) وقد بنى الباحثُ مِقياسَ اليَقظةِ العقليَّة استناداً إلى تلك الدراسات.

ثانياً: مقياس المرونة المعرفية

من أجْل تحقيقِ الغايةِ المنشودةِ من الدِّراسة الحاليَّة، وبعدَ اطِّلاع الباحث على الأدبِ التَّربويّ والدِّراساتِ السَّابقة، وعلى مقاييسِ المُرونة المَعرفيَّة المُستخدمةِ في بعضِ الدِّراسات، ومنها: دراسةُ (Kazu,2023) ودراسةُ (PATTI,2022) وقد بنى الباحثُ مِقياسَ المُرونةِ المعرفيَّة استناداً إلى تلك الدِّراسات.

ثالثاً: مِقياسُ المُيول المِهْنِيَّة

من أجْل تحقيقِ الغايةِ المنشودةِ من الدِّراسة الحاليَّة، وبعدَ اطِّلاع الباحث على الأدبِ التَّربويّ والدِّراساتِ السَّابقة، وعلى مقاييسِ الميول المِهنِيّة المُستخدمةِ في بعضِ الدِّراسات، ومنها: دراسة الجاسر (2024)، ودراسة عرب (2023)، Holland (1997) وقد بنى الباحثُ مِقياسَ المُيول المِهنيّة استناداً إلى تلك الدِّراسات.

1.3.3 الصِّدق الظاهريّ (Face validity) لمقاييس الدراسة

للتحقُّق منَ الصِّدق الظاهريّ أو ما يُعرفُ بصدق المُحكِّمينَ لمقاييس الدِّراسة الثلاثة: مقياسِ اليَقظةِ العقليَّة، مِقياسِ المُرونة المعرفيَّة، مِقياسِ المُيول المِهْنِيَّة، عُرِضتْ هذه المقاييسُ في صورتِها الأوَّلية على مجموعةٍ من ذوي الخبرةِ والاختصاص ممَّنْ يحملونَ درجةَ الدكتوراة، وقد بلغَ عددُهم (17) مُحَكِّمًا، كما هو مُوضَّحٌ في الملحق (ب)، وبناءً على ملاحظاتِ المُحَكِّمينَ وآرائهم، أُجْرِيَتِ التَّعديلات المُقترحة، فعُدِّلَتْ صياغةُ بعضِ الفقرات، وصولاً إلى الصُّورةِ المُعَدَّةِ للتَّطبيق على العيِّنة الاستطلاعيَّة، وفحْصِ الخصائص السيكومتريَّة لكلٍّ منها.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجْلِ فحْصِ الخصائصِ السّيكومتريَّة لمقاييسِ الدِّراسةِ الثلاثة، طُبِّقَتِ المَقاييسُ على عيّنةٍ استطلاعيَّةٍ مكوَّنةٍ منْ (37) منَ الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم، ومن خارجِ عيّنةِ الدِّراسة، وكانتِ النَّتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استُخدِمَ صدقُ البناءِ، على عيّنةٍ استطلاعيَّةٍ مكوَّنةٍ منْ (37) منَ الطَّلبةِ المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارسِ محافظة بيتَ لحم، إذ حُسِبَ معاملُ ارتباطِ بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراجِ قيَمِ معاملاتِ ارتباطِ الفقراتِ معَ المجالِ الذي تنتمي إليه والدَّرجة الكُليَّة، وكذلك، قيمِ معاملاتِ ارتباط المجالات معَ الدَّرجةِ الكُليَّة لكلِّ مِقياسٍ على حدةٍ من مقاييسِ اليَقظةِ العقليَّة والمُيول المِهْنِيَّة، وكذلكَ، لاستخراجِ قيَمِ معاملاتِ ارتباطِ الفقراتِ معَ الدَّرجة الكُليَّة لمِقياسِ المُرونة المعرفيَّة، كما هو مُوَضَّحٌ في الجداول (3.3)، (4.3)، (5.3):

الجدول (3.3)

قيمُ معاملاتِ ارتباطِ فقرات مِقياس اليَقظةِ العقليَّة بالمجالِ الذي تنتمي إليه، وقيمُ معاملات ارتباطِ الفقرات معَ الدَّرجة الكُليَّة للمقياس، كذلك، قيَمُ معاملاتِ ارتباطِ كلِّ مجالٍ معَ الدَّرجةِ الكُليَّة للمِقياس(ن=37).

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	المراقبة			**الوصف**			**العمل مع الوعي**	
1	.62**	.35*	8	.50**	.49**	15	.66**	.34*
2	.62**	.36*	9	.44**	.21	16	.60**	.50**
3	.63**	.51**	10	.46**	.37**	17	.57**	.67**
4	.50**	.49**	11	.45**	.46**	18	.72**	.47**
5	.60**	.48**	12	.70**	.60**	19	.64**	.44**
6	.45**	.41**	13	.75**	.59**	20	.41**	.47**
7	.56**	.40**	14	.46**	.46**	–	–	–
.50درجة كلية للمجال**			**درجة كلية للمجال.82****			**درجة كلية للمجال.69****		
الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	ا	–	–
	عدم الحكم			**التفاعلية**		–	–	–
21	.39*	.60**	27	.68**	.72**	–	–	–
22	.59**	.51**	28	.55**	.43**	–	–	–
23	.22	.15	29	.58**	.35*	–	–	–
24	.63**	.43**	30	.65**	.45**	–	–	–
25	.76**	.59**	31	.56**	.42**	–	–	–
26	.80**	.47**	32	.62**	.57**	–	–	–
درجة كلية للمجال.74**			**درجة كلية للمجال.80****			–	–	–

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05> p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01> p **)**

يُلحظُ منَ البياناتِ الواردة في الجدولِ (3.3) أنَّ قيمةَ معاملِ ارتباط الفقرات: (9، 23) كانتْ ذاتَ درجةٍ غيرِ مَقبولةٍ وغيرِ دالَّةٍ إحصائيّا، وتحتاجُ إلى حذْفٍ، أمَّا قيَمُ باقي الفقراتِ تراوحَتْ ما بين (.34 – .80) وكانتْ ذاتَ درجاتٍ مَقبولةٍ ودالَّةٍ إحصائيّا. وفي ضَوْءِ ما أشارَ إليه جارسيا (Garcia, 2011) أنَّ قيمةَ معاملِ الارتباطِ التي تقلُّ عن (.30) تُعَدُّ ضعيفة، والقِيَمَ التي تقَعُ ضمْنَ المَدى (.30– أقل أو يساوي .70) تُعَدُّ

متوسِّطة، والقيمةَ التي تزيدُ عنْ (70.) تُعَدُّ قويَّة، لذلك، حُذِفَتِ الفقراتُ: (9، 23) وأصبحَ عددُ فقراتِ المِقياسِ (30) فقرة، للتَّطبيقِ على العيِّنةِ الأساسيَّة.

الجدول (4.3)

قِيَمُ معاملِ ارتباطِ فقرات مِقياسِ المُرونة المعرفيَّة معَ الدَّرجةِ الكُلِّيَّة للمِقياس(ن=37).

الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.45**
2	.43**
3	.55**
4	.51**
5	.43**
6	.46**
7	.42**
8	.55**
9	.53**
10	.39*
11	.40**

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (01.> p **)**

يُلحظُ منَ البياناتِ الواردةِ في الجدول (4.3) أنَّ قيَمَ معاملِ ارتباطِ الفقراتِ تراوحَتْ ما بين (39. – 55.) وكانَتْ ذاتَ درجاتٍ مَقبولةٍ ودالَّة إحصائيّا. وفي ضَوْءِ ما أشارَ إليه جارسيا (Garcia, 2011) فلمْ تُحْذَفْ أيُّ فقرةٍ منْ فقراتِ المِقياس.

الجدول (5.3)

قِيَمُ معاملاتِ ارتباطِ فقراتِ مِقياسِ المُيولِ المِهْنِيَّة بالمجالِ الذي تنتمي إليه، وقِيَمُ معاملاتِ ارتباطِ الفقراتِ معَ الدَّرجةِ الكُلِّيَّة للمِقياس، كذلك، قيمُ معاملاتِ ارتباطِ كلِّ مجالٍ معَ الدَّرجةِ الكُلِّيَّة للمِقياس (ن=37).

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	النمط الواقعي			**النمط العقلاني**			**النمط الفني**	
1	.73**	.52**	8	.65**	.47**	15	.53**	.42**
2	.85**	.57**	9	.69**	.48**	16	.67**	.37*
3	.88**	.63**	10	.85**	.74**	17	.64**	.47**
4	.78**	.71**	11	.65**	.37*	18	.76**	.53**
5	.70**	.57**	12	.86**	.74**	19	.78**	.54**
6	.73**	.68**	13	.82**	.58**	20	.52**	.44**
7	.82**	.68**	14	.89**	.72**	_	-	-
****80.درجة كلية للمجال**			**درجة كلية للمجال**76.**			**درجة كلية للمجال**70.**		

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	-	-
	النمط الاجتماعي			النمط المغامر			النمط التقليدي	
21	.53**	.67**	28	.37**	.45**	35	.47**	.37*
22	.67**	.49**	29	.62**	.71**	36	.59**	.47**
23	.43**	.30*	30	.56**	.81**	37	.68**	.53**
24	.54**	.45**	31	.47**	.65**	38	.67**	.55**
25	.66**	.42**	32	.46**	.71**	39	.55**	.41**
26	.73**	.67**	33	.43**	.69**	40	.68**	.55**
27	.48**	.34*	34	.32*	.61**	41	.67**	.61**
درجة كلية للمجال.81**			**درجة كلية للمجال**.70**			**درجة كلية للمجال**.81**		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05> p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01> p **)**

يُلحظُ منَ البياناتِ الواردةِ في الجدول (5.3) أنَّ قيَمَ معاملِ ارتباطِ الفقراتِ تراوحَتْ ما بين (.30 – .89) وكانَتْ ذاتَ درجاتٍ مَقبولةٍ ودالَّة إحصائيّا. وفي ضَوْءِ ما أشارَ إليه جارسيا (Garcia, 2011) فلمْ تُحْذَفْ أيُّ فقرةٍ منْ فقراتِ المِقياس.

ب) الثبات لمقاييس الدراسة:

للتَّأكُّد من ثباتِ مَقاييسِ الدِّراسة الثلاثة، فقد جرى التَّحقُّقُ منْ ثباتِ الاتِّساق الدَّاخليّ (Internal Consistency Reliability) لكلِّ مِقياس، باستخدامِ معاملِ كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العيِّنةِ الاستطلاعيَّة، بعدَ استخراجِ الصِّدْق، والجدولُ (6.3) يُوضِّحُ ذلك:

جدول (6.3)

معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقاييس الدراسة

الأداة	المجالات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
اليقظة العقلية	المراقبة	7	.77
	الوصف	6	.67
	العمل مع الوعي	6	.69
	عدم الحكم	5	.69
	التفاعلية	6	.63
	اليقظة العقلية ككل	**30**	**.89**
المرونة المعرفية	–	**11**	**.70**
الميول المهنية	النمط الواقعي	7	.90
	النمط العقلاني	7	.89
	النمط الفني	6	.73
	النمط الاجتماعي	7	.66
	النمط المغامر	7	.79
	النمط التقليدي	7	.71
	الميول المهنية ككل	**41**	**.93**

يتَّضِحُ منَ الجدولِ (6.3) أنَّ قِيَمَ معاملِ الثَّباتِ لمجالات مِقياسِ اليَقظة العقليَّة جاءتْ ما بين (.63 – .77) وللدَّرجةِ الكُليَّة (.89) أمَّا قِيَمُ معاملِ ثباتِ كرونباخ ألفا لمِقياسِ المُرونةِ المعرفيَّة بلغَتْ (.70) أمَّا قِيَمُ معاملِ الثَّباتِ لمجالاتِ مقياسِ المُيولِ المِهْنِيَّة جاءتْ ما بين (.66–.90) وللدَّرجةِ الكُليَّة (.93) وتُعَدُّ هذه القيَمُ مناسبةً، وتجعلُ منَ الأدواتِ قابلةً للتَّطبيقِ على العيِّنةِ الأصليَّة.

تصحيح مقاييس الدّراسة

سعيًا لضمانِ دقّة أدواتِ الدِّراسة وموثوقيَّة نتائجها، أُجريَ تصحيحُ لمقاييس الدّراسة كما يأتي:

أولاً– مِقياسِ اليَقظةِ العقليَّة: تكوَّنَ مِقياسُ اليَقظةِ العقليَّة في صورتِه النِّهائيَّة بعدَ استخراج الصِّدق من (30) فقرة، مُوزَّعةً على خمسةِ أبعاد، كما هو مُوضَّحٌ في الملحق (ث) وقد مثّلتْ جميعُ الفقراتِ الاتِّجاه الإيجابيّ لليقظةِ العقليَّة.

ثانياً– مقياسِ المُرونةِ المعرفيَّة: تكوَّن مِقياسُ المُرونةِ المعرفيَّة في صورتِهِ النِّهائيَّة بعدَ استخراجِ الصِّدق من (11) فقرة، كما هو مُوضَّحٌ في الملحق (ث) وقد مثَّلَتْ جميعُ الفقراتِ الاتِّجاهَ الإيجابيَّ للمُرونةِ المَعرفيَّة.

ثالثاً– مقياسِ المُيول المِهْنِيَّة: تكوَّنَ مِقياسُ المُيول المِهْنِيَّة في صورتِهِ النِّهائيَّة بعدَ استخراجِ الصِّدقِ من (41) فقرةً موزَّعةً على ستَّةِ أبعادٍ، كما هو مُوضَّحٌ في الملحق (ث) وقد مثَّلَتْ جميعُ الفقراتِ الاتِّجاهَ الإيجابيَّ لمفهومِ المُيول المِهْنِيَّة.

وقد طُلِبَ منَ المُستجيبِ تقديرُ إجاباتِهِ عنْ طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأُعْطِيَتِ الأوزانُ للفقرات، كما يلي: موافق بشدَّة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدَّة (1) درجة واحدة.

ولغاياتِ تفسير المتوسّطات الحسابيَّة، ولتحديدِ مستوى اليَقظة العقليَّة، والمُرونة المعرفيَّة، والمُيول المِهْنِيَّة، لدى عيّنة الدِّراسة حوَّلتِ العلامة وَفْقَ المُستوى الذي يتراوَحُ من (1–5) درجات، وتصنيف المُستوى إلى ثلاثِ مُستويات: منخفضةٍ ومتوسّطةٍ وعالية، وذلك وَفْقًا للمعادلةِ الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \qquad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنَّ مستوياتِ الإجابةِ على المِقياسِ تكوَّنَ على النَّحوِ الآتي:

الجدول (7.3)

درجاتُ احتسابِ مُستوى اليَقظةِ العقليَّة، والمُرونةِ المعرفيَّة، والمُيول المِهْنِيَّة.

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**2.34 – 3.67**
مستوى مرتفع	**3.68– 5**

4.3 متغيرات الدراسة

اشتملتِ الدِّراسةُ على المُتغيّراتِ الآتية:

المتغيّراتُ المُستقلّة (المُنْبِئَة): اليَقظة العقليَّة، والمُرونة المعرفيَّة.

المُتغيّر التَّابع (المُتَنَبَّأُ به): المُيول المِهْنِيَّة.

المتغيّرات الدّيمغرافية:

1. **الجنس:** وله مستويانِ، هما: (1–ذكر، 2– أنثى).
2. **المستوى الاقتصاديّ للأُسرة:** وله ثلاثةُ مستويات، هي: (1– منخفض، 2– متوسط، 3– مرتفع).
3. **مكانُ السّكن:** وله ثلاثةُ مستويات، هي: (1– مدينة، 2– قرية، 3– مخيم).

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذّتِ الدِّراسةُ وَفْقَ الخطواتِ الآتية:

1. جُمِعَتِ المعلوماتُ منَ العديدِ منَ المصادرِ، كالكُتب، المقالاتِ، التَّقارير، الرَّسائل الجامعيَّة، وغيرها، وذلك مِنْ أجْلِ وضْعِ الإطار النَّظريّ للدِّراسة.
2. حُدِّدَ مجتمعُ الدِّراسة، ومِنْ ثَمَّ، تحديدُ عيّنةِ الدِّراسة.
3. طُوِّرتْ أدواتُ الدِّراسةِ من خلالِ مراجعةِ الأدبِ التَّربويّ في هذا المجال.

4. حُكِّمَتْ أدواتُ الدِّراسةِ المُرادُ تطبيقُها على عيّنةِ الدِّراسة.

5. طُبِّقَتْ أدواتُ الدِّراسةِ على عيّنةٍ استطلاعيَّةٍ، ومنْ خارجِ عيّنةِ الدِّراسةِ الأساسيَّة، إذ شمَلَتْ (37) من الطلبةِ المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثَّانويَّة في مدارسِ محافظة بيتَ لحم؛ وذلك، بهدفِ التَّأكُّد منْ دلالاتِ صدقِ أدواتِ الدِّراسةِ وثباتِها.

6. طُبِّقَتْ أدواتُ الدِّراسةِ على العيّنةِ الأَصليَّة، والطَّلبُ منهم الإجابةَ عن فقراتها بكلِّ صدْقٍ وموضوعيَّة، وذلكَ، بعدَ إعلامِهم بأنَّ إجابتَهم لنْ تُستخدَمَ إلا لأغراض البحث العلميَّ.

7. أُدْخِلَتِ البياناتُ إلى ذاكرةِ الحاسوب، إذ استُخدِمَ برنامجُ الرَّزمةِ الإحصائي (SPSS, 28) لتحليلِ البيانات، وإجراءِ التَّحليلِ الإحصائيّ المناسب.

8. نُوقِشَتِ النَّتائجُ التي أَسْفَرَ عنها التَّحليلَ في ضَوْءِ الأَدَبِ النَّظريّ والدِّراساتِ السَّابقة، والخروج بمجموعةٍ من التَّوصياتِ والمُقترحاتِ البحثيَّة.

6.3 المعالجات الإحصائية

منْ أجْلِ معالجةِ البياناتِ، وبعدَ جمْعها قامَ الباحثُ باستخدامِ برنامجِ الرّزم الإحصائيَّة للعلومِ الاجتماعيَّة (SPSS, 28) وذلك باستخدامِ المعالجاتِ الإحصائيَّة الآتية:

1. المتوسّطاتُ الحسابيَّة والانحرافاتُ المعياريَّة والنِّسَب المئويَّة.

2. معاملُ ارتباطِ بيرسون (Person Correlation) لتحديدِ معاملاتِ ارتباطِ كلِّ فقرةٍ منْ فقراتِ مِقياسِ الدِّراسة بالدَّرجة الكُليَّة، وفحْص العلاقاتِ بين المِقاييس.

3. معادلةُ كرومباخ ألفا؛ لتحديدِ قِيَمِ معاملِ ثباتِ مِقياس الدِّراسة.

4. اختبارُ معاملِ الانحدارِ المُتعدِّد التَّدريجيّ (Stepwise Multiple Regression) باستخدامِ أسلوبِ الإدخالِ (Stepwise) لمعرفةِ تأثيرِ إسهامِ كلٍّ مِنَ اليَقظةِ العقليَّة والمُرونةِ المعرفيَّة في التَّنبُّؤ بالمُيول المِهْنِيَّة.

5. اختبارُ تحليلِ التَّبايُن المُتعدِّد " دونَ تفاعُل" ("without Interaction" MANOVA) لفحْصِ الفُروقِ بين متوسِّطاتِ واليَقظةِ العقليَّة والمُيولِ المِهْنِيَّة، كلٍّ على حِدة، تَبَعًا إلى مُتغيِّراتِ الدِّراسةِ الدِّيمغرافيَّة.

6. اختبارُ تحليلِ التَّبايُن الثلاثيّ " دون تفاعُل"("3-way ANOVA "without Interaction) لفحْصِ الفُروقِ بين متوسِّطات المُرونة المعرفيَّة تَبَعًا إلى مُتغيِّراتِ الدِّراسةِ الدِّيمغرافيَّة.

7. اختبارُ (Scheffe) للمقارناتِ البُعديَّة.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

تناولَ هذا الفصلُ عرضًا للنَّتائجِ التي توصَّلتْ إليها الدِّراسةُ في ضَوْءِ أسئلتِها، وفرضيَّتِها، التي طُرِحَت، وقد نُظِّمَتْ وَفْقًا لمنهجيَّةٍ مُحدَّدةٍ في العرْض، كما يلي:

1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسُّؤال الأول:

- ما مستوى اليَقظةِ العقليَّةِ لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم؟

للإجابةِ عنِ السُّؤالِ الأوَّل، حُسِبَتِ المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويّةُ لمِقياسِ اليقظةِ العقليَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثَّانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم، والجدولُ (1.4) يُوضِّحُ ذلكَ:

الجدولُ (1.4)

المتوسّطاتُ الحسابيَّة والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّةُ لكُلِّ مجالٍ مِنْ مجالاتِ مِقياسِ اليَقظة العقليَّة، وعلى المِقياسِ ككلٍّ مُرتَّبةٍ تنازليّا.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	**المراقبة**	4.12	.490	82.4	**مرتفع**
2	2	**الوصف**	4.11	.536	82.2	**مرتفع**
3	5	**التفاعلية**	4.06	.560	81.2	**مرتفع**
4	3	**العمل مع الوعي**	4.00	.637	80	**مرتفع**
5	4	**عدم الحكم**	3.82	.731	76.4	**مرتفع**
		اليقظة العقلية ككل	4.03	.458	80.6	**مرتفع**

يتَّضحُ منَ الجدولِ (1.4) أنَّ المُتوسِّطَ الحِسابيَّ لتقديراتِ عيِّنةِ الدِّراسة على مِقياسِ اليَقظة العقليَّة ككلٍّ بلَغَ (4.03) وبنسبةٍ مئويَّة (80.6%) وبمستوًى مُرتفع. أمَّا المُتوسِّطاتُ الحِسابيَّةُ لمجالاتِ مِقياسِ اليَقظةِ العقليَّة فقدْ تراوحَتْ ما بيْنَ (4.12–3.82) وجاءَ مجالُ " المُراقبة " بالمرتبةِ الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُهُ (4.12) وبنسبةٍ مئويّة (82.4%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَ مجالُ " عدمِ الحُكم" في المَرتبة الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلَغ (3.82) وبنسبةٍ مئويَّة (76.4%) وبمستوًى مُرتفع.

وقد حُسِبتِ المُتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لتقديراتِ أفرادِ عيِّنةِ الدِّراسةِ على فقراتِ كلِّ مجالٍ منْ مجالاتِ مقياسِ اليَقظة العقليَّة كلٍّ على حدَةٍ، وعلى النَّحوِ الآتي:

1) مجالُ المُراقبة

الجدول (2.4)

المتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ المُراقبةِ مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسِّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	6	لدي القدرة على ملاحظة العناصر البصرية في الفن أو الطبيعة، مثل الألوان والأشكال والضوء والظل	4.30	.828	86.0	**مرتفع**
2	3	أحب التحقيق في الأشياء	4.19	.929	83.8	**مرتفع**
3	1	أمشي بسرعة للوصول إلى المكان الذي أريده	4.18	.924	83.6	**مرتفع**
4	7	أولي اهتماماً لكيفية تأثير انفعالاتي على أفكاري وسلوكي	4.13	1.014	82.6	**مرتفع**
5	4	أختبر بعض العواطف وأكون واعيا لها.	4.11	.859	82.2	**مرتفع**
6	5	أشتم الروائح والنكهات من الأشياء المحيطة بي	4.04	.973	80.8	**مرتفع**
7	2	أتصرف بأساليب مختلفة وعديدة في المواقف الجديدة	3.89	.871	77.8	**مرتفع**

يتَّضِحُ منَ الجدول (2.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيِّنةِ الدِّراسة عنْ مجالِ المُراقبةِ تراوحَتْ ما بين (4.30– 3.89) وجاءَتْ فقرةُ " لديَّ القُدرةُ على ملاحظةِ العناصرِ البصريَّة في الفَنِّ أوِ الطَّبيعة، مثلِ الألوانِ والأشكالِ والضُّوءِ والظِّل" في المَرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قُدرُه (4.30) وبنسبةٍ مئويَّةٍ

(86.0%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ فقرةُ " أتصرَّفُ بأساليبَ مختلفةٍ وعديدةٍ في المَواقف الجديدة " في المَرتبةِ الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.89) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (77.8%) وبمستوًى مُرتفع.

2) مجالُ الوصف

الجدول (3.4)

المتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ الوصفِ مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسِّطاتِ الحسابيَّة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	8	استطيع التعامل بجدية عندما أفعل أشياء معينة	4.48	.700	89.6	**مرتفع**
2	9	أهتم بتحدي نفسي فكريًا	4.33	.808	86.6	**مرتفع**
3	11	يمكنني الانتباه إلى ما يحيط بي وأنا في قمة النشاط	4.31	.756	86.2	**مرتفع**
4	12	أهتم باكتشاف كيف تعمل الأشياء	4.10	.983	82.0	**مرتفع**
5	10	أجد أنه من السهل ابتكار أفكار جديدة وفاعلة	3.88	.880	77.6	**مرتفع**
6	13	يمكنني وصف ما أشعر به بقدر كبير من التفصيل	3.58	1.172	71.6	**متوسط**

يتَّضِحُ منَ الجدول (3.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسة عنْ مجالِ الوصفِ تراوحَتْ ما بين (4.48–3.58) وجاءَتْ فقرةُ " أستطيعُ التَّعامُلَ بجدّيّة عندما أَفعلُ أشياءَ معيّنةً " في المَرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قُدرُه (4.48) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (86.6%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ فقرةُ " يُمكنِني وصفَ ما أشعرُ به بقدَرٍ كبيرٍ منَ التَّفصيل" في المَرتبةِ الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.58) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (71.6%)وبمستوًى متوسّط.

3) مجال التَّفاعليَّة

الجدول (4.4)

المتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ التّفاعليّة مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسِّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	27	أرى أن بعض أفكاري جيدة	4.31	.734	86.2	**مرتفع**
2	26	أكون واعيًا بالتغيرات	4.25	.797	85.0	**مرتفع**
3	28	أصدر أحكاماً حول ما إذا كانت أفكاري جيدة أو سيئة	4.16	.884	83.2	**مرتفع**
4	25	أكون متفتحاً دوماً للأساليب الحديثة في عمل الأشياء	4.10	.825	82.0	**مرتفع**
5	29	أساهم بتقديم كل ما هو جديد	4.08	.922	81.6	**مرتفع**
6	30	أرى أنه لا يوجد لديَّ أفكار غير عقلانية	3.46	1.294	69.2	**متوسط**

يتَّضِحُ منَ الجدول (4.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيِّنةِ الدِّراسة عنْ مجالِ التّفاعليّة تراوحَتْ ما بين (4.31– 3.46) وجاءَتْ فقرةُ " أرى أنَّ بعضَ أفكاري جيِّدة" في المَرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قُدرُه (4.31) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (86.2%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ " أرى أنَّه لا يوجدُ لديَّ أفكارٌ غيْرُ عقلانيَّة " في المَرتبةِ الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.46) وبنسبة مئوية (69.2%) وبمستوًى متوسّط.

4) مجال العمل مع الوعي

الجدول (5.4)

المتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ العمل مع الوعي مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسِّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	19	أركز على الهدف الذي أريد تحقيقه	4.55	.764	91.0	**مرتفع**
2	18	أعمل بشكل تلقائي واعياً بما أفعله	4.14	.764	82.8	**مرتفع**
3	17	أتذكر اسم الشخص تقريبًا بمجرد أن يُقال لي لأول مرة	3.92	1.060	78.4	**مرتفع**
4	16	أستطيع وضع خبرتي في كلمات	3.92	.924	78.4	**مرتفع**
5	15	يمكنني وضع معتقداتي وآرائي بسهولة في كلمات	3.87	.967	77.4	**مرتفع**
6	14	أستطيع إيجاد الكلمات المناسبة لوصف مشاعري	3.61	1.143	72.2	**متوسط**

يتَّضِحُ منَ الجدول (5.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسة عنْ مجالِ العمل معَ الوعي تراوحَتْ ما بين (4.55– 3.61) وجاءَتْ فقرةُ " أُرَكِّزُ على الهدْفِ الذي أُريدُ تحقيقَه" في المَرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قُدرُه (4.55) وبنسبةٍ مئويَّة (91.0%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ " أَستطيعُ إيجادَ الكلماتِ المناسبةِ لوصْفِ مشاعريّ" في المَرتبةِ الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.61) وبنسبةٍ مئويَّة (72.2%) وبمستوًى متوسّط.

5) مجال عدم الحُكم

الجدول (6.4)

المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ عدمِ الحُكم مُرتبةً تنازليًّا حسَبَ المتوسّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	20	أرغب بالتفكير الذي يثير الحوارات	4.03	.981	80.6	**مرتفع**
2	23	أشعر بالهدوء بعد مدة وجيزة عندما تكون لدي أفكار مؤلمة	3.86	1.114	77.2	**مرتفع**
3	22	أستطيع التحكم بردة فعلي في المواقف الصعبة	3.77	1.108	75.4	**مرتفع**
4	21	أرى أن مشاعري متوازنة في نفسي	3.73	1.165	74.6	**مرتفع**
5	24	ألاحظ الصور المؤلمة وأسمح لها بالرحيل عن ذهني	3.70	1.172	74.0	**مرتفع**

يتَّضِحُ منَ الجدول (6.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسة عنْ مجالِ عدمِ الحكمِ تراوحَتْ ما بين (4.03 - 3.70) وجاءَتْ فقرةُ " أَرغبُ في التَّفكيرِ الذي يُثيرُ الحوارات" في المَرتبة الأُولى بمتوسّطٍ حسابيٍّ قُدرُه (4.03) وبنسبةٍ مئويَّة (80.6%)وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ " ألاحظ الصور المؤلمة وأسمح لها بالرحيل عن ذهني" في المَرتبةِ الأَخيرة، بمتوسّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.70) وبنسبةٍ مئويَّة (74.0%) وبمستوًى مرتفعٍ.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

– ما مستوى المُرونةِ المعرفيَّة لدى الطَّلبةِ المُتفوّقينَ دراسيَّاً في المرحلة الثَّانويَّة في مدارس محافظةِ بيتَ لحم؟

للإجابةِ عنِ السُّؤالِ الثاني، حُسِبَتِ المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويّةُ لمِقياسِ المرونةِ المعرفيّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثَّانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم، والجدولُ (7.4) يُوضِّحُ ذلكَ:

الجدول (7.4)

المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسبُ المِئويَّة لفقراتِ مجالِ المرونة المعرفيّة وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	6	أُفكر في خيارات متعددة قبل اتخاذ القرارات	4.25	.975	85.0	**مرتفع**
2	5	أتمتع بالثقة بالنفس لتجربة طرق مختلفة للتصرف	4.20	.967	84.0	**مرتفع**
3	4	أستعد للاستماع والنظر في البدائل للتعامل مع المشكلات	4.17	.787	83.4	**مرتفع**
4	3	أتصرف نتيجة قرارات واعية أتخذها	4.17	.788	83.4	**مرتفع**
5	11	أُفكر في خيارات متعددة قبل الاستجابة للمواقف الصعبة.	4.15	.849	83.0	**مرتفع**
6	7	أنظر إلى التحديات والعقبات من زوايا مختلفة	4.12	.907	82.4	**مرتفع**
7	2	أستطيع التصرف بشكل ملائم في أي موقف معين	4.09	.769	81.8	**مرتفع**
8	1	أستطيع إيجاد حلول عملية للمشكلات التي تبدو غير قابلة للحل	3.97	.733	79.4	**مرتفع**
9	9	أستطيع التغلب على الصعوبات في الحياة التي أواجهها	3.97	.968	79.4	**مرتفع**
10	8	أبحث عن معلومات إضافية غير متوافرة فوراً قبل القفز إلى استنتاجات	3.94	.936	78.8	**مرتفع**
11	10	أستطيع تغيير رأيي بسهولة عندما تُعرض علي خيارات	3.30	1.323	66.0	**متوسط**
		المرونة المعرفية ككل	4.03	.513	80.6	**مرتفع**

يتَّضِحُ منَ الجدولِ (7.4) أنَّ المُتوسِّطَ الحسابيَّ لتقديراتِ عيِّنةِ الدِّراسةِ على مِقياسِ المَرونةِ المَعرفيَّة بلغ (4.03) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (80.6%) وبتقديرٍ مُرتفع، أمَّا المُتوسِّطاتُ الحسابيَّة لإجاباتِ أفرادِ عيِّنة الدِّراسةِ عن فقراتِ مقياسِ المرونةِ المعرفيَّة تراوحَتْ ما بيْنَ (4.25 –3.30) وجاءتْ فقرةُ " أُفكِّرُ في خياراتٍ مُتعدّدةٍ قبلَ اتِّخاذِ القراراتِ " بالمُرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُهُ (4.25) وبنسبةٍ مِئويَّة (85.0%) وبتقديرٍ مُرتفع، بينما جاءَ فقرةُ " أَستطيعُ تغييرَ رأيي بسهولةٍ عندما تُعرَضُ عليَّ خياراتٌ" في المَرتبة الأخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.30) وبنسبةٍ مِئويَّةٍ (66.0%) وبتقديرٍ متوسِّط.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

– ما مستوى المُيولِ المِهْنِيَّةِ لدى الطَّلبةِ المُتفوّقينَ دراسيًّا في المَرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم؟

للإجابةِ عنِ السُّؤالِ الثَّالث حُسِبَتِ المُتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّةُ لمقياسِ المُيولِ المِهْنِيَّة لدى الطَّلبةِ المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّةِ في مَدارسِ مُحافظةِ بيتَ لحم، والجدولُ (8.4) يُوَضِّحُ ذلك:

الجدول (8.4)

المُتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّة والنِّسَبُ المِئويَّة لكلِّ مجالٍ مِنْ مجالاتِ مِقياسِ المُيولِ المِهْنِيَّة وعلى المِقياسِ ككلٍّ مُرتَّبةٍ تنازليًّا.

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	**النمط المغامر**	3.80	.778	76.0	**مرتفع**
2	4	**النمط الاجتماعي**	3.74	.742	74.8	**مرتفع**
3	6	**النمط التقليدي**	3.73	.730	74.6	**مرتفع**
4	2	**النمط العقلاني**	3.43	.900	68.6	**متوسط**
5	3	**النمط الفني**	3.25	.919	65.0	**متوسط**
6	1	**النمط الواقعي**	3.12	1.070	62.4	**متوسط**
		الدرجة الكلية للميول المهنية	3.52	.652	70.4	**متوسط**

يتَّضِحُ منَ الجدول (8.4) أنَّ المُتوسِّطَ الحسابيَّ لتقديراتِ عيّنةِ الدِّراسة على مقياسِ المُيولِ المِهْنِيَّة ككلٍّ بلَغَ (3.52) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (70.4%) وبمستوًى متوسط، أمَّا المُتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسة عنْ مجالاتِ مقياسِ المُيولِ المِهْنِيَّة تراوحَتْ ما بيْن (3.80–3.12) وجاءَ مجالُ " النَّمطِ المُغامِر" بالمرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُهُ (3.80) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (76.0%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَ مجالُ " النَّمطِ الواقعيّ" في المَرتبة الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلَغ (3.12) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (62.4%) وبمستوًى متوسِّط.

وقد حُسِبَتِ المتوسِّطاتُ الحسابيَّة والانحرافاتُ المعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّةُ لتقديراتِ أفرادِ عيّنة الدِّراسةِ على فقراتِ كلِّ مجالٍ منْ مجالاتِ مِقياسِ المُيول المِهْنِيَّة كلٍّ على حدَة، وعلى النَّحو الآتي:

1) النمط المغامر والتّضحية

الجدول (9.4)

المُتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ المُغامِر والتَّضحيةِ؛ منْ أجْلِ المُجتمعِ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسِّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	34	أناقش وأحاور بشكل جيد	4.12	.895	82.4	مرتفع
2	28	أدير أي عمل لي بمهارة عالية	4.06	.996	81.2	مرتفع
3	33	أعمل قائدا ماهرا لأي جماعة أو فريق عمل	3.92	1.041	78.4	مرتفع
4	31	أتمتع بمهارات تخطيط جيده في حياتي	3.87	1.096	77.4	مرتفع
5	32	أمتلك بعض مهارات القيادة وسماتها	3.75	1.136	75.0	مرتفع
6	30	أتمتع بالقدرة على الخطابة والحديث بطلاقة لفظية	3.61	1.196	72.2	متوسط
7	29	أقرأ الموضوعات ذات العلاقة بالأعمال القيادية والريادية	3.26	1.337	65.2	متوسط

يتَّضِحُ منَ الجدول (9.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسةِ عن مجالِ النَّمط المغامرِ والتَّضحية؛ من أجلِ المجتمع، تراوحَتْ ما بيْنَ (4.12 – 3.26) وجاءَتْ فقرةُ " أُناقِشُ وأُحاورُ بشكلٍ جيِّد" بالمرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُهُ (4.12) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (82.4%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ فقرةُ " أَقرأُ المُوضوعاتِ ذاتَ العلاقةِ بالأعمالِ القياديَّة والرّياديَّة " في المرتبة الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.26) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (65.2%) وبمستوًى متوسِّط.

2) النمط الاجتماعيّ

الجدول (10.4)

المُتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ الاجتماعيّ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسِّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	25	أستطيع بسهولة مساعدة الصغار في التدريس والشرح لهم	4.02	1.098	80.4	**مرتفع**
2	27	أساعد الآخرين على حل مشكلاتهم الخاصة	3.98	1.018	79.6	**مرتفع**
3	23	أُبدِع في تفسير الأشياء للآخرين	3.86	.997	77.2	**مرتفع**
4	26	أتعامل مع الناس بصور أفضل من تعاملي مع الأشياء والأفكار	3.82	1.020	76.4	**مرتفع**
5	22	أجد سهولة في الحديث مع كل أنماط البشر	3.76	1.102	75.2	**مرتفع**
6	24	أعمل أعمالا متطوعة في جهات مختلفة وجماعات اجتماعية	3.55	1.256	71.0	**متوسط**
7	21	أهتم بمقابلة التربويين المهنيين.	3.23	1.324	64.6	**متوسط**

يتَّضِحُ منَ الجدول (10.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسةِ عن مجالِ النمط الاجتماعيّ تراوحَتْ ما بيْنَ (4.02 – 3.23) وجاءَتْ فقرةُ " أَستطيعُ بسهولةٍ مساعدةَ الصِّغارِ في التَّدريسِ

والشَّرحِ لهم" بالمرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُهُ (4.02) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (80.4%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ فقرةُ " أهتمُّ بمقابلةِ التَّربويّين المِهْنِيّين " في المرتبة الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.23) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (64.6%) وبمستوًى متوسّط.

3) النمط التَّقليديّ

الجدول (11.4)

المُتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ التّقليديّ والتّضحة من أجل المجتمعِ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسِّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	39	أتسم بأني إنسان منظم ومرتب	4.09	1.018	81.8	**مرتفع**
2	35	أقوم بتعبئة الاستمارات بمهارة	3.97	.987	79.4	**مرتفع**
3	41	أقوم بتحديث السجلات والملفات في حياتي	3.80	1.018	76.0	**مرتفع**
4	40	أستطيع القيام ببعض الأعمال المكتبية الروتينية	3.80	1.104	76.0	**مرتفع**
5	38	أستطيع إنجاز كثير من الأوراق في وقت قصير	3.59	1.042	71.8	**متوسط**
6	37	أستطيع استخدام جهاز الإرسال التلقائي	3.55	1.183	71.0	**متوسط**
7	36	أرغب بالحصول على وظيفة مكتبية	3.29	1.352	65.8	**متوسط**

يتَّضِحُ منَ الجدول (11.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسةِ عن مجالِ النمط التّقليديّ والتّضحية من أجلِ المجتمعِ تراوحَتْ ما بيْنَ (4.09 – 3.29) وجاءَتْ فقرةُ " أَتّسِمُ بأنّي إنسانٌ منظَّمٌ ومُرتَّبُ " بالمرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُهُ (4.09) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (81.8%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ فقرةُ " أرغبُ في الحُصولِ على وظيفةٍ مكتبيَّةٍ " في المرتبة الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.29) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (65.8%) وبمستوًى متوسّط.

الجدول (12.4)

المُتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ العقلانيّ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسِّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	9	أهتم بمساعدة الاخرين في المشاريع العلمية	3.84	1.072	76.8	**مرتفع**
2	11	ألجأ إلى استعمال الحاسوب لدراسة مشكلة علمية	3.71	1.170	74.2	**مرتفع**
3	8	أقوم بقراءة الكتب والمجلات العلمية	3.61	1.230	72.2	**متوسط**
4	13	أقوم بدروة في الحسابات والرياضيات	3.32	1.335	66.4	**متوسط**
5	10	أهتم بدورات في الفيزياء	3.26	1.373	65.2	**متوسط**
6	14	أسعى إلى الحصول على دورة في علوم الأحياء	3.18	1.440	63.6	**متوسط**
7	12	أسعى إلى الحصول على دورات في معامل الكيمياء	3.11	1.397	62.2	**متوسط**

يتَّضِحُ منَ الجدول (12.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسةِ عن مجالِ النمط العقلانيّ تراوحَتْ ما بيْنَ (3.84–3.11) وجاءَتْ فقرةُ " أَهتمُّ بمساعدةِ الآخرينَ في المشاريعِ العلميَّة " بالمرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُهُ (3.84)وبنسبةٍ مئويَّةٍ (76.8%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ " أَسعى إلى الحُصولِ على دوْراتٍ في معامَلِ الكيمياء " في المرتبة الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (3.11) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (62.2%) وبمستوًى متوسّط.

4) النمط الفنيّ

الجدول (13.4)

المُتوسِّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ الفنيّ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسِّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	أستطيع التقاط الصور الجذابة	3.94	1.210	78.8	**مرتفع**
2	18	أستطيع التمثيل في عمل مسرحي	3.23	1.352	64.6	**متوسط**
3	16	أقوم بتصميمات أثاث أو ثياب أو ملصقات	3.20	1.366	64.0	**متوسط**
4	15	أقوم بعمليات الرسم التخطيطي.	3.19	1.253	63.8	**متوسط**
5	20	أكتب قصصاً أو شعرا أو مقالات بصورة جيدة	3.08	1.394	61.6	**متوسط**
6	19	أعمل على توليف أو تركيب موسيقى من أي نوع	2.85	1.362	57.0	**متوسط**

يتَّضِحُ منَ الجدول (13.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسةِ عن مجالِ النمط الفنيّ تراوحَتْ ما بيْنَ (2.85–3.94) وجاءَتْ فقرةُ " أستطيعُ التقاطَ الصُّورِ الجذَّابة" بالمرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُهُ (3.94) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (78.8%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ " أعملُ على توليفِ أو تركيبِ موسيقى منْ أيِّ نوع " في المرتبة الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (2.85)وبنسبةٍ مئويَّةٍ (57.0%) وبمستوًى متوسّط.

النمط الواقعيّ

الجدول (14.4)

المُتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّةُ والنِّسَبُ المِئويَّة لفقراتِ النَّمطِ الواقعيّ مُرتَّبةً تنازليًّا حسَبَ المُتوسّطاتِ الحسابيَّة.

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أفضل ترتيب الأجهزة التكنولوجية والكهربائية وتنظيمها	3.59	1.406	71.8	**متوسط**
2	4	أستمتع بتشييد أشياء من الخشب وصناعتها	3.21	1.376	64.2	**متوسط**
3	2	أستمتع بإصلاح المعدات والأجهزة	3.14	1.408	62.8	**متوسط**
4	5	أهتم بدورات تعليم تقنية مثل الفن الصناعي.	3.10	1.356	62.0	**متوسط**
5	7	أقوم بتشغيل أدوات أو آلات متحركة ميكانيكية	2.98	1.356	59.6	**متوسط**
6	3	أهتم بتركيب أشياء ميكانيكية	2.98	1.410	59.6	**متوسط**
7	6	أهتم بدورات في الرسم الميكانيكي	2.85	1.344	57.0	**متوسط**

يتَّضِحُ منَ الجدول (14.4) أنَّ المتوسطاتِ الحسابيَّةَ لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسةِ عن مجالِ النمط الواقعيّ تراوحَتْ ما بيْنَ (3.59 – 2.85) وجاءَتْ فقرةُ " أفضِّلُ ترتيبَ الأجهزةِ التِّكنولوجيَّة والكهربائيَّة وتنظيمها" بالمرتبة الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُهُ (3.59) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (71.8%) وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَتْ " أهتمُّ بدوْراتٍ في الرَّسمِ الميكانيكيّ " في المرتبة الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغَ (2.85)وبنسبةٍ مئويَّةٍ (57.0%) وبمستوًى متوسّط.

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات

للإجابةِ عن السُّؤال الرَّابع جرى تحويله إلى الفرضيَّة الأُولى

1.2.4 النتائجُ المتعلِّقةُ بالفرضيَّة الأُولى

– لا توجدُ قدرةٌ تنبُؤيَّةٌ دالّةٌ إحصائيًّا عندَ مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لليَقظةِ العقليَّة والمُرونةِ المعرفيَّة في التَّنبُّؤ بالمُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثَّانوية في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم.

لاختبارِ الفرضيَّة الأُولى، ومن أجْلِ قياسِ تأثيرِ إسهامِ كلٍّ منَ اليَقظةِ العقليَّة والمُرونةِ المَعرفيَّةِ في التَّنبُّؤِ بالمُيولِ المِهْنِيَّةِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المَرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم– استُخْدِمَ معاملُ الانحدارِ المُتعدِّد التَّدريجيّ (Stepwise Multiple Regression) باستخدامِ أُسلوبِ الإدخالِ (Stepwise) والجدول (15.4) يُوَضِّحُ ذلك:

الجدول (15.4)

نتائجُ تحليلِ الانحدارِ المُتعدِّدَ التَّدريجيّ لتأثيرِ إسهامِ كلٍّ منَ اليَقظةِ العقليَّة والمُرونةِ المَعرفيَّةِ في التَّنبُّؤِ بالمُيولِ المِهْنِيَّةِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المَرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم.

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
		معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا β					
1	الثابت	.303	.281		1.079	.282			
	اليقظة العقلية	.797	.069	.560	11.527	.000	.560[a]	.313	.311
2	الثابت	**.060**	.287		.208	.836			
	اليقظة العقلية	**.598**	.093	.420	6.396	.000			
	المرونة المعرفية	**.260**	.083	.204	3.113	.002	.579[b]	**.336**	.331

قيمة "ف" المحسوبة لليقظة العقلية= 132.868 دالة عند مستوى دلالة <.001

قيمة "ف" المحسوبة لليقظة العقلية والمرونة المعرفية= 73.264 دالة عند مستوى دلالة <.001

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (* p <.01)**

يتَّضِحُ منَ الجدولِ (15.4) وجودُ أَثَرٍ دالٍّ إحصائيًّا عندَ مستوى الدِّلالة (α≤ .05) لكلٍّ مِنَ:(اليَقظةِ العقليَّة، والمُرونة المعرفيَّة) إذ وضَّحَا معًا (33.6%) من نسبةِ التَّبايُن في مستوى المُيول المِهنيَّة، وتجدرُ الإشارةُ إلى أنَّ قِيَمَ عاملِ تضخُّمِ التَّبايُن (VIF) للنَّموذجيْنِ التَّنبُّؤيَّينِ كانَتْ منخفضة؛ مما يشير إلى عدم وجودِ مشكلةِ التَّعدُّديَّة التَّساهميَّة (Multicollinearity) أيْ، عدمُ وجودِ ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه، يمكِنُ كتابةُ معادلةِ الانحدارِ، كما يلي: $(\hat{y} = .060 + \chi 1.598 + \chi 2.260)$،

إذ تمثل $\hat{y}$: الميول المهنية، $\chi 1$: اليقظة العقلية، $\chi 2$: المرونة المعرفية.

أيْ، كلَّما تغيَّرَ متغيِّرُ اليَقظةِ العقليَّة درجةً واحدةً يحدُثُ تغيُّرٌ طرديٌّ موجبٌ في المُيول المِهْنِيَّة بمقدارِ (.598) وكلَّما تغيَّر متغيِّرُ المُرونة المَعرفيَّة درجةً واحدةً يحدُثُ تغيُّرٌ طرديٌّ موجبٌ في المُيول المِهْنِيّة بمقدار(.260).

2.2.4 النّتائجُ المُتعلَّقة بالفرضيَّة الثَّانية:

– لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدِّلالة (α≤.05) بين متوسّطات اليَقظة العقليَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّر: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكانِ السُّكن.

لاختبارِ الفرضيَّة الثانية، حُسِبتَ المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المُعياريّة لاستجاباتِ أفرادِ عيّنة الدّراسة على مِقياس اليقظةِ العقليَّة لدى الطَّلبة المتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مِدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السَّكن، والجدولُ (16.4) يبيّنُ ذلك:

الجدولُ (16.4)

المتوسِّطاتُ الحسابيَّة والانحرافاتُ المِعياريّة لاستجاباتِ عيّنة الدِّراسة على مِقياس اليَقظة العقليَّة –تُعزى إلى متغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأسرة، مكان السّكن.

المتغير	المستوى	الإحصائي	المراقبة	الوصف	العمل مع الوعي	عدم الحكم	التفاعلية	اليقظة العقلية ككل
الجنس	ذكر	M	3.92	3.97	3.86	3.63	3.89	3.86
		SD	.544	.531	.653	.738	.598	.471
	أنثى	M	4.19	4.16	4.05	3.88	4.12	4.09
		SD	.451	.530	.626	.719	.535	.440
المستوى الاقتصادي للأسرة	منخفض	M	4.02	3.92	3.67	3.61	4.01	3.86
		SD	.649	.517	.787	.812	.644	.543
	متوسط	M	4.14	4.12	4.04	3.83	4.06	4.05
		SD	.449	.528	.592	.707	.548	.433
	مرتفع	M	4.09	4.35	4.17	4.04	4.18	4.17
		SD	.664	.590	.745	.832	.572	.544
مكان السّكن	مدينة	M	4.11	4.08	4.02	3.81	4.01	4.02
		SD	.474	.512	.555	.723	.570	.429
	قرية	M	4.14	4.16	4.01	3.85	4.14	4.07
		SD	.490	.567	.685	.749	.520	.479
	مخيم	M	4.11	4.02	3.91	3.66	3.90	3.94
		SD	.574	.469	.716	.671	.666	.462

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتّضحُ منَ الجدولِ (16.4) وجودُ فروقٍ ظاهريَّةٍ بين المتوسِّطات الحسابيَّة لدرجات أفرادِ عيّنة الدّراسة على مِقياس اليقظة العقليَّة في ضَوْءِ توزيعِها حسَبَ متغيّرات الدِّراسة، وللكشْف عن دلالةِ الفُروقِ بيْن المتوسِّطاتِ الحسابيَّة للدّرجة الكُليَّة والمجالاتِ الفرعيَّة لمِقياس اليَقظة العقليَّة، فقدْ أُجريَ تحليلُ التَّبايُنِ المُتعدِّد " دون تفاعُل" (MANOVA "without Interaction") والجدولُ (17.4) يُبيّنُ ذلك:

الجدولُ (17.4)

تحليلُ التَّبايُن المُتعدِّدُ (دونَ تفاعُل) على الدِّرجة الكُلِّيَّة والمجالات الفرعيَّة لمِقياس اليَقظة العقليَّة –تُعزى إلى مُتغيِّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأسرة، مكان السّكن.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	المراقبة	4.140	1	4.140	18.129	.000*
	الوصف	1.645	1	1.645	5.930	.015*
	العمل مع الوعي	1.271	1	1.271	3.239	.073
	عدم الحكم	2.614	1	2.614	4.989	.026*
	التفاعلية	2.621	1	2.621	8.684	.003*
	الدرجة الكلية	2.403	1	2.403	12.079	.001*
المستوى الاقتصادي للأسرة	المراقبة	.270	2	.135	.592	.554
	الوصف	1.776	2	.888	3.202	.042*
	العمل مع الوعي	3.734	2	1.867	4.758	.009*
	عدم الحكم	1.681	2	.841	1.604	.203
	التفاعلية	.181	2	.090	.299	.742
	الدرجة الكلية	.910	2	.455	2.287	.103
مكان السّكن	المراقبة	.135	2	.067	.295	.745
	الوصف	.480	2	.240	.866	.422
	العمل مع الوعي	.000	2	.000	.000	1.000
	عدم الحكم	.373	2	.187	.356	.701
	التفاعلية	1.643	2	.821	2.721	.068
	الدرجة الكلية	.270	2	.135	.678	.508
الخطأ	المراقبة	65.541	287	.228		
	الوصف	79.606	287	.277		
	العمل مع الوعي	112.605	287	.392		
	عدم الحكم	150.381	287	.524		
	التفاعلية	86.630	287	.302		
	الدرجة الكلية	57.083	287	.199		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05> p *)**

يتَّضِحُ منَ الجدولِ (17.4) الآتي:

- وجودُ فروقٍ دالّة إحصائيًّا عندَ مستوى الدِّلالة (.05 ≥α) على مقياسِ اليَقظة العقليَّة ومجالاتِه باستثناءِ مجالِ: (العملِ معَ الوعيِ) لدى الطَّلبة المُتفوِّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيِّر الجنْس، جاءتَ الفروقُ لصالحِ الإناث.

- عدمُ وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى الدّلالة (α≤ .05) على مِقياس اليَقظةِ العقليَّة ومجالاتِهِ باستثناءِ مجالَي: (الوصف، العمل مع الوعي) لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّر المستوى الاقتصاديّ للأسرة.
- عدمُ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى الدّلالة (α≤ .05) على مِقياسِ اليَقظةِ العقليَّة ومجالاتِهِ لدى الطَّلبةِ المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مَدارس مُحافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّر مكانِ السَّكن.

وللكشْفِ عنْ موقعِ الفُروقِ بيْن المُتوسّطاتِ الحسابيَّة لمجالَي:(الوصف، العمل مع الوعي) لدى الطَّلبةِ المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثَّانويَّة في مَدارس مُحافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّر المُستوى الاقتصاديّ للأُسرة –استُخدِمَ اختبارُ (Scheffe) نظرًا لتحقُّقِ تجانُس التَّبايُن بين المجموعاتِ بناءً على قيمةِ اختبارِ(Levene's, p >.05) والجدولُ (18.4) يُوضِّحُ ذلك:

الجدول (18.4)

نتائجُ اختبارِ(Scheffe) للمقارنات البَعديَّة بيْن المُتوسّطات الحسابيَّة على مجالَي: (الوصف، العمل مع الوعي) لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّر المستوى الاقتصاديّ للأُسرة.

المتغير	المستوى	المتوسط	منخفض	متوسط	مرتفع
الوصف	منخفض	3.92	—	-0.197	-0.427*
	متوسط	4.12		—	-0.230
	مرتفع	4.35			—
العمل مع الوعي	منخفض	3.67	—	-0.369*	-0.500*
	متوسط	4.04		—	-0.131
	مرتفع	4.17			—

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05 *)**

يتبيَّنُ منَ الجدولِ (18.4) الآتي:

- وجودُ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى الدلالة (α≤.05) على مجالِ: (الوصف) لدى الطَّلبةِ المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرِ المُستوى الاقتصاديّ للأُسرةِ بيْن (منخفض) و(مرتفع) جاءتِ الفروقُ لصالحِ (مرتفع).
- وجودُ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مُستوى الدِّلالةِ (α≤.05) على مجالِ:(العمل معَ الوعي) لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارسِ مُحافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرِ المستوى الاقتصاديّ للأُسرةِ بيْن (مُنخفض) مِنْ جهةٍ وكلٍّ مِنْ: (متوسّط) و(مُرتفع) من جهةٍ أُخرى، جاءتِ الفُروقُ لصالحِ كُلٍّ مِنْ:(متوسّط) و(مرتفع).

3.2.4 النَّتائجُ المُتعلّقةُ بالفرضيَّة الثالثة:

– لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدِّلالة (α≤.05) بين متوسّطات المرونةِ المعرفيّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّةِ في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّر: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكانِ السُّكن.

لاختبارِ الفرضيَّة الثالثة، حُسِبتَ المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المُعياريّة لاستجاباتِ أفرادِ عيّنة الدّراسة على مِقياس المرونةِ المعرفيّة لدى الطَّلبة المتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مِدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السَّكن، والجدولُ (19.4) يبيّنُ ذلك:

الجدول (19.4)

المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّة لاستجاباتِ عيّنةِ الدِّراسةِ على مِقياس المُرونةِ المعرفيَّة –تُعزى إلى مُتغيّراتِ: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السّكن.

المتغير	المستوى	الإحصائي	المرونة المعرفية
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	3.86
		الانحراف المعياري	.471
	أنثى	المتوسط الحسابي	4.09
		الانحراف المعياري	.440
المستوى الاقتصادي للأسرة	منخفض	المتوسط الحسابي	3.86
		الانحراف المعياري	.543
	متوسط	المتوسط الحسابي	4.05
		الانحراف المعياري	.433
	مرتفع	المتوسط الحسابي	4.17
		الانحراف المعياري	.544
مكان السّكن	مدينة	المتوسط الحسابي	4.02
		الانحراف المعياري	.429
	قرية	المتوسط الحسابي	4.07
		الانحراف المعياري	.479
	مخيم	المتوسط الحسابي	3.94
		الانحراف المعياري	.462

يتَّضِحُ منَ الجدولِ (19.4) وجودُ فروقٍ ظاهريَّةٍ بيْنَ المُتوسِّطاتِ الحسابيَّة على مقياسِ المُرونةِ المعرفيَّةِ في ضَوْءِ توزيعِها حسَبَ متغيّرات الدِّراسة، وللكشْفِ عن دلالةِ الفُروقِ بينَ المتوسِّطات الحسابيَّة لمقياسِ المرونةِ المعرفيَّة، فقدْ أُجْرِيَ تحليلُ التَّبايُن الثّلاثي " دون تفاعُل " (3-way ANOVA "without Interaction") والجدولُ (20.4) يُبَيّنُ ذلك:

الجدول (20.4)

تحليلُ التَّبايُن الثلاثي (دون تفاعُل) على مِقياسِ المرونةِ المعرفيَّة لدى عيّنةِ الدِّراسة –تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السّكن.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	3.474	1	3.474	14.019	.000*
المستوى الاقتصادي للأسرة	1.439	2	.719	2.903	.056
مكان السكن	.000	2	.000	.001	.999
الخطأ	71.123	287	.248		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05 *)**

يتَّضِحُ منَ الجدولِ (20.4) الآتي:

- وجودُ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى الدِّلالة (α≤ .05) على مِقياس المُرونةِ المعرفيَّةِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانوية في مدارس محافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرِ الجنْس، جاءتِ الفروقُ لصالحِ الإناث.
- عدمُ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى الدِّلالة (α≤ .05) على مِقياسِ المُرونةِ المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارس محافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّري المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السَّكن.

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

– لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدِّلالة (α≤.05) بين متوسِّطات الميولِ المِهنيّةِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّةِ في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّر: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكانِ السُّكن.

لاختبارِ الفرضيَّة الرابعة، حُسِبتَ المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المُعياريّة لاستجاباتِ أفرادِ عيّنة الدّراسة على مِقياس الميول المِهنيّة لدى الطَّلبة المتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مِدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى متغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السَّكن، والجدولُ (21.4) يبيّنُ ذلك:

الجدول (21.4)

المتوسّطاتُ الحسابيَّةُ والانحرافاتُ المِعياريَّة لاستجاباتِ عيّنةِ الدِّراسةِ على مِقياس الميول المِهنيّة –تُعزى إلى مُتغيّراتِ: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السّكن.

المتغير	المستوى	الإحصائي	النمط الواقعي	النمط العقلاني	النمط الفني	النمط الاجتماعي	النمط المغامر	النمط التقليدي	الميول المهنية ككل
الجنس	ذكر	M	3.43	3.47	3.15	3.50	3.63	3.62	3.47
		SD	.824	.862	.932	.734	.719	.591	.535
	أنثى	M	3.02	3.42	3.28	3.83	3.86	3.76	3.53
		SD	1.123	.914	.914	.728	.789	.769	.687
المستوى الاقتصادي للأسرة	منخفض	M	3.09	3.52	3.18	3.51	3.64	3.57	3.42
		SD	.950	.937	.840	.955	.840	.844	.712
	متوسط	M	3.09	3.41	3.22	3.76	3.80	3.72	3.51
		SD	1.077	.887	.922	.714	.781	.716	.641
	مرتفع	M	3.53	3.60	3.68	3.96	4.07	4.02	3.81
		SD	1.151	1.016	.939	.606	.540	.642	.630
مكان السّكن	مدينة	M	2.99	3.25	3.13	3.73	3.78	3.72	3.44
		SD	1.059	.867	.908	.677	.737	.644	.588
	قرية	M	3.20	3.56	3.33	3.77	3.85	3.76	3.59
		SD	1.080	.906	.908	.732	.787	.746	.661
	مخيم	M	3.25	3.55	3.31	3.67	3.63	3.57	3.50
		SD	1.044	.907	.995	1.035	.895	.966	.829

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتَّضِحُ منَ الجدولِ (21.4) وجودُ فروقٍ ظاهريَّة بين المُتوسّطات الحسابيَّة لدرجاتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسةِ على مِقياسِ المُيولِ المِهْنِيَّة في ضَوْءِ توزيعِها حسَب متغيّراتِ الدِّراسة، وللكشْفِ عنْ دلالةِ الفُروقِ بين المتوسّطاتِ الحسابيَّة للدّرجة الكُليَّة والمجالاتِ الفرعيَّة لمِقياسِ المُيول المِهْنِيَّة –فقد أُجريَ تحليُل التَّبايُن المُتعدِّد " دونَ تفاعُل" (MANOVA "without Interaction") والجدولُ (22.4) يُبَيّنُ ذلك:

الجدولُ (22.4)

تحليلُ التَّبايُن المُتعدِّد (دونَ تفاعُل) على الدَّرجةِ الكُليَّة والمجالات الفرعيَّة لمِقياسِ المُيول المِهْنِيَّة –تُعزى إلى مُتغيِّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة، مكان السّكن.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	النمط الواقعي	10.033	1	10.033	9.079	.003*
	النمط العقلاني	.049	1	.049	.061	.805
	النمط الفني	.799	1	.799	.960	.328
	النمط الاجتماعي	5.124	1	5.124	9.629	.002*
	النمط المغامر	2.218	1	2.218	3.719	.055
	النمط التقليدي	.717	1	.717	1.355	.245
	الدرجة الكلية	.114	1	.114	.272	.603
المستوى الاقتصادي للأسرة	النمط الواقعي	4.501	2	2.251	2.036	.132
	النمط العقلاني	.707	2	.354	.443	.643
	النمط الفني	3.823	2	1.912	2.297	.102
	النمط الاجتماعي	1.978	2	.989	1.859	.158
	النمط المغامر	1.586	2	.793	1.330	.266
	النمط التقليدي	1.878	2	.939	1.774	.172
	الدرجة الكلية	1.943	2	.972	2.312	.101
مكان السّكن	النمط الواقعي	3.129	2	1.564	1.415	.244
	النمط العقلاني	6.431	2	3.216	4.027	.019*
	النمط الفني	3.110	2	1.555	1.869	.156
	النمط الاجتماعي	.204	2	.102	.192	.825
	النمط المغامر	.654	2	.327	.548	.579
	النمط التقليدي	.493	2	.247	.466	.628
	الدرجة الكلية	1.428	2	.714	1.700	.185
الخطأ	النمط الواقعي	317.180	287	1.105		
	النمط العقلاني	229.189	287	.799		
	النمط الفني	238.810	287	.832		
	النمط الاجتماعي	152.726	287	.532		
	النمط المغامر	171.215	287	.597		
	النمط التقليدي	151.921	287	.529		
	الدرجة الكلية	120.580	287	.420		

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05> p *)**

يتّضِحُ منَ الجدولِ (22.4) الآتي:

- عدمُ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياسِ الميولِ المِهْنِيَّة ومجالاتِه باستثناءِ مجالَي: (النَّمط الواقعيّ، النَّمط الاجتماعيّ) لدى الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا في المرحلة الثّانويَّة في مدارسِ محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرِ الجنْس، وفي المقابل، جاءتِ الفُروقُ دالَّةً إحصائيًّا على مجالَي:(النَّمط الواقعيّ، النَّمط الاجتماعيّ) كانتِ لصالحِ الذُّكور على النَّمط الواقعيّ، وفي حين، جاءتْ لصالحِ الإناث على النَّمط الاجتماعيّ.
- عدمُ وجودِ فروقٍ دالَّة إحصائيًّا عندَ مستوى الدّلالة (α≤ .05) على مِقياس المُيول المِهْنِيَّة ومجالاتِهِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مدارسِ محافظةِ بيتِ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرِ المُستوى الاقتصاديّ للأُسرة.
- عدمُ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى الدّلالةِ (α≤ .05) على مِقياس المُيولِ المِهْنِيَّة ومجالاتِهِ باستثناءِ مجالِ:(النَّمط العقلانيّ) لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مَدارس مُحافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّر مكان السَّكن.

وللكشْف عن موقعِ الفُروق بيْن المتوسّطاتِ الحسابيَّة لمجالِ النَّمط العقلانيّ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارس مُحافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّر مكان السَّكن –استُخدِمَ اختبارُ (Scheffe) نظرًا لتحقُّق تجانُس التَّبايُن بيْن المجموعاتِ بناءً على قيمةِ اختبارِ(Levene's, p >.05) والجدولُ (23.4) يُوَضِّحُ ذلك:

الجدول (23.4)

نتائجُ اختبارِ (Scheffe) للمقارناتِ البَعديَّة بين المتوسِّطاتِ الحسابيَّةِ لمجالِ النَّمط العقلانيّ لدى الطَّلبة المُتفوِّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيت لحم –تُعزى إلى مُتغيّر مكان السَّكن.

المتغير	المستوى	المتوسط	مدينة	قرية	مخيم
النمط العقلاني	مدينة	3.25	—	-0.309*	-0.300
	قرية	3.56		—	0.009
	مخيم	3.55			—

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05> p *)

يتبيَّنُ منَ الجدولِ (23.4) الآتي:

- وجودُ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى الدِّلالة (α≤.05) في مجالِ: (النَّمط العقلانيّ) لدى الطَّلبة المُتفوِّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارس مُحافظة بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيِّرِ مكان السَّكن بيْن (مدينة) و(قرية) وجاءتِ الفروقُ لصالحِ (قرية).

الإجابةُ عنِ السُّؤال الثَّامن:

- **ما البرنامجُ الإرشاديُّ المُقترحُ لطلبةِ المرحلةِ الثانويَّة المُتفوِّقين دراسيًّا في محافظةِ بيتَ لحم؟**

أولا: مسمَّى البرنامج

فاعليَّةُ برنامجٍ إرشاديٍّ مُقترحٍ لتطويرِ اليّقظة العقليَّة والمُرونةِ المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوِّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في محافظةِ بيتَ لحم، بالاعتمادِ النَّظريَّة الانتقائيَّة.

ثانياً: تعريف البرنامج الإرشادي

يُعَدُّ هذا البرنامجُ الإرشاديُّ مُقترَحًا تربويًّا نفسيًّا موجَّهًا نحوَ تعزيزِ اليقظة العقليَّة (Mindfulness) والمرونةِ المعرفيَّة (Cognitive Flexibility) لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة، وذلك في سياقِ التّحدّيات المعرفيَّة والاجتماعيَّة والمِهْنِيَّة التي يواجِهها المُراهقون؛ يهدفُ البرنامجُ إلى تزويدِ الطَّلبةِ بمجموعةٍ منَ المهاراتِ الأساسيَّة التي تساعدُهم على تطويرِ وعيِهم الذَّاتي والانتباهَ لمشاعرِهم وأفكارِهم في

اللحظةِ الرَّاهنة، والتَّفاعُل معها دونَ أحكامٍ، بما يُسهمُ في تحسينِ اتِّخاذ القراراتِ المِهْنِيَّة بطريقةٍ مُتَّزِنَةٍ ومستقلَّة عنِ الضُّغوط الاجتماعيَّة أوِ الصُّور النّمطيَّة، كما يسعى البرنامجُ إلى تحسينِ قُدرة الطَّلبة على التَّفكير بمرونةٍ، والانتقالِ بيْن وجهاتِ نظَرٍ متعدّدة، وتوليدِ حلولٍ متنوَّعةٍ للمُشكلات، خصوصًا لدى الذُّكورِ وطلبةِ الأُسر ذاتِ الدَّخْلِ المُحدود، بناءً على الفُروقاتِ التي أظهرتْها نتائجُ الدِّراسةِ الأَصليَّة، ويأخذُ البرنامجُ، بعيْن الاعتبارِ، الفروقَ الاجتماعيَّةَ والاقتصاديَّةَ والجَندريَّة التي تؤثِّرُ في نموِّ هذه المَهارات، مُقدّمًا أنشطةً تتناسَبُ مع بيئةِ الطَّلبة وميولِهم وحاجاتهم التنمويَّة في مرحلةِ المَراهقة، وهي مرحلةٌ حَرِجَةٌ في تكوينِ الهُوِيَّة وصنْع التَّوجُّهاتِ المُستقبليَّة.

ثالثاً: الأساسُ النَّظريُّ المُعتمدُ في تصميم البرنامج

اعتُمِدَ على النَّظريّةِ الانتقائيّةِ في اختيارِ البرنامج؛ إذ تُعَدُّ **النَّظريَّة الانتقائيَّة** منَ الاتِّجاهات الحديثةِ التي ظهرَتْ نتيجةَ الحاجةِ إلى تجاوُز القُصورِ، الذي تعانيه النَّظريَّات الأُحاديَّة في تفسيرِ الظَّواهر النَّفسيَّة والتَّربويّة والاجتماعيَّة، وتقوم هذه النَّظريَّة على مبدأِ الجمْع الواعي، والمُنظّم بين عناصر منْ نظريَّاتٍ مُتعدّدة؛ بهدفِ بناءِ إطارٍ تفسيريٍّ أو تطبيقيٍّ أكثرَ شمولًا ومُرونة، فهي لا تتقيَّدُ باتِّجاهٍ فكريٍّ واحد، وإنَّما تنتقي من كلِّ نظريَّةٍ ما يتناسَبُ معَ الموقفِ أوِ الظَّاهرة موضوعَ الدِّراسةِ أوِ العلاج، وقد نشأتِ النَّظريَّة الانتقائيّة في منتصفِ القرن العشرين، خاصَّة في مجالِ العلاجِ النَّفسيّ، حينَ بدأتْ تظهرُ الحاجةُ إلى أدواتٍ أكثرَ مُرونةً وتنوُّعًا في التَّعامُل معَ مشكلاتِ الأفراد، وأسهمَ عددٌ منَ العلماءِ في تطويرِ هذا التَّوجُّه، ويُعَدُّ أرنولد لازاروس (Arnold Lazarus) من أبرزِ روَّادِهِ من خلالِ ما يُعرَفُ بالعلاجِ مُتعدّد الوسائط (Multimodal Therapy)، الذي يُعَدُّ أحدَ أشهرِ تطبيقاتِ النَّظريَّةِ الانتقائيَّة، كما أسهمَ بول واتكنز (Paul Wachtel) في تعميقِ النَّظريَّة من خلالِ الدَّمْج بيْن المَدارس الدِّيناميكيَّة والمَعرفيَّة.

ظهرتْ هذه النَّظريَّة لأسبابٍ عدّةٍ، من أهمّها: أنَّ النَّظريَّاتِ الفرديَّةَ – سواءً كانَتْ سلوكيَّةً أوْ معرفيَّةً أو تحليليّةً – لم تستطعْ وحدَها تفسيرَ كلَّ أبعادِ السُّلوكِ الإنسانيّ المُعقّد، كما أنَّ التَّغيُّراتِ المُجتمعيَّةَ والثَّقافيَّةَ المُتسارعة، وتزايدَ التَّحدّيات النّفسيَّة والتَّعليميَّة، فَرضَتِ الحاجةَ إلى منهجٍ يُراعي التَّنوُّع والخصوصيَّة، ويَمنحُ الباحثُ أوِ المعالجُ قُدرًا منَ الحريَّة لاختيارِ الأنسبِ منَ النَّظريَّات المُختلفةِ بحسَبِ المَوقف، **وتتكوَّنُ النَّظريَّة الانتقائيَّة من عناصرَ رئيسة عدَّة**، أولها: **المُرونة النظرية**، إذ تُتيحُ للباحثِ أوِ المُعالجِ استخدامَ مفاهيمَ من أكثرِ منْ نظريَّة. وثانيها: **التَّكامُل المنهجيّ** الذي يُسمحُ باستخدامِ أدواتِ ووسائلَ علاجيَّةٍ أوِ تعليميَّةٍ متنوَّعة. أمَّا العنصرُ الثَّالث فهو **المواءمةُ السِّياقيَّة**، أيْ ملاءمةُ الاختياراتِ النَّظريَّة معَ السِّياقِ الثَّقافيّ والاجتماعيّ للفرد أوِ المجموعة. بالإضافةِ إلى ذلك، تُركِّزُ الانتقائيَّة على **الفعاليَّة العمليَّة**، فالعنصرُ الأهمُّ في اختيارِ أيْ نظريَّة هو مدى نجاحِها في تحقيقِ نتائجِ واقعيَّة ملموسة.

أمَّا مكوِّناتُ النَّظريَّة الانتقائيَّة فتشملُ **الأساسُ النَّظريّ** الذي يُبنَى على دمْجِ مناهجِ مُتعدِّدة مثلِ السُّلوكيَّة، المعرفيَّة، التَّحليل النَّفسيّ، والإنسانيَّة، كما تشملُ **المنهجيَّة التَّطبيقيَّة** التي تعتمدُ على التَّفاعُل بيْن الجانبِ النَّظريّ والواقع العمليّ، لتكييفِ الأدواتِ والإستراتيجيَّات بحسَبِ حاجات الأفرادِ، ولا يمكِنُ إغفالُ **البُعدِ الأخلاقيّ والمِهْنيّ** الذي يشكّلُ مكوِّنًا أساسيًّا في هذه النّظريّة، إذ تُلزِمُ المُختصّ باحترامِ خصوصيَّة الأفرادِ وعدم فرْضِ توجُّهٍ نظريّ مُعين عليهم.

يعتمدُ تصميمُ هذا البرنامجِ وباعتمادِهِ على النَّظريَّة الانتقائيَّة، التي تسمحُ توظيفِ مزيجٍ متكاملٍ من النَّظريَّات النَّفسيّة الحديثة، التي أثْبتَتْ فعاليَّتها في تنميةِ القُدرات المعرفيَّة والمهاراتِ الذاتيَّة لدَى المُراهقين. يستندُ أولاً إلى **نظريَّة العلاجِ المعرفيّ السُّلوكيّ (Cognitive Behavioral Therapy - CBT)** التي تؤكّدُ أهميَّةَ تعديل أنماطِ التَّفكيرِ السَّلبيّ، وتعزيزِ التَّفكيرِ المَرِنِ في مواجهةِ التَّحدّيات، كما يستلهِمُ منْ **نظريَّة**

اليقظةِ العقليَّة (Mindfulness Theory) كما قدَّمَها " جون كابات– زين" التي تُعنَى بتنميَةِ الانتباهِ الهادفِ إلى الحاضر؛ ممَّا يساعدُ الطَّلبة على تهدئَةِ العقلِ والتَّقليل منَ الاستجاباتِ التَّلقائيَّة والانفعاليَّة. هذا ما يساعدُ على تحسينِ " الوصف" و" العمل بالوعي" وهي أبعادٌ أظهرتِ الدِّراسةُ أنَّ لدى الذُّكورَ والطّلبةَ من ذوي الدَّخْل المُحدودِ فيها قصورٌ نسبيّ، كذلك، يستندُ البرنامجُ إلى **نظريَّة المُرونة المعرفيَّة (Cognitive Flexibility Theory)** كما طوّرها "سبيرو وزملاؤه" التي تُشيرُ إلى قدرة الفردِ على التّبديلِ بيْن الأُطر المعرفيَّة والتَّكيّف معَ البيئاتِ المُتغيّرة، وحلِّ المشكلاتِ المعقَّدة، من خلال التَّفكيرِ المُتعدّد الأبعادِ، إذ تُعَدُ هذه القدرة ضروريَّةً للنَّجاح الأكَّاديميّ والمِهْنِيّ، خاصَّة في مجتمعٍ سريعِ التَّغيُّر كالمجتمعِ الفلسطينيّ، تكاملُ هذه الأُسسِ النَّظريَّة يمنحُ البرنامجَ بِنْيَةً علميَّةً متينةً تدعمُ فعاليّته في تحقيقِ أهدافِه، وتلبيةِ حاجات الفئة المُستهدفة.

تجدرُ الإشارةُ إلى أنّ فترةَ المُراهقةِ هي مِنْ أهمِّ الفتراتِ والمراحلِ التي يَمُّر فيها الإنسانُ، وقد تناوَلَ العالِمُ النَّفسيُّ **إريك إريكسون** فترةَ **المُراهقةِ** بوصفِها المرحلةَ الخامسةَ مِنْ مراحلِ نموِّ الإنسانِ النَّفسيّ-الاجتماعيّ، التي تمتَدُّ تقريبًا مِنْ سنِّ 12 إلى 18 عاماً، وأُطلِقَ عليها اسمُ "مرحلةِ الهُوِيَّة مقابلَ تَشوُّش الهُوِية (Identity vs. Role Confusion)" وهي مِنْ أهمَّ المراحلِ وأخطرها في تطوُّر الشَّخصية. يرى إريكسون أنَّ المَهَمَّةَ الأساسيَّة للمُراهق في هذه المرحلةِ هي تكوينِ هُوِيَّةِ شخصيَّةٍ واضحةٍ ومتماسكةٍ، وذلك من خلالِ استكشافِ القيَم، والمُعتقدات، والأدوار الاجتماعيَّة المختلفة، ليصِلَ في النِّهاية إلى تصوُّر ثابتٍ عن" مَنْ هُو "وإلى أين يتَّجه؟ إذا نجحَ المُراهقُ في حلِّ هذه الأزمة النَّفسيّة، فإنَّه يخرجُ منَ المرحلةِ بشعورٍ قويٍّ بالهُوِيَّة الذَّاتيَّة والقُدرة على اتِّخاذ قراراتٍ مستقبليَّة تخصُّ التَّعليم، والعمل، والعلاقات الشخصية، أمَّا إذا

فشِلَ في ذلك، فإنَّه يعاني تشوُّشَ الهُوِيَّة أوْ ما يُعرَفُ بـ" أزمة الهُوِيَّة" إذ يشعرُ بالضِّياع، والتَّردد، والاغترابِ عن الذَّات والمجتمع؛ ممَّا قد يؤدِّي إلى تبنِّي أدوارٍ متضاربةٍ أو غيرِ مُستقرّة.

وقد أكَّدّ إريكسون أنَّ دورَ **البيئةِ الاجتماعيَّة** – وخاصَّة الأُسرة والمدرسةِ والمُجتمع – كبيرٌ جداً في دعمِ المُراهق خلالَ هذه المرحلة، من خلال توفيرِ الفُرَصِ للتَّجريب والتَّعبير عنِ النَّفس، وتشجيعه على اتِّخاذِ قراراتِهِ بحريَّة ضمْنَ إطارٍ منَ التَّوجيه والدعم.

رابعاً: محتويات البرنامج الإرشاديّ

لتحقيقِ أهداف البرنامج الإرشاديّ وغاياته، فقد جرى تصميمُ محتواهُ على النحو الآتي:

1. جلساتٍ لرفعِ الوعي الذَّاتيّ والانتباهِ للخبراتِ الحاليّة.
2. تدريباتٍ على تقنيَاتِ اليَقظةِ الذِّهنيَّة (التَّنفُّس، التَّركيز، التَّأمُل).
3. تمارينَ لزيادةِ المُرونةِ المعرفيَّة (إعادةِ الهيكلة المعرفيَّة، التَّحليل المنطقيّ).
4. أنشطةٍ تستهدفُ المُيول المِهْنِيَّة المُتحرّرة منَ القوالب النَّمطيّة.
5. مهاراتِ التَّفكير النَّقديّ وحلِّ المشكلاتِ، واتِّخاذ القرار.
6. أنشطةٍ تعاوُنيَّةٍ بين طلبةِ المدينةِ والقُرى؛ لتعزيزِ التَّفكير العقلانيّ، والتبادُل المعرفيّ.

خامساً: الهدفُ العامُّ للبرنامج

تعزيزُ مستوى اليَقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة بما ينعكِسُ إيجابًا على اختياراتِهم المِهْنِيَّة، وتكيُّفِهم النَّفسيّ والمعرفيّ معَ متغيّراتِ الواقع.

سادساً: الأهداف الفرعية

ولتحقيقِ الهدف العام، سعتِ الدّراسةُ إلى تحقيق الأهداف الفرعيّة الآتية:

1. رفْعِ درجةِ وعي الطَّلبة باللحظةِ الرَّاهنة، وتعزيزِ مهارات التَّركيز والانتباه.
2. تنميةِ مهاراتِ" الوصْف "و" الانفصال عنِ التَّلقائيَّة " خاصَّة لدى الطَّلبة الذُّكور، وذوي الدَّخْل المُحدود.
3. تحسينِ القُدرةِ على التَّفكير المَرِنِ، وتوليدِ بدائلِ مُتعدّدة للمُشكلات اليوميَّة.
4. مساعدةِ الطَّلبة على التَّحرُّر منَ التَّنميط الجندريّ عندَ التَّفكير بالمِهَن.
5. تعزيزِ القُدراتِ العقلانيَّة مثلِ التَّحليل المنطقيّ، وحلِّ المُشكلاتِ في سياقاتِ متعدّدة.

سابعاً: المنطلقات الفلسفية للبرنامج الإرشادي

ينطلِقُ البرنامجُ الإرشاديُّ من مجموعةٍ منَ الأُسس الفلسفيَّة التي تَدمِجُ بين البُعد الإنسانيّ، والنِّمائيّ، والمعرفيّ، في التَّعامُل معَ الطَّلبة المُراهقين المُتفوّقين، وأوَّل هذه المنطلقاتِ هو **الإيمانُ بقدرةِ الإنسانِ على التَّغيير والنُّمو**؛ إذ يَفترِضُ البرنامجُ أنَّ كلَّ طالبٍ يمتلِكُ إمكاناتٍ عقليَّةً ووجدانيَّةً قابلةً للتَّطوير إذا ما توفَّرتْ له البيئةُ الدَّاعمة والتَّدخُّلات الإرشاديَّة المناسبة، كما يستندُ إلى **النَّموذجِ الإنسانيّ في الإرشادِ النَّفسيّ** الذي يُعلي من قيمةِ الذَّات الإنسانيَّة، ويركِّزُ على تعزيزِ الوعي الذَّاتيّ والتَّقبُّل، بما ينسَجِمُ معَ مبدأ اليَقظة العقليَّة القائمة على الحضورِ الذِّهنيّ والتَّعامُل معَ الذَّات دونَ إصدار أحكام، من جهةٍ أُخرى، ينطلِقُ البرنامجُ من **فلسفةِ التَّعلُّم القائمِ على الخِبْرة** (Experiential Learning) التي تؤكِّدُ أنَّ التَّعلُّمَ الحقيقيَّ يحدثُ عندما يشاركُ الفردُ في أنشطةٍ واقعيَّةٍ تعكِسُ تجاربَه اليوميَّة، وهذا ما يُترجَمُ مِنْ خلال تصميمِ أنشطةٍ تفاعليَّة تدمِجُ الطَّلبة في مواقفَ تعلّميَّة حقيقيَّة تنمّي مهاراتِهم المعرفيَّة والذِّهنيَّة، كما يعكِسُ البرنامجُ **فلسفةَ العدالةِ التَّربويَّة** التي تَضَعُ، في الاعتبار، الفروقاتِ الاجتماعيَّةَ والاقتصاديَّةَ بين الطَّلبة، وتسعى إلى تقليص

الفجواتِ من خلالِ توفير فُرَصٍ تدريبيَّةٍ مُخصَّصة، خصوصًا لطلبة الأُسَر مُحدودةِ الدَّخْل، أو ممَّن يعانون فجواتٍ في مهاراتٍ مُحدّدةٍ كالذُّكور في بعض أبعادِ اليَقظةِ العقليَّة. وأخيرًا، يستندُ البرنامجُ إلى **مَبْدأ التَّكامُل بين العقلِ والعاطفة**، من خلال تعزيزِ التَّوازُن بين التَّفكير العقلانيّ، وحضورِ الوعيِ بالمشاعر والانفعالات، وهو ما يُعَدُّ ضروريًّا لصياغةِ ميولٍ مِهْنِيَّةٍ ناضجةٍ وواعيَةٍ في مرحلةِ المُراهقة.

ثامناً: الفنيَّات والأساليبُ الإرشاديَّةُ المستخدمة في البرنامج

يعتمدُ البرنامجُ الإرشاديُّ المُقترحُ على مجموعةٍ متنوَّعة منَ الفنيّات والأساليب الإرشاديَّة التي تُراعي الخصائصَ النّمائيَّة والمعرفيَّة للمُراهقين المُتفوّقين، وتستندُ إلى مبادئِ التَّفاعُل النَّشِط والتَّكامُل بين النَّظريَّة والتَّطبيق، التي يمكنُ تلخيصها في النقاط الآتية:

- **المحاضرة والمناقشة:** تُعَدُّ المحاضرةُ والمناقشةُ منَ الأساليب الكلاسيكيَّة الفعَّالة في الإرشادِ الجمعيّ، إذ يُقدِّمُ المرشدُ المعلوماتِ النَّظريَّةَ المُتعلِّقةَ باليَقظة العقليَّةِ والمُرونة المعرفيّةِ من خلالِ محاضراتٍ موجزةٍ ومنظَّمة، تليها مناقشاتٌ تفاعليَّةٌ معَ الطلبة، يُتيحُ هذا الأسلوبُ فرصةً؛ لفهْم المفاهيم الأَساسيَّة مثل" الوعي اللّحظي" و" إعادة البناءِ المعرفيّ "و" التَّفكير المَرِن " بصورةٍ أعمقَ من خلال تبادُلِ وجهاتِ النَّظَرِ والقِصَص الشَّخصيّة، كما تُسهمُ المناقشةُ في ترسيخ التَّعلُّم عبْرَ تفعيل التَّفكير النَّقديّ، وتشجيعِ الطَّلبة على التَّعبير عن أنفسهم بوضوحٍ وثقةٍ، مثال تطبيقيّ: في جلسةٍ حوْل" الوعي باللحظةِ الرَّاهنة"، يُقدِّمُ المُرشدُ شرحًا نظريًّا مبسطًا عن مفهومِ اليَقظة، ثُمَّ يسألُ الطَّلبةَ": متى آخر مرَّةٍ شعرتْم فيها بأنَّكم تعيشونَ اللَّحظة تمامًا؟" ويفتَحُ المَجالَ للنِّقاش الجماعيّ.
- **النَّمذجة (Modeling):** تُعَدُّ النمذجةُ منَ الفنيَّات السُّلوكيَّة المُعتمدة في العديد منَ البرامجِ النَّفسيَّة والإرشاديَّة، إذ يُقدِّمُ المُرشدُ أو أحدُ الطَّلبة المُتطوّعين نموذجًا لسلوكٍ مُستهدَفٍ، مثل كيفيَّة التَّعاطي

مع موقفٍ مُثيرٍ للتَّوتُّر باستخدام التفكير المَرِن، أو ممارسةِ تمرينِ تأمُّلٍ ذهنيٍّ بطريقةٍ صحيحة، تعملُ النَّمذجةُ على تسهيل عمليَّة تعلُّم المهاراتِ منْ خلالِ الملاحظةِ والتَّقليد، وتُسهمُ في بناءِ قناعةٍ لدى المُراهقين بأنَّ التَّغيير ممكنٌ وقابلٌ للتَّطبيق، خاصَّةً إذا قُدِّمَ النَّموذجُ بطريقةٍ قريبةٍ منْ واقعِهم وحاجاتهم.

- **عرض الصُّور والمقاطعِ البَصريَّة:** يُستخدَمُ عرضُ الصُّور والوسائطِ البصريّة بوصفها وسيلةً داعمةً؛ لتعزيزِ الفهْم، وتحفيز الانتباهِ لدى الطلبة، فالمُراهقُ، بطبيعتِهِ، يتفاعَلُ معَ المُدخَلات البَصريّة تفاعُلًا أكبرَ منَ المعرفيَّة المُجردة، لذا، يُمكِنُ توظيفَ صورٍ تعبِّرُ عن مشاعرَ مختلفة، أو فيديوهات قصيرةٍ تسلّطُ الضَّوْءَ على مواقفَ تتطلَّبُ اتِّخاذ قراراتٍ مرنةٍ أو إدراكِ الذات، ما يجعلُ المفاهيمُ المعقَّدة أكثرَ واقعيَّةً ووضوحًا، كما تُتيحُ هذه الوسائطُ فتحَ نقاشاتٍ حوْلَ معاني الصُّور، وربْطها بتجارُب الطّلبة.
- **الواجب البيتيّ (Homework Assignments):** يُعَدُّ أداةً تطبيقيَّة؛ تهدفُ إلى ربْط ما تُعَلِّمَ داخلَ الجَلْسةِ بالحياةِ اليوميَّة للطَّالب، ويكلَّفُ الطَّلبةُ بمهامٍ مُحدّدة مثل" مارِسْ تمرينَ تأمُّلٍ مدَّة 5 دقائق يوميًا" أو" أُكْتُبْ مَوقفًا استَخْدَمْتَ فيه مُرونتَكَ في التَّفكيرِ خلالَ الأسبوع، تُسهمُ هذه الأنشطةُ في تعزيزِ الاستمراريَّة والتَّكامُل بينَ التَّدريبِ الإرشاديّ والتَّجربة الحياتيَّة، كما تُعطي المُرشدَ فرصةً؛ لتقييم مَدى التقدُّم لدى الطَّلبة، وتقديم التّوجيه المناسبِ بناءً عليه في الجلسات التالية.

ويمكنُ أنْ تندرِجَ من ضمْنِها التَّغذية الرّاجعةُ التي تؤدّي دورًا مِحوريًّا في تطويرِ السُّلوك المعرفيّ والوجدانيّ لدى الطّلبة، فهي ليسَتْ مجرَّدَ تقييمٍ بل هي عمليَّةٌ إرشاديَّةٌ تُعزّزُ نقاطَ القوَّةِ، وتعيدُ توجيهَ الجوانبِ، التي تحتاجُ لتحسينِ من أجلِ أنْ تُقدِّمَ التَّغذيةَ الرَّاجعة تقديمًا إيجابيًّا وداعما، معَ التَّأكيد على الجُهد المُبذول أكثر

منَ النَّتيجة؛ ممَّا يُحفِّزُ الدَّافعيَّة الذَّاتيّة، ويزيدُ منَ الثِّقة من النَّفس، كما يُشجِّعُ الطّلبة على تقديمِ تغذيَةٍ راجعةٍ لبعضِهم البعض بطريقةٍ مُحترمة، ممَّا يُعزِّزُ منْ مهاراتِ التَّواصُل والنَّقد البنّاء.

- **تمارين التَّأمُل الواعي (Mindfulness Exercises):** تُستخدَمُ هذه التَّمارين؛ لتعزيزِ القُدرة على التَّركيز على اللّحظة الرَّاهنة دونَ إصدارِ أحكام، وهي مِنْ أبرزِ المكوِّنات العمليَّة لتنميَةِ اليَقظة العقليَّة، تشملُ التَّمارينُ أنشطةَ تنفُّسٍ عميقٍ، مراقبةِ الأفكار، أو الانتباهِ الحسيّ للأصواتِ أو الروائحِ أو المشاعر الجسديَّة، تُساعدُ هذه التَّمارينُ الطَّلبةَ على تهدئَةِ عقولِهم، والتَّحرُّر منَ التَّشتُّت والانفعالات اللحظيَّة، ممَّا يُحسِّنُ من قدرتِهم على اتِّخاذِ قراراتٍ عقلانيَّةٍ، ويُقلِّلُ منَ التَّوتُّر.
- **تمثيل الأدوار (Role Playing):** يُعَدُّ تمثيلُ الأدوارِ منَ الأَساليب التَّفاعليَّة التي تُتيحُ للطَّلبة محاكاةَ مواقفَ حياتيَّةٍ واقعيَّةٍ قد يواجهونَها في محيطِهم الدِّراسيّ أوِ الاجتماعيّ، يُكلَّفُ الطَّلبةُ بتمثيل مواقفَ تتطلّب مرونةً معرفيّةً أو يقظةً ذهنيَّةً، مثل: التَّعامل مع ضغط الاختبارات، أو اتِّخاذِ قرار مِهْنِيٍّ صعْب، يتيحُ هذا الأسلوبُ للطَّلبة تجربةَ ردودِ أفعالِهم وتقييمها، وتعلَّمَ طُرُقٍ جديدةٍ للتَّعامُل مع المشكلات، كما يُنمّي التَّعاطُف والوعي الذَّاتي من خلالِ رؤيَةِ الأمور من وجهات نظرٍ مختلفة.
- **التعلُّم القائم على المُشكلات (Problem-Based Learning):** يُعرَضُ على الطلبةِ مشكلاتٌ واقعيَّةٌ معقَّدةٌ تتطلَّبُ التَّفكيرَ التَّحليليّ، واتِّخاذَ قراراتٍ مَرِنَة لحلِّها. يُعزِّزُ هذا الأسلوبُ القدرةَ على تطبيق مهارات التَّفكير المنطقيّ، وتوليدِ بدائل، وتقييمِ الحُلول، واختيار الأَنسب، من أمثلةِ المشكلات التي يمكِنُ طرحُها: " كيف تتصرَّفُ إنْ شعرْتَ بعدمِ التَّقدير منَ المُعلِّمين؟" أو " كيفَ تَتَعامَلُ معَ ضغْط الأُسْرة لاختيارِ تخصُّصٍ دراسيٍّ لا تميلُ إليه؟" ويُحفِّزُ هذا الأسلوبُ المَهاراتِ العُليا للتَّفكير، ويُعزِّزُ الاستقلاليَّة في اتِّخاذ القَرار.

- **المجموعات الصَّغيرة التَّعاونيَّة (Cooperative Learning Groups):** يُقَسَّمُ الطلبةُ إلى مجموعاتٍ صغيرةٍ؛ لمناقشةِ موضوعاتٍ أو تنفيذِ مَهامٍّ مُحدَّدة، مثلِ التَّفكير في طُرُقٍ لزيادةِ اليَقظةِ الذِّهنيَّة في حياتِهم اليوميّة، يُتيحُ هذا الأسلوبُ بناءَ المهاراتِ الاجتماعية، والتَّعلُّم الجماعيّ، كما يُحفِّزُ التّفاعُلَ الإيجابيَّ، وتبادلَ الخبرات، ويُقلِّلُ منَ التَّوتُّر لدى الطَّلبة الخَجولين الذين قد يتردَّدونَ في التَّعبيرِ ضمْنَ المجموعةِ الكبيرة.
- **التَّأمُّل الكتابيّ (Journaling):** يُشجّعُ التَّأمُل الكتابيّ الطلبة على التَّعبيرِ الحُرِّ عن أفكارهم ومشاعرهم وتطوُّراتِهم النَّفسيَّة بعدَ كلِّ جَلْسةٍ إرشاديَّة، تُساعدُ هذه التَّقنية في تعزيز الاستبْطانِ (introspection) وتحليلِ الذَّات، وتتبُّعِ مَسار التَّغيير على المستوى العقليّ والعاطفيّ، كما يمكِن للمرشدِ استخدامُ هذه الكتاباتِ؛ لتحديدِ النُّقاط التي تحتاج إلى تعميقٍ أو دعْمٍ في الجَلسات التالية، ممَّا يجعلُ العمليَّة الإرشاديَّة أكثرَ تخصيصًا وفعاليَّة.
- **التَّعليمات:** وضْعُ تعليماتٍ واضحةٍ تسهّلُ عمليّةَ تنفيذِ البرنامج، وتضمَنُ التزامَ الطَّلبةِ بسلوكيَّاتٍ، تُعزِّزُ مناخًا آمنًا ومُشجّعًا للتَّفاعُل، مثالٌ تطبيقيّ على ذلك:

- الالتزامُ بالحضورِ في الوقت المُحدّد.
- عدمُ مقاطعةِ الآخرينَ أثناءَ الحديث.
- احترامُ الآراءِ المختلفة.
- الالتزامُ بالأنشطةِ المنزليَّة.
- سريَّةُ ما يُقالُ في الجَلْسات.
- الاستعدادُ الذِّهنيّ لكلِّ تمرين.

تاسعاً: المراحل الأساسية للبرنامج

المرحلة الأولى: التهيئة والتعريف بالبرنامج

الهدفُ: تهيئةُ الطّلبةِ نفسيًّا ومعرفيًا لاستقبالِ البرنامج، والتَّعريفُ بأهدافِه وأهمِّيَّتِه.

الأنشطة: جَلْسةٌ افتتاحيَّةٌ تعريفيَّةٌ، أو عَرْضٌ تقديميٌّ حوْل مفهوم اليَقظة العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة، أو مناقشةٌ مفتوحةٌ لتحفيز المشاركة، أو توزيعُ دليلٍ إرشاديٍّ مُبسَّطٍ للطَّلبة.

النَّتائج المُتوقّعة: فهْمٌ واضحٌ لدى الطَّلبة لأهداف البرنامج، واستعدادٌ نفسيٌّ إيجابيٌّ، وتحفيزٌ على المشاركةِ الفعَّالة.

المرحلة الثانية: تنمية مهارات اليقظة العقلية

الهدف: تعزيزُ قُدرةِ الطَّلبة على الوعي الذَّاتيّ، والانتباه، والوصفِ غيرِ التَّفاعُليّ للمواقف.

الأنشطة: تمارينُ تدريبيَّةٌ على التَّنفُّس، والوعي بالجسَد، أو أنشطةُ وصْفِ المواقفِ والأفكارِ دونَ إصدارِ أحكامٍ، أو استخدامُ تقنيَاتِ التَّأمُّل القصيرة، أو مناقشاتٌ تطبيقيَّة.

النَّتائج المُتوقعة: تحسُّنٌ في قدرةِ الطلبة على التَّركيز، وتقليلُ ردودِ الفعلِ الانفعاليَّة، وزيادة الوعي الذّاتيّ.

المرحلة الثالثة: تعزيزُ المُرونةِ المعرفيَّة.

الهدف: تطويرُ مهاراتِ التَّفكيرِ المَرِن، والتَّحليلُ المَنطقيّ، وحلُّ المشكلاتِ المُعقَّدة.

الأنشطة: ألعابٌ ذهنيَّةٌ، وحلُّ الألغاز، أو دراساتُ حالةٍ؛ لتحليلِ المَواقف المُتعدِّدة الأوجه، أو تمارينُ تبادُلِ الأدوار، أو جَلْساتُ عصْفٍ ذهنيّ.

النَّتائج المُتوقّعة: زيادةُ القدرةِ على التَّكيُّف مع المواقف المُتغيّرة، وتحسينُ مهاراتِ حلِّ المشكلات، وتنويعُ أساليبِ التَّفكير.

المرحلة الرابعة: توجيه مِهْنِيٌّ غيرُ تقليديّ

- **الهدف:** تعريفُ الطلبة بالمِهَنِ غيرِ النَّمطيّة، وتشجيعُهم على اختيارِ المِهْنَةِ، بناءً على المهارات، وليسَ الجنْس.
- **الأنشطة:** وُرَشُ عملٍ مِهْنِيَّةٍ، أو لقاءاتٌ مع مِهْنِيّينَ من مجالاتٍ مُتنوّعة، أو عُروضُ فيديو تُوضِّحُ مِهَنَ غيرَ تقليديَّة، أو مناقشاتٌ جماعيَّةٌ عن الصُّورة النَّمطيَّة.
- **النَّتائجُ المُتوقعة:** توسيعُ مَداركِ الطَّلبة المِهْنِيَّة، وتقليلُ الصُّورِ النَّمطيَّة، وتعزيزُ اختيارٍ مِهْنِيٍّ مَدروسٍ وواقعيّ.

المرحلة الخامسة: التقييم والمتابعة

- **الهدفُ:** قياسُ مَدى تحقيقِ الأهداف، وتقييمُ تقدُّمِ الطَّلبة، وضمانُ استمراريَّة التَّعلُّم.
- **الأنشطة:** اختباراتٌ تقييميَّة، واستباناتُ رأيٍ، أو جَلْساتُ تغذيَةٍ راجعَةٍ فرديَّةٍ وجماعيَّة، أو إعدادُ تقاريرَ تقدُّميَّة.
- **النَّتائج المتوقعة:** تحديدُ نقاطِ القوَّة والضَّعْف، وتحسينٌ مستمرٌّ للبرنامج، وتحفيزُ الطَّلبة على الاستمرارِ في تنميَةِ مهاراتِهم.

عاشراً: جدولُ ترتيب جَلْساتِ البرنامجِ وتَسَلْسُلها.

رقم الجلسة	الموضوع	المدة الزمنية	الأنشطة المقررة
1	مقدمة في اليقظة العقلية والمرونة المعرفية	1.5 ساعة	محاضرة تفاعلية لعرض المفاهيم العامة لليقظة العقلية والمرونة المعرفية وأهميتهما في التوجيه المهني.
2	الانتباه الواعي والتواجد الذهني.	2 ساعة	تمارين تركيز وتنفس – أنشطة ذهنية تفاعلية – مناقشة حالات واقعية.
3	الملاحظة دونَ حكم.	2 ساعة	تمارين تأمل – نشاط مراقبة الأفكار والانفعالات – كتابة تأملية.
4	تقبّل التجربة الحاضرة والمرونة العاطفية	1.5 ساعة	تمارين وورش تفاعلية – لعبة الوعي بالمشاعر – تحليل تجارب ذاتية.
5	مهارة إعادة التفسير المعرفي.	2 ساعة	ورشة تحليل مواقف – أنشطة جماعية لإعادة تفسير الأحداث – لعب أدوار.
6	التبديل المعرفي بين المهام والمنظورات.	1.5 ساعة	تدريب على حل مشكلات – تمارين تبديل أدوار – ألعاب معرفية متنوعة.
7	تقبّل الغموض وعدم اليقين.	2 ساعة	مناقشة قصص واقعية – أنشطة تفاعلية عن الغموض – تحليل مواقف مقلقة.
8	الدمج بين المرونة واليقظة في اتخاذ القرار المهني.	2 ساعة	محاكاة قرارات مهنية – لعبة السيناريوهات – مناقشة جماعية.
9	تحديد الميول المهنية باستخدام مهارات التفكير الواعي.	2 ساعة	تطبيق اختبارات ميول – ربط النتائج بمهارات اليقظة والمرونة – تمرين بصري.
10	التعرف إلى التحيزات الفكرية والحدّ منها.	1.5 ساعة	ورشة عمل تحليل أفكار – ألعاب كشف التحيزات – مناقشة نقدية.
11	تدريب على التعامل مع الضغط الأكاديمي بمرونة ويقظة.	1 ساعة	أنشطة تقبل الضغط – تمارين تنظيم الأفكار – مشاركة تجارب الطلاب.
12	التقييم النهائي والتخطيط المستقبلي.	2 ساعة	مناقشة تفاعلية – استمارات تقييم – عرض المهارات المكتسبة وخطط العمل الشخصية.

ينسَجمُ هذا البرنامجُ الإرشاديُّ المُقترحُ بدرجةٍ كبيرةٍ معَ توصياتِ الدِّراسة التي تبحثُ في درجةِ إسهامِ اليَقظة العقليَّةِ والمُرونةِ المعرفيَّة في المُيول المِهنيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في محافظة بيتَ لحم، ويتَّضح ذلك من خلالِ أمورٍ عدّة، **أولاً: توافُقِ البرنامجِ معَ التَّوصياتِ الخاصَّة باليَقظة العقليَّة لدى الذُّكور**؛ فقد أوصَتِ الدِّراسةُ بإجراء برامجَ إرشاديَّة تهدفُ إلى تحسين مستويات اليَقظة العقليَّة لدى الطَّلبة الذكور، ولا سيما في بُعديّ" الوصف "و"عدمِ التَّفاعُل التَّلقائيّ" إذ أظهرتِ النَّتائجُ تفوُّقَ الإناثِ في هذين البُعدَين، ويأتي

البرنامجُ الإرشاديُّ المُقترحُ متوافقًا مع هذه التَّوصية من خلالِ تخصيص جَلْساتٍ مُحدَّدةٍ لتنميَة هذه المهاراتِ، مثل جَلْسة" الانتباهِ الواعي والوجود الذِّهنيّ " التي تعُزِّزُ مهاراتِ التَّركيز، والوعيَ اللَّحظيّ، بالإضافة إلى جَلْسة" الملاحظةِ دونَ حكم " التي تساعدُ الطلبةَ على مُراقبة أفكارِهم دونَ إصدارِ أحكامٍ تلقائيَّة، وقد صُمِّمت هذه الجَلْساتُ بأسلوبٍ تفاعُليٍّ يتناسبُ مع اهتمامات الذُّكور المُتفوِّقين، من خلال استخدام أنشطةٍ عقليَّةٍ وحركيَّة تجذُبُ مشاركتَهم. **ثانياً: مُراعاةِ الفُروق الاقتصاديَّة، ودعمِ طلبةِ الأُسر مُحدودةِ الدَّخْل**، ففي ضَوْءِ التَّوصيات المتعلِّقةِ بضرورةِ الاهتمام بتنميَةِ مهارات اليَقظة العقليَّة لدى طلبةِ الأُسرِ مُحدودةِ الدَّخْل، فإنَّ البرنامجَ الإرشاديَّ المُقترحَ يُعَدُّ مناسبًا من حيثُ طبيعةُ أنشطتِه، التي لا تَتَطلَّبُ مواردَ ماديَّةً كبيرةً، فقد صُمِّمَتِ الجَلَسات بحيثُ يمكِنُ تنفيذُها باستخدامِ أدواتٍ بسيطة، كما يمكِنُ تحويلُ بعضِ تمارينِ التَّأمُّل، والمراقبةِ الذَّاتيَّةِ إلى أنشطةٍ صفيَّةٍ يوميَّةٍ تُدمَجُ ضمْنَ الحِصَص الدِّراسيّة، وهذا يتيحُ إمكانيَّةَ تطبيقِ البرنامج داخلَ المدارسِ الحكوميّة، التي تخدِمُ الفئاتَ الأقلَّ حظًّا اقتصاديًّا، مع إمكانيَّةِ تدريبِ المُعلِّمين على استخدامِ هذه الأنشطةِ؛ لتعزيزِ أَثرِ البرنامج. **ثالثاً: تحسينِ المرونةِ المعرفيَّة لدى الذّكور**، إذ تضمَّنَتْ توصياتُ الدِّراسة دعوةً واضحةً إلى تحسين مستوى المرونة المعرفيَّةِ لدى الطَّلبة الذُّكور، ويستجيبُ البرنامجُ المُقترحُ لهذه الحاجةِ من خلال ثلاثِ جَلَساتٍ محوريَّة، تتناولُ أبعادًا مَركزيَّة في المُرونة المعرفيَّة، وهي: إعادةُ التَّفسير المعرفيّ، والتَّبديل بين وجهاتِ النَّظر، وتقبُّلُ الغموض، وتُستخدَمُ في هذه الجَلْساتِ إستراتيجيَّات تفاعليَّة مثلِ لعْبِ الأدوار وتحليلُ المواقف؛ ممَّا يُسهمُ في تطويرِ القُدرة على التَّكيُّف العقليّ والتَّفكير بمرونةٍ لدى الطلبة، وخصوصًا الذُّكورَ منهم الذين أظهرتِ النَّتائجُ انخفاضًا في بعضِ جوانبِ هذه المهارة. **رابعاً: تعزيزِ التَّوجيهِ المِهْنِيّ غيرِ النَّمَطيّ**، شدَّدت التَّوصيات على أهميَّة توظيفِ الإرشاد المِهْنِيّ لتشجيع الطلبةِ على اختيار مِهَنٍ غيرِ تقليديَّةٍ مبنيَّة على المهاراتِ الفرديَّة لا على النوع الاجتماعيّ، ويُراعي البرنامجُ هذه النقطةَ من خلالِ

جَلْساتٍ تُركّزُ على تعزيزِ استقلاليَّةِ القرار المِهْنِيّ، وتطويرِ التَّفكيرِ التَّحليلي عندَ تقييم المُيول، مثلِ جَلْسة "الدَّمجِ بين المُرونةِ، واليقظةَ في اتِّخاذ القرارِ المِهْنِيّ "وجَلْسَة " تحديدِ المُيول المِهْنِيّة باستخدامِ مهاراتِ التَّفكير الواعي " كما أنَّ هذه الجَلَسات تُشجّعُ على كَسْرِ الصُّورِ النَّمطيَّة من خلالِ محاكاةِ مواقفَ واقعيَّةٍ وتمارينَ تطبيقيَّةٍ، تساعدُ الطلبةَ على اختيارِ المِهَنِ وَفْقًا لقُدراتِهم، وليس وَفْقًا للصُّوَرِ التَّقليديَّة المرتبطة بالجَنْدر. **خامساً: توافُق البرنامجِ معَ بيئاتِ المُدارس المُختلفة (مدينة وقرية)** إذ أوصَتِ الدِّراسةُ ببرامجِ تبادُلٍ معرفيٍّ بين مدارسِ المدينة والقرية؛ بهدَفِ نقْلِ المهاراتِ، وتعزيزِ التَّفكيرِ العقلانيّ، ويتميّزُ البرنامجُ الإرشاديُّ المقترحُ بمرونتِه، إذ يمكِنُ تطبيقُه بسهولةٍ في بيئاتٍ تعليميَّةٍ متنّوعة، ويمكِنُ تعديلُ الجَلْساتِ لتراعي واقعِ الطَّلبة في القُرى، من خلالِ توظيف أمثلة وسيناريوهات أكثرَ ارتباطًا ببيئتِهم الاجتماعيّة، كما يمكِنُ تفعيلُ جَلْساتِ المشروعِ أوِ الدِّراسة المَيدانية؛ لربْطِ المهاراتِ الذِّهنيَّة بالتحدّيات الحياتيّة الواقعيَّة، ما يُسهمُ في دمْج النَّظريَّة بالتّطبيق، ويحقّقُ الهدفُ منَ التّوصيّات. **سادساً: تمهيدُ لدراساتِ مستقبليَّة حوْلَ الفُروق الجندريَّة، والدَّعم الأُسري**، نظرًا؛ لأنَّ البرنامجَ يركّزُ على مهاراتٍ معرفيَّةٍ وعقليَّةٍ قابلةً للقياسِ الكميّ قبْل وبَعدَ التَّطبيق، فإنَّه يشكّلُ قاعدةً جيّدةً لإجراءِ دراساتٍ مستقبليَّةٍ تستكشفُ تفاعُلَ هذه المهاراتِ معَ متغيّرات مثل الجندر، والدَّعم الأُسْري، والمستوى الاقتصاديّ، ويمكِنُ، أيضًا، الإفادةُ منَ التَّقييم النِّهائيّ للبرنامجِ؛ لتحليلِ أثَرِه بشكلٍ منفصَلٍ على الذّكور والإناث، أو على طلبةٍ مِنْ خلفيَّات اجتماعيَّةٍ مختلفة، ممَّا ينسَجِمُ معَ التَّوصية الدَّاعية إلى استكشافِ هذه التَّفاعُلات استكشافًا أوسعَ.

يتّضِحُ منَ التَّحليل المُتكامِلِ أنَّ البرنامجَ الإرشاديَّ المقترحَ لا يقتصرُ، فقط، على تلبيَةِ أهدافِ الدِّراسةِ النَّظريَّة، بل يُترْجِمُ توصياتِها إلى ممارساتٍ تطبيقيَّةٍ واقعيَّةٍ وقابلةٍ للتَّنفيذِ داخلَ البيئةِ التَّربويَّة الفلسطينيَّة، ولا سيما في مدارسِ محافظةِ بيتَ لحم، فقد راعَى البرنامجُ الفُروقَ الفرديَّة والجندريَّة والاقتصاديَّة،

وسعَى إلى تنميَةِ مهاراتِ اليقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين بما يَنْسَجِمُ معَ حاجاتهم التَّنمويَّة، وبما يُعزِّزُ قدرتَهم على اتِّخاذِ قراراتٍ مِهْنِيَّة واعيةٍ ومَرِنَةٍ تتجاوَزُ الأنماطَ التَّقليديَّة.

إنَّ تركيزَ البرنامجِ على تنميَةِ الأبعادِ الجوهريَّة لليَقظة والمُرونة، واعتمادِه على أنشطةٍ تفاعُليَّة مدروسة، يجعلُ منه أداةً فعَّالةً لدَعمِ التَّوجيه المِهْنِيّ القائمِ على التَّفكير التَّحليليّ، والانفتاحِ الذِّهني، كما يُعَدُّ هذا البرنامجُ نواةً أُولى يمكِنُ البناءُ عليها؛ لتصميمِ تدخُّلاتٍ أوسع، وتُسهمُ في تطويرِ السِّياسات التَّربويَّة والإرشاديَّة، وتدعمُ الانتقالَ منَ التَّوجيه النَّمطيّ إلى الإرشادِ التَّكامُليّ المُعتمِدِ على المَهارات.

وعليه، فإنَّ اعتمادَ هذا البرنامجِ، وتفعيلَه ضمْنَ البيئةِ المدرسيَّة من شأنِهِ أنْ يُحدِثَ تحوُّلًا نوعيًّا في توجيه الطَّلبة المُتفوّقين نحوَ مساراتٍ مِهْنِيَّة أكثرَ وعيًا ومُرونة، ويُشكّل أساسًا علميًّا يمكِنُ تطويرُه لاحقًا في دراساتٍ مستقبليَّةٍ تراعي التَّغيُّرات الاجتماعيَّة والنَّفسيّة والاقتصاديَّة في المُجتمع الفلسطينيّ.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

1.5 مناقشة نتائج بأسئلة الدراسة.

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث.

2.2.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

3.5 التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

تفسير النتائج ومناقشتها

تضمَّنَ هذا الفصلُ مناقشةَ النَّتائجِ التي توصَّلتْ إليها الدِّراسة، من خلالِ أسئلتها، وما انبثَقَ عنها من فرضيَّات، وذلك، بمقارنتِها بالنَّتائج التي توصَّلتْ إليها الدِّراساتُ السَّابقةُ الواردةُ في هذه الدِّراسة، إضافةً إلى تفسير النَّتائج، وصولاً إلى التَّوصيَّات التي يمكِنُ طرْحُها في ضَوْءِ هذه النَّتائج.

1.5 مناقشة أسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة السؤال الأول

السُّؤال الأوّل: ما مستوى اليَقظةِ العقليَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم؟

كشفتْ نتائجُ السُّؤال الأوّل أنَّ مستوى اليَقظةِ العقليَّة ككلٍّ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مدارسِ مُحافظة بيتَ لحم بلغَ (4.03) وبنسبةٍ مئويَّة (80.6%) وبتقديرٍ مُرتفع. فيما جاءَتْ المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لمجالاتِ مقياسِ اليَقظةِ العقليَّة ما بين (4.12–3.82) وجاءَ مجالُ " المُراقبة" بالمرتبة الأولى بمتوسِّط حسابيٍّ قدرُه (4.12) وبنسبةٍ مئويَّة (82.4%) وبمستوًى مرتفعٍ، بينما جاءَ مجالُ " عدمِ الحُكم" في المرتبةِ الأخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلغ (3.82) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (76.4%) وبمستوًى مُرتفع.

بالنَّظرِ إلى الدِّراساتِ السَّابقة في هذا المجالِ نجِدُ أنَّ هذه النَّتيجةَ تتوافَقُ معَ بعضِ الدِّراسات السَّابقة؛ فقد وجَدَتْ دراسةُ عودة (2024) ارتفاعًا ملحوظًا في مستوى اليَقظة العقليَّة لدى طلبة التَّربية في الجامعات الفلسطينيَّة، ممَّا يُبرزُ أهميَّةَ البرامجِ التَّعليميَّة التي تُنمِّي الوعيَ الذِّهنيّ، كما أكَّدتْ دراسةُ (Alhabeis,

2024) أنَّ الطَّلبةَ المُتفوِّقين يتمتَّعونَ بيقظةٍ ذهنيَّةٍ مُرتفعة، ممَّا يعكِسُ فعاليَّة الدَّعم الأُسريّ والنَّماذج التَّربويّة، إضافةً إلى دراسةِ بهنساوي (2021) التي أَشارتْ إلى أنَّ مستوى اليَقظة العقليَّة لدى المُعلِّمين جاءَ مرتفعًا كذلك، الكفاءةِ المِهْنِيَّة لديهم، ما يُشيرُ إلى أنَّ تنميَةَ هذه السِّمةِ في مرحلة الثانوية يُترْجَمُ إلى امتيازاتٍ عمليَّةٍ مُستقبليّة.

كما أوضَحتِ الأدبيَّاتُ النَّظريَّةُ (Kaur, 2023؛Alhabeis, 2024؛Langer, 1992) فإنّ اليقظةَ العقليَّة تُعَدُّ حالةً منَ الوعي الحسيّ والانتباهِ الواعي للَّحظة الرَّاهنة، وهي ترتبطُ بالقُدرة على التَّركيز، والانفتاح الذّهني، والتَّعامُل معَ الضُّغوطِ النَّفسيَّة بفاعليَّة، وكلّها مهاراتٌ تتطلَّبُها البيئةُ الأكَّاديميَّة للطَّلبة المُتفوّقين. وتؤكِّدُ الدِّراساتُ الحديثةُ (Chen, 2024) ؛ (Suranata, 2023) العلاقةَ الإيجابيَّةَ بين اليَقظة الذِّهنيَّة والإنجازِ الأكَّاديميّ، والقُدرةِ على حلِّ المشكلاتِ، وتنظيمِ العواطف، وهي نتائجٌ تدعَمُ التَّقديرِ المُرتفع، الذي أظهرَتْه الدِّراسةُ الحاليَّة.

ويُلحَظُ أنَّ مجالَ " المراقبة" جاءَ في المرتبةِ الأُولى بين أبعادِ اليَقظة العقليَّة بمتوسِّط (4.12) وهو ما يتَّفقُ معَ التَّوجهاتِ النَّظرية التي تؤكِّدُ أنَّ المراقبةَ الذهنيَّة الواعية (monitoring) تُسهمُ في تعزيزِ وعي الطالبِ بمشاعرِه وأفكاره، ممَّا يمكِّنُه من ضبْطِ انتباهه، وإعادةِ توجيهه حسَبَ الحاجة (Suranata, 2023). أمَّا مجالُ "عدمِ الحُكم" فقد جاءَ في المرتبة الأخيرة رَغْمَ بقائِهِ ضمْنَ المستوى المُرتفع، ما يُشيرُ إلى وجودِ وعيٍ إدراكيٍّ لدى الطَّلبة، لكنَّه قد لا يكونُ مُصحوبًا بمستوًى كافٍ منَ القُبول أوِ التَّعاطُف معَ الذَّات، وهو ما تؤكِّدُه بعضُ الأدبيَّاتِ بأنَّ "عدمَ الحُكم" هو البُعدُ الأكثرُ تطلُّبًا في الممارسة الذّهنيَّة (سايح، 2024).

كما تدعمُ هذه النَّتائجُ الطَّرحَ النَّظريَّ الذي يؤكِّدُ أنَّ اليقظةَ الذِّهنيَّة ليسَتْ، فقط، أداةَ تأمُّلٍ فرديَّة، بل هي مهارةٌ حياتيَّةٌ يمكِنُ تنميتُها وتعليمُها داخلَ المُؤسَّسات التَّربويّة (الضريبي، 2024) فالطلبةُ الذين يُحقِّقونَ

معدّلاتٍ أكَّاديميَّةً مرتفعةً غالباً ما يمتلكونَ درجةً عاليَةً منَ التَّحكم الانفعالي، والانتباهِ الانتقائي، والوعي الذَّاتيّ، وهي جميعُها مظاهرُ متداخلةٌ مع مكوّناتِ اليَقظة العقليَّة.

وتتَّضِحُ أهميَّةُ هذه النّتائجِ في المجتمع الفلسطينيّ؛ إذ تُشيرُ النَّتيجةُ إلى أنَّ هؤلاءِ الطلبةَ يتمتَّعون بقدرةٍ عاليَةٍ على التركيز والوعي باللَّحظة الرَّاهنة، وهو أمْرٌ يُعَدُّ مُهمًّا في ظلِّ الظُّروف السِّياسيَّة والاجتماعيَّة الصَّعبة التي تَعيشها محافظةُ بيتَ لحم، فالطَّلبةُ في هذه المنطقةِ يواجهونَ تحدّياتٍ يوميَّةً ناتجةً عنْ وجودِ الاحتلال، مثلَ الحواجزِ العسكريَّة، والقيودِ على الحركة، إلى جانبِ الضُّغوط الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، إلا أنَّ المستوى المُرتفع لليَقظة العقليَّة يعكِسُ قدرتَهم على التَّكيُّف النَّفسيّ، وتنظيمَ انفعالاتِهم، والتَّعامُل معَ التَّوتُّر بطريقةٍ إيجابيَّة، كما يُحتملُ أنْ يكونَ هذا المستوى منَ اليقظةِ نتيجةً لوجودِ بيئةٍ مَدرسيَّةٍ وأُسريّةٍ داعمةٍ تُسهمُ في تنميَةِ مهارات الوعي الذَّاتي والانتباهِ الذِّهني، ممَّا يمكِّنُ هؤلاءِ الطلبةُ منَ الحفاظ على تفوُّقِهم الأكَّاديميّ رغْمَ التّحدّيَات المُحيطة.

ولكنَّ على الرَّغم مِنْ أنَّ النَّتيجةَ تعكِسُ مستوًى مُرتفعًا منَ اليقظة العقليّة لدى الطّلبة المُتفوّقين في محافظةِ بيتَ لحم، إلا أنَّ ذلك لا ينبغي أنْ يُخفيَ التَّحدّيات البنيويَّة التي قد تُعيقُ تنميةَ هذه المهارةِ لدى باقي الطّلبة، خاصَّة في ظلِّ بيئةٍ تعليميَّةٍ فلسطينيَّةٍ تعاني نقصًا في الموارد، واكتظاظًا في الصفوف، وغيابًا للبرامج النَّفسيَّة المُنتظمة داخلَ المَدارس، كما أنَّ التَّركيزَ على الطَّلبة المُتفوّقين، فقط، قد يُغْفِلُ أهميَّةَ تنميةِ اليقظة العقليَّة لدى جميعِ فئاتِ الطَّلبة، ولا سيما أولئك الذين يعانونَ صعوباتٍ نفسيَّةً أو تحصيليّةً ناجمةً عن الظروفِ الاجتماعيَّة أوِ السياسيّة. ومِنْ ثَمَّ، ينبغي أنْ تُشكِّلَ هذه النَّتيجةُ حافزًا لصُنَّاع القرار التربوي في محافظةِ بيتَ لحم، وفي فلسطين عمومًا، للعملِ على دمْجِ مهاراتِ اليَقظةِ الذِّهنيَّة ضمْنَ المناهجِ والأنشطةِ المَدرسيَّة لجميعِ الطَّلبة؛ بهدفِ تعزيزِ الصَّلابة النَّفسيَّة والنَّجاح الأكّاديميّ في ظلِّ واقعٍ مليء بالتحديات.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

السؤال الثاني: ما مستوى المُرونةِ المعرفيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانوية في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم؟

كشَفَتْ نتائجُ السُّؤال الثّاني إلى أنَّ المتوسِّطَ الحسابيَّ لتقديرات عيّنة الدِّراسة على مِقياسِ المرونة المعرفيَّة ككلٍّ بلغَ (4.03) وبنسبةٍ مئويَّة (80.6%) وبتقديرٍ مُرتفع.

وبالرجوعِ إلى الدِّراساتِ السَّابقة؛ يَظهرُ أنَّ النَّتيجةَ تتفِقُ معَ نتائجِ دراسةِ الزّعبي (2022) التي توصَّلتْ إلى ارتفاع المُرونة المَعرفيَّة لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأُردن، كما يتفِقُ معَ ما توصَّلت إليه دراسةُ Zheng (2024) التي أظهرَتْ أنَّ الطَّلبة الجامعيين يمتلكونَ مستوياتِ عاليَةً منَ المرونةِ المعرفيَّة تُعزِّزُ منْ أدائِهم الأكَّاديميّ، وكذلك، معَ دراسة Chen (2024) التي بيَّنتْ ارتفاعَ المرونةِ المعرفيَّة لدى الطلبة الصينيين وقدرتِهم على التَّكيُّف الاجتماعيّ. في المقابل، تختلِفُ هذه النَّتيجةُ معَ ما توصَّلت إليه دراسةُ طاهر (2024) التي أظهَرَتْ أنَّ طلبةَ كليَّةِ التَّربية الأساسيَّة يعانونَ انخفاضًا في مستوى المرونة المعرفيَّة، ممَّا قد يعكِسُ اختلافاتٍ في البيئةِ التَّعليميَّة أو خصائص العيّنة.

يمكِنُ تفسيرُ النّتيجةِ بقُدرةِ هؤلاءِ الطَّلبة على التَّكيُّف السَّريع والفعّال معَ المواقف التَّعليميَّة المَختلفة، وهو ما يتماشى مع التَّعريف النَّظري للمرونة المعرفيَّة بوصفه مفهومًا نفسيًّا تربويًّا يشيرُ إلى قدرة الفردِ على التَّقدير الموضوعيّ، والتَّصرُّفِ السَّليم في المواقفِ المُتغيّرة (جابر، 1989) وكذلك، القُدرةِ على تكييفِ إستراتيجيَّات المعالجةِ المعرفيَّة لمواجهةِ ظروفٍ جديدةٍ وغيرِ مُتوقّعة(Cunha, 2022) فارتفاعُ مستوى المُرونة المعرفيَّة يعكِسُ امتلاكَ الطَّلبة لمهاراتِ التَّنقل بين إستراتيجيّات التَّفكير المختلفة، كما أوضحَ سبيرو

(1988) ونظريَّتُه التي تُؤكّدُ أهميَّةَ بناء المعرفة من زوايا مُتعدّدةٍ؛ لتلبيَةِ الحاجات المُتغيّرة، وهو أمرٌ حاسمٌ في بيئةٍ تعليميَّة ديناميكيَّة مثلِ المرحلة الثانويَّة.

وبناءً على أبعادِ المُرونة المعرفيَّة، فإنَّ هذا المتوسّط العالي يدلُّ على قدرةِ الطّلبة على إدراك الحاجةِ للتَّغيير، وتوليدِ بدائلَ متعدّدةٍ لحلِّ المُشكلات، وإعادةِ بناءِ معرفتهم بما يتناسَبُ معَ المُتغيّرات البيئيَّة (عبد الرحيم، 2023) كما يعكِسُ ذلك، أيضاً، امتلاكَهم لسِمات أصحاب المُرونة العاليَّة مثلَ الصَّبر، والتَّسامح، والقُدرة على تقبُّل النَّقد، والإبداع، والاستبصار، التي تُمكّنُهم من مواجهةِ تحدّيات التَّعلُّم بفعاليَّة (عبد القوي، 2024)؛ إذ إنّ هذه السِّماتَ تساعدُ الطَّلبةَ المُتفوّقينَ على تجاوزِ الجمودِ الفكريّ والانتقالِ نحوَ تفكيرٍ إبداعيٍ ومُنفتح.

إلى جانبِ ذلك؛ تتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ مع إطارِ نظريَّةِ توجيه الانتباهِ، والتَّمثيلِ العقليّ، إذ يُفسَّرُ ارتفاعُ المرونة المعرفيَّة بقُدرةِ الطلبة على تحويل انتباهِهم بينَ المُحفّزاتِ المُختلفةِ بكفاءة، وإنشاءِ أوْ تعديلِ التَّمثيلاتِ العقليَّة، بما يُعزّزُ من مرونتِهم في التَّعامل مع متطلّبات المواقف التَّعليميَّةِ المُتغيّرة (الزعبي، 2022) كما أنَّ النَّضجَ والنُّموَّ المعرفيّ، بالإضافةِ إلى التَّفاعلِ الاجتماعيّ في البيئة المَدرسيّة، تُعَدُّ عواملَ أساسيَّةً تدعمُ ارتفاعَ هذا المستوى منَ المُرونةِ المَعرفيّة (طاهر، 2024).

إنَّ هذه النَّتيجةَ تَعكِسُ امتلاكَ الطَّلبة المُتفوّقين مستوًى عالٍ منَ المُرونة المعرفيَّة التي تمكّنُهم مِنْ تنظيمِ أفكارهم، وسلوكيَّاتهم، بصورةٍ مَرِنَةٍ ومتنوّعة، ما يدعمُ تفوُّقهم الدِّراسي، ويؤهِّلُهم؛ لمواجهةِ المواقف الجديدةِ والمُعقَّدة بكفاءةٍ وفعاليَّةٍ، وهو ما يتماشَى، تماماً، معَ المفاهيمَ النّظريّة التي تُؤكّدُ دورَ المُرونةِ المعرفيَّةِ بوصفِها مهارةً معرفيَّةً تنفيذيَّةً أساسيَّةً للنَّجاحِ والتَّكيُّف في البيئاتِ التَّعليميَّة المختلفة.

كما تعكِسُ النَّتيجةُ قدرةَ الطَّلبة المُتفوّقينَ دراسيًّا على التَّكيُّف الذِّهنيّ، والقُدرةِ على التَّعامُل معَ التَّحدّياتِ التَّعليميَّة والاجتماعيَّة التي يواجهونَها في بيئةٍ محفوفةٍ بالضُّغوطات؛ إذ إنّ بيتَ لحم، كغيرها من محافظاتِ فلسطين، تواجِهُ واقعًا معقَّدًا يتميَّزُ بعدم الاستقرار السِّياسيّ والاقتصادي، إضافةً إلى تأثيرات الاحتلالِ التي تَفْرضُ قيودًا على الحركة، وتحدّيات على الحياة اليوميَّة، إذ يَفْرضُ هذا الواقعُ على الطَّلبة تطويرَ مهاراتٍ معرفيَّةٍ عاليّة، مثلَ القُدرة على التَّبديل بين الأفكار وإستراتيجيَّات التَّعلُّم المُختلفة، واستيعاب وجهاتِ نظرٍ مُتعدّدة، ممَّا يُعزّزُ من مرونتهم المعرفيَّة. ويمكِنُ القولُ: إنَّ التَّفوُّقَ الدِّراسيَّ في مثل هذه البيئةِ لا يعتمدُ، فقط، على القُدراتِ الذِّهنيَّة التَّقليديَّة، بل يتطلَّبُ، أيضاً، مهاراتِ تكيُّفٍ ذهنيَّة تمكِّنُ الطلبةُ من مواجهةِ المواقفِ الجديدةِ والمُعقَّدة بنجاح، وهو ما يفسِّرُ ارتفاعَ تقديراتِ المُرونة المعرفيَّة لدى هؤلاء الطَّلبة، مع التأكّيد بأنَّ هذه المُرونة تُعَدُّ عاملاً مساعدًا أساسيًّا في تحقيق النَّجاح الأكَّاديميّ والقُدرة على التَّعاملِ معَ ضغوط الحياة اليوميَّة في مُحافظة بيتَ لحم.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

السّؤال الثالث: ما مستوى المُيول المِهْنِيَّة لدى الطّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم؟

كشَفَتْ نتائجُ السُّؤال الثالث إلى أنَّ مستوى المُيول المِهْنِيَّة ككلٍّ بلَغ (3.52) وبنسبةٍ مئويَّة (70.4%) وبمستوًى متوسِّط، ما يدلُّ على انفتاحِ الطَّلبةِ على خياراتٍ مِهْنِيَّةٍ مُتنوّعةٍ دونَ تمركُزٍ في اتِّجاهٍ واحدٍ، أمَّا المتوسِّطاتُ الحسابيَّة لإجاباتِ أفرادِ عيّنةِ الدِّراسة عن مجالاتِ مِقياسِ المُيول المِهْنِيّة تراوَحَتْ ما بين (3.80–3.12) وجاءَ مجالُ " النَّمط المغامر" بالمرتبةِ الأُولى بمتوسِّطٍ حسابيٍّ قدرُه (3.80) وبنسبةٍ مئويَّةٍ (76.0%)

وبمستوًى مُرتفع، بينما جاءَ مجالُ " النَّمط الواقعيّ" في المرتبة الأَخيرة، بمتوسِّطٍ حسابيٍّ بلَغَ (3.12) وبنسبةٍ مئويَّة (62.4%) وبمستوًى متوسِّط.

بالنَّظر إلى الدِّراسات السَّابقة فقدِ اتَّفقتِ النَّتيجةُ معَ نتائجِ دراسةِ المُعايطة (2022) التي أظهرَتْ ميولاً مِهْنِيَّةً متوسّطةً بين طالباتِ الصّف العاشر معَ وجودِ علاقةٍ إيجابيَّةٍ بين مفهومِ الذَّات والمُيول المِهْنِيَّة، وكذلك، مع دراسةِ الدّميني (2020) التي وَجَدتْ ميولاً مِهْنِيَّة مرتفعةً بين طلبةِ جامعةِ ذمار معَ تنوُّعٍ في ترتيبِ المُيول حسَب المجالات، كما تتوافَقُ النتيجةُ في انفتاحِ الطَّلبة على خياراتٍ مِهْنِيَّةٍ مُتعدِّدة مع نتائجِ دراسةِ Quinlan (2023) التي بيَّنَتْ تغيُّر ميولاتِ الطّلبة المِهنيَّة، وتأثُّرها بعواملَ متعدِّدةٍ، مثلِ المنهاجِ والتَّجاربِ العمليَّة، أمَّا الاختلافُ فيمكِنُ ملاحظتُه مقارنةً بدراسةِ مرياح (2020) التي ركَّزتْ على تفوُّق بيئةٍ عقليَّةٍ معيّنةٍ بين المُتفوّقين دراسيًّا، وهو ما يختلفُ عن تنوُّع المُيولِ المِهْنِيَّة التي وجدتْها الدِّراسةُ الحاليَّة، كذلك، تختلفُ عن دراسةِ Prashanthi (2024) التي ركَّزتْ على مُيولِ رِيادةِ الأعمالِ، فقط، بينما هذه النتيجةُ شملتْ ميولاتٍ متنوّعةً، وليستْ مُحدَّدة في مجالٍ واحد، وتجدرُ الإشارةُ إلى أنَّ المستوى المتوسِّطَ للمُيول موجودٌ لدى الطلبة؛ لكونهِم يوازنونَ بين الاهتماماتِ التَّحليليَّة والفنيَّة؛ فقد وجدَتْ دراسةُ دكيدك (2022) انتشارَ المُيولِ المِهْنِيَّة بين طلبةِ جامعةِ القدس مرتفعا، كما أشارتْ إلى علاقةٍ ارتباطيَّةٍ دالَّةٍ بيْن الذَّكاءاتِ المُتعدِّدة والمُيولِ المِهنِيَّة، معَ انتشار الذَّكاءِ المنطقيّ والسَّمات الشَّخصيَّة كيقظة الضَّمير التي تدعمُ تنويعَ الاهتماماتِ المِهنيَّة، كذلك، بيّنتْ دراسةُ المُعايطة (2022) أنَّ درجةَ الميول المِهْنِيَّة لدى طالبات الصف العاشرِ كانتْ متوسِّطة، معَ وجودِ علاقةٍ إيجابيَّة بين مفهومِ الذَّات، وتنميةِ المُيول المِهنيَّة، ما يُفَسِّرُ المستوى المتوسِّط للميول بأنَّه نتاجُ تطوُّرِ هُوِيَّة الطَّالب المِهْنِيَّة، وثقتِه الذَّاتيّة.

يمكِنُ تفسيرُ النَّتيجةِ التي تتضمَّنُ أنّ مستوى المُيول المِهنيَّة لدى الطَّلبةِ المُتفوّقينَ هو في الحدودِ المتوسطة، بأنّ ذلكَ يعكِسُ انفتاحًا نسبيًّا لهؤلاءِ الطَّلبة على مجموعةٍ متنوَّعة منَ الخيارات المِهْنِيَّة دونَ تمركُزٍ واضحٍ في اتِّجاهٍ مُحدّد، إنَّ هذا التَّوجُّه يمكن تفسيره من خلال نظريَّة إريكسون، التي تُعَدُّ مرحلةُ المُراهقة – وهي المرحلة العُمُريَّة لهؤلاءِ الطَّلبة – مرحلةَ تشكيلِ هُوِيَّة الأنا، إذ يسعى المُراهق لتحديدِ هُوِيّته الشَّخصيَّة والمِهْنِيَّة (عرب، 2023) إنَّ هذا السَّعيَّ يُفسِّرُ سببَ التَّردُّدِ النَّسبيّ والانفتاحِ المُتنوِّع على المِهَنِ المختلفة دونَ حسْمٍ نهائيّ، إذ إنَّ الطَّالبَ ما زالَ يمرُّ بمرحلةٍ تجريبيَّةٍ لاكتشافِ الذات والدور الاجتماعي والمهني الذي يناسبه. كذلك، فإن النتيجة تنسجم مع ما أشار إليه هولاند في نظريّته، بأنَّ المُيولَ المِهْنِيَّة تتشكّلُ بوصفِه نتيجةً لتفاعُلٍ مُعقَّدٍ بين العواملِ الوراثيَّة، والبيئيَّة، والثَّقافيَّة، والشَّخصيَّة (مرياح، 2022). ومِنْ ثَمَّ، فإنَّ المستوى المتوسِّط يعكِسُ هذا التَّفاعُل المُستمرّ وعدمِ اكتمالِ التّبلور المِهنِيّ بَعد.

كما وتُفسَّر النتيجة باعتباراتٍ نظريَّةٍ عدّةٍ؛ فحسَب نظريَّة هولاند، فإنَّ النَّمط المغامر (Enterprising) يتَّصِفُ بالأَشخاص الذين يفضَّلون القيادةَ، والتَّأثير في الآخرين، والمغامرة، وتحمُّل المسؤوليَّة، ويتميَّزون بالثِّقة من النَّفس والطُّموح (Charnley, 2023) ومنَ المُعروفِ أنَّ الطلبةَ المُتفوّقينَ يتمتَّعون، غالباً، بمستوًى عالٍ منَ الدَّافعيَّة الدَّاخليَّة والقيادة والتَّخطيط الذَّاتيّ، وهي سماتٌ تنسَجِمُ معَ ميولِ النَّمط المُغامر، كما أنَّ البيئةَ المَدرسيَّة الدَّاعمة للتَّفوُّق قد تُعزِّزُ مْنْ هذه المُيول، من خلالِ منحِهم فُرَصًا للرِّيادةِ والتَّميُّز، ممَّا يقوِّي ارتباطِهم بهذا النَّمط المِهْنيّ، أمَّا النَّمطُ الواقعيُّ، فيتميَّزُ بميولٍ نحوَ الأعمالِ اليدويَّة والمَهامِّ التي تعتمدُ على استخدام الأدواتِ والآلات، والابتعاد عنِ التَّفاعُل الاجتماعيّ أوِ التَّعبيرِ اللفظيّ، وهي خصائصُ قد لا تنسَجِمُ مع طموحات الطَّالب المُتفوُّق الذي يسعى، عادةً، لمِهَنٍ ذاتِ مركزٍ اجتماعيٍّ مرموقٍ

أو أُفُقٍ أكَّاديميٍّ عالٍ (هولاند في الدميني، 2020) كما أنَّ المِهَنَ المرتبطةَ بالنَّمط الواقعيّ لا تحظى، غالباً، بتقديرٍ اجتماعيٍّ مُرتفعٍ في الواقعِ الفلسطينيّ، ممّا يُضْعِفُ من توجُّهِ الطَّلبةِ المُتفوّقينَ نحوَها.

إلى جانب ذلك، تؤكّدُ الأُطُرُ النَّظريَّة (Quinlan, 2023) على أنَّ المُيول المِهْنِيَّة تتأثَّرُ بعواملَ عدّة، منها: الأُسرة، البيئة المدرسيَّة، المناهج، التَّوجيه المِهْنِيّ، والثِّقة من النَّفس، ومنَ المُرجَّحِ أنَّ البيئةَ التي نشأَ فيها الطَّلبةُ المُتفوّقون – سواءً في الأُسرةِ أوِ المُدرسة – أسهمتْ في توجيههم نحوَ المِهَنِ ذاتِ الطَّابعِ القياديّ والمكانةِ الاجتماعيَّة المُرتفعة، ممَّا عزَّزَ النَّمط المُغامر، وأضعفَ ميولهم نحوَ النَّمط الواقعيّ، ومن منظورِ نظريَّة إريكسون، فإنَّ الطَّلبة في هذه المرحلةِ العُمُريَّة يعيشونَ أزمةَ "هُوِيَّة الأنا" ويبحثونَ عن الذَّات من خلالِ التَّجريب المِهْنِيّ والاجتماعيّ (عرب، 2023) ويبدو أنَّ تقدُّمَ النَّمط المُغامر يعكِسُ محاولةَ لإثبات الذَّات، وإثباتِ الوجود في المجتمعِ من خلال المِهَنِ التي توفّر النَّفوذ والمكانة، ممَّا يُعزِّزُ التَّقدير الذَّاتي والثِّقة من التَّطابُق بين الصُّورةِ الذَّاتيَّة وصورةِ الآخرين (مرياح، 2022).

يمكِنُ الإفادةُ من هذه النَّتائج من خلالِ تطبيقِ برامج إرشادٍ مِهنِيّ تستندُ إلى نموذج هولاند، تساعدُ الطَّلبة على تحديدِ ميولِهم بدقّة، واختبارها في بيئاتٍ تحاكي الواقعَ المِهْنِي، وهو ما يساعدُ في اتِّخاذ قراراتٍ مستقبليَّةٍ أكثرَ اتِّساقًا معَ الشَّخصيَّة والقُدرات (مرياح، 2022) كما ينبغي تعزيزُ التَّوعيةِ المِهْنِيَّة للطَّلبة، ولاسيما في الأنماط المِهْنِيَّة التي تعاني عزوفًا، كالنَّمط الواقعيّ، وذلك من خلالِ تعديلِ الصُّور النَّمطيّة السَّلبية عنها، وربطها بفُرَصِ سوقِ العمل الحقيقيّ.

وبالنَّظر إلى المجتمعِ الفلسطينيّ، فإنَّ النَّتيجةَ تعكِسُ حالةً منَ الانفتاحِ على خياراتٍ مِهْنِيَّة مُتعدّدةٍ دونَ انحيازٍ قاطعٍ لنمطٍ مِهْنِيّ مُعيّن، ويمكِنُ تفسيرُ هذا المستوى في ضَوْءِ الواقع الفلسطينيّ الذي يَتَّسِمُ بعدمِ الاستقرار السِّياسيّ والاقتصاديّ، وغيابِ منظومةٍ فعَّالة للإرشادِ المِهْنِيّ داخلَ المَدارس، ممَّا يتركُ الطَّلبةَ في

حالةٍ من الحيرةِ والتَّردُّد بين المُيول الشَّخصيَّة ومتطلَّبات الواقع، أمَّا تصدُّرُ النَّمط المُغامر بنتيجةٍ مُرتفعةٍ، فيعكِسُ طموحَ الطَّلبة المُتفوّقين نحوَ التَّجديد والزِّيادة، وهو أمرٌ يرتبطُ بطبيعة التَّحدّيات التي يعيشونَها في محافظةِ بيتَ لحم، التي تدفعُهم للبحث عن بدائلَ جديدةٍ ومبتكرةٍ خارجَ الإطارِ التَّقليديّ للوظائف، ولا سيما في ظلِّ محدوديَّة فُرَص العملِ، وازديادِ التَّوجُّه نحو العمل الحُرّ والمبادرات الفردية. ومن جهة أخرى، فإنَّ انخفاضَ درجةِ النَّمط الواقعيّ يُشيرُ إلى عزوفِ المُتفوّقين عنِ المِهَنِ التَّطبيقيَّة أو اليدويّة، وهو ما قد يُعزى إلى الصُّورة النَّمطيَّة السَّائدة التي تُعَدُّ تلك المِهَنُ أقلَّ مكانةً اجتماعيَّةً، بالإضافةِ إلى ضعْفِ الاستثمار في التَّعليم المِهْنِيّ في بيت لحم، ممَّا يجعلُ هذه الخياراتِ غيرَ جذَّابةٍ حتى للطَّلبة غيرِ المُتفوّقين، وتتماشى هذه النَّتيجةُ مع نظريَّة هولاند، التي تربطُ بين مُيول الفردِ، وبيئته، حيث يبدو أنَّ البيئة التَّعليميَّة والاجتماعيَّة في بيت لحم تُعزّزُ أنماطَ الميولِ الفكريَّة والمُغامِرة أكثرَ منَ الأنماط الواقعيَّة أوِ التَّقليديَّة.

2.2.5 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

– لا توجدُ قدرةُ تنبُؤيَّةٌ دالَّةٌ إحصائيًّا عندَ مستوى دلالةِ (α ≤.05) لكلٍّ منَ اليَقظة العقليَّة والمَرونة المعرفيَّة في التَّنبُؤِ بالميولِ المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارسِ مُحافظةِ بيتَ لحم.

أظهرتِ النَّتائجُ وجودَ قُدرةٍ تنبُؤيَّةٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عندَ مستوى دلالةِ (α ≤.05) لكلٍّ مِنَ اليَقظةِ العقليَّة والمرونة المعرفيَّة في التَّنبُؤِ بالميولِ المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم. إذ أَسهمَ متغيّريُّ: (اليقظةِ العقليَّة، والمُرونة المعرفيَّة) معًا بنسبةِ (33.6%) منَ التَّباين في مستوى الميولِ المِهْنِيَّة للطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا (R^2 =.336) فيما بلغَتْ قِيَمُ الانحدارِ لكلٍّ مِنَ اليَقظةِ العقليَّة، والمُرونة المَعرفيَّة على التَّوالي:(**χ1.598 + χ2.260**) أيْ، كلَّما تغيّرتِ اليَقظةُ العقليَّةُ درجةً واحدةً يَحْدُثُ تغيُّرٌ طرديٌّ موجبٌ في المُيول المِهْنِيّة بمقدارِ (.598) وكلَّما تغيَّرتِ المُرونةُ المعرفيَّة درجةً واحدةً يَحْدُثُ تغيُّرٌ طرديٌّ موجبٌ في المُيولِ المِهْنِيَّة بمقدار(.260).

بالنَّظر إلى الدِّراسات السَّابقة؛ فإنَّ هذه النَّتيجةَ تتّفقُ معَ دراساتِ عودة (2024) و(2024 ,Alhabeis) وأبو الحسن (2021) وبهنساوي (2021) التي أكَّدتِ الدُّوْر لليَقظةِ العقليَّة في الارتباطِ أوِ التَّنبُؤِ الأداءِ الأكَّاديميّ والتَّخطيطِ المُستقبليّ، كذلك، تدعمُ دراساتُ الجابري (2024) والزّهيري (2024) وعبد الرحيم (2023) وناصر (2023) والزّعبي (2022) و(Yıldız, 2020) و(Kuyumcu, 2020)

–أهميَّةَ المَرونةِ المعرفيَّةِ بوصفِه مُتَنَبِّئًا قويًّا بالمُيول المِهْنِيَّة ومقاومةِ الضُّغوطِ، واستعادةِ الأَداء.

يمكِنُ تفسيرَ هذه النَّتائجُ نظريًّا بالرُّجوعِ إلى نظريَّة الوظائفِ التَّنفيذيَّة التي تربطُ بينَ القُدراتِ المَعرفيَّة العُليا (كالتَّحكُم في الانتباهِ والمرونة) واتِّخاذِ القراراتِ الإستراتيجيَّة(Diamond, 2013) فعندما تركِّزُ اليقظةُ العقليَّة على الوعي باللحظةِ الحاليَّة، تُمكِّنُ الطَّالبَ منْ استكشافِ اهتماماتِه المِهْنيَّة بعمْقٍ، بينما تُسمحُ المُرونةُ المعرفيَّةُ بالتَّكيُّفِ معَ المعلومات الجديدةِ، وإعادةِ تقييم الخيارات، ويشُكِّلُ هذا التفاعلُ نظامًا مُتكامِلًا يدعمُ التَّوجيه المِهْنيّ، إذ تُعزِّزُ اليقظةُ الوضوحَ الذَّاتيّ للقِيَمِ المِهْنِيَّة، ويدعمُ هذه النّتيجةَ ما ذهبتِ إليه دراسةُ الحربي (2023) التي وَجَدَتْ أنَّ اليقظةَ العقليَّةَ والمُرونةَ المَعرفيَّةَ تُسهمانِ إسهامًا فعّالًا في التَّنبُّؤ بالكفاءةِ الذَّاتيَّة الأكَّاديميَّة لدى طالباتِ جامعة أم القُرى، ممَّا يدلُّ على أنَّ الأبعادَ الانتباهيَّة والتَّنظيميَّة للعقلِ، تُعزِّزُ الثِّقةَ والخِططَ المُستقبليَّة لدى المُتعلِّمين، كما تدعمُ هذه النتيجةَ دراسةُ مقلد (2020) التي أشارتْ إلى إمكانيَّة التَّنبُّؤ بالتَّفكيرِ الإبداعيّ من خلالِ اليَقظةِ الذِّهنيَّة والمُرونةِ المعرفيَّة، إذ أظهرتْ علاقةً ارتباطيَّةً مُوجبةً بين هذه المُتغيِّرات والإبداع. ومِنْ ثَمَّ؛ فإنَّ إسهامَ اليقظةِ العقليَّة بقوَّة أكبرَ (.598) في التّنبُّؤ بالمُيول المِهْنِيَّة، ببرزُ دورَها المحوريّ في توجيه الاهتماماتِ المِهْنيَّة، وتليها المرونةُ المعرفيَّة (.260) التي تُمكِّنُ الطالبَ من استكشافِ نطاقٍ أوسعَ منَ الخيارات، وإعادةِ ضبْطِ إستراتيجيَّاته المِهْنيَّة.

تشيرُ هذه النَّتائجُ، أيضاً، إلى أهميَّةِ العواملِ السَّياقيَّة والاجتماعيَّة في تعزيزِ العلاقةِ بين اليَقظة العقليَّة والمُرونة المعرفيَّة والمُيول المِهْنِيَّة؛ إذ يمكِنُ تفسيرُ ارتفاعِ القُدرة التَّنبؤيَّة لهذَيْن المُتغيرَين ضمْنَ بيئةٍ تعليميَّةٍ مثلِ محافظةِ بيت لحم بوجودِ ضغوطٍ اجتماعيَّة واقتصاديَّة تدفعُ الطلبةَ المُتفوِّقين إلى التَّفكيرِ الواقعيّ والواعي في مستقبلِهم المِهْنِيّ، ممَّا يُعزِّزُ الحاجةَ إلى مهاراتِ الوعي الذَّاتي والتَّكيُّفِ المعرفيّ، كما أنَّ التَّطوُّرَ السَّريعَ في التَّكنولوجيا، والفُرَصَ المِهْنِيَّةَ الرَّقميَّةَ يَفْرضُ على الطَّلبة امتلاكَ مرونةٍ معرفيَّةٍ تسمحُ لهم بإعادةِ توجيه ميولِهم بما يتلاءَمُ معَ متطلّبات العَصْر، وهو ما يدعمُ دورَ المدرسةِ والمُرشدِ التَّربويّ في تنمية هذه القُدراتِ

من خلالِ برامجِ إرشاديَّة قائمةٍ على التَّفكير التَّأمُلي والتَّخطيط المِهْنِيّ الواعي، وتَنسَجِمُ هذه النَّتيجة مع الاتجاهات الحديثة في علْم النَّفس التَّربويّ التي تؤكِّدُ أنَّ الدَّمجَ بين المهارات العقليَّة العُليا والذَّكاء العاطفيّ يُعزِّزُ منْ وضوحِ الهُوِيَّة المِهْنِيَّة واتِّخاذ قراراتٍ مِهْنِيَّة أكثرَ استقرارًا في المراحل الانتقاليَّة الحسَّاسة من حياةِ الطَّلبة.

2.2.5 مناقشة نتائج الفرضيَّة الثانية:

– لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسِّطات اليَقظة العقليَّة لدى الطَّلبةِ المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السَّكن.

أ) النتائج المتعلقة بمتغير الجنس

كشفتِ النَّتائجُ المُتعلّقة بمتغيّر الجنْس عن وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدِّلالة ($\alpha \leq .05$) على مِقياسِ اليَقظةِ العقليَّة ومجالاتِهِ باستثناءِ مجالِ: (العملِ معَ الوعي) لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مدارس مُحافظةِ بيتَ لحم –تُعزَى إلى مُتغيّرِ الجنْس، جاءتِ الفروقُ لصالحِ الإناث.

تتَّفِقُ هذه النُّتيجةُ معَ **دراسةِ دخيخ (2024)** التي أظهرتْ وجودَ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بين متوسط درجاتِ الطَّلبة المُوهوبين بالمرحلةِ الثانويَّة في الدَّرجة الكُليَّة لمِقياسِ اليَقظة العقليَّة تُعزى لاختلافِ الجنْس لصالحِ الطَّالبات (الإناث) ولكنِ اختلفَتِ النَّتائجُ معَ دراسةِ عودة (2024) التي لم تَجِدْ فروقًا دالَّةً إحصائيًّا بين الجنْس على عيّنةٍ منْ طلبةِ الجامعة، فإنَّ ظهورَ الفُروقِ في هذه الدِّراسةِ الحاليّة لصالحِ الإناثِ قد يُعزَى مقارنةً بدراسةِ عودة (2024) لاختلافِ الفئةِ العُمُريَّة، وارتفاعِ متطلَّباتِ التَّنظيم الذِّهنيّ في المرحلة الثانوية

التي تَتَرافُقُ مع ضغوطٍ أكَّاديميَّة واجتماعيَّة أكبرَ على الإناث، فتفوُّقُ الإناثِ في اليَقظة قد يكونُ مرتبطًا بقُدراتِهن على مواجهةِ الضُّغوط وإدارتِها.

يمكِنُ تفسيرُ هذه النَّتيجةِ انطلاقاً مِنْ أنَّ اليَقظةَ العقليَّة لا تُعَدُّ فقط حالةً منَ الانتباهِ الذِّهنيّ، بل منظومةً متكاملةً تشملُ مكوّناتٍ وجدانيَّة، وسلوكيَّة، ومعرفيَّة، وتشيرُ الأدبيَّاتُ إلى أنَّ الإناثَ، غالباً، ما يكُنَّ أكثرَ انفتاحًا على الخبراتِ الدَّاخليَّة، وأكثرَ قدرةً على التَّعبير عنِ المُشاعر والانفعالات، وهي مكوّناتٌ مركزيَّةٌ في بنيةِ اليّقظة العقليَّة (محمود، 2024) كما تشيرُ بعضُ النَّظريَّات، مثل نظريَّة لانجر في اليّقظة العقليَّة، إلى أنَّ الأفرادِ الذين يتمتَّعون بقدرةٍ أكبرَ على التَّركيز على الحاضرِ دونَ إصدارِ الأَحكام، يكونونَ أكثرَ قُدرةً على التَّفاعُل الإيجابيّ معَ الخبراتِ المُحيطةِ، كما أنَّ المرونةَ الذَّهنيَّة لديهم أعلى، ممَّا يدعمُ الوعيَ والانتباهَ لحظيًا (إبراهيم، 2024) وهذا يتَّفِقُ معَ الخصائص النَّفسيَّة والاجتماعيَّة التي، غالباً، ما تتَّسِمُ بها الإناثُ في مرحلة المُراهقة، مثلِ المَيْلِ إلى التَّأمُل، والاستبطانِ، والانتباهِ للخبراتِ الانفعاليَّة، وهي جوانبُ تدعمُ مُؤشِّرَ اليقظة العقليَّة وَفْقَ مكوّناتها الأَساسيَّة مثل: الملاحظة، والوصف، والتَّصرُّف بوعي، وعدم الحُكْم على الخبرةِ، وعدم التَّفاعل معها (محمود، 2024).

أمَّا المجالُ الوحيدُ الذي لم تَظهرْ فيه فروقٌ دالَّةٌ هو " العملُ معَ الوعي" فقد يكونُ ذلك راجعًا إلى أنَّ هذا المجالَ يتعلَّقُ أكثرُ بالسُّلوك التَّنفيذيّ المُتعلّقُ بالأَداءِ العمليّ، وليس، فقط، بالانتباهِ الشُّعوريّ، ومِنْ ثَمّ، قد لا تظهرُ فيه الفُروقُ بين الجنسَين بالوضوحِ نفسِه، إذ إنَّ هذا النوع منَ الممارساتِ قد يتأثَّر بعوامل إضافيَّة مثلِ البيئةِ المدرسيَّة، والمتطلّبات الدّراسيَّة، وطبيعةِ التّخصّصات الأكّاديميَّة، التي قد تكونُ مشتركةً نسبيًّا بين الجنْسَيْن في مَدارس المُتفوّقين، وتؤكّدُ نظريَّةُ التَّصميمِ الذّاتيّ والمُعاملة الخاصّة (Deci & Ryan, 2002) على أنَّ الانفتاحَ الواعي على الخبراتِ الذَّاتيَّة يُسهمُ في إشباعِ الحاجات النَّفسيَّة الأساسيَّة،

مثلِ الكفاءةِ، والانتماء، والاستقلاليَّة، ممَّا يُعزِّزُ التَّنظيمَ الذَّاتيّ، ويُسهمُ في رفاهيَّة الفرد، ويبدو أنَّ الإناثَ أكثرُ تفاعُلًا مع هذا النَّوع منَ التَّنظيم الذَّاتي الذي يُعَدُّ من صميمِ مكوِّنات اليَقظة العقليَّة.

ومن ثمَّ، فإنَّ النَّتيجةَ التي أظهرتْ تفوُّقَ الإناث في معظم مجالاتِ اليَقظة العقليّة يُمكِنُ تفسيرُها من خلالِ الخصائص النَّفسيَّة والسُّلوكيّة المُرتبطةِ بالنَّوع الاجتماعيّ، التي تنعَكسُ على قُدرةِ الإناثِ في التَّعبيرِ عن الخبراتِ الذّاتية والانتباه لها، كما تدعمُ الأُطرُ النَّظريَّة المُتعددة – كنظرية لانجر ونظريَّة ديسي ورايان – هذا التَّفسيرَ، إذ تؤكِّدُ أهميَّةَ المُرونةِ الذَّهنيَّة والانفتاحِ الذَّاتيّ بوصفِها عواملَ حاسمةٍ في تطوير مستوياتٍ أعلى منَ اليَقظة الذِّهنيَّة (شاهين، 2024؛ محمود، 2023؛ إبراهيم، 2024) وهي عواملُ يبدو أنَّها تتوفَّرُ لدى الإناثِ بدرجةٍ أعلى مقارنةً بالذُّكور في هذه المرحلة العُمُريَّة.

تعكِسُ النَّتيجةُ واقعاً اجتماعيًّا وثقافيًّا ملموسًا في المجتمع الفلسطينيّ؛ فالإناثُ، عادةً، ما تُرَبَّى في بيئةٍ تُشجِّعُ على الانضباطِ والاهتمام بالتَّفاصيل، ولديهنَّ الكثيرُ منَ التَّركيز على المَشاعر، ممَّا يُعزِّزُ لديهنَّ مهاراتِ اليَقظة العقليَّة مثلَ الوعي بالذّات، والانتباه، وعدمِ إصدار الأحكام، كما أنَّ الضُّغوطَ الاجتماعيَّة والسِّياسيَّة التي يعيشُها الفلسطينيُّون تدفعُ الإناثَ إلى تطويرِ مهاراتٍ تأمُليَّةٍ وتنظيميَّةٍ داخليَّةٍ تساعدُهنَّ على التَّعامُل معَ التَّحدِّيات تعامُلًا أكثرَ وعيًا وانضباطًا مقارنةً بالذُّكور، الذين قد يتَّجهون إلى أنماطٍ أكثرَ اندفاعيَّة أو خارجيَّة في المُواجهة.

إلى جانب ذلك، يسهمُ نمطُ التَّعليمِ في مَدارسِ المُتفوِّقين في تنميَة مهاراتِ تنظيمِ الذَّات والانتباه لدى الطَّالبات، إذ تَميلُ الإناثُ إلى اتِّباع أساليبَ دراسيَّةٍ أكثرَ انتظامًا ودقَّة، وهو ما يَنْعكِسُ إيجابيًّا على مستوياتِ اليَقظة العقليَّة لديهنّ.

أمَّا عدمُ وجودِ فُروقٍ في مجالِ " العملِ معَ الوعي" فيمكِنُ تفسيرُهُ بأنَّ هذا الجانبَ مُرتبطٌ بالمَهامِّ السُلوكيّة والتَّنفيذيَّة التي تشترِكُ فيها كلٌّ منَ الطالباتِ والطَّلبةِ في بيئةٍ مَدرسيَّةٍ تُحفِّزُ على التفوُّق، ممَّا يقلِّلُ منَ الفُروقِ بين الجنْسَين في هذا المجال، بهذا، تعكِسُ هذه النَّتائجُ تأثيرَ العواملِ الاجتماعيَّة والثَّقافيَّة والتَّربويَّة في تشكيلِ مستوياتِ اليَقظة العقليَّة بين الذُّكور والإناثِ في الواقع الفلسطينيّ.

ب) النتائج المتعلقة بمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

كَشفتِ النَّتائجُ عن عدم وجودِ فُروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا على مِقياس اليَقظة العقليَّة، ومجالاتِه باستثناءِ مجالَي: (الوصف، العمل مع الوعي) لدى الطَّلبة المتفوِّقين دراسيًّا في المرحلة الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيِّر المُستوى الاقتصاديّ للأُسرة، جاءتِ النَّتائجُ على مجال: (الوصف) تُعزى إلى مُتغيِّرِ المستوى الاقتصاديّ للأُسْرة بين (منخفض) و(مرتفع) الفُروقِ لصالحِ (مرتفع) وعلى مجالِ: (العمل مع الوعي) تُعزى إلى مُتغيِّر المُستوى الاقتصاديّ للأُسرة بين (منخفض) من جهةٍ وكلِّ مِنْ: (متوسط) و(مرتفع) من جهةٍ أُخرى، لصالحِ كُلِّ مِنْ: (متوسط) و(مرتفع).

تتكامَلُ النَّتيجةُ إلى حدٍّ كبيرٍ معَ دراسةِ أبو الحسن (2021) التي أشارتْ إلى أنَّ مهاراتِ اليَقظةِ ترتبطُ بالسِّياق البيئي للفرْد، رغْم أنَّ دراستَه لم تُقارنِ الفُروق حسَب الدَّخل؛ ممَّا يسلّطُ الضَّوْءِ، هنا، على أهميَّةِ النَّظرِ إلى الفُروقِ الاقتصاديَّة عندَ تصميمِ تدخُّلاتِ اليَقظةِ الذِّهنيَّة في المَدارس.

يمكِنُ النَّظرُ إلى تفوّقِ أصحاب المستوى الاقتصاديّ المُرتفع على المُنخفض في بُعدي: (الوصف، العمل مع الوعي) مقارنةً في باقي أبعادِ المِقياس، إلى أنَّ الأُسَر ذاتَ الدَّخل الأَعلى توفِّرُ بيئاتٍ داعمةً ماليًّا ونفسيًّا، تمكّنُ أبنائَها من تخصيصِ وقتٍ كافٍ للأنشطةِ الهادفةِ، وتخصيصَ برامجَ في النَّوادي الثَّقافيَّة والتَّرفيهيَّة مقابلَ مبلغٍ ماليّ. يتيحُ ذلك لهؤلاءِ الطَّلابِ فرصًا أوسعَ للتَّأمُّل والملاحظةِ الذَّاتيَّة، ممَّا يُعزّزُ

قدرتَهم على التَّعبيرِ الدَّقيقِ عن تجاربِهم الدَّاخلية. على النَّقيض من ذلك، قد يُثقِلُ العبءُ الماليُّ والالتزاماتُ المنزليَّةُ كاهلَ الطَّلبة منَ الأُسَر منخفضةِ الدَّخْل، فتقلُّ فُرَصَهم لممارسةِ تمارينِ اليقظة أوِ الاهتمامِ بالتَّفاصيل الذَّاتيَّة.

أمَّا غيابُ الفروقِ في مجالَي " المراقبة " و"عدم الحكم"، فيُعزَى إلى طبيعةِ هذه المهاراتِ التي تعتمدُ أكثرَ على السَّمات الشَّخصيَّة والممارسات الفرديَّة اليوميّة (كالتَّأمل الذَّاتيّ أو تقبُّل التَّجارب) التي يمكِنُ تنميتُها عبْر مواردَ مجانيَّةً كالتَّنفُّس الواعي أو تدوين اليوميّات، دونَ حاجةٍ كبيرةٍ إلى دعْم ماديّ، كما قد تُسهمُ البرامجُ المدرسيَّة المُوحَّدة التي تُركِّز على إدارة الانفعالات، وتقبُّلِ الذَّات في تعويض التَّفاوت الاقتصاديّ، ممَّا يحافظُ على تكافُؤٍ نسبيٍّ في هذه المجالات بين جميع الطَّلبة.

ت) النتائج المتعلقة بمتغيّر مكان السّكن

كشفتِ النَّتائجُ عن عدمِ وجودِ فروقٍ دالَّة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مِقياس اليَقظة العقليَّة ومجالاتِهِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّر مكان السّكن.

تنسَجِمُ نتيجةُ الدِّراسة الحاليَّة معَ نتائج دراسةِ أبو الحسن (2021) التي أشارتْ إلى على وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّة بين المتوسّطين في أبعادِ الثقةِ منَ النَّفس، والتَّخطيط للمُستقبل، والمِقياس ككلّ، لصالحِ التَخصُّص العلميّ، يَبْرُزُ دورُ العوامل الشَّخصيَّة في اليَقظة العقليَّة، ومِنْ ثَمَّ، يُشيرُ إلى أنَّ مُتغيّرَ مكان السَّكن، غالبًا، ما يتلاشى لدى عيّناتٍ ذاتِ خصائصَ مرتبطةٍ بالأداءِ الأكّاديميّ العالي، ممَّا يدعمُ فكرةَ أنَّ الفُوارقَ في مكان السَّكن تتلاشى عندما تتكامَلُ العواملُ الدَّافعيَّة والتَّنظيميَّة عندَ المُتفوّقين.

يمكنُ النَّظر إلى عدم وجودِ فُروقٍ دالَّةٍ إحصائياً في اليَقظة العقليَّة بين الطَّلبة المُتفوّقين –تُعزى إلى مُتغيّرِ مكان السَّكن إلى استنتاجِ أنَّ الفُروقاتِ في المناطقِ الجغرافيَّة لم تُسهمْ في تغيُّر مهاراتِ اليَقظة ضمْنَ هذه العيّنة المُنتقاة منَ المُتفوّقين، وهو ما يمكِنُ عزوُه إلى عواملَ منهجيَّةٍ عديدة. منها أولاً، توحُّد المناهجِ الدَّراسيَّة، وبرامجِ الإرشادِ في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم؛ ما يمنحُ جميعَ الطَّلبة فُرَصًا متكافئةً؛ لممارسة التَّأمُّل والتَّركيز الذِّهنيّ أثناءَ اليومِ المَدرسيّ. ثانيًا، يشتركُ معظمُ المُتفوّقين دراسيًّا في مستوياتٍ عاليَةٍ منَ الدَّافعيَّة الذاتيَّة والدَّعم الأُسَريّ، بغضّ النَّظر عن عنوانِهمُ الجغرافيّ، فتَطْغَى عواملُ الشَّخصيَّة والدَّافعيَّة على الاختلافاتِ في مكان السَّكن.

4.2.4 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

– لا توجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عندَ مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسِّطات المُرونةِ المعرفيّةِ لدى الطَّلبةِ المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثَّانويَّة في مَدارسِ محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنْس، المستوى الاقتصاديّ للأُسرة، مكان السَّكن.

أ) النتائج المتعلقة بمتغير الجنس

كشفتِ النَّتائجُ عن وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مِقياس المُرونةِ المعرفيّة ومجالاتِهِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّرِ الجنسِ، جاءتِ الفروقُ لصالحِ الإناث.

يمكِنُ تفسيرُ النَّتيجةِ نظريًّا منْ خلالِ وجهاتِ النَّظر الرَّئيسة المُفسِّرة للمُرونة المعرفيّة: توجيهُ الانتباهِ والتَّمثيلُ العقلي، فمن منظورِ توجيه الانتباه، تُفسَّرُ المُرونةُ المعرفيَّةُ بقُدرةِ الفردِ على تحويلِ انتباهِهِ بسرعةٍ وفعاليَّة بين المُحفِّزاتِ المختلفة، ولا سيما في بيئاتٍ تتَّسِمُ بالتَّغيُّرِ والتَّعقيد (الزعبي، 2022) وبما أنَّ الإناثَ

قد يُظهِرْنَ قدرةً أعلى على تنظيمِ الانتباه، والتَّحكُّمِ فيه ضمْن المَهامِ المُتعدّدة، فهذا يفسِّرُ تفوُّقَهنَّ في المُرونةِ المعرفيَّة مقارنةً بالذُّكور، إذ يكُنّ قادراتٍ على التَّكيُّفِ السَّريع معَ المُتغيّرات البيئيةِ التي تواجِهُهن أثناءَ العمليَّة التَّعليميَّة.

أمَّا من ناحيةِ التَّمثيل العقليّ، فتعتمدُ المرونةُ المعرفيَّة على قدرةِ الفَردِ على إعادةِ تنظيم، وتمثيلِ المعرفةِ من زوايا مُتعدِّدةٍ وتحديثِ التَّمثيلات العقليَّة السَّابقة، بما يتناسَبُ معَ متطلَّبات المَهَمَّةِ الجديدةِ (الزعبي، 2022) إذ تُعزِّزُ هذه القدرةُ منَ التَّكيُّف السُّلوكيّ والذِّهنيّ معَ المواقفِ المُتغيّرة، ومن المُحتملِ، أنْ تمتلكَ الإناثُ نتيجةً لتفاعلاتهنَّ الاجتماعيَّةِ، ونُضْجِهنّ العاطفيّ المعرفيّ، قدرةً أكبرَ على إنشاء تمثيلاتٍ عقليَّةٍ مَرِنَةٍ تُمكِّنُهنَّ مِنَ التَّعامُلِ بفعاليّةٍ أكبرَ معَ المواقف الدِّراسيَّة المُختلفة.

إلى جانب ذلك؛ تؤثِّرُ عواملُ النَّضجِ والنُّموِّ والتَّفاعُل الاجتماعيّ تأثيرًا مباشَرًا في تطوير المُرونة المَعرفيَّة (طاهر، 2024) ومِنْ ثَمَّ، قد تؤدِّي البيئةُ الاجتماعيَّة والدَّعم الأُسريُّ والمَدرسيُّ دورًا في تعزيز هذه القُدرة لدى الإناث تعزيزًا أكبرَ، إذ تَميلُ الإناثُ في المجتمعاتِ المختلفةِ إلى الحصول على دعْمٍ اجتماعيٍّ يُسهمُ في تنميَة مهاراتِ التَّفكير المَرِنِ.

لذا، يمكِنُ تفسيرُ تفوُّقُ الإناثِ في المُرونة المعرفيَّة من خلالِ التَّفاعُل المركَّب بين قُدرتهم على توجيه الانتباه، وتمثيلِ المعرفةِ تمثيلًا مرنا، إلى جانبِ تأثيراتِ النَّضجِ والتَّفاعُل الاجتماعيّ الدَّاعمة لهذه القُدرات.

ويمكِن تفسيرُ النَّتيجة بالنَّظر إلى الواقع الفلسطينيّ من خلال جوانبَ عدة، أولاً: قد تعكِسُ هذه الفُروقُ دورَ العوامل الاجتماعيَّة والثقافيَّة، التي تؤثِّرُ في تنميةِ المهاراتِ المعرفيَّة بين الجنْسين، إذ تُميل الإناثُ في المجتمعِ الفلسطينيّ إلى تحمُّل مسؤوليَّاتٍ أكَّاديميَّة وشخصيَّة أكبرَ، ممَّا يُعزِّزُ من مهاراتِ التَّنظيم الذَّاتي والمُرونةِ في التَّفكير لمواجهةِ تحدِّيات الدِّراسة والبيئةِ المُحيطة. ثانياً: قد ترتبطُ الفروقُ بحجمِ الدَّعم

الاجتماعيّ والنَّفسيّ، الذي تحظى به الإناثُ في مراحلِ التَّعليم، ولا سيما في بيئاتٍ مثلِ بيتَ لحم حيث تقدِّرُ العائلاتُ والأوساطُ التَّعليميَّةُ أداءَ الفتياتِ وتشجعُهنّ على تطويرِ مهاراتِ التَّفكير والابتكار، كما أنَّ الإناثَ في هذه المرحلة العُمُريَّة، غالباً، ما يُبْدينَ قدرةً أعلى على التَّعامُل معَ الضُّغوطات الأكَّاديميَّة المُتعدّدة وتحويلِها إلى فُرَص للتَّعلُّم والتَّكيُّف، ممَّا ينعكِسُ على زيادةِ المُرونة المعرفيَّة لديهُنَّ، ثالثاً: يمكِنُ أنْ تسهمَ الاختلافاتِ في نمطِ التَّفاعُل الاجتماعيّ والتَّنشئةِ بين الذُّكور والإناث في فلسطينَ في تعزيزِ هذه المُرونة لدى الإناث، إذ تميلُ الإناثُ إلى تطوير مهاراتٍ تعاونيَّةٍ، وحلِّ المشكلات التي تتطلَّبُ مرونةً ذهنيَّة أكبرَ، الأمر الذي يُعزِّزُ قدرتهُنَ على تعديل استجابتِهنَّ للأوضاعِ المتغيّرة، ومِنْ ثَمَّ، تعكِسُ هذه النَّتيجةُ أهميَّةَ أخذ الفروقِ الجَندريَّة، بعينِ الاعتبارِ، عندَ تصميمِ البرامجِ التَّعليميَّة والتَّربويّة في فلسطين، إذ ينبغي تعزيزُ إستراتيجيَّاتٍ تدعمُ تطوُّرَ المُرونةِ المعرفيَّة لدى كِلَا الجنْسَينِ معَ مراعاة الخصوصيَّات الاجتماعيَّة والثَّقافيّة التي تُؤثِّرُ في أدائِهم الدِّراسيّ، وسلوكِهم المعرفيّ.

ب) النتائج المتعلقة بمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

كشفتِ النَّتائجُ عن عدمِ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مِقياس المُرونةِ المعرفيّة ومجالاتِهِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّر المستوى الاقتصاديّ للأُسرة.

تتعارضُ هذه النَّتيجةُ مع دراسةِ Zheng (2024) التي تُشيرُ إلى أنَّ الأداءَ الأكَّاديميَّ المُرتبطَ بالمُرونةِ المعرفيَّة يتأثَّرُ بعواملَ عدّة منها الوضعُ الاجتماعيُّ الاقتصاديُّ، وهذا قد يتعارَضُ معَ عدمِ وجود فروقٍ دالَّةٍ حسَبَ المستوى الاقتصاديّ، إذ تشيرُ الدراسةُ إلى أنَّ الوضعَ الاقتصاديَّ يمكِنُ أنْ يؤثِّرَ في العلاقةِ بين المُرونةِ المعرفيَّة والأداءِ الأكَّاديميّ.

تُعزَى هذه النَّتيجةُ إلى أنَّ هذه المهارةَ التَّنفيذيَّة – المعرفيَّة تعتمدُ في الأَساسِ على خبراتِ التَّعلُّم الصفيَّة والمناهج الدِّراسيّة المُوجهة للطّلبة، أكثرَ منِ اعتمادِها على الموارِدِ الماليّة للأُسَر، يدعمُ ذلك ما توصّلَ إليه الجابري (2024) إذ أشارتْ إلى أنَّ تلاميذَ الصَّفِّ الثالث الابتدائي من مختلف الخلفيَّات أظهروا مستوياتِ من "متوسِّطٍ جدًا" إلى " مرتفعٍ جدًا " في مؤشِّراتِ سُرعةِ المُعالجة(المُرونةِ المَعرفيَّة) ممَّا يُبَرْهِنُ على قُدرةِ البيئةِ المَدرسيّة على صَقْلِ هذه القُدرةِ مبكرًا دونَ اعتبارٍ للفُروق الاقتصاديَّة.

من ناحيةٍ أُخرى، يُؤدِّي التَّميزُ الأكّاديميّ دورًا مهمًّا في هذه النَّتيجة؛ إذ إنَّ الطلبةَ في العيّنةِ الحاليّةِ منَ المُتفوّقين الذينَ يتمتَّعون بطبيعتِهم بخصائصَ شخصيَّة ونفسيَّة، مثلِ الدافعيَّة العالية، والانضباط الذَّاتيّ، ممَّا يُمكِّنُهم من تحويلِ التَّحدِّيات الماديَّة إلى فُرَصٍ للإبداع. وبالنَّظرِ إلى نموذجِ التَّعلُّمِ الذَّاتي المُنظّم، يمتلكُ هؤلاءِ الطَّلبةُ وعيًا بآليَّات تعلُّمهم، وقدرةً على توظيف الموارِدِ المَتاحة (كمكتبة المدرسة أو المشاريع الجماعيَّة) بكفاءة، ممَّا يُقلِّلُ تأثيرَ التَّفاوُتِ الاقتصاديّ، كما تُسهمُ برامجُ الإرشادِ التَّربويّ المُوجَّهة لجميع الطَّلبة في تعزيز هذه القُدرات عبْر حصَصِ توجيهٍ جميعيٍّ تركِّزُ على حلِّ المُشكلاتِ، والتَّفكير التَّبَاعُديّ، التي تقدِّمُ لجميع الطَّلبة بصرْفِ النَّظر عن خلفيَّاتهم الاقتصاديَّة.

كما أنَّه لا يمكِنُ إغفالُ دورِ السِّياساتِ الشَّاملة في هذه النَّتائج، فالمبادراتُ كالمُسابقاتِ العلميَّةِ التي تنظِّمُها وزارةُ التَّربية والتَّعليم الفلسطينيَّة تُظهرُ كيفَ يُمكِنُ تحويلَ التَّركيزِ من الإمكاناتِ الماديَّةِ إلى الابتكار الفكريّ، ممَّا يخلُقُ مساحةً تنافسيَّةً عادلة.

تعكِسُ النَّتيجةُ خصوصيَّةَ الواقع الفلسطينيّ، فرغم التَّبايُن في الظُّروفِ الاقتصاديَّة للأُسر، يبدو أنّ البيئةَ الفلسطينيَّةَ بما تحْمِلُهُ من تحدِّياتٍ وضغوطاتٍ اجتماعيَّةٍ وسياسيَّةٍ مشتركة، تُسهمُ في تنميَةِ مهاراتِ التَّكيُّفِ والمُرونة لدى الطَّلبة بشكلٍ عام، بغضِّ النَّظرِ عن خلفيَّتِهم الاقتصاديَّة، كما أنّ الثَّقافةَ المجتمعيَّة التي تُولِي

أهميَّةً كبيرةً للتَّفوُّقِ الدِّراسيّ، والدَّعمِ الأُسَريّ والمعنويّ، الذي يتلقَّاهُ الطَّلبةُ المُتفوّقونَ في مُختلفِ الطَّبقات الاجتماعيَّة، قد تُؤدّي دورًا مهمًّا في بناءِ مُرونتِهم المعرفيَّة، ويُعزّزُ هذا التَّفسيرُ أنَّ الطَّلبة المُتفوّقين، عادة، ما يحظَوْنَ باهتمامٍ خاصّ منَ المُدرسة والأُسرة، ممَّا يُسهمُ في تنميَةِ قدراتِهم المعرفيَّة والوجدانيَّة بعيداً عن تأثيراتِ الوضعِ الماديّ، الأمرُ الذي يُفَسّرُ عدمَ ظهورِ فُروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيَّةٍ مُرتبطةٍ بالمستوى الاقتصاديّ.

ت) النتائج المتعلقة بمتغير مكان السكن

كشفتِ النَّتائجُ عن عدمِ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مِقياس المُرونةِ المعرفيّة ومجالاتِهِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم – تُعزى إلى مُتغيّرِ مكان السَّكن.

ويمكِنُ عزوُ هذه النَّتيجةِ منْ خلال النَّظر إلى عواملَ مترابطةٍ عدة، يتوفّرُ في المَدارس مرشدٌ تربويٌّ يعملُ ضمْن خطةٍ إرشاديَّةٍ تحرِصُ على تزويدِ جميعِ الطَّلبة بفُرصٍ متساويَةٍ لتنميَةِ مهاراتِ التَّفكير المَرِنِ وتوكيدِ الذَّات، وحلِّ المُشكلات مستنداً إلى نظريَّات في الإرشادِ، كالنَّظريَّة المعرفيَّة التي تعملُ على تحسين مستويَّات التَّفكير تحسينًا عقلانيًّا ومرنا، لدى الطلبة جميعاً بغضّ النَّظرِ عنِ الخلفيَّة الجغرافيَّة، ممَّا يعوّضُ أيَّ نقصٍ في الموارِدِ الخارجيَّة المُرتبطةِ بموقعِ السَّكن، ويُحوّلُ المدرسةَ إلى بيئةٍ معياريَّةٍ تُذيبُ الفُروقَ الجغرافيَّة.

من ناحيةٍ أُخرى، تُشكّلُ الخصائصُ النَّفسيَّةُ للطَّلبة المُتفوّقين عاملًا مُهمًّا في هذه النَّتيجة، فهُمْ بحكْمِ تفوُّقِهم الأكَّاديميّ يتمتَّعونَ بدافعيَّةٍ ذاتيَّةٍ عاليَةٍ وانضباطٍ معرفيّ، ممّا يمكِنُهم من توظيفِ إستراتيجيَّاتِ تعلُّمٍ مَرِنةٍ كالتَّخطيطِ الدِّيناميكيّ، وإعادةِ تقييم الأساليبِ وَفْقًا لنموذجِ التَّفكيرِ ما وراءَ المعرفيّ (Zimmerman &

(Martinez-Pons, 1990) تمنحُ هذه السِّماتُ الطلبةَ قدرةً على تجاوُزِ التَّحدِّيات البيئيَّة، إذ يحوِّلونَ أيَّ قيودٍ مرتبطةٍ بموقعِ السَّكن إلى فُرَصٍ للتَّعلُّم الذَّاتي، مُستفيدين منَ الموارِدِ المُتاحة بغضِّ النَّظر عن كمِّها أو نوعها، كما يُسهمُ التَّفاعلُ الإيجابيُّ بين الطَّلبة والمُعلِّمين في تعزيز هذا التأثير؛ فالمدارسُ سواءً في مناطقِ المدينةِ أو القريةِ أو المخيم، توفِّرُ بيئاتٍ صفيَّةٍ مستقرَّةٍ تعتمدُ على أساليب تدريسيَّةٍ تشجيعيَّة كالتَّعلُّم القائمِ على المشاريع، الذي يُنمِّي القُدرةَ على رؤيةِ المُشكلاتِ من زوايا متعدّدة، ممَّا يُضعِفُ أيَّ تأثيرٍ محتملٍ للعاملِ الجغرافيّ، كما أنَّه لا يمكِنُ إغفالُ دورِ أنَّ الطَّلبةَ يتشاركونَ سماتٍ معرفيَّةً وأكَّاديميَّةً ونفسيَّةً متجانسةً يقلِّلُ منَ التَّبايُن الدَّاخليّ، ويسهمُ في عزْلِ تأثيرِ متغيِّرِ مكانِ السَّكن.

5.2.4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات الميول المهنية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم تعزى إلى متغيرات: (الجنس، المستوى الاقتصادي للأسرة، مكان السكن).

أ) النتائج المتعلقة بمتغير الجنس

كشفتِ النَّتائجُ عن عدمِ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مِقياس المُيولِ المِهْنِيّةِ ومجالاتِهِ باستثناءِ مجالَي:(النَّمط الواقعيّ، النَّمط الاجتماعيّ) لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيِّرِ الجنس.

و في المقابل، جاءتِ الفروقُ دالَّةً إحصائيًّا على مجالَي:(النَّمط الواقعيّ، النَّمط الاجتماعيّ) كانتْ لصالحِ الذّكور على النَّمط الواقعيّ، وفي حين، جاءتْ لصالحِ الإناث على النَّمطِ الاجتماعيّ.

تتَّفِقُ هذه النَّتيجةُ مع نتائجِ دراساتٍ سابقةٍ منها مثلاً ما أكَّدتْه دراسةُ الدِّميني (2020) وجودَ فروقٍ لصالح الذُّكور، ممَّا يدعمُ ربطِ جنس الطَّالب بنمطِ ميولِهِ المِهْنِيَّة، كما وُجدَ برشانثي (Prashanthi, 2024) أنَّ المُتغيِّراتِ الدِّيموغرافيّة، ومن بيْنها الجنْس، تؤثِّرُ تأثيرًا ملموسًا في المَيْلِ نحوَ ريادةِ الأعمال، وهو ما يعكِسُ قدرةَ الخلفيَّة الشَّخصيَّةِ على توجيه اختيارِ التَّخصُّصات المِهْنِيَّة. إضافةً إلى ذلك، أشارتْ دراسةُ كوينلان (Quinlan, 2023) إلى أنَّ المنهاجَ الدِّراسيَّ والتَّجاربَ العمليَّةَ المَدرسيَّة يشكِّلانِ عواملَ مركزيَّةً في تحوُّل ميولِ الطّلاب المِهْنِيَّة وتثبيتِها، ما يوحي بأنَّ الاختلافَ في التَّعرُّض لبرامج تدريبيَّة أو نشاطاتٍ صفيَّةٍ غير منهجيَّة بين الجنْسَين، قد يُعزِّزُ هذه الفُروق في النَّمط الواقعيّ والاجتماعيّ، وهذا توافُقٌ معَ طبيعة ثقافةِ البيئةِ الفلسطينيَّة التي تدعمُ البرنامجَ المناسبَ لكلِّ جنْس.

تُعزَى هذه النَّتيجةُ إلى التَّمايُز في تداخُل العواملِ البيولوجيَّة والاجتماعيَّة والتَّربويَّة، فمن ناحيةٍ، قد تُفسَّرُ تفضيلاتُ الذّكور للمِهَنِ الواقعيَّة بتركيبتهم السيكولوجيَّة والنَّفسيَّة والجسديَّة التي تَميلُ إلى التَّفاعُل معَ الأدواتِ والأجهزة الماديَّة، أو نتيجةً لتنشئةٍ اجتماعيَّةٍ تُصوِّرُ هذه المِهَنَ بوصفِها مجالاتٍ " ذكوريَّةً " تتطلّبُ القوّةَ والتَّحمُّلَ. في المقابل، قد تعكِسُ تفضيلاتُ الإناثِ للمِهَنِ الاجتماعيَّة أدوارًا ثقافيَّةً سيكولوجيَّةً نفسيَّةً راسخةً تربطُ بين الأُنوثةِ والقُدرةِ على التَّعاطُفِ ورعايةِ الآخرين، التي تُغذِّيها الأُسْرةُ والمدرسةُ عبْرَ توجيهِ الفتياتِ نحوَ أنشطةٍ تطوُّعيَّةٍ أو تربويَّة.

من جهةٍ أُخرى، تؤدّي المنظومةُ التَّعليميَّةُ دورًا مُهمًّا في تعزيز هذه الفروق، فالمدارسُ عن قَصْدٍ أو غيرِ قصدٍ تُقدِّمُ أنشطةً صفيَّةً ولا صفيَّةً مُختلفةً لكلِّ جنْس، مثلِ توجيهِ الذُّكور إلى أنشطةٍ ذكوريَّةٍ، والإناثِ إلى أنشطةٍ أنثويَّة، ممَّا يُكرِّسُ صورةً نمطيَّةً عنِ " المِهَنِ المناسبة ".

أمَّا نتيجةُ عدمِ وجودِ فُروقٍ في مجالَي: (النَّمط الواقعيّ، النَّمط الاجتماعيّ) فيُشيرُ ذلك إلى احتمال وجودِ تحوُّلاتٍ طفيفةٍ في البيئة التَّعليميَّة أوِ المجتمعيّة، فقد تعكِسُ مبادراتٍ حديثةً، بدايةً لتغيُّرِ الصُّورِ النَّمطيَّة مثلِ تشجيعِ الإناثِ على دراسةِ التَّكنولوجيا أو مشاركةِ الذُّكور في أعمالِ التَّمريض التَّطوعيّة، إلا أنَّ هذه التَّحوُّلاتِ ما تزالُ قليلةَ التَّأثير، إذ تبقى الثَّقافة المجتمعيَّة والأُسريَّة هي الحاضنةُ الأقوى للتَّصوُّرات التَّقليديَّة عنِ الأدوارِ الجندريَّة.

ولتعزيزِ تكافُؤِ الفُرَصِ المِهْنِيَّة، يُقترَحُ تبنّي إستراتيجيَّاتٍ تعليميَّةٍ هادفةٍ، مثلِ تصميم مناهجَ تُظهرُ نماذجَ ناجحةً لمِهْنِيّين مخالِفينَ للتَّوقُّعاتِ الجَنْدريَّة (كالمُهندسات أو المُمرّضين) وإطلاقِ برامجَ إرشاديَّةٍ تُعرّفُ الطَّلبةَ بمِهَنٍ متنوّعةً بعيدًا عن التَّحيّز حسَبَ الجِنْس، إلى جانبِ تعزيز التَّعاوُن بين المَدارس والأُسَر لخلْقِ وعيٍ جماعيٍّ بأهميَّةِ اختيارِ المِهَنِ بناءً على المهاراتِ والرَّغباتِ الفرديَّة، لا العاداتِ الاجتماعيَّة.

وبالنَّظر إلى الواقع الفلسطينيّ؛ فتُعزَى هذه الفروقُ إلى مجموعةٍ منَ العوامل المرتبطةِ بالمجتمع الفلسطينيّ، منها الأدوارُ الاجتماعيَّة التَّقليديَّة التي ما زالتْ تؤثِّرُ في توجُّهات الطَّلبة، إذ يُشجِّعُ الذُّكور، غالباً، على اختيار المِهَنِ العمليَّة والتَّقنيَّة المُرتبطة بالنَّمط الواقعيّ كالهندسةِ والصِّيانة والتِّكنولوجيا، وفي حين، تُفضِّلُ الإناثُ المِهَنَ ذاتَ الطَّابع التَّفاعليّ والاجتماعيّ مثلِ التَّعليم والتَّمريض والعمل المجتمعيّ، التي تتوافَقُ معَ النَّمط الاجتماعيّ، ويعكِسُ هذا التّبايُنُ تأثيرَ الثَّقافة المجتمعيَّة والتَّنشئة الاجتماعيَّة في تشكيل المَيول المِهنيَّة، حتى لدى الطَّلبة المُتفوّقين، ممَّا يدلُّ على أهميَّةِ تطويرِ برامجِ إرشادٍ مِهْنِيٍّ تُراعي النوع الاجتماعيّ، وتسعَى إلى كسْرِ الصُّور النَّمطيّة في اختيارِ المِهَن.

تعكِسُ نتائجُ الدِّراسة صورةً واقعيَّةً للمُيول المِهْنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين في محافظة بيتَ لحم، ويمكِنُ دعمُها منْ خلالِ قراءة نقديَّةٍ تأخذُ، بعيْنِ الاعتبار، الخصوصيَّة الثَّقافية والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة

للمنطقة. فبيتَ لحم، مثلِ غيرها منَ المحافظاتِ الفلسطينيَّة، تتأثَّرُ بعواملَ مجتمعيَّةٍ تقليديَّةٍ تُعيدُ إنتاجَ أدوارِ النوع الاجتماعيّ في المُؤسَّسات التَّعليميَّة والأُسريَّة. ففي النَّمط الواقعيّ، يُلحظُ أنَّ الذُّكورَ يُشجَّعون منذُ سِنٍّ مبكرّة على الاهتمامِ بالمَهارات التَّقنيَّة والعمليَّة، إمَّا نتيجةً لتوقّعاتٍ مجتمعيّةٍ أو فُرَصِ عمَلٍ محدودةٍ تتطلَّبُ الكفاءةَ اليدويَّة أوِ التَّقنيَة، ولا سيما في ظلِّ الواقعِ الاقتصاديّ الضَّاغط الذي يجعلُ المِهنَ العمليَّة أكثرَ جذبًا بوصفها وسيلةً مباشَرةً للانخراطِ في سوقِ العملِ أوِ السَّفر للعمل في الخارج، أمَّا في النَّمط الاجتماعيّ، فتفضيلُ الإناثُ لهذا النَّمط يعكِسُ، بدورِهِ، التَّنشئةَ القائمةَ على تعزيزِ أدوارِ الرَّعاية والخدمةِ لدى الفتياتِ، وتوجيههن نحوَ تخصُّصات مثلِ التَّعليم أوِ الخدمةِ الاجتماعيَّة التي تُعَدُّ أكثرَ " قبولاً " في البيئةِ المُحافظة نسبيًّا في بيتَ لحم، وذاتِ طابعٍ إنسانيٍّ يُنسَجِمُ معَ التَّوقُّعات المجتمعيَّة من المرأة.

إنّ النقدَ، هنا، لا ينفي صحَّةَ النَّتيجة، بل يدعمُها منْ خلالِ الكشْفِ عنْ أنَّ هذه الفروقَ ليسَتْ مجرّد اختلافاتٍ فرديَّةٍ في المُيول، بل ناتجةً عنْ بنيَةٍ اجتماعيّةٍ تَحكُمُ خياراتِ الطَّلبة وَفْقًا للجِنْس، وهذا يُبرِزُ الحاجةَ إلى تدخُّلاتٍ توجيهيَّةٍ وتربويَّةٍ تُعزّزُ حريَّة الاختيارِ، وتُوسّعُ أُفُقَ الطَّلبة في التَّفكيرِ بمساراتِ مِهْنِيَّةٍ خارجَ القوالبِ التَّقليديَّة، ولا سيما في مجتمعٍ يواجِهُ تحدّياتٍ اقتصاديَّةً وقيودًا ثقافيَّةً مثلَ مجتمعِ محافظةِ بيتَ لحم الفلسطينيَّة.

ب) النتائج المتعلقة بمتغير المستوى الاقتصادي للأسرة

كشفتِ النَّتائجُ عن عدمِ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مِقياس المُيولِ المِهْنِيَّة ومجالاتِهِ لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم – تُعزى إلى مُتغيّر المستوى المستوى الاقتصاديّ للأُسرة.

ويمكِنُ تفسيرُ هذا التَّجانسُ في المُيول المِهْنِيَّة ومجالاتها، لدى الطَّلبة المُتفوِّقين دراسيًّا، في المرحلة الثانويّة في مدارسِ مُحافظة بيتَ لحم، حسَبَ متغيّرِ المستوى الاقتصادي للأسرة، عبْر عواملَ مُترابطةٍ عدّة، منها: طبيعةُ العيّنةِ المُتمثلّة في الطَّلبة المُتفوّقين، الذين يتمتَّعونَ بدرجةٍ عاليَةٍ منَ الدَّافعيَّة الذَّاتيَّة والنَّشاط الأكَّاديميّ العالي، ممَّا يخلُق بيئةً موحَّدةً تُعْلي منْ سعيهم لتنميَة مهاراتِهم المِهْنيَّة، وتجاوُز تأثيرِ العوائق الماديَّة؛ فالتَّفوُّقُ الدِّراسيُّ، هنا، لا يعكِسُ، فقط، القدراتِ المعرفيَّة، بل يشكِّلُ هُوِيَّة مشتركةً تُنمّي قواسمَ مِهْنِيَّةً وعقليَّةً متشابهةً، مثلَ الثِّقة منَ النَّفس والقُدرة على المبادرة، التي قد تؤدّي دورًا مُهمًّا في توجيهِ المُيولِ أكثرَ منَ العواملِ الاقتصاديَّة.

من ناحيةٍ أُخرى، قد يعكِسُ هذا التَّجانُسُ سياقاتٍ ثقافيَّةً وتربويَّةً خاصَّةً في محافظةِ بيتَ لحم، إذ تُولِي الأُسَر والمَدارس أولويَّةً عاليةً؛ لتعزيز المهاراتِ الشَّخصيَّة والقياديَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين، بوصفِها جزءًا من إستراتيجيَّةٍ جماعيَّةٍ لمواجهة التَّحدّيات الاقتصاديَّة والسِّياسيَّة التي يوجّهها مجتمعُنا الفلسطينيُّ في ظلِّ الواقعِ الذي يَفْرضُهُ الاحتلال، فمجتمعُنا الفلسطينيُّ، بشكلٍ عامٍّ، يُعاني مُحدوديَّةَ الموارد، ممَّا يدفعُ الأُسَرَ الطُّموحةَ إلى التَّركيزِ على استثمارِ رأْسِ المال البشريّ بوصفِهِ بديلًا عن رأْس المالِ الماديّ، ممَّا يُعزّزُ نزعةً مشتركةً نحوَ المهنِ القائمةِ على المعرفةِ والمَهاراتِ الذِّهنيَّة.

ت) النتائج المتعلقة بمتغير مكان السكن

كشفتِ النَّتائجُ عن عدمِ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مِقياس الميول المِهنيّة ومجالاتِهِ باستثناءِ مجالِ: (النمط العقلانيّ) لدى الطَّلبة المُتفوّقين دراسيًّا في المرحلةِ الثانويَّة في مَدارس محافظةِ بيتَ لحم –تُعزى إلى مُتغيّر مكانِ السّكنِ. جاءتِ الفُروقُ في مجالِ: (النَّمط العقلانيّ) – تُعزَى إلى مُتغير مكانِ السّكنِ بين (مدينة) و(قرية) لصالحِ (قرية).

يمكِنُ تفسيرُ عدمِ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ في المُيول المِهْنِيَّة بين المدينة والقرية والمخيم في محافظةِ بيتَ لحم بتجانُس الفُرَصِ والخبراتِ التَّعليميّة التي توفِّرُها وزارةُ التَّعليمِ الفلسطينيَّة في جميعِ المَدارسِ، ولجميع الطلبة في المحافظة؛ إذ تُبنَى هذه المُيولُ من خلالِ سياساتٍ موحَّدةً في المناهجِ الدِّراسيَّة والأَنشطة اللاصفيَّة، كالمشاريعِ العلميَّة والمسابقات الثَّقافية، ممَّا يُسهمُ في بناء بيئةٍ تعليميَّة متجانسةٍ تُنمِّي المهاراتِ العامَّة مثلِ العملِ الجماعيّ والتَّفكير النَّقديّ لدى جميعِ الطَّلبة، بغضّ النَّظر، عن موقعِهم الجغرافيّ أو مكانِ سكنِهم، هذا التَّجانسُ قد يعكِسُ نجاح النِّظامِ التَّعليميّ في تعويضِ التّفاوتاتِ المُحتملةِ النَّاتجة عنِ الظُّروف الاقتصاديَّة أو الاجتماعيَّة، ولا سيما في ظلِّ التِّحدّيات والظّروف السِّياسيَّة التي تواجِهُها المحافظة.

أمَّا فيما يتعلَّقُ بالفُروق في مجال النَّمط العقلانيّ فقد أظهرَ طلبةُ القُرى تفوُّقًا مَلحوظًا، ويمكِنُ تفسيرُ ذلك من خلالِ طبيعةِ الحياةِ اليوميَّةِ في الرِّيف الفلسطينيِّ التي تَتَطَلَّبُ تفاعُلًا مباشَرًا معَ تحدّيات عمليَّة، مثلِ المشاركةِ في الأعمالِ الزِّراعيَّةِ أوْ إصلاحِ الأدواتِ المَنزليَّة باستخدامِ مَواردَ محدودةٍ، ممَّا يُعزِّزُ مهاراتِ التَّحليلِ، والتَّفكيرِ المنطقيّ، وحلِّ المشكلاتِ منذُ الصِّغَر، هذه الخبرات العمليَّة تتوافَقُ معَ ما أشارتْ إليه نظريَّةُ " التَّعلُّم التَّجريبيّ " (Experiential Learning) لكولب (Kolb & Kolb, 2005) التي تُؤكِّدُ أنَّ الممارسةَ المباشَرة تُشكِّلُ أنماطَ التَّفكيرِ بشكلٍ أعمقَ منَ التَّعلُّم النَّظريّ. وفي المُقابل، قد تُقلِّلُ البيئةُ الحضريَّةُ من فُرَصِ الطَّلبة في تنميَةِ هذه المهاراتِ؛ ويُعزى ذلك إلى الاعتمادِ على الخدماتِ الجاهزة، والمُختصِّين الحِرَفِيِّين، الأمرُ الذي يُحِدُّ منَ الحاجةِ إلى توظيفِ التَّفكير التَّحليليّ التَّطبيقيّ.

وبوجهٍ عام، يمكنُ استنتاجُ تفسيرٍ موحَّدٍ مفادُه: أنَّ المدارس في القريةِ والمدينةِ والمُخيَّمِ تشتركُ في توفير أُطُرٍ متكافئَةٍ؛ لتطويرِ المُيول المِهنيَّة في الأنماط المِهْنِيَّة النَّظريّةِ غيرِ التَّطبيقيَّةِ، من خلالِ المناهجِ

والأنشطةِ المُوحَّدَةِ في تلك المدارس، وفي حين، يتأثَّرُ النَّمطُ التَّحليليَّ على نحوٍ خاصٍّ بالخبراتِ العمليَّة اليوميَّةِ التي تختلفُ بين الرِّيف والمدينة، الأمرُ الذي يُفَسِّرُ بروزَ الفارقِ في هذا النَّمط دونَ سواه.

3.5 التوصيات والمقترحات

أولاً– التوصيات:

في ضَوْءِ النَّتائجِ التي توصَّلتْ إليها هذه الدِّراسةُ، فإنَّ الباحثَ يوصي بما يأتي:

1. بناءِ برامجِ إرشاديَّةٍ؛ منْ أجْلِ تحسينِ اليَقظةِ العقليَّةِ للطّلبة الذُّكور، تركِّزُ على المجالاتِ التي تفوَّقتْ فيها الإناثُ (مثل الوصف، وعدم التَّفاعُل التَّلقائيّ) من خلال أنشطةٍ تتناسَبُ معَ اهتماماتِهم.
2. اهتمامِ المدارسِ في تنميةِ مهاراتِ (الوصفِ) و(العملِ معَ الوعي) لطلبةِ الأُسَرِ مَحدودةِ الدَّخْل من خلالِ أنشطةٍ يوميَّةٍ بسيطةٍ، معَ تدريبِ المُعلّمين على دمْجِها في الحصصِ؛ لتعويضِ الفجوةِ الاقتصاديَّة.
3. بناءِ برامجِ إرشاديَّة؛ من أجْلِ تحسينِ المُرونةِ المَعرفيَّة لدى الطَّلبة الذُّكور.
4. تركيزِ المُرشدينَ في حصَصِ التَّوجيهِ المِهْنِيّ على التّعريفِ بالمِهَنِ غيرِ التَّقليديَّة، بحيثُ لا تُكرّسُ الصُّور النّمطية؛ بهدفِ تعزيزِ اختيارِ المِهَنِ بناءً على المهارةِ لا الجِنْس.
5. تنفيذِ برنامجِ تبادُلٍ تعليميٍّ بين مدارس المدينة والقرية يركِّزُ على تعزيزِ مهاراتِ النَّمطِ العقلانيّ (كالتَّحليل المنطقيّ، وحلِّ المشكلاتِ المُعقّدة) لدى طلبة المُدينة.
6. تدريبِ مُعلّمي المدينةِ على أساليبَ تعليميَّة تُعزّزُ التَّفكيرِ العقلانيّ(كالتَّعلُّم القائم على المشاريعِ التَّحليليَّة).
7. إجراءِ برامجَ تعليميَّةٍ في مدارسِ المدينةِ تُحاكي الخبراتِ العمليّةَ في القرية، مثلِ مشاريعِ STEM القائمةِ على حلِّ المشكلات المجتمعيَّة.

8. إجراءِ دراساتٍ مستقبليّةٍ لاستكشافِ كيفيَّةِ تفاعُل الفُروقِ الجَنْدريَّة مع متغيّراتٍ أُخرى مثلِ الدَّعم الأُسريّ والمستوى الاقتصاديّ.

ثانياً– المقترحات:

استنادًا إلى نتائج الدِّراسة الحاليّة وما انبثق عنها من توصياتٍ تُعرَضُ فيما يأتي مجموعةٌ من المقترحات العلميّةِ التي يمكنُ أن تُسهمُ في توسيع آفاقِ البحوث التربويّة مستقبلا.

1. الرّبطُ بين المُيولِ المِهْنِيَّة ومخرجاتِ سوقِ العملِ الفلسطينيّ من خلالِ دراساتٍ مستقبليَّة تُقارِنُ بيْن التَّوجُّهاتِ المِهْنِيَّةِ للطَّلبةِ المُتفوّقينَ وحاجاتِ السُّوق، ممَّا يساعدُ في توجيه السِّياساتِ التَّربويَّة والتَّعليميّة نحوَ مهَنِ المُستقبل.
2. استكشافُ العلاقةِ بين استخدام التِّكنولوجيا (مثل تطبيقاتِ التَّأمُل الرَّقميّ أوِ الألعاب التَّفاعليّة) وتنمية مهاراتِ اليَقظةِ العقليَّة لدى المُراهِقين، وتأثيرها غيرِ المباشَر في المُيول المِهْنِيَّة.
3. إجراءُ دراساتٍ كميَّةٍ ونوعيَّةٍ على عيّناتٍ منَ الطَّلبةِ غيرِ المُتفوّقينَ دراسيًّا؛ لمقارنةِ أَثَرِ اليقظةِ العقليَّةِ والمُرونةِ المعرفيَّة في المُيول المِهْنِيَّة باختلافِ مستوى التَّحصيلِ الأكَّاديميّ، ممَّا يُسهمُ في تعميمِ النَّتائجِ على شرائحَ أوسعَ.
4. دمجُ متغيّراتٍ إضافيَّةٍ في الدِّراساتِ المُستقبليَّةِ، مثلَ: الذَّكاءِ العاطفي، الدَّعم الأُسَريّ، تقديرُ الذَّات، أو المناخ المَدرسيّ؛ لاختبارِ نماذجَ تفسيريَّةٍ أوسعَ وأكثرَ شُمولاً للمُيولِ المِهنِيَّة لدى الطَّلبة المُتفوّقين.
5. تقييمُ أثَرِ البرنامجِ الإرشاديّ المُقترحِ تجريبيًّا من خلالِ تصميمِ دراسةٍ شبْهِ تجريبيَّةٍ (باستخدامِ مجموعاتٍ ضابطةٍ وتجريبيَّةٍ) لقياسِ فعاليَّتِه في تعزيزِ اليَقظةِ العقليَّة والمُرونة المعرفيَّةِ، ومِنْ ثَمَّ، تحسين دقَّةِ التَّوجيه المِهْنِيّ.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

ابراهيم، أسماء. (2024). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالتفاخر الأصيل لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة– دراسة مقارنة، **مجلة المدارات العلمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 2 (1)، 320–356.

أحمد، إيمان محمد. (2020). الإسهام النسبي للمرونة المعرفية في التنبؤ بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والتوافق الدراسي لدى طلاب الصف الأول والثاني، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، 13(3)، 133–172

بشماني، شكيب (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 36 (5)، 85–100.

بالقاسمي، عفاف. (2020). **فاعلية برنامج إرشادي مقترح قائم على نظرية " هولاند " لتنمية الميول المهنية لبناء المشروع المهني لتلاميذ الأولى ثانوي**، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر.

بهنساوي، صبري. (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة المهنية لدى المعلمين، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، (112)، 377–325، مصر

التباري، سعيد. (2016). **اليقظة العقلية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة**. دار الفكر، الأردن.

بن التومي، منى. (2022). **الرضا عن التخصص وعلاقته بالميول المهنية لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بقسم علم النفس بالمسيلة**، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر

الثبيتي، ابتسام. (2023). قياس اتجاهات طالبات ومعلمات المرحلة الثانوية نحو نظام المسارات في مدينة الطائف، **المجلة العربية للنشر العلمي**، 6(60)، 205–253.

أبو خوصة، وائل، ومؤنس، خالد. (2022). سمات الشخصية كمنبئات بالميول المهنية لدى طلبة الثانوية العامة في فلسطين. **مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية،** *5*(2)، 283-255.

جابر، عبد الحميد جابر. (1989). **معجم علم النفس والطب النفسي،** الجزء الثاني، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

الجابري، حورية. (2024). المرونة المعرفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي دراسة حالة باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الرابعة. **مجلة العلوم التربوية،** 5(1)، 243-228

الجاسر، أروى. (2024). **مقياس هولاند Holland في الميول المهنية لدى عينة بالمرحلة الثانوية لاستخراج المعايير والخصائص السيكو مترية،** جامعة الملك سعود، السعودية.

جبر، رضا عبد الرزاق. (2021). قلق المستقبل المهني وعلاقته باليقظة العقلية وفاعلية الذات الأكاديمية ومستوى التحصيل لدى طلاب البرامج النوعية والعادية بكلية التربية، **مجلة البحث العلمي في التربية،** 22 (2): ص125-187 DOI: JSRE.2021.56722.1246/10.21608

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2023). **توزيع طلبة المرحلة الثانوية في مدارس فلسطين حسب الجهة المشرفة والمنطقة والمحافظة والجنس،** للأعوام الدراسية 2012/2011-2022/2023، تاريخ زيارة الموقع الالكتروني 16.7.2024 https://www.pcbs.gov.ps

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2023). **The Results of the Labour Force** .PCBS) رام الله، فلسطين. تاريخ زيارة الموقع الالكتروني 10.10.2025

https://www.pcbs.gov.ps/post.aspx?ItemID=4421&lang=en.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2022).Women in Palestine — key indicators (Press release, 7 March 2022)، رام الله، فلسطين. تاريخ زيارة الموقع الالكتروني 10.10.2025 https://www.pcbs.gov.ps/portals/_pcbs/PressRelease/Press_En_7-3-2022-woman-en.pdf.

الحربي، نوار. (2023)، اليقظة العقلية والمرونة المعرفية كمنبئات بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات جامعة أم القرى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 7(4)، 96-120.

حسان، شريفة وآخرون. (2024). اليقظة العقلية وعلاقتها بالضغوط الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقلياً، **مجلة العلوم التربوية**، 1(60): 319-369.

أبو الحسن، وليد. (2021). **اليقظة العقلية وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة المرحلة الثانوية**، أطروحة دكتوراة، جامعة حلوان، مصر.

حسن، هديل. (2022). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لليقظة العقلية في العلاقة بين المرونة المعرفية والمعتقدات اللاعقلانية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية**: 19(114)، ص66-112.

حسنين، مروة. (2022). رأس المال النفسي وعلاقته بالرفاهية النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، (28)، 87-148.

بوخدنة، منير. (2021). **علاقة المرونة المعرفية بالمستوى التركيبي للغة عند الأطفال ذوي التأخر اللغوي**، اطروحة دكتوراة، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

خنفر، كريمة. (2023). **اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الأداء التدريسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي ببعض ابتدائيات مدينة ورقلة**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

دخيخ، عبد الله. (2022). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتدفق لدى عينة من الطلبة الموهوبين بمنطقة الباحة، **مجلة العلوم التربوية**، 30(4): 391-428.

دكيدك، نجاح فريد. (2022). **الذكاءات المتعددة وعلاقتها بسمات الشخصية والميول المهنية لدى طلبة جامعة القدس**، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الدميني، أحمد. (2020). الميول المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية والاجتماعية لدى طلبة جامعة ذمار وفقاً لنظرية هولاند، **مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع**، 4(2)، 8-33.

الرفاعي، سارة. (2022). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلاب جامعة بورسعيد، **مجلة كلية التربية**، 40(40)، ص614-654 DOI: 10.21608/jftp.2022.151353.1223

الزعبي، ألاء.(2022). مستوى المرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث**، سلسلة البحوث التربوية، 7(3)، 133-151.

الزهيري، انتصار. (2024). "الصدمة الثقافية وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي والمرونة المعرفية لدى الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، **مجلة التربية (الأزهر)**، 43 (202)، 559-621.

سايح، نادية. (2024). **مستوى اليقظة الذهنية لدى طلبة جامعة ورقلة- دراسة ميدانية على طلبة تخصص علوم تربية (علم النفس التربوي، إرشاد وتوجيه، تربية خاصة)**، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

شاهين، محمد. (2024). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي مدمج قائم على اليقظة الذهنية لرفع فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الرياديين في كلية الأمة، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، (24)، 89-107.

الشبلي، سامي. (2021). اليقظة الذهنية ودورها في تعزيز البلاغة التنظيمية- دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين في المدارس الأهلية في محافظة النجف الأشرف، **مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية**، 17(1)، 197 - 218.

شرقي، حورية. (2021). اليقظة العقلية وعلاقتها بأساليب مواجهة الوضعيات المجهدة لدى الطالب الجامعي في ظل جائحة كورونا، **مجلة التمكين الاجتماعي**: 3(4): 43-56. DOI:1034118/sej.v3i4.1618

صندوق النقد الدولي. (2023). **West Bank and Gaza: Selected Issues — Country Report** (IMF)، **14**، تاريخ الزيارة 13.10.2025 https://www.imf.org/-/media/Files/Publications/CR/2023/English/1WBGEA2023002.ashx.

الضبيب، أمجاد. (2024). فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة الذهنية للتخفيف من وصمة الذات المرتبطة بالسمنة وأثره على جودة الحياة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة بريدة، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والإنسانية المعاصرة**، (4)، 52 - 114.

الضريبي، عبد الله. (2024). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي لدى طالبات جامعة سيئون، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، (24)، 351-317.

طاهر، زمن. (2024). دور نظرية المرونة المعرفية في تعزيز مهارات التنور المعلوماتي لدى طلبة كلية التربية الأساسية- جامعة سومر، **مجلة جامعة سومر للعلوم الإنسانية**، 2024: عدد خاص بوقائع

المؤتمر العلمي الدولي الثالث للعلوم الانسانية والتربوية والنفسية تحت شعار (بالبحث العلمي نستلهم الماضي ونرتقي بفكرنا التربوي والقانوني) للفترة من 24-25 نيسان 2024، العراق.

الطلحي، ثريا. (2024). الإسهام النسبي لليقظة العقلية في التنبؤ بالتجول العقلي لدى طالبات الجامعة، **مجلة الإرشاد النفسي**، 79(2): 385-420. DOI: 10.21608/cpc.2024.367644

عبد الرحيم، محمود. (2023). المرونة المعرفية وعلاقتها بالحيوية الذاتية لدي طلاب الجامعة، **مجلة القراءة والمعرفة**، 23(255)، 216-171.

عبد القوي، رانيا. (2024). الإسهام النسبي لكل من جودة الحياة والمرونة المعرفية في التنبؤ بالازدهار النفسي لدى عينة من طلاب الدراسات العليا، **مجلة كلية التربية عين شمس**، 48(1): 311-385.

عبد المنعم، أحمد. (2024). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات القيادة المستقبلية لدى الشباب الجامعي، **مجلة الإرشاد النفسي**، 77(2)، 414-355.

عبيدات، هاني. (2021). أثر برمجة ستوري لاين فيتنمية المرونة المعرفية والوعي الذاتي البيئي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 17 (4)، 535-545.

عرار، رشيد. (2019). **الميول المهنية وتقدير الذات- دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر في فلسطين**، أطروحة دكتوراة، جامعة تونس، تونس.

عرب، خالد. (2023). تصميم حقيبة تدريبية للميول المهنية وأثرها على جودة الحياة للفتيات ذوات الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 146(2)، 107-132.

العطاونة، خلود. (2023)، **إدارة الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين اليقظة الذهنية والالتزام والوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل**، جامعة الخليل، الخليل، فلسطين.

علي، حسام الدين. (2022). اليقظة العقلية والمرونة المعرفية وعلاقتهما بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية الآداب بقنا**، 31(57). DOI:10.21608/qarts.2023.227379.1728

عليوة، هناء. (2025). التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لليقظة العقلية وتحمل الغموض في العلاقة بين الوعي ما وراء المعرفي والنزعة للتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة، **المجلة التربية**، 130(4): 1003-1092.

العنزي، صالح. (2020). أهم المشكلات المدرسية التي تواجه الطلبة المتفوقين عقلياً في المرحلة الثانوية بدولة الكويت (دراسة مقارنة في بعضض المتغيرات الديموجرافية)، **مجلة البحث العلمي في التربية**، 21(15): 187-211.

عودة، أحمد. (2024). العلاقة بين التفكير الإيجابي واليقظة العقلية لدى طلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 1(13)، 1-19.

الغامدي، صالح. (2021). السيطرة الدماغية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 5(44)، 153-179.

الغنامي، فاطمة، والكربي، أسماء وآخرون. (2023). الخصائص السيكومترية لمقياس اليقظة الذهنية، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 7(33): 313-332.

قباجة، سوسن جمال. (2023). اليقظة العقلية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين في مديريات التربية والتعليم في الخليل، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 7(39)، 85-108. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N120622

الكيال، دعاء. (2023). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتفكير الإيجابي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية "جامعة الأقصى نموذجاً"، **المجلة الافريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الانسانية والاجتماعية،** 2(1):16-29.

ماكنزي، ستيفن. (2022). **اليقظة الذهنية،** دار الفكر، الأردن.

محمدين، سماح. (2024). اليقظة العقلية وعلاقتها بفاعلية الذات الإبداعية وكفاءة التمثيل المعرفي لدى المتفوقين عقليا والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج،** 22(22): 191-224.

محمود، سعاد. (2023). فعالية مكونات اليقظة العقلية في التخفيف من الانتكاسة لدى مرضى الاكتئاب، **مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية جامعة بني سويف،** 5(2): 72-86.

محمود، عبد الرزاق. (2024). أبعاد اليقظة العقلية ومدى توافرها لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، **المجلة العلمية (كلية التربية)،** 40 (1)، 165-190.

مرياح، دليلة. (2020). الميول المهنية السائدة عند المتفوقين دراسياً، أشبال الأمة نموذجا: دراسة استكشافية، **المجلة العلمية للتربية الخاصة.** 2(5)، 132-107.

المعايطة، رانية.(2022). مفهوم الذات وعلاقته بتنمية الميول المهنية لدى طالبات الصف العاشر من وجهة نظرهم، **مجلة جرش للبحوث والدراسات،** 23(1)، 1273-1302 المعجم الوسيط (2 / 890).

مقلد، هالة. (2020). اليقظة الذهنية والمرونة المعرفية كمنبئات بالتفكير الإبداعي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية– بنها،** 31(123)، 1-42.

منصر، كريمة. (2019)، **علاقة الميول المهنية بمستوى الطموح لدى طلبة سنة ثالثة ليسانس لقسم العلوم الاجتماعية– دراسة ميدانية في كلية العلوم الاجتماعية جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي،** جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.

ابن منظور. (2000). **لسان العرب،** ج. 1، دار صادر، بيروت.

موسى، محمد.(2024). المرونة المعرفية وعلاقتها بالقراءة ما وراء المعرفية الواعية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، **مجلة كلية التربية بنها**، 35(3)، 395–430.

ناصر، سلوى. (2023). الإسهام النسبي لعادات العقل والمرونة المعرفية في التنبؤ بالحكمة الاختبارية لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلي، **مجلة الاقتصاد المنزلي**، 33(1)، 345–404.

هشام، علي. (2024). أبعاد اليقظة العقلية ومدى توافرها لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية (أسيوط)**، 40(1). الصفحة 165–190.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Aladsani, L. (2024), The Relationship Between Mindfulness Level and Some Demographic Variables Among Students of University, **Journal of Ecohumanism**, Volume: 3, No: 5, pp. 269 – 280 DOI: https://doi.org/10.62754/joe.v3i5.3897

Alhabeis, F. (2024), The relationship between psychological stress and mindfulness among outstanding students in the school basic stage, **Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education,** 26(3).

Alomari, H. (2023). Mindfulness and its relationship to academic achievement among university students. **Front. Educ**. 8:1179584. doi: 10.3389/feduc.2023.1179584.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment**. Journal of Educational Psychology,** *54*(1), 1–22. https://doi.org/10.1037/h0046743.

Charnley , Diana. (2023), **Practical Activities Using Holland's Theory in Career Counseling Courses**, The National Career Development Association (NCDA), UK.

Chen, D., Wen, X., Zhou, Y., Zhang, Q., & Xu, W. (2024). Cognitive flexibility and social adjustment in daily life among children: The role of perceived social support. Current Psychology: **A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues**, 43(20), 18463–18473. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05613-5.

Creswell, J. W. (2014). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (4th ed.). SAGE Publications.

Cunha, Hermine. (2022), **Cognitive flexibility and its relation with forecasting: the Ukrainian crise as a case study**, Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Cura, Ş. Ü., & Atay, S. (2023). Correlation between mindfulness, empathy, and compassion levels of nursing students: A cross-sectional study**. Archives of Psychiatric Nursing**, 42, 92-96.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). **Handbook of self-determination research**. University of Rochester Press. United States.

Diamond, A. (2013). Executive functions. **Annual review of psychology**, 64, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750.

Erdogan, Adeviye. (2022). **Holland's theory of careers and vocational choice, International Conference on Economic and Social Studies (ICESoS)**, Isparta University of Applied Sciences, Turkey.

Garcia, S. C. ; Rafiqul Islam, M., 2011. **TECH NOTE 6 Complementary forage systems: growing forage rape**. Dairy Australia

Ginzberg, E. (1972). **Toward a theory of occupational choice: A restatement**. New York: Columbia University Press.

Guilford, J. & Dallenbach, R. (1928). A study of the autokinetic sensation. **American Journal of Psychology**, 40, 83-91.

Hasker, S.M. (2010). Evaluation of the mindfulness – acceptance1commitment approach for enhancing athletic performance, **DAL**-B, 71(09).

Holland, J. (1977). Distribution of personalities with occupational and field of study. **The vocational Guidance Quarterly**, 15 (2) 226-231.

Hundal, Rabia. (2021). Inclination of Students towards Active Participation in Extracurricular Activities as an Effective Tool for Professional Development during Education in Pakistan, **Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)**| p-ISSN 2655-920x, e-ISSN 2656-2804, Vol. 3 (2) (2021) 76-85.

Kabat-Zinn, J. (2003). **Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. Clinical Psychology: Science and Practice**, 10(2), 144-156.

Kaur, Jasvir. (2023). Mindfulness and the level of stress among college students, **Humanities and Social Science Studies**, Vol. 12, Issue 2, No. 7.

Kazu,H. (2023). Cognitive Flexibility Levels and Self-Efficacy Perceptions of Preservice Teachers, **Discourse and Communication for Sustainable Education**,(14), no. 1, pp. 36ñ47, 2023

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. **Academy of Management Learning & Education**, 4(2), 193–212.

Kuyumcu, Behire. (2020). The Link Between Cognitive Flexibility and Educational Stress Among High School Students: Mediation Through Perception of Teacher Acceptance, **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, 10 (58), Page : 515-530.

Laeequddin, M. (2023). Measuring Mindfulness in Business School Students: A Comparative Analysis of Mindful Attention Awareness Scale and Langer's Scale. Behav. **Sci**. 13, 116. https://doi.org/10.3390/ bs13020116

Langer, E. J. (1989): **Mindfulness.** New-York: Addison-Wesley.

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. **Psychological reports**, 76(2), 623-626.

McKenzie, S. P. (2022). Reality psychology: A new perspective on wellbeing, mindfulness, resilience and connection. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG.

Patti, A. (2022). **Measuring Cognitive Flexibility in Educational Settings**. New York, USA: Academic Press.

Prashanthi, K. (2024). A study on entrepreneurial inclination among students, **International Journal of Creative Research Thoughts** (IJCRT), 12 (1).

Quinlan, K. M., & Corbin, J. (2023). How and why do students' career interests change during higher education?, **Studies in Higher Education**, 48(6), 771–783. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2166916.

Schuman-Olivier, Z., & al. (2020). **Mindfulness and behavior change**. PMC. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7647439/

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2018). **Mindfulness-based cognitive therapy for depression,** (2nd ed.). New York: Guilford Press.

Sekhar, Arjun. (2024). Mindfulness, Resilience and Academic performance among College Students, **The International Journal of Indian Psychology**, 12(2). DOI: 10.25215/1202.133.

Shapiro, S.L., Carlson, L.E (2006). **The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions.Washington**, DC: American psychological Association.

Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltovich, P. J., & Anderson, D. K. (1988). **Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains** (Technical Report No. 44). Center for the Study of Reading, University of Illinois / Proceedings of

the Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. https://escholarship.org/uc/item/1dr9x302

Sheela. K. (2021). Gender wise comparison of mindfulness amongst moderately active population during covid-19. **International Journal of Physical Education, Sports and Health**, 8 (1), 16-19.

Shrestha, Muskan. (2024). The Influence of Mindfulness on Academic Anxiety and Emotional Regulation Among Students, **The International Journal of Indian Psychology**, 12 (2). DOI: 10.25215/1202.240.

Suranata, Kadek. (2023). Mindfulness and Academic Performance: A Literature Review, **Migration Letters,** 20(9):341-358. DOI:10.59670/ml.v20i9.6087.

Taking Charge of Your Wellbeing. (2023). **What Is Mindfulness**? Retrieved from https://www.takingcharge.csh.umn.edu/mindfulness.

Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). **The neuroscience of mindfulness meditation. Nature Reviews Neuroscience**, 16(4), 213–225. https://doi.org/10.1038/nrn3916

UN Women / الأمم المتحدة. (2021). **Gender alert: oPt** (analysis/report). Date of visiting 13.10.2025 https://palestine.un.org/sites/default/files/2021-12/un%20women%20gender%20alert%20analysis-111121_compressed.pdf.

Yıldız-Akyol, E., & Boyacı, M. (2020). Cognitive flexibility and positivity as predictors of career future in university students. **Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal**, 10(57), 297-320.

Zheng, W., Akaliyski, P., Ma, C., & Xu, Y. (2024). Cognitive flexibility and academic performance: Individual and cross-national patterns among adolescents in 57 countries. **Personality and Individual Differences**, 217, 1–6. https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112455

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student 1 Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to self-Efficacy and Strategy Use. **Journal of Educational Psychology**, 82, 51-59. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51.

الملاحق

ملحق (أ): المقاييس على العينة الاستطلاعية

ملحق (ب): المقاييس على العينة النهائية

ملحق (ت): قائمة المحكمين

ملحق (ث): كتب تسهيل المهمة

ملحق (أ): المقاييس على العينة الاستطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

استبانة أطروحة دكتوراة

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد؛

يُجري الباحث دراسة بعنوان: **درجة إسهام اليقظة العقلية والمرونة المعرفية في الميول المهنية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم- برنامج إرشادي مقترح of Mental Alertness and Cognitive Flexibility to The degree of contribution Career Interests among Academically Gifted Secondary School Students in Bethlehem Governorate - Proposed Counseling Program**، وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراة في الإرشاد التربوي والنفسي. لذا؛ يرجى الإجابة على فقرات هذه الاستبانة كافة بوضع إشارة **(x)** أمام الإجابة التي تتوافق مع وجهة نظركم؛ حيث سنراعي الخصوصية في حفظ إجاباتكم وبياناتكم، ولن تُستخدم إلا لأغراض علمية فقط، آملاً في الوصول إلى نتائج دقيقة تعكس الواقع.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

إعداد الباحث:

ياسر تيم عبد القادر زبون

Career Tendencies

القسم الأول: البيانات الشخصية للطلبة

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

يُعرّف متغير "الجنس" بأنه: تصنيف المشاركين من الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم إلى مجموعتين وفقًا لجنسهم، وهما: الذكور والإناث.

المستوى الاقتصادي للأسرة: **مرتفع** ☐ **متوسط** ☐ **منخفض** ☐

يُعرَّف "المستوى الاقتصادي للأسرة" بثلاثة مستويات: مرتفع، ويشمل الأسر ذات الدخل العالي القادرة على توفير احتياجاتها الأساسية والكمالية بسهولة؛ **ومتوسط،** ويشمل الأسر التي تلبي احتياجاتها الأساسية بشكل مستقر مع قدرة محدودة على توفير الكماليات؛ و**منخفض،** ويشمل الأسر ذات الدخل المحدود التي تواجه صعوبة في تلبية احتياجاتها الأساسية، ما قد يؤثر على الدعم التعليمي والتطور المهني للطالب.

مكان السكن: **مدينة** ☐ **قرية** ☐ **مخيم** ☐

يشير متغير "**مكان السكن**" إلى البيئة الجغرافية التي يعيش فيها الطلبة المتفوقون دراسياً في المرحلة الثانوية ضمن محافظة بيت لحم وقد صُنِّفَ هذا المتغير إلى ثلاث فئات رئيسة: **المدينة، والقرية، والمخيم،** بحيث تعكس هذه الفئات طبيعة البيئة السكنية للطلبة، ويهدف التصنيف إلى استكشاف تأثير مكان السكن على درجة اليقظة العقلية والمرونة المعرفية، ومدى إسهامهما في تشكيل الميول المهنية لهؤلاء الطلبة، ما يساعد على تقديم فهم أعمق للبيئات المختلفة ودورها في بناء قدراتهم وتوجهاتهم المهنية.

القسم الثاني: يرجى وضع إشارة (x) في المربع الذي يعبر عن وجهة نظركم.

المتغير المستقل 1: اليقظة العقلية

اليقظة العقلية: حالة من الوعي الحسي الذي يتمتع بصور فعالة متنوعة ومختلفة؛ وتجعل الفرد حسّاساً ويمتاز بالانفتاح (إبراهيم، 2024). وهي الوعي الذي يأتي عبر الملاحظة المقصودة أو الانتباه إلى الحظة الحالية، وهي الوعي بالعالم الداخلي للفرد (مثل المشاعر والأفكار) والعالم الخارجي (مثل البيئة والأفعال) في اللحظة الراهنة، وتتسم هذه العملية بالوضوح والانفتاح والفضول، وتهدف إلى الانتباه بوضوح وبتعاطف (Kaur,2023).

طُوِّرَ هذا المقياس باستخدام الدراسات التالية: (العاسمي، 2014، Laeequddin,2023 ,Aladsanim2024 ,Langer,1992).

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا تنطبق	غير موافق	غير موافق بشدة
	البعد الأول: المراقبة					
.1	أمشي بسرعة للوصول إلى المكان الذي أريده					
.2	أتصرف بأساليب مختلفة وعديدة في المواقف الجديدة					
.3	أحب التحقيق في الأشياء					
.4	أختبر بعض العواطف وأكون واعيا لها.					
.5	أشتم الروائح والنكهات من الأشياء المحيطة بي					
.6	لدي القدرة على ملاحظة العناصر البصرية في الفن أو الطبيعة، مثل الألوان والأشكال والضوء والظل					
.7	أولي اهتماماً لكيفية تأثير انفعالاتي على أفكاري وسلوكي					
	البُعد الثاني: الوصف					
.8	استطيع التعامل بجدية عندما أفعل أشياء معينة					
.9	~~أولي اهتماماً لأحلام اليقظة~~	**حذفت**				
.10	أهتم بتحدي نفسي فكريًا					
.11	أجد أنه من السهل ابتكار أفكار جديدة وفاعلة					
.12	يمكنني الانتباه إلى ما يحيط بي وأنا في قمة النشاط					
.13	أهتم باكتشاف كيف تعمل الأشياء					
.14	يمكنني وصف ما أشعر به بقدر كبير من التفصيل					

البُعد الثالث: العمل مع الوعي						
.15	أستطيع إيجاد الكلمات المناسبة لوصف مشاعري					
.16	يمكنني وضع معتقداتي وآرائي بسهولة في كلمات					
.17	أستطيع وضع خبرتي في كلمات					
.18	أتذكر اسم الشخص تقريبًا بمجرد أن يُقال لي لأول مرة					
.19	أعمل بشكل تلقائي واعياً بما أفعله					
.20	أركز على الهدف الذي أريد تحقيقه					
البُعد الرابع: عدم الحكم						
.21	أرغب بالتفكير الذي يثير الحوارات					
.22	أرى أن مشاعري متوازنة في نفسي					
.23	~~يتسم تفكيري بالإبداع~~	**حذفت**				
.24	أستطيع التحكم بردة فعلي في المواقف الصعبة					
.25	أشعر بالهدوء بعد مدة وجيزة عندما تكون لدي أفكار مؤلمة					
.26	ألاحظ الصور المؤلمة وأسمح لها بالرحيل عن ذهني					
البُعد الخامس: التفاعلية						
.27	أكون متفتحاً دوماً للأساليب الحديثة في عمل الأشياء					
.28	أكون واعيًا بالتغيرات					
.29	أرى أن بعض أفكاري جيدة					
.30	أصدر أحكاماً حول ما إذا كانت أفكاري جيدة أو سيئة					
.31	أساهم بتقديم كل ما هو جديد					
.32	أرى أنه لا يوجد لديَّ أفكار غير عقلانية					

المتغير المستقل 2: المرونة المعرفية

المرونة المعرفية: القدرة البشرية على تكييف إستراتيجيات المعالجة المعرفية؛ لمواجهة ظروف جديدة،وغير متوقعة في البيئة (Cunha, 2022)، وهي القدرة على الانتقال بين مجموعات ذهنية أو مهام أو إستراتيجيات مختلفة للتكيف مع بيئة متغيرة. وتشدد نظرية المرونة المعرفية التي اقترحها سبيرو (1988) على أهمية هذه القدرة في عملية التعلم، حيث يرى أن المتعلمين بحاجة إلى بناء المعرفة من زوايا متعددة لتلبية الاحتياجات المتغيرة (Zheng, 2024).

طور مقياس المرونة المعرفية استناداً على الدراسات التالية: (Rubin & Martin ,1995) (Kazu,2023) (PATTI,2022).

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا تنطبق	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أستطيع إيجاد حلول عملية للمشكلات التي تبدو غير قابلة للحل					
.2	أستطيع التصرف بشكل ملائم في أي موقف معين					
.3	أتصرف نتيجة قرارات واعية أتخذها					
.4	أستعد للاستماع والنظر في البدائل للتعامل مع المشكلات					
.5	أتمتع بالثقة بالنفس لتجربة طرق مختلفة للتصرف					
.6	أُفكر في خيارات متعددة قبل اتخاذ القرارات					
.7	أنظر إلى التحديات والعقبات من زوايا مختلفة					
.8	أبحث عن معلومات إضافية غير متوافرة فوراً قبل القفز إلى استنتاجات					
.9	أستطيع التغلب على الصعوبات في الحياة التي أواجهها					
.10	أستطيع تغيير رأيي بسهولة عندما تُعرض علي خيارات					
.11	أُفكر في خيارات متعددة قبل الاستجابة للمواقف الصعبة.					

المتغير التابع: الميول المهنية

الميول المهنية: انجذاب الفرد لممارسة مهنة، أو عمل معين، أو أي نشاط يشعر من خلاله بالرضا النفسي والاستمتاع، ويكرس له جهوداً كبيرة مع الاستعداد لممارسته بشكل دائم ومستمر، ويتأثر الميل المهني بالأفكار المسبقة، والخصائص الشخصية، والخبرات التي يكتسبها الفرد خلال مراحل حياته، سواء داخل المدرسة أو خارجها، لذا ينبغي على الفرد تجربة الأنشطة المختلفة، واكتساب الخبرات، والتدريب قبل أن يقرر ما إذا كان يميل أو لا يميل إلى مهنة معينة (عرب، 2023).

طُوّرَ المقياس استناداً إلى Holland, J. L. (1997) ودراسة الجاسر، 2024.

البعد الأول: النمط الواقعي

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	لا تنطبق	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أفضل ترتيب الأجهزة التكنولوجية والكهربائية وتنظيمها					
.2	أستمتع بإصلاح المعدات والأجهزة					
.3	أهتم بتركيب أشياء ميكانيكية					
.4	أستمتع بتشييد أشياء من الخشب وصناعتها					
.5	أهتم بدورات تعليم تقنية مثل الفن الصناعي.					
.6	أهتم بدورات في الرسم الميكانيكي					
.7	أقوم بتشغيل أدوات أو آلات متحركة ميكانيكية					

البُعد الثاني: النمط العقلاني						
8.	أقوم بقراءة الكتب والمجلات العلمية					
9.	أهتم بمساعدة الاخرين في المشاريع العلمية					
10.	أهتم بدورات في الفيزياء					
11.	ألجأ إلى استعمال الحاسوب لدراسة مشكلة علمية					
12.	أسعى إلى الحصول على دورات في معامل الكيمياء					
13.	أقوم بدروة في الحسابات والرياضيات					
14.	أسعى إلى الحصول على دورة في علوم الأحياء					
البُعد الثالث: النمط الفني						
15.	أقوم بعمليات الرسم التخطيطي.					
16.	أقوم بتصميمات أثاث أو ثياب أو ملصقات					
17.	أستطيع التقاط الصور الجذابة					
18.	أستطيع التمثيل في عمل مسرحي					
19.	أعمل على توليف أو تركيب موسيقى من أي نوع					
20.	أكتب قصصاً أو شعرا أو مقالات بصورة جيدة					
البُعد الرابع: النمط الاجتماعي						
21.	أهتم بمقابلة التربويين المهنيين.					
22.	أجد سهولة في الحديث مع كل أنماط البشر					
23.	أُبدِع في تفسير الأشياء للآخرين					
24.	أعمل أعمالا متطوعة في جهات مختلفة وجماعات اجتماعية					
25.	أستطيع بسهولة مساعدة الصغار في التدريس والشرح لهم					
26.	أتعامل مع الناس بصور أفضل من تعاملي مع الأشياء والأفكار					
27.	أساعد الآخرين على حل مشكلاتهم الخاصة					
البُعد الخامس: النمط المغامر						
28.	أدير أي عمل لي بمهارة عالية					
29.	أقرأ الموضوعات ذات العلاقة بالأعمال القيادية والريادية					
30.	أتمتع بالقدرة على الخطابة والحديث بطلاقة لفظية					
31.	أتمتع بمهارات تخطيط جيده في حياتي					
32.	أمتلك بعض مهارات القيادة وسماتها					
33.	أعمل قائدا ماهرا لأي جماعة أو فريق عمل					
34.	أناقش وأحاور بشكل جيد					

البُعد السادس: النمط التقليدي						
35.	أقوم بتعبئة الاستمارات بمهارة					
36.	أرغب بالحصول على وظيفة مكتبية					
37.	أستطيع استخدام جهاز الإرسال التلقائي					
38.	أستطيع إنجاز كثير من الأوراق في وقت قصير					
39.	أتسم بأني إنسان منظم ومرتب					
40.	أستطيع القيام ببعض الأعمال المكتبية الروتينية					
41.	أقوم بتحديث السجلات والملفات في حياتي					

شكراً لحسن تعاونكم..

ملحق (ب): المقاييس على العينة النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

استبانة أطروحة دكتوراة

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد؛

يُجري الباحث دراسة بعنوان: **درجة إسهام اليقظة العقلية والمرونة المعرفية في الميول المهنية لدى الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم- برنامج إرشادي مقترح The degree of contribution of Mental Alertness and Cognitive Flexibility to Career Interests among Academically Gifted Secondary School Students in Bethlehem Governorate - Proposed Counseling Program**، وذلك استكمالاً للحصول على درجة الدكتوراة في الإرشاد التربوي والنفسي. لذا؛ يرجى الإجابة على فقرات هذه الاستبانة كافة بوضع إشارة **(x)** أمام الإجابة التي تتوافق مع وجهة نظركم؛ حيث سنراعي الخصوصية في حفظ إجاباتكم وبياناتكم، ولن تُستخدم إلا لأغراض علمية فقط، آملاً في الوصول إلى نتائج دقيقة تعكس الواقع.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

إعداد الباحث:

ياسر تيم عبد القادر زبون

Career Tendencies

القسم الأول: البيانات الشخصية للطلبة

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

يُعرّف متغير "الجنس" بأنه: تصنيف المشاركين من الطلبة المتفوقين دراسياً في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم إلى مجموعتين وفقًا لجنسهم، وهما: الذكور والإناث.

المستوى الاقتصادي للأسرة: **مرتفع** ☐ **متوسط** ☐ **منخفض** ☐

يُعرَّف "المستوى الاقتصادي للأسرة" بثلاثة مستويات: مرتفع، ويشمل الأسر ذات الدخل العالي القادرة على توفير احتياجاتها الأساسية والكمالية بسهولة؛ **ومتوسط،** ويشمل الأسر التي تلبي احتياجاتها الأساسية بشكل مستقر مع قدرة محدودة على توفير الكماليات؛ و**منخفض،** ويشمل الأسر ذات الدخل المحدود التي تواجه صعوبة في تلبية احتياجاتها الأساسية، ما قد يؤثر على الدعم التعليمي والتطور المهني للطالب.

مكان السكن **مدينة** ☐ **قرية** ☐ **مخيم** ☐

يشير متغير "**مكان السكن**" إلى البيئة الجغرافية التي يعيش فيها الطلبة المتفوقون دراسياً في المرحلة الثانوية ضمن محافظة بيت لحم وقد صُنِّفَ هذا المتغير إلى ثلاث فئات رئيسة: **المدينة، والقرية، والمخيم،** بحيث تعكس هذه الفئات طبيعة البيئة السكنية للطلبة، ويهدف التصنيف إلى استكشاف تأثير مكان السكن على درجة اليقظة العقلية والمرونة المعرفية، ومدى إسهامهما في تشكيل الميول المهنية لهؤلاء الطلبة، ما يساعد على تقديم فهم أعمق للبيئات المختلفة ودورها في بناء قدراتهم وتوجهاتهم المهنية.

القسم الثاني: يرجى وضع إشارة (x) في المربع الذي يعبر عن وجهة نظركم.

المتغير المستقل 1: اليقظة العقلية

اليقظة العقلية: حالة من الوعي الحسي الذي يتمتع بصور فعالة متنوعة ومختلفة؛ وتجعل الفرد حسّاساً ويمتاز بالانفتاح (إبراهيم، 2024). وهي الوعي الذي يأتي عبر الملاحظة المقصودة أو الانتباه إلى الحظة الحالية، وهي الوعي بالعالم الداخلي للفرد (مثل المشاعر والأفكار) والعالم الخارجي (مثل البيئة والأفعال) في اللحظة الراهنة، وتتسم هذه العملية بالوضوح والانفتاح والفضول، وتهدف إلى الانتباه بوضوح وبتعاطف (Kaur,2023).

طُوِّرَ هذا المقياس باستخدام الدراسات التالية: (العاسمي، 2014، Laeequddin,2023, Aladsanim2024, Langer,1992)

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: المراقبة						
.1	أمشي بسرعة للوصول إلى المكان الذي أريده					
.2	أتصرف بأساليب مختلفة وعديدة في المواقف الجديدة					
.3	أحب التحقيق في الأشياء					
.4	أختبر بعض العواطف وأكون واعيا لها.					
.5	أشتم الروائح والنكهات من الأشياء المحيطة بي					
.6	لدي القدرة على ملاحظة العناصر البصرية في الفن أو الطبيعة، مثل الألوان والأشكال والضوء والظل					
.7	أولي اهتماماً لكيفية تأثير انفعالاتي على أفكاري وسلوكي					
البُعد الثاني: الوصف						
.8	استطيع التعامل بجدية عندما أفعل أشياء معينة					
.9	أهتم بتحدي نفسي فكريًا					
.10	أجد أنه من السهل ابتكار أفكار جديدة وفاعلة					
.11	يمكنني الانتباه إلى ما يحيط بي وأنا في قمة النشاط					

.12	أهتم باكتشاف كيف تعمل الأشياء					
.13	يمكنني وصف ما أشعر به بقدر كبير من التفصيل					
البُعد الثالث: العمل مع الوعي						
.14	أستطيع إيجاد الكلمات المناسبة لوصف مشاعري					
.15	يمكنني وضع معتقداتي وآرائي بسهولة في كلمات					
.16	أستطيع وضع خبرتي في كلمات					
.17	أتذكر اسم الشخص تقريبًا بمجرد أن يُقال لي لأول مرة					
.18	أعمل بشكل تلقائي واعياً بما أفعله					
.19	أركز على الهدف الذي أريد تحقيقه					
البُعد الرابع: عدم الحكم						
.20	أرغب بالتفكير الذي يثير الحوارات					
.21	أرى أن مشاعري متوازنة في نفسي					
.22	أستطيع التحكم بردة فعلي في المواقف الصعبة					
.23	أشعر بالهدوء بعد مدة وجيزة عندما تكون لدي أفكار مؤلمة					
.24	ألاحظ الصور المؤلمة وأسمح لها بالرحيل عن ذهني					
البُعد الخامس: التفاعلية						
.25	أكون متفتحاً دوماً للأساليب الحديثة في عمل الأشياء					
.26	أكون واعيًا بالتغيرات					
.27	أرى أن بعض أفكاري جيدة					
.28	أصدر أحكاماً حول ما إذا كانت أفكاري جيدة أو سيئة					
.29	أساهم بتقديم كل ما هو جديد					
.30	أرى أنه لا يوجد لديَّ أفكار غير عقلانية					

المتغير المستقل 2: المرونة المعرفية

المرونة المعرفية: القدرة البشرية على تكييف إستراتيجيات المعالجة المعرفية؛ لمواجهة ظروف جديدة،وغير متوقعة في البيئة (Cunha, 2022)، وهي القدرة على الانتقال بين مجموعات ذهنية أو مهام أو إستراتيجيات مختلفة للتكيف مع بيئة متغيرة. وتشدد نظرية المرونة المعرفية التي اقترحها سبيرو (1988) على أهمية هذه القدرة في عملية التعلم، حيث يرى أن المتعلمين بحاجة إلى بناء المعرفة من زوايا متعددة لتلبية الاحتياجات المتغيرة (Zheng, 2024).

طور مقياس المرونة المعرفية استناداً على الدراسات التالية: (Rubin & Martin ,1995) (Kazu,2023) (PATTI,2022).

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أستطيع إيجاد حلول عملية للمشكلات التي تبدو غير قابلة للحل					
.2	أستطيع التصرف بشكل ملائم في أي موقف معين					
.3	أتصرف نتيجة قرارات واعية أتخذها					
.4	أستعد للاستماع والنظر في البدائل للتعامل مع المشكلات					
.5	أتمتع بالثقة بالنفس لتجربة طرق مختلفة للتصرف					
.6	أُفكر في خيارات متعددة قبل اتخاذ القرارات					
.7	أنظر إلى التحديات والعقبات من زوايا مختلفة					
.8	أبحث عن معلومات إضافية غير متوافرة فوراً قبل القفز إلى استنتاجات					
.9	أستطيع التغلب على الصعوبات في الحياة التي أواجهها					
.10	أستطيع تغيير رأيي بسهولة عندما تُعرض علي خيارات					
.11	أُفكر في خيارات متعددة قبل الاستجابة للمواقف الصعبة.					

المتغير التابع: الميول المهنية

الميول المهنية: انجذاب الفرد لممارسة مهنة، أو عمل معين، أو أي نشاط يشعر من خلاله بالرضا النفسي والاستمتاع، ويكرس له جهوداً كبيرة مع الاستعداد لممارسته بشكل دائم ومستمر، ويتأثر الميل المهني بالأفكار المسبقة، والخصائص الشخصية، والخبرات التي يكتسبها الفرد خلال مراحل حياته، سواء داخل المدرسة أو خارجها، لذا ينبغي على الفرد تجربة الأنشطة المختلفة، واكتساب الخبرات، والتدريب قبل أن يقرر ما إذا كان يميل أو لا يميل إلى مهنة معينة (عرب، 2023).

طُوِّرَ المقياس استناداً إلى Holland, J. L. (1997) ودراسة الجاسر، 2024.

البعد الأول: النمط الواقعي						
الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أفضل ترتيب الأجهزة التكنولوجية والكهربائية وتنظيمها					
.2	أستمتع بإصلاح المعدات والأجهزة					
.3	أهتم بتركيب أشياء ميكانيكية					
.4	أستمتع بتشييد أشياء من الخشب وصناعتها					
.5	أهتم بدورات تعليم تقنية مثل الفن الصناعي.					
.6	أهتم بدورات في الرسم الميكانيكي					
.7	أقوم بتشغيل أدوات أو آلات متحركة ميكانيكية					
البُعد الثاني: النمط العقلاني						
.8	أقوم بقراءة الكتب والمجلات العلمية					
.9	أهتم بمساعدة الاخرين في المشاريع العلمية					
.10	أهتم بدورات في الفيزياء					
.11	ألجأ إلى استعمال الحاسوب لدراسة مشكلة علمية					
.12	أسعى إلى الحصول على دورات في معامل الكيمياء					
.13	أقوم بدروة في الحسابات والرياضيات					
.14	أسعى إلى الحصول على دورة في علوم الأحياء					
البُعد الثالث: النمط الفني						
.15	أقوم بعمليات الرسم التخطيطي.					
.16	أقوم بتصميمات أثاث أو ثياب أو ملصقات					
.17	أستطيع التقاط الصور الجذابة					
.18	أستطيع التمثيل في عمل مسرحي					
.19	أعمل على توليف أو تركيب موسيقى من أي نوع					
.20	أكتب قصصاً أو شعرا أو مقالات بصورة جيدة					
البُعد الرابع: النمط الاجتماعي						
.21	أهتم بمقابلة التربويين المهنيين.					

.22	أجد سهولة في الحديث مع كل أنماط البشر					
.23	أُبدِع في تفسير الأشياء للآخرين					
.24	أعمل أعمالا متطوعة في جهات مختلفة وجماعات اجتماعية					
.25	أستطيع بسهولة مساعدة الصغار في التدريس والشرح لهم					
.26	أتعامل مع الناس بصور أفضل من تعاملي مع الأشياء والأفكار					
.27	أساعد الآخرين على حل مشكلاتهم الخاصة					
البُعد الخامس: النمط المغامر						
.28	أدير أي عمل لي بمهارة عالية					
.29	أقرأ الموضوعات ذات العلاقة بالأعمال القيادية والريادية					
.30	أتمتع بالقدرة على الخطابة والحديث بطلاقة لفظية					
.31	أتمتع بمهارات تخطيط جيده في حياتي					
.32	أمتلك بعض مهارات القيادة وسماتها					
.33	أعمل قائدا ماهرا لأي جماعة أو فريق عمل					
.34	أناقش وأحاور بشكل جيد					
البُعد السادس: النمط التقليدي						
.35	أقوم بتعبئة الاستمارات بمهارة					
.36	أرغب بالحصول على وظيفة مكتبية					
.37	أستطيع استخدام جهاز الإرسال التلقائي					
.38	أستطيع إنجاز كثير من الأوراق في وقت قصير					
.39	أتسم بأني إنسان منظم ومرتب					
.40	أستطيع القيام ببعض الأعمال المكتبية الروتينية					
.41	أقوم بتحديث السجلات والملفات في حياتي					

شكراً لحسن تعاونكم

ملحق (ت): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة
.1	أ. د.احمد ابو اسعد، ارشاد نفسي.	جامعة مؤتة.
.2	أ.د. حسن البرميل، علم اجتماع.	جامعة القدس المفتوحة.
.3	أ.د. عمر الريماوي، علم النفس.	جامعة القدس.
.4	أ.د. محمد شاهين.	جامعة القدس المفتوحة.
.5	ا.د محمد عوض، اصول وإدارة تربوية.	جامعة القدس.
.6	أ.د. نبيل المغربي، علم النفس التربوي.	جامعة القدس المفتوحة.
.7	أ.د. يوسف ذياب، الصحة النفسية.	جامعة القدس المفتوحة.
.8	د. إبراهيم المصري، إرشاد نفسي وتربوي.	جامعة الخليل.
.9	د. اياد أبو بكر، خدمة اجتماعية.	جامعة القدس المفتوحة.
.10	د. إياد اشتيه، إرشاد نفسي وتربوي.	جامعة القدس المفتوحة.
.11	د. بشار عينبوسي، إرشاد نفسي وتربوية.	وزارة التربية والتعليم العالي.
.12	د. خالد بني نمرة، إدارة تربوية.	القدس المفتوحة.
.13	د. خالد كتلو، القياس والتقويم.	جامعة القدس المفتوحة.
.14	د. خالد مونس، الصحة النفسية.	جامعة القدس المفتوحة
.15	د. راتب أبو رحمة، إرشاد نفسي وتربوي.	جامعة القدس المفتوحة.
.16	د. عايد الحموز، إرشاد نفسي وتربوي.	جامعة الاستقلال.
.17	د. يحيى الصرفندي، إرشاد نفسي وتربوي.	خاص.

ملحق (ث): كتاب تسهيل مهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت/ 1762 /1/12/
التاريخ: 4/ 2/2025م

السيد مدير عام التربية والتعليم/ بيت لحم المحترم
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الباحث ياسر تيم عبد القادر زبون

نهديكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث المذكور أعلاه من **جامعة القدس المفتوحة** حيث تقدم بطلب تسهيل مهمة لمركز البحث والتطوير التربوي لإجراء دراسة بعنوان: "**درجة اسهام اليقظة العقلية والمرونة المعرفية في الميول المهنية لدى الطلبة المتفوقين دراسيا في المرحلة الثانوية في مدارس محافظة بيت لحم- برنامج ارشادي مقترح-**".

سيقوم الباحث بتوزيع **رابط استبيان** محوسب على عينة من طلبة الصفوف العاشر والحادي عشر في مدارس مديرية بيت لحم. تكرماً بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل المهمة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

م. جهاد دريدي
/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: الأخ مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
أ.د معتصم مصلح المحترم/ المشرف على الدراسة.
الباحث ياسر زبون المحترم/ بريد إلكتروني: yzboun@qou.edu
د. مطر.

Ramallah Tel (02-2969348) Fax (02-2969399)