

2014

## مدى امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس العالمية بالرياض للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم

Jihad Moumani

جامعة الملك سعود, moumaniji@jinan.edu.lb

Saleh Yaseen

مدارس منارات الرياض, yaseensa@jinan.edu.lb

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan>



Part of the [Educational Assessment, Evaluation, and Research Commons](#), [Science and Mathematics Education Commons](#), and the [Secondary Education Commons](#)

### Recommended Citation

Moumani, Jihad and Yaseen, Saleh (2014) "مدى امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس العالمية" بالرياض للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم, *الجنان Al Jinan*: Vol. 5 , Article 4.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljinan/vol5/iss1/4>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Al Jinan الجنان by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact [rakan@aarj.edu.jo](mailto:rakan@aarj.edu.jo), [marah@aarj.edu.jo](mailto:marah@aarj.edu.jo), [dr\\_ahmad@aarj.edu.jo](mailto:dr_ahmad@aarj.edu.jo).

جهد علي توفيق المومني

استاذ مساعد

جامعة الملك سعود

صالح محمود بني ياسين

أستاذ

مسؤول الجودة ، مدارس منارات الرياض

## «مدى امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس العالمية بالرياض للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم»

### الفصل الاول: خلفية الدراسة

المقدمة:

إن عملية إكتساب المهارات الحياتية من النواتج الهامة للمنهاج في اي مرحلة دراسية وهذا لا يقتصر على مقرر دون آخر بل هي مسؤولية مشتركة لا يمكن اغفالها في اي مقرر؛ ودليل ذلك ان التربية في جوهرها معنية باكساب المهارات الحياتية التي تؤهل المتعلمين لمعايشة الناس والتعامل معهم وتمكنهم من العمل والمشاركة في العملية التنموية (سعيد، ٢٠٠٣: ٢).

لقد اصبح موضوع المهارات الحياتية يحظى باهتمام بالغ على المستوى العالمي؛ ففي تقرير اليونسيف (٢٠٠٦) تم الاشارة الى ان ١٦٤ دولة في العالم التزمت بمادة التعليم للجميع والتي أقرت تضمين المهارات الحياتية كوسيلة لتمكين الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف وإكسابهم المعارف التي تبني على السلوك الصحيح السليم، ويعد هذا التعليم عنصراً مهماً في تعريف اليونسيف للتعليم النوعي. كما أشار اجتماع مجلس قمة جامعة الدول العربية (٢٠٠١) والمنعقد في الاردن الى ضرورة تمكين الطفل من حقة في التنشئة والتربية والتعليم

النوعية التي من خلالها يتم تنمية قدراته الإبداعية ومهاراته الحياتية، وتوليد القيم الأخلاقية والإجتماعية (سعدالدين : ٢٠٠٧).

وتماشياً مع الاهتمام بالمهارات الحياتية؛ فقد تسابقت الدول في موضوع تضمين المهارات الحياتية ضمن مقرراتها، ومن الامثلة على ذلك الولايات المتحدة الأمريكية التي يتم فيها تدريس المهارات الحياتية ضمن المنهج العام للمدارس، وكل ولاية تختار البرنامج المناسب لها، حيث تتعدد البرامج العاملة في ميدان التدريب على المهارات الحياتية، ومن أشهر هذه البرامج في الولايات المتحدة (بناة السلام، الخطوة الثانية، كاساستارت، سور، راجع واربتل).

اما في بريطانيا فالمهارات الحياتية جزء من المقرر الدراسي، فقد أعادت بريطانيا هيكلتها مناهجها في عام ٢٠٠٧، وكان من ضمن التغييرات إضافة مهارات حياتية جديدة ذات ارتباط أكثر بواقع الطلاب البريطانيين مثل المهارات المتعلقة بالشؤون المالية وغيرها، وكثير من المقاطعات البريطانية تمنح جوائز سنوية للمدارس والطلاب المتميزين في مجال المهارات الحياتية.

وفي الهند يتم تدريس المهارات الحياتية والتدريب عليها من قبل منظمات المجتمع المدني والمنظمات الدولية. وفي بعض المدن يتم تضمين المهارات الحياتية ضمن المنهج المقرر، مثل مدينة شانديكار (Chandigarh).

ومن الامثلة على ما سبق في الدول العربية دولة عمان التي يتم فيها تدريس المهارات الحياتية كمقرر مستقل في جميع مراحل التعليم العام (١-١٢)<sup>(١)</sup>. اما في فلسطين فقد بدأت وزارة التربية والتعليم بتضمين المهارات الحياتية في النشاطات المنهجية واللامنهجية للمساعدة في تطبيق منهج شمولي بعيد المدى في تعليم المهارات الحياتية للطلبة، ومن هذه المناهج منهاج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية الذي هدف إلى إكساب المتعلمين العديد من المهارات الحياتية التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية وخاصة تلك المتعلقة بالتعايش التكنولوجي ومجابهة آثاره على حياة الأفراد (سعد الدين: ٢٠٠٧).

### مشكلة الدراسة :

نظراً للتسارع الشديد في النمو المعرفي والتقني والقيمي والذي يشهده العالم بين الحين والآخر؛ فقد اصبح من الضروري تحديث المتطلبات والاحتياجات اللازمة لمواكبة تحديات العصر وتلبية احتياجاته وتحقيق تناغم إيجابي معه، وهذا ما يستدعي مزيداً من الجهود المنظمة والمركزة للقيام بذلك وهو ما ضاعف بدوره العبء على المؤسسات التربوية والتعليمية بأن تسعى

١- من السنة الأولى الدراسية التي تبدأ بالإبتدائي إلى نهاية التعليم العام الثانوي ويشمل ذلك ١٢ سنة دراسية تساوي ٦ للإبتدائي و٣ للمتوسط و٣ للثانوي

لتزويد طلابها وتمكينهم من المهارات التي ترقى بهم ليعيشوا أوصحاء إيجابيين ومشاركين في البناء والعطاء في مجتمع المعرفة وقادرين على مواكبة المتغيرات الحادثة في القرن الحادي والعشرين.

وتأتي هذه الدراسة من أجل الكشف عن مدى امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس العالمية بمدينة الرياض للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم، حيث اكدت العديد من الدراسات التي اجريت في هذا المجال مثل دراسة (العياد وسعد الدين: ٢٠١٠؛ العوض: ٢٠٠٨؛ اللولو: ٢٠٠٥) على اهمية اكساب وتنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين بشكل فاعل لكي تمكنهم من مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي والتفجر المعرفي الهائل الذي يشهده العالم كل يوم، فهذه الدراسة تأتي للوقوف على مدى امتلاك الطلبة في عينة الدراسة للمهارات الحياتية والتي من شأن نتائجها ان تسهم في تقديم صورة واضحة عن مدى ملائمة محتوى مقرر العلوم واسهامه في اكساب طلبة الصف الثالث متوسط في المدارس العالمية للمهارات الحياتية المطلوبة، فهي بذلك تساعد وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية على تقييم وتطوير محتوى المقررات العلمية المقدمة للمتعلمين في المدارس.

### **اسئلة الدراسة:**

السؤال الأول: ما مدى امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس العالمية بمدينة الرياض للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق بين استجابات طلبة الصف الثالث المتوسط على محاور المهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم تعزى لمتغير الجنس؟

### **هدف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى:

١- الكشف عن مدى امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم في المدارس العالمية في مدينة الرياض.

٢- معرفة الفروق في درجة امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس.

### **ثالثاً- أهمية البحث:**

تمثلت أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد في:

١- تحديد جوانب القوة والضعف في درجة امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط للمهارات الحياتية المتضمنة في مقرر العلوم، لكي يتم معالجة ذلك اثناء تطوير وتنفيذ المحتوى.

٢- بناء مناهج جديدة تركز على تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة.

٣- استفادة وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من نتائج البحث في عملية تطوير المناهج بحيث يراعى فيها جانب توظيف وتنمية المهارات الحياتية لكل من المعلمين والطلبة.

#### رابعاً- مصطلحات الدراسة :

• المهارات الحياتية: هي مجموعة من المهارات المرتبطة بمحتوى مقرر العلوم، والتي يتعلمها المتعلمين بصورة مقصودة عن طريق مرورهم بخبرات علمية منهجية تكنولوجية، تمكنهم من مواجهة المواقف والتحديات التي يواجهونها داخل وخارج الموقف التعليمي، وهذه المهارات موزعة على أربعة محاور أو مجالات هي:

- مجال مهارات التفكير وحل المشكلات: يقيس قدرة الطالب على التفكير وحل المشكلات العلمية والرياضية من خلال الاختيار بين البدائل المتعددة أو إيجاد حلول عملية مبتكرة.

- مجال مهارات العمل الجماعي / التعاوني: تقيس قدرة الطالب على العمل مع زملائه على شكل مجموعات اثناء الموقف التعليمي، في جويسوده الاحترام والتعاون والانسجام بين الطلبة لتحقيق اهداف مشتركة.

- مجال مهارات التواصل: يقيس قدرة الطالب على تبادل الافكار أو المعلومات أو الأنشطة في المحتوى العلمي لمقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة العليا بين الطلبة أنفسهم أو بين الطلبة والمعلمين، وذلك من خلال الكلام أو الكتابة أو الايماءات أو الرسومات والتجارب العلمية أو تكنولوجيا المعلومات.

- مجال مهارات المسؤولية الشخصية: يقيس قدرة الطالب على تحديد احتياجاته الخاصة وتحمل مسؤولية افعاله وواجباته والتفريق بين الصواب والخطأ، والتصرف بشكل مسؤول مع الابقاء على المصلحة العامة.

• مقرر العلوم: مقرر العلوم الذي يدرسه طلبة الصف الثالث المتوسط في مدارس عينة الدراسة.

#### خامساً- حدود البحث

- حدود مكانية : المدارس العالمية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.
- حدود زمانية: ٢٠١١-٢٠١٢م
- حدود موضوعية : الكشف عن مدى امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس

العالمية بالرياض لمجموعة من المهارات الحياتية تتمثل في اربعة مجالات هي (مهارات حل المشكلات، التواصل، العمل الجماعي، وتحمل المسؤولية الاجتماعية) .

### **خامساً- فروض البحث:**

١- عدم امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط في المدارس العالمية بمدينة الرياض للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلبة الصف الثالث المتوسط على مقياس المهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم، تبعاً لمتغير الجنس. منهج الدراسة : تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي نظر لمناسبته لأهداف هذه الدراسة وتساؤلاتها.

### **أداة الدراسة :**

لتحقيق اهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة مكونة من جزئيين: الأول؛ يتكون من مجموعة من البيانات الشخصية، والثاني؛ يتكون من (٤٠) فقرة تمثل المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الصف الثالث متوسط في مقرر العلوم موزعة على اربعة محاور هي: (مهارات حل المشكلات والتفكير ، مهارات العمل الجماعي ، مهارات التواصل ، مهارات تحمل المسؤولية الشخصية) ، بحيث يتم الاستجابة عليها من (١-٥) وفق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وبناء على ذلك فان الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٤٠) درجة في حدها الأدنى و(٢٠٠) درجة في حدها الأعلى. وقد استفاد الباحثان اثناء بناء الاستبانة من الادب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالمهارات الحياتية مثل دراسة (السوطري وآخرون: ٢٠٠٩، اللقاني وفارعة، ٢٠٠١).

### **المعاملات العلمية للاستبانة :**

- صدق المحتوى للاستبانة: لمعرفة صدق المحتوى قام الباحثان بعرض الاستبانة على عدد من المحكمين المتخصصين في المجال بلغ عددهم (٧) محكمين، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبانة لقياس ما وضعت من اجله، وكذلك اقتراح ما يروونه مناسباً من فقرات وأفكار أو تعديل الصياغات اللغوية للفقرات . وفي ضوء ردود المحكمين التي تم الاخذ بها سواء بالاضافة أو الحذف أو التعديل لصياغة الفقرات؛ تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها بنسبة ٩٢٪ مع إجراء التعديلات والاقتراحات المناسبة التي وردت من المحكمين، في حين تم إلغاء الفقرات التي لم يتم الاتفاق عليها، ليصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية (٤٠) فقرة، موزعة على اربعة محاور.

• ثبات الاستبانة: تم حساب معامل الثبات بطريقتين هما:

أولاً- طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا): لقد تم استخدام معادلة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجموع الكلي للمقياس، وكذلك لكل بعد من أبعاد المقياس الأربعة، وقد تراوحت معاملات الثبات لأداء جميع أفراد العينة على كل بعد (مجال) من مجالات المقياس على النحو الآتي المبين بالجدول رقم (١).

الجدول رقم (١) قيم معامل الثبات لكل مجال من مجالات المقياس

معامل الثبات (كرونباخ ألفا)		المجال
ذكور	إناث	
٠،٨٧	٠،٧١	الأول
٠،٧٤	٠،٦٢	الثاني
٠،٧٣	٠،٧٦	الثالث
٠،٨٥	٠،٨٠	الرابع
٠،٩٢	٠،٩٤	الكلي

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمجموع الكلي للمقياس تراوحت بين (٠،٩٢) و(٠،٩٤) لأداء الذكور والإناث على التوالي. وان معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس حسب متغير الجنس مرتفعه حيث تراوحت بين (٠،٦٢) و(٠،٨٧) وقد بلغت قيمة المعامل للمقياس الكلي (٠،٩٣) لكلا الجنسين، وهذا ما يدل على ان المقياس يتمتع بدرجة ثبات مناسبة.

### ثانياً: الاختبار وإعادة الاختبار

لقد اتخذ الباحث من طريقة إعادة الاختبار وسيلة أخرى لقياس مدى ثباته، ومدى استقرار نتائجه، وقام الباحث بتطبيق المقياس مرتين على عينه مكونه من (٥٠) طالباً وطالبة من غير افراد العينة النهائية . وتبين أن قيم هذه المعاملات عالية وذات دلالة إحصائية ؛ حيث بلغ معامل الارتباط بين مرتتي الإختبار (٠،٩١).

• تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقلة: الجنس ( ذكور/ إناث )

ثانياً: المتغير التابع: امتلاك طلبة الصف الثالث متوسط بالمدارس العالمية في الرياض للمهارات الحياتية في مقرر العلوم.

## • المعالجات الإحصائية:

لإبراز النتائج احتاجت الدراسة الى حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test، وذلك باستخدام برنامج (SPSS) لتحليل ومعالجة البيانات إحصائياً.

## الفصل الثاني: الادب النظري والدراسات السابقة

### أولاً: الأدب النظري: وقد تم عرضه من خلال الأبعاد التالية:

#### • البعد الأول: مفهوم المهارات الحياتية:

تعد المهارات الحياتية أحد أهم المهارات اللازمة لجميع أفراد مجتمع؛ فهي تمكنهم من التعايش مع مجتمعهم الذي يعيشون فيه، وتساعدهم على حل مشكلاتهم اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة، وقبل الحديث عن تعريفات المهارات الحياتية، لا بد من تعريف مفهوم المهارة، وذلك على النحو الآتي:

#### - تعريف المهارة :

يعرف كوترييل (Cottrell, 1999) فيعرف المهارة بأنها: «القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد، فهي نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة، وتتكون كل مهارة من مهارات فرعية أصغر منها؛ بحيث لو حدث قصور في أي منها سيؤثر على جودة الأداء الكلي». ويعرف جود GOOD في قاموس التربية المهارة بأنها «أي شئ يتعلمه الفرد ليؤدي به بسهولة ودقة، وقد يكون ذلك أداءاً جسمانياً أو عقلياً»<sup>(1)</sup>

اما (الغزاوي: ٢٠٠١) فيعرفها بأنها القدرة على إنجاز عمل ما بسهولة، بينما نعني بها في احيان أخرى إنجاز عمل الشئ نفسه ولكن بدقة وإتقان.

نلاحظ من التعريفات السابقة وجود اوجه تشابه تشير في مجملها إلى ان المهارة هي القدرة على الأداء بفعالية وإتقان.

- تعريف المهارات الحياتية: لقد تعددت التعريفات التي اشارت الى مفهوم المهارات الحياتية ويمكن بيان ذلك على النحو الآتي:

يعرف هكنر (Hegner, 1992, 25) المهارات الحياتية بأنها: «مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية، وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه مواطناً صالحاً»

(العوض: ٢٠٠٨، ص ١٨)



اما داوسون (Dawson 1999) فيعرف المهارات الحياتية بأنها «الرغبة والقدرة على حل مشكلات حياتية شخصية أو اجتماعية ، أو مواجهة تحديات يومية، أو إجراء تعديلات وتحسينات في اسلوب حياة الفرد والمجتمع ونوعيتها، بحيث يتم قياس قوة وضعف المهارات الحياتية لدى الفرد من خلال تقديرنا لاختيارات الفرد، فكلما كانت الاختيارات جيدة وصائبة كانت مهاراته الحياتية قوية».

وتعرفها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (Unicef, 1998) بأنها: «المهارات التي تمكن الفرد من التكيف علي نحو إيجابي في محيطه ، وتجعله قادراً علي التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها. اما منظمة الصحة العالمية فتعرف المهارات الحياتية بأنها : ( تلك المهارات التي تساعد على تعزيز النمو الصحي للطفل والتفاعل الاجتماعي الإيجابي ومواجهة الظروف الاجتماعية المتغيرة (Who, 1999)».

وعرف (اللقاني وفارعة، ٢٠٠١، ص٢١٥) المهارة الحياتية بأنها «أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات ، وبالتالي فإن هذه التفاعلات تحتاج من الفرد أن يكون متمكناً من مهارات أساسية».

بينما عرفتها عمران وآخرون<sup>(١)</sup> بأنها «تلك المهارات التي لا غني للفرد عنها ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية ، وإنما من أجل مواصلة البقاء واستمرار والتقدم وتطوير أساليب معاشة الحياة في المجتمع». وفي تعريف آخر للولو<sup>(٢)</sup> يشير إلى أن المهارات الحياتية هي «القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل مشكلات أو مواجهة تحديات الحياة اليومية ، أو إجراء تعديلات علي أسلوب حياة الفرد أو المجتمع».

وهناك تعريف آخر لـ( عياد وسعد الدين :٢٠١٠ ) يرى أن المهارات الحياتية هي «مجموعة المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم ويتعلمها بصورة منظمة عن طريق مروره بخبرات منهجية تكنولوجية، تعينه على مواجهة المواقف والتحديات».

ويعرفها باستين وفينيتا ( Bastian, Veneta 2005 ) بأنها «مجموعة أعمال وأنشطة يقوم بها الإنسان في الحياة اليومية ، وتتضمن تفاعل الفرد مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات، وتتطلب هذه التفاعلات تمكن الفرد من التعامل معها بدقة ومهارة». اما لانوكي Lannucci 2001 فيشير إلى أنها «المهارات أو السلوكيات اللازمة للأفراد لمساعدتهم علي أن يسلكوا بالطريقة المقبولة ، كالقدرة علي التواصل وحل المشكلات الاجتماعية ، وفهم الذات ، وتقدير

١- (٢٠٠١، ص ١٠)

٢- (٢٠٠٥، ص ٥)

الذات ، وتكوين علاقات ناجحة مع الآخرين»<sup>(١)</sup>.

لقد أشارت<sup>(٢)</sup> الى أن تعدد تعريفات المهارات الحياتية سببه تعدد البيئات والثقافات التي ينتمي اليها الفرد، ولكنها بشكل عام مهارات تركز على مساعدة الاطفال والشباب على مواجهة التحديات اليومية ، وهي تختلف بذلك عن مهارات القراءة والكتابة والرياضيات التي يتم تعلمها في المدرسة، ويمكن تحديد المهارات الحياتية اللازمة في مجتمع ما تبعا لطبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع ، وتبعاً لطبيعة وخصائص المجتمع ودرجة تقدمه ، كما ان المهارات الحياتية اللازمة لفرد في المجتمع قد تختلف من فترة زمنية لأخرى تبعا لاختلاف معطيات كل فترة زمنية في حياة المجتمعات وتطورها.

بالنظر الى التعريفات السابقة فإنه يمكننا تحديد ثلاثة مداخل لتعريف المهارات الحياتية اشار اليها (الباز وخلييل:١٩٩٩) المشار اليهما في (العياد وسعد الدين: ٢٠١٠) ؛ ويعزى السبب في ذلك إلى عدم وجود قائمة محددة لهذه المهارات ، وهذه المداخل هي:

١. المدخل الأول: يعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة الأداءات والاختيارات الشخصية التي تسبب أو تزيد من سعادة وفائدة وراحة الفرد، مثل (Cottrell,1999؛ Hegner,1999).
٢. المدخل الثاني: يعرف المهارات الحياتية بأنها القدرات العقلية والحسية المستخدمة في تحقيق أهداف مرغوبة لدى الفرد، مثل (الغزاوي:٢٠٠١؛ Springs،٢٠٠٢؛ اللولو،٢٠٠٥).
٣. المدخل الثالث: يعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة العمليات والإجراءات التي من خلالها يستطيع الفرد حل مشكلة أو مواجهة تحدٍ أو إدخال تعديلات في مجالات حياته، مثل (داوسون:١٩٩٩؛ عمران وآخرون: ٢٠٠١؛ العوض:٢٠٠٨؛ عياد وسعد الدين: ٢٠١٠).

### البعد الثاني: تصنيف المهارات الحياتية

ليس هناك تصنيف موحد للمهارات الحياتية، وإنما يتم تحديد هذه المهارات الحياتية من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم، وبحسب المشكلات التي تظهر عندما لا يحقق الطلاب السلوكيات المجتمعية المتوقعة منهم، ومن خلال ذلك يتم الرجوع إلى القوائم والنماذج التي افترضها المتخصصون كمهارات للحياة، ويمكن الإشارة الى بعض هذه التصنيفات على النحو الآتي:

أولاً: صنفت (عمران وآخرون،٢٠٠١) المهارات الحياتية باعتبارها مهارات أساسية لا غنى للفرد عنها في تفاعله مع مواقف حياته اليومية إلى قسمين:

١- ( عياد وسعد الدين:٢٠١٠)

٢- (عمران وآخرون، ٢٠٠١)

١. مهارات ذهنية. ومن أمثلة المهارات الذهنية: (صناعة القرار، حل المشكلات، التخطيط لأداء الأعمال، إدارة الوقت والجهد، ضبط النفس، إدارة مواقف الصراع وإجراء عمليات التفاوض، إدارة مواقف الأزمات والكوارث، ممارسة التفكير الناقد، ممارسة التفكير المبدع).

٢. مهارات عملية. ومن أمثلة المهارات العملية: (العناية الشخصية بالجسم، العناية بالملبس، استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، العناية بالأدوات الشخصية، اختيار المسكن والعناية بالمسكن والأثاث المنزلي، إجراء بعض الإسعافات الأولية، حسن استخدام موارد البيئة وترشيدها).

ثانياً: وضعت منظمة الصحة العالمية تصنيفاً للمهارات الحياتية اللازمة للفرد والتي يمكن تمثيلها من خلال البرامج التعليمية في جميع المراحل الدراسية؛ واشتمل هذا التصنيف على عشر مهارات أساسية تعد أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهي:

مهارة اتخاذ القرار، مهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة الاتصال الفعال، مهارة العلاقات الشخصية، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعاطف، مهارة التعايش مع الانفعالات، مهارة التعايش مع الضغوط.

ومن الملاحظ على قوائم التصنيف السابقة وجود قدر كبير من التشابه فيما بينها مع اختلاف اللفظ المعبر عن المهارة، بالإضافة الى وجود مهارات خاصة ببعض القوائم، في حين نجد ان منظمة الصحة العالمية قد حددت عشر مهارات حياتية أساسية يعتقد بانها تناسب جميع المراحل الدراسية<sup>(١)</sup>.

### البعد الثالث: أهمية تعليم المهارات الحياتية:

تتعلق أهمية تعليم المهارات الحياتية من كونها الأداة الفاعلة التي يمكن من خلالها العمل على تهيئة الفرد وإعداده لكي يكون:

- موظفًا للحقائق التي يتعلمها في مواقف حياتية جديدة.
- مكتسبًا لمهارات التعايش مع المجتمع المعاصر.
- مطبقًا لمهارات التعامل الإيجابي مع التغيير.
- ممارسًا لمهارات التفكير المختلفة.
- متقنًا لمهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي.
- ممتلكًا لمهارات تغيير الأدوار في الحياة العملية.

١- (العوض، ٢٠٠٨).

• دائم التعلم والتطوير لذاته.

إن تعليم المهارات الحياتية وممارستها ليس بالأمر السهل في البداية؛ ولكنه سرعان ما يصبح بعد التدريب والاستمرار والمثابرة جزءاً من مرحلة اللاشعور، وبذلك يكتسب الأفراد والشعوب أداتهم الفاعلة في قيادة الحضارات والأمم<sup>(١)</sup>.

### **البعد الرابع: اتجاهات تعليم المهارات الحياتية**

إن قناعة كثير من المربين والمختصين بضرورة تعليم الطلاب المهارات الحياتية، قادت إلى إيجاد اتجاهات مختلفة لتعليم المهارات الحياتية، ويمكن إبراز هذه الاتجاهات على النحو الآتي:

أولاً: الاتجاه المباشر: ويشير إلى تعليم المهارات الحياتية كمادة مستقلة بذاتها كغيرها من المواد، ويدعم ذلك بأن تعليم المهارات الحياتية له آلياته وطرقه وأنشطته الخاصة به، وتعليمه كمادة مستقلة يعطي الاهتمام الكافي بهذه المهارات.

ثانياً: اتجاه التجسير: وهو يتفق مع الاتجاه السابق بتعليم المهارات الحياتية في مقرر مستقل بذاته، ولكن يفرق عنه بمد جسور تربط بين هذا المقرر وبين المقررات الدراسية الأخرى، بحيث تضمن تطبيق المهارات الحياتية التي تعلمها في المقرر المستقل في محتوى المقررات الأخرى.

ثالثاً: اتجاه الصهر: وهي تجمع بين الاتجاه المباشر واتجاه التجسير، حيث تُعلم المهارات الحياتية بصورة صريحة أثناء تعليم أي محتوى دراسي، ويتطلب هذا الاتجاه إعادة بناء محتوى الدرس بما يحقق تعليم المهارات الحياتية، ويتطلب كذلك وجود المعلم المُدرَّب جيداً على استعمال الأساليب والاستراتيجيات التي تساعد على تنمية المهارات الحياتية.

رابعاً: الاتجاه الإثرائي: وهو يعنى بتعليم المهارات الحياتية من خلال أنشطة إثرائية متعددة داخل أو خارج المدرسة بإشرافها ومن غير إشرافها مثل: عقد البرامج التدريبية المقننة في المهارات الحياتية، القراءة الموجهة، الأنشطة اللاصفية، المواقع الإلكترونية التفاعلية... وغير ذلك؛ وهذا يتطلب دقة ومهارة في تحديد متطلبات الشريحة المستهدفة من المهارات، والحد المطلوب في كل مهارة وكذلك البناء الممتد والتراكمي لهذه المهارات ونحو ذلك. كما يمكن الجمع بين اتجاهين أو أكثر مع ضرورة مراعاة ظروف بيئة التعلم عند اختيار الاتجاه الأنسب<sup>(٢)</sup>.

### **البعد الخامس: خصائص المهارات الحياتية**

على الرغم من التعريفات المتعددة للمهارات الحياتية، إلا أنه يمكننا تحديد خصائصها

١- (عبد المعطي وآخرون، ١٤٢٨، ص ٢٢-٢٣)

٢- (عمران وآخرون: ٢٠٠١)

وذلك على النحو الآتي:

١. تتنوع وتشمل كل من: الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته ولتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لها.
٢. تختلف من مجتمع لآخر تبعاً لطبيعة كل مجتمع ودرجة تقدمه، وتختلف من فترة إلى أخرى، فاحتياجات الإنسان البدائي للقراءة والكتابة لم تظهر إلا عندما استشعر أهمية تسجيل تاريخه الإنساني، والمهارات الحياتية على هذا النحو تتأثر بكل من المكان والزمان.
٣. تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع، ودرجة تأثير كل منهما على الآخر.

٤. تستهدف مساعدة الفرد على التفاعل الناجع مع الحياة وتطوير أساليب معيشة الحياة، وما يعني هذا من ضرورة التفاعل مع مواقف الحياة التقليدية بأساليب جديدة ومتطورة<sup>(١)</sup>.

### **البعد السادس: مكونات المهارات الحياتية**

هناك ثلاثة مكونات أو أبعاد للمهارات الحياتية أجمعت عليها عديد من الدراسات والبحوث، وتتمثل هذه الأبعاد فيما يلي:

- أ- الاتجاه: ويتمثل في الدافع والرغبة في القيام بالفعل أو اختيار نمط الأداء.
- ب- المعرفة: ويتمثل في معرفة كيفية القيام بالأداء أو السلوك أو الفعل.
- ج- المهارة: وتتمثل في شكل تنفيذ الفعل تنفيذاً فعلياً.

ومن هنا كان تعليم أي مهارة من المهارات الحياتية معنياً بخلق الاتجاه الإيجابي لدى المتعلم نحو هذه المهارة وبيان أثرها عليه وفائدتها له؛ وتزويده بالمعارف والمعلومات المرتبطة بكيفية أدائه لهذه المهارة، وأخيراً ينبغي أن يتاح للمتعلم فرصة اكتساب هذه المهارة من خلال الممارسة والتطبيق المباشر الآني والمتراكم<sup>(٢)</sup>.

### **ثانياً: الدراسات السابقة**

بالرجوع الى الادب السابق والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، يمكن تقسيم الدراسات التي تم الرجوع اليها الى قسمين على النحو الآتي:

#### **أولاً: الدراسات التي اهتمت بتنمية المهارات الحياتية**

أجرى عياد وسعد الدين (٢٠١٠) دراسة هدفت الى وضع تصور مقترح لتضمين بعض

١- (عياد وسعد الدين: ٢٠١٠، ص ١٨٣-١٨٤)

٢- (عبد الله: ٢٠٠٣)

المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، والتعرف الى فاعلية تطبيق وحدة من وحدات التصور المقترح على تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنظومي لدى الطلبة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي للتوصل الى التصور المقترح معتمدين في ذلك على بطاقات الملاحظة واختبار التفكير المنظومي كأدوات للبحث. وقد تم تطبيق هذه الادوات قبليا وبعديا على عينة مكونة من ٢٥ طالبة في إحدى شعب مدرسة فيصل الفهد. وقد اظهرت النتائج بعد تحليلها أن الوحدة المطبقة «وحدة الأنظمة» والمضمنة بالمهارات الحياتية قد حققت فاعلية مقبولة، وكان لها تأثير كبير في تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنظومي لدى طالبات عينة البحث بعد دراستهن لها.

وأجرت<sup>(١)</sup> دراسة هدفت الى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات المقياس القبلي والبعدي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد برنامج مقترح قائم على التعلم النشط يتضمن قائمة بالمهارات الحياتية للتلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم، بالإضافة الى بناء دليل المعلم واختباري المواقف والتحصيل وبطاقة الملاحظة للاداء المهاري. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ تلميذا من التلاميذ القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية (بقنا) ومدرسة (الغد المشرق) التابعة لجمعية التأهيل الاجتماعي للمعاقين، وقد أظهرت النتائج بعد تحليلها وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل من اختبار التحصيل واختبار المواقف ولصالح التطبيق البعدي، وهذا ما يشير الى فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية التحصيل والمهارات الحياتية لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم، وقد اوصت الباحثة بناء على نتائج الدراسة بضرورة إعادة صياغة مقرر الدراسات الاجتماعية للمراحل الابتدائية للتلاميذ القابلين للتعلم بما يتفق والتعلم النشط، والتوسع في برامج الدمج لهذه الفئة في مدارس التعليم العام، بالإضافة الى الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين على استخدام التعلم النشط.

كما اجرى<sup>(٢)</sup> دراسة اخرى هدفت الى التعرف على اثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية (المبادرة، التسامح، المسؤولية) لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية في محافظة الأسياح التابعة لمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث التصميم شبه التجريبي بحيث يتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية

١- (مصطفى) (٢٠٠٩)

٢- (العوض - ٢٠٠٨)

فقط.وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٢ طالباً تم توزيعهم على مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة احصائية للبرنامج التدريبي المقترح على طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة، وبناء على نتائج الدراسة اوصى الباحث بضرورة إعداد مقرر خاص بالمهارات الحياتية يدرس للمرحلة الابتدائية، والعمل على تطوير وتطبيق برامج تدريبية في تنمية المهارات الحياتية للطلبة في المرحلتين المتوسطة والثانوية لضمان استمرارية ممارسة الطلاب لهذه المهارات في جميع المراحل، واعداد النظر في برامج اعداد المعلمين بشكل يمكنهم من اكتساب وإكساب المهارات الحياتية للمتعلمين.

وأجرت<sup>(١)</sup> دراسة هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية باستخدام مصادر التعلم المجتمعية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وأعدت قائمة بالمهارات الحياتية، ودليل معلم للوحدتين، واختباراً للمهارات الحياتية واختباراً تحصيلياً ومقياساً للاتجاه نحو مادة العلوم، وتم تطبيق هذه الدراسة على تلاميذ الصف الاول الاعدادي في الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠٠٣-٢٠٠٤م بإحدى مدارس ادارة الساحل التعليمية، وقد اقتصرت الدراسة على (مهارات علمية وتكنولوجية، مهارات الحفاظ على الحياة)، وبعد تحليل النتائج تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في نتائج اختبار المهارات الحياتية، كما تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت نسيم (٢٠٠٥) دراسة هدفت الى تحديد فعالية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة المدمجين مع زملائهم المكفوفين ليتفاعلوا معهم بنجاح، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقد تم تطبيق الدراسة على روضة اطفال بمحافظة الدقهلية، واعدت الباحثة استبانة لتحديد المهارات الحياتية الاجتماعية والسلوكية لعينة الدراسة، ومقياس للمهارات الاجتماعية للكشف عن مدى المام الاطفال المدمجين مع المكفوفين للمهارات الاجتماعية. وقد اظهرت نتائج الدراسة عدم امتلاك اطفال عينة الدراسة للمهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل مع الاطفال المكفوفين داخل القاعة الصفية؛ كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية ولصالح التطبيق البعدي.

وفي دراسة تجريبية أخرى اجراها (صالح وأمين، ٢٠٠٢) هدفت إلى تحديد مدى فعالية برنامج مقترح باستخدام تعليم الاقران في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، تم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٠ طفلاً وطفلة (٥-٦ سنوات)، و ١٠ متخلفين

١- (صبحي) (٢٠٠٦)

عقلياً قابليين للتعلم (٨ سنوات). حيث قامت الباحثان ببناء برنامج تجريبي مقترح يتضمن أنشطة تهدف إلى إكساب الاطفال المتخلفين عقلياً القابليين للتعلم للمهارات الرياضية الوظيفية باستخدام استراتيجية الأقران، وإعداد اختبار للمهارات الرياضية الحياتية. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أداء الاطفال في الإجابة على مفردات كل بعد من أبعاد الاختبار قبل تطبيق البرنامج؛ ولصالح التطبيق البعدي.

اما الدراسة التجريبية التي اجراها مسعود (٢٠٠٢)؛ فقد هدفت الى تحديد مدى فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الاول الاعدادي بمدرستي ناصر وكفر عسكر الإعداديتين للبنين، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في الوحدة المختارة ومقياس اتجاه نحو الدراسات الاجتماعية، وقد اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المواقف الحياتية ولصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

يتبين لنا من خلال الدراسات السابقة وجود نوع من الاختلاف في هدف كل منها؛ فبعضها هدف الى تنمية المهارات الحياتية من خلال برامج محددة كدراسة (عياد وسعد الدين، ٢٠١٠)؛ (مصطفى، ٢٠٠٩)؛ (العوض، ٢٠٠٨)؛ (صبحي: ٢٠٠٥)؛ أو الى تحديد فعالية برامج محددة في تنمية المهارات الحياتية كدراسة (محمد، ٢٠٠٥) و (نسيم، ٢٠٠٥)، في حين هدفت دراسات أخرى الى تنمية المهارات الحياتية من خلال استخدام استراتيجيات تدريس كدراسة (غازي: ٢٠٠٢)، (مسعود: ٢٠٠٢)، (صالح وأميين: ٢٠٠٢). وبالإضافة الى ذلك فلقد اختلفت الدراسات في عينة الدراسة فبعضها طبق على أطفال الروضة (صالح واميين: ٢٠٠٢)، ودراسات اخرى طبقت على التلاميذ المعوقين عقلياً كدراسة (مصطفى، ٢٠٠٩)، و طبق بعضها على المرحلة الإعدادية كدراسة (صبحي: ٢٠٠٥؛ مسعود، ٢٠٠٢؛ عبدالله: ٢٠٠٤)، في حين طبق الآخر منها على المرحلة الثانوية كدراسة (عياد وسعد الدين، ٢٠١٠).

### ثانياً: الدراسات التي اهتمت بتحليل المهارات الحياتية

أجرت سعد الدين (٢٠٠٧) دراسة هدفت الى الكشف عن مدى تضمين المهارات الحياتية مقرّر التكنولوجيا للصف العاشر، ومدى اكتساب الطلبة لها، وتكونت عينة الدراسة من ٥٩٧ طالباً وطالبة تم اختيارهم بأسلوب الطريقة العنقودية من ثمانية مدارس في مديرية غزة، ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم اداة تحليل المحتوى وتطبيقها على المقرر قيد الدراسة، ثم قامت الباحثة بتصميم اختبار المهارات الحياتية وتطبيقه على افراد العينة بعد التحقق من صدقه وثباته، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف تناول محتوى مقرّر التكنولوجيا والعلوم



التطبيقية للصف العاشر للمهارات الحياتية، كما أظهرت النتائج ان مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الصف العاشر لم يصل الى مستوى التمكن ٨٠٪، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى اكتساب طلبة الصف العاشر لمفاهيم المهارات الحياتية تعزى للجنس ولصالح الذكور. وقد اوصت الباحثة في ضوء النتائج بضرورة تبني التعلم من اجل الحياة لدى المشاركين في العملية التربوية؛ وتطوير مناهج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية في ضوء المهارات الحياتية.

وأجرت اللولو (٢٠٠٥) دراسة هدفت الى تحليل المهارات الحياتية في محتوى منهاج العلوم للصف الأول والثاني الأساسيين، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت ببناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف الأول والثاني؛ تضمنت مجالات (المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات البيئية، والمهارات اليدوية). وبعد تطبيق اداة تحليل المحتوى؛ أظهرت النتائج تركيز محتوى مقرر الصف الأول على المهارات العملية واليدوية والمهارات الصحية، وأغفلت المهارات الغذائية والوقائية والبيئية ولم تتناولها بصورة مناسبة.

وفي دراسة أخرى اجرتها (سعيد:٢٠٠٣) هدفت إلى تقويم منهج الدراسات الإجتماعية للصف الأول الاعدادي في ضوء المهارات الحياتية؛ وذلك بإستخدام المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتحديد المهارات الحياتية اللازمة لتلميذات الاول الاعدادي (التواصل الاجتماعي، الكتابة التعبيرية، التفسير، حل المشكلات، واتخاذ القرار)، وإعداد وتطبيق اختبار المهارات الحياتية، وبطاقة الملاحظة. وقد أظهرت النتائج المتعلقة بأهداف المنهج أن القائمة انطبقت على ٨ أهداف من أصل ٢٠ هدفاً، وأن نسبة المهارات الحياتية المنطقية على المنهاج هي ٣٠٪، وعدد الفقرات في المنهاج التي تناولت فكرة المهارات الحياتية في منهج الدراسات الإجتماعية ٩، ٣١٪، اما النتائج المتعلقة بتطبيق اختبار المهارات الحياتية؛ فلقد أظهرت ارتفاع مستوى اداء التلميذات اما التحسن في الأداء فكان منخفضاً الى حد كبير، ما عدا واحدة أقل من ٥٠٪ من معيار الأداء.

اما الدراسة التي أجراها (الباز و خليل: ٢٠٠٥) والتي استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي؛ فقد هدفت الى تحديد مدى تأدية مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية دورها في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ تلك المرحلة. وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من موجهي ومعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، بلغ عددهم (٤١ موجهاً، ٧٨ معلماً)، وعينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائي. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق أدوات واستمارات تحليل محتوى منهج العلوم للصفين الرابع والخامس الابتدائي في ضوء استخدامها عدداً

من المهارات الحياتية ( المهارات البيئية، الغذائية، الصحية، الوقائية، واليدوية)، واستبانة لمعرفة آراء موجهي العلوم حول دور منهاج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الرابع والخامس الابتدائي. وقد اظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين آراء موجهي ومعلمي العلوم حول دور منهاج العلوم في الصف الخامس الابتدائي في تنمية المهارات الحياتية.

وهدفنا الدراسة التي اجراها (Dawson 1993): الى تحديد المهارات الحياتية التي ينبغي توافرها في منهاج العلوم للمرحلة الابتدائية، وبعد تحليل محتويات المناهج واحتياجات الطلاب في هذه المرحلة تحددت المهارات الحياتية بما يلي: (المهارات الصحية، المهارات البيئية، المهارات اليدوية، المهارات الغذائية، المهارات الامانية).

بالرجوع الى الدراسات السابقة جميعها التي تم الاشارة اليها خلال هذا الفصل، يلاحظ ان معظمها قد ركزت على كيفية تنمية المهارات الحياتية لدى المتعلمين من خلال استخدام برامج واستراتيجيات مختلفة والكشف عن مدى فعالية استخدامها في اكساب الطلبة للمهارات الحياتية (عياد وسعد الدين ٢٠١٠، مصطفى ٢٠٠٩، العوض ٢٠٠٨، صبحي ٢٠٠٥، محمد ٢٠٠٥، نسيم ٢٠٠٥) في حين جاءت دراسات اخرى لتحليل المناهج الدراسية في ضوء توظيفها وامتلاكها للمهارات الحياتية (اللؤلؤ ٢٠٠٥، سعيد ٢٠٠٢، الباز و خليل ٢٠٠٥).

أما الدراسة الحالية فقد جاءت بهدف تشخيص الواقع الفعلي لدى طلبة الثالث متوسط في المدارس العالمية من حيث امتلاكهم للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم؛ وذلك لتكون نتائجها - حسب توقعات باحثي الدراسة- نقطة البداية للوقوف على فعالية محتوى مقررات العلوم الحالية ومدى مناسبتها للمتعلمين في ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي والحاجة الماسة لوجود مهارات حياتية لدى المتعلمين لمواكبة هذا التقدم. فقبل أن نستخدم برامج واستراتيجيات لتنمية المهارات الحياتية للمتعلمين لا بد من معرفة حجم المهارات الحياتية التي يمتلكها المتعلمون وهذا ما هدفت اليه الدراسة الحالية، وذلك يتفق مع دراسة (سعد الدين ٢٠٠٧).

### **الفصل الثالث: المنهجية والتصميم**

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينيتها، والأدوات المستخدمة فيها، وإجراءات تطبيقها وتصحيحها، وتفسير نتائجها، ومن ثم عرضاً لكيفية حساب معاملات الثبات والصدق للأداة المستخدمة للعينة، وغيرها من المعالجات الإحصائية التي تم إتباعها للإجابة عن أسئلة الدراسة.

### **مجتمع الدراسة:**

تكوّن مجتمع الدراسة المستهدف من مجمل الأفراد الملتحقين بالمدارس العالمية في

المملكة العربية السعودية للفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٢ م) في الصف الثالث المتوسط، والذين بلغ عددهم (١٨٠٠) طالباً وطالبة.

### • عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) طالب وطالبة في الصف الثالث متوسط ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس مجتمع الدراسة ، وقد شكلوا ما نسبته ١٥٪ من مجتمع الدراسة ، وبعد توزيع الاستبانة وجمعها بلغ عدد الاستبانات النهائية التي جمعت من المدارس المختارة ٢٤٠ استبانة ، كما هو مبين في الجدول رقم (٢) .

جدول رقم ( ٢ ) توزيع أفراد العينة حسب المدرسة والنوع الاجتماعي

المدرسة	ذكر	انثى	المجموع الكلي
منارات الرياض العالمية	١٠٠	٩٨	١٩٨
مدارس النور العالمية	١٩	٨	٢٧
مدارس انوار المجد العالمية	٣	٠	٣
مدرسة النصر العالمية	٠	١٢	١٢
المجموع الكلي	١٢٢	١١٨	٢٤٠

### • أدوات الدراسة :

لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة قام الباحث ببناء مقياس يهدف لمعرفة مدى امتلاك طلبة المرحلة المتوسطة للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم في مدارس الرياض العالمية، وتكون هذا المقياس من (٤٠) فقرة موزعة على اربعة ابعاد هي:

البعد الاول- مهارات التفكير وحل المشكلات: وتقيسه الفقرات من (١ - ١٠) في الاستبانة.

البعد الثاني- مهارات العمل الجماعي / التعاوني: وتقيسه الفقرات من (١١ - ٢٠).

البعد الثالث- مهارات التواصل: وتقيسه الفقرات من (٢١ - ٣٠).

البعد الرابع- مهارات المسؤولية الشخصية: وتقيسه الفقرات من (٣١ - ٤٠).

### • إجراءات الدراسة :

يمكن تلخيص خطوات بناء وتطبيق المقياس على النحو الآتي:

١ . عرض المقياس بعد بناءه على محكمين متخصصين، لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول اداة الدراسة من حيث الصياغة اللغوية والوضوح لكل فقرة من الفقرات ؛ومدى ملائمة

الفقرة للبعد الذي وضعت فيه، وغيرها من الملاحظات.

٢. تطبيق الإستبانة على عينه إستطلاعيه، لمعرفة مدى فهم المصطلحات والكلمات غامضة. ولمعرفة الوقت اللازم للإجابة على الفقرات. وبعد ذلك تم اختيار العينة النهائية المراد تطبيق الأداة عليها والحصول على موافقة بذلك من قبل المعنيين .

١. بعد الانتهاء من مرحلة التطبيق على أفراد عينة البحث، قام الباحثان بتصحيح الإستجابات الخاصة على الإستبانات، ثم رصدت العلامات الخاصة بكل استبانته لكل طالب وطالبة شملها البحث، وفقا للكشوف التي أعدت لهذا الغرض.

٢. قام الباحثان بعد ذلك بتحليل النتائج إحصائياً حسب أهداف البحث وأسئلته، ومن ثم تفسيرها ومناقشتها.

### الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها

يعرض هذا الفصل ابرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية مع مناقشة لهذه النتائج، فبعد تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً ؛ تم التوصل إلى النتائج التالية:

#### • النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مدى امتلاك طلبة الصف الثالث المتوسط بالمدارس العالمية في الرياض للمهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاداء الافراد على فقرات الاداة وكذلك حساب المتوسطات الحسابية للمجالات وكانت النتائج على النحو الآتي :

جدول رقم ( ٢ ) المتوسطات الحسابية لاداء الافراد على الفقرات في مجال مهارات التفكير وحل المشكلات مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة في الاداة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي
٢	١	أجمع البيانات والمعلومات حول المشكلة بدقة وبطرق مختلفة	٤،٢
٦	٢	أربط بين المواقف التعليمية والمواقف الحياتية المشابهة	٤،١
٨	٣	أشعر بالتحدي عندما تواجهني مسألة علمية تستثير تفكيري	٤،٠
١٠	٤	أحل المشكلات التي تواجهني بطريقة غير تقليدية	٣،٩

٢،٧	أفكر بشكل فردي عندما تواجهني مشكلة علمية	٥	٧
٢،٧	أستخدم أسلوباً منظماً في التفكير لمواجهة المشكلات العلمية	٦	٣
٢،٧	أحدد المشكلة العلمية بشكل واضح عندما أشعر بوجودها	٧	١
٢،٦	أطبق ما اتعلم في كثير من المواقف الحياتية	٨	٩
٢،٦	أفكر بالبدائل التي قد تصلح لحل المشكلة قبل أن أتبنى أحدها	٩	٤
٢،٢	أضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة للمشكلة	١٠	٥

نلاحظ من الجدول رقم (٣) بأن الأوساط الحسابية لاداء افراد العينة في مجال مهارات التفكير وحل المشكلات تراوحت بين (٣،٦-٤،٢) ، حيث جاءت الفقرة رقم ٢ بالمرتبة الاولى والتي تشير الى جمع المعلومات حول المشكلة بدقة وبطرق مختلفة، في حين جاءت الفقرة رقم ٥ بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٢،٦ وتشير الى وضع خطة لتنفيذ الحلول المناسبة للمشكلة.

#### جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية لاداء الافراد على الفقرات في مجال

رقم الفقرة في الاداة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي
١٩	١١	لا افرض رأيي على زملائي في المجموعة	٤،٠
١٢	١٢	أبادر في تقديم العون والمساعدة لزملائي	٢،٩
١٣	١٣	أحرص على بناء الثقة مع زملائي في المجموعة	٢،٨
١٨	١٤	أقيم علاقات ايجابية مع زملائي الطلاب	٢،٨
١٥	١٥	أقدم مصلحة الجماعة على المصلحة الفردية	٢،٨
١٦	١٦	أتفاوض مع زملائي في المجموعة أثناء التعلم	٢،٨

٢٠٦	أتعامل مع زملاء بطريقتي لائقة ومهذبة	١٧	١٧
٢٠٦	اعتقد بأن رأي الجماعة افضل من رأي الشخص الواحد	١٨	٢٠
٢٠٦	أحترم وجهة نظر زملائي وأتقبلها	١٩	١١
٢٠١	أنفذ الأنشطة والمهام التي تتطلب التعاون بشكل جماعي	٢٠	١٤

### مهارات العمل الجماعي (التعاوني) مرتبة ترتيباً تنازلياً

نلاحظ من الجدول رقم (٤) بأن الأوساط الحاسوبية لاداء افراد العينة في مجال مهارات العمل الجماعي (التعاوني) تراوحت بين (٣٠١ - ٤٠٠) ، حيث جاءت الفقرة رقم ١٩ ( لا افرض رأبي على زملائي في المجموعة ) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ ٤٠٠ ، في حين جاءت الفقرة رقم ١٤ ( أنفذ الأنشطة والمهام التي تتطلب التعاون بشكل جماعي ) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٣٠١.

### جدول رقم (٥) المتوسطات الحاسوبية لاداء الافراد على الفقرات في مجال مهارات التواصل مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة في الاداة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي
٣٠	٢١	أعبر عن أفكاري وآرائي العلمية بوضوح وبساطة	٤٠٥
٢٥	٢٢	أصغي بتركيز للرأي المخالف لي لأستوعب حقائقه	٤٠٠
٢٨	٢٣	أناقش وأتجاوز مع زملائي أثناء الموقف التعليمي	٢٠٩
٢١	٢٤	أستخدم وسائل اتصال متعددة لفهم المحتوى وحل الواجبات	٢٠٧
٢٣	٢٥	أعمل على تحقيق الإنسجام والتواصل بما يتناسب مع الموقف التعليمي	٢٠٥
٢٢	٢٦	أنفذ تعليمات المعلم وتوجيهاته أثناء الموقف التعليمي	٢٠٤
٢٩	٢٧	أحاول ربط أفكارني بأفكار الآخرين أثناء النقاش والحوار	٢٠٤

٢٠٣	أستخدم أساليب التواصل غير اللفظي (الإشارات، الإيماءات، حركة الجسم) أثناء النقاش في الموقف التعليمي،	٢٨	٢٧
٢٠٢	أستخدم أساليب التواصل اللفظي (الكلمات، الحوار المتبادل) أثناء النقاش في الموقف التعليمي	٢٩	٢٦
٢٠٩	أركز انتباهي لما يطرح أثناء النقاشات العلمية	٣٠	٢٤

نلاحظ من الجدول رقم (٥) بأن الاوساط الحاسوبية لاداء افراد العينة في مجال مهارات التواصل تراوحت بين (٢٠٩-٤٠٥)، حيث جاءت الفقرة رقم ٣٠ (أعبر عن أفكارتي وآرائي العلمية بوضوح وبساطة) بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ ٤٠٥، في حين جاءت الفقرة رقم ٢٤ (أركز انتباهي لما يطرح أثناء النقاشات العلمية) بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٢٠٩.

جدول رقم (٦) المتوسطات الحاسوبية لاداء الافراد على الفقرات في مجال مهارات المسؤولية الشخصية مرتبة ترتيباً تنازلياً

رقم الفقرة في الاداة	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي
٣١	٣١	أعمل على إظهار مهاراتي وقدراتي أثناء التعلم	٤٠
٣٢	٣٢	أهتم بإنجاز الأعمال والواجبات التي تطلب مني	٢٠٨
٣٥	٣٣	أحاول أن أظهر أفضل مستوى من الأداء العلمي	٢٠٧
٣٦	٣٤	أميز بين الخطأ والصواب أثناء التعلم	٢٠٦
٤٠	٣٥	لدي القدرة على تقييم الأداء بموضوعية	٢٠٦
٣٩	٣٦	أعترف بأخطائي إذا اقتنعت بوجهة النظر المخالفة	٢٠٥
٣٣	٣٧	أتحديث بإيجابية عن الآخرين من حولي	٢٠٣
٣٤	٣٨	اتصرف بجديّة داخل الموقف التعليمي وخارجه	٢٠٠

٢٧	أضع جدولاً زمنياً لتنفيذ المهام المطلوبة	٣٩	٣٧
٢٦	أقسّم الأعمال الكبيرة إلى مهام منفصلة ومتتابعة	٤٠	٣٨

نلاحظ من الجدول رقم (٦) بأن الأوساط الحسابية لاداء افراد العينة في مجال مهارات المسؤولية الشخصية تراوحت بين (٢٦-٤٠) حيث جاءت الفقرة رقم ٣١ (أعمل على إظهار مهاراتي وقدراتي اثناء التعلم) بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ ٤٠ ، في حين جاءت الفقرة رقم ٣٨ (أقسّم الأعمال الكبيرة إلى مهام منفصلة ومتتابعة) بالمرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي بلغ ٢٦.

وللتعرف على استجابات الطلبة على المجالات الاربعة لاداة الدراسة ، تم حساب المتوسطات الحسابية لاداء الافراد على المجالات ككل، كما هو مبين في الجدول رقم ٧.

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية لاداء الافراد على الأبعاد (المجالات)

رقم البعد	البعد (المجال)	المتوسط الحسابي
١	مهارات التفكير وحل المشكلات	٣٨
٢	مهارات العمل الجماعي / التعاوني	٣٧
٣	مهارات التواصل	٣٦
٤	مهارات المسؤولية الشخصية	٣٣

نلاحظ من خلال الجدول رقم (٧) بان متوسطات اداء افراد العينة على مجالات اداة الدراسة تراوحت بين (٣٣-٣٨) ، حيث جاء مجال مهارات التفكير وحل المشكلات بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي بلغ ٣٨ ، يليه مجال (بعد) مهارات العمل الجماعي (التعاوني) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ ٣٧ ، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال مهارات التواصل بمتوسط حسابي بلغ ٣٦ ، في حين جاء بالمرتبة الأخير مجال المسؤولية الشخصية بمتوسط حسابي بلغ ٣٣.

وقد تعزى هذه النتيجة الى ان الطلبة في المرحلة المتوسطة يميلون الى العمل بشكل جماعي اكثر منه بشكل فردي، في حين يزداد ميل الطلبة الى العمل الفردي كلما تقدم في مرحلته الدراسية، فالطلبة في هذه المرحلة لديهم مهارات تواصل ويمكنهم مواجهة المشكلات ولكن هذه المهارات يزداد امتلاكها لدى الطلبة كلما انتقلوا الى مراحل دراسية متقدمة، لانهم خلال هذه المراحل يتعرضون الى جملة من الخبرات والمعارف والمشكلات والتي من شأنها ان تمني المهارات الحياتية لديهم.



• السؤال الثاني: هل توجد فروق بين استجابات الطلاب على محاور المهارات الحياتية المتعلقة بمقرر العلوم تعزى لمتغير الجنس؟

للاجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء افراد العينة على المقياس حسب الجنس ويبين الجدول الآتي هذه النتائج

جدول رقم (٨) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء الافراد على الاداة حسب الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	١٧٦،٤	٣٤،٦
انثى	١٨٦	١٩،٥
المجموع الكلي (ذكر، انثى)	١٨٢،٤	٣١،٠٥

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق بين متوسطات استجابات الذكور والاناث ولصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور بلغ (١٧٦،٤) وبانحراف معياري بلغ (٣٤،٦)، في حين بلغ الوسط الحسابي للاناث (١٨٦) وبانحراف معياري بلغ (٣١،٠٥)، وجاء اداء افراد العينة (ذكور واناث) بمتوسط حسابي بلغ (١٨٢،٤) وانحراف معياري (٣١،٠٥)، وقد يعزو الباحثان سبب وجود هذه الفروق الى ان الإناث لديهن المقدرة على امتلاك المهارات الحياتية وتوظيفها في المواقف التعليمية والحياتية اكثر مما هو عند الذكور، بالاضافة الى ان البيئة التعليمية المتاحة للإناث قد تكون مهياة بشكل اكثر مناسبة وملائمة لامتلاك المهارات الحياتية من البيئة التعليمية عند الذكور.

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات الذكور والإناث، قام الباحثان بإجراء تحليل التباين الاحادي (one – way ANOVA) على اعتبار ان الجنس متغير مستقل واداء الافراد على المقياس متغير تابع. وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٩)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاداء الافراد على الاداة حسب النوع الاجتماعي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	(ف)	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	١	٤٩،٤٢٢	٤٩،٤٢٢	٠،٠٢٤	٠،٨٧٨

يتبين من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات افراد العينة على المقياس تعزى للنوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة الإحصائي (ف) المحسوبة

(٠,٠٢٤) وهذه قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥  $\alpha$ ) ، وهذا ما قد يشير الى تشابه الظروف والإمكانات والمناهج التعليمية المتاحة للطلبة لامتلاك المهارات الحياتية.

### التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن الإشارة الى التوصيات التالية:
- تضمين مقررات العلوم مواقفَ حياتية يواجهها المتعلمون لتدريبهم على كيفية مواجهتها
- جعل التقويم في تدريس العلوم في صورة مواقف مشكلة توضع لدى الطلبة لمعرفة مدى مقدرتهم على مواجهتها وحلها.
- تصميم برامج لتنمية المهارات الحياتية في ضوء حاجات الطلبة وواقع المجتمع ومتطلبات وتحديات العصر.
- تطوير مناهج العلوم لكي تناسب جميع المستويات في ضوء المهارات الحياتية اللازمة للمتعلمين في كل مرحلة.
- اجراء دراسة مماثلة على طلبة المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية، للتعرف على مدى امتلاك طلبتها للمهارات الحياتية مقارنة بطلبة المدارس العالمية.