Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education (مجلة اتحاد الجامعات العربية (للبحوث في التعليم العالي

Volume 41 | Issue 1 Article 3

2021

The level of the educational role of the academic advisor in developing life skills for Al-Jouf University students "field study"

Naima Omar Al-Daraan
noaldarraan@ju.edu.sa

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe

Part of the Education Commons

Recommended Citation

Al-Daraan, Naima Omar (2021) "The level of the educational role of the academic advisor in developing life skills for Al-Jouf University students "field study"," *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education (مجلة اتحاد الجامعات العربية (للبحوث في التعليم العالي*: Vol. 41: Iss. 1, Article 3.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol41/iss1/3

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education (مجلة اتحاد الجامعات العربية (للبحوث في التعليم العالي by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

مستوى الدور التربوي للمرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة الجوف "دراسة ميدانية"*

The level of the educational role of the academic advisor in developing life skills for Al-Jouf University students "field study"

نعيمة عمر الدرعان
قسم القيادة والسياسات التربوية
جامعة الجوف– المملكة العربية السعودية
noaldarraan@ju.edu.sa

Naima Omar Al-Daraan
Department of Leadership and Educational Policies
Al-Jouf University
Kingdom of Saudi Arabia

الملخص

استهدف البحث الكشف عن مستوى الدور التربوي للمرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابه من وجهة نظرهم، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة كأداة للبحث، وهي استبانة مكونة من 3 مجالات بواقع 28 فقرة، وتكونت المجالات من: المهارات المعرفية العلمية، والمهارات العملية، والمهارات الاجتماعية، وتم توزيعها على عينة عشوائية من طلاب وطالبات جامعة الجوف بلغت 425 طالبا وطالبة من جميع التخصصات والمستويات في الجامعة، وتم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري والداخلي، والتأكد من ارتفاع معامل ثباتها، من خلال حساب معامل بيرسون للارتباط ومعامل ألفاكرونباخ للثبات، وقد أظهرت النتائج أن الدور التربوي للمرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية متحقق بدرجة متوسطة لجميع المجالات الثلاث المعرفية والعملية والاجتماعية، وقد جاء المجال المعرفي في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي 2.54، يليه المجال الاجتماعي بمتوسط 2.53، وأخيرا المجال العملي بمتوسط 2.51، ولم يكن هناك فروقا دالة إحصائيا تبعا لمتغيري (الكلية والمستوى الدراسي) بينما سجلت الاستجابات فروقا دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس لصالح الطالبات. **الكلمات المفتاحية:** المهارات الحياتية، المرشد الأكاديمي، الإرشاد التربوي، الدور التربوي، الجامعات، التعليم العالي.

Abstract

The research aimed to reveal the level of the educational role of the academic advisor in developing the life skills of his students from their point of view. The researcher adopted the descriptive approach and applied the questionnaire. The fields consisted of: scientific cognitive skills, practical skills, Social skills were distributed to a random sample of 425 students from Al-Jouf University, and the apparent and internal questionnaire was verified in addition to making sure of its high coefficient of stability, through the Pearson correlation coefficient and the Cronbach alpha coefficient of persistence The results have shown that the educational role of the academic advisor in the development of life skills is achieved in a medium degree for all three areas of knowledge, practical and social. Statistically according to the variables (college and academic level), while the responses recorded statistically significant differences according to the gender variable in favor of female students.

Key words: Life skills, academic counselor, educational counseling, universities, higher education.

تأريخ الإستلام: 24/7/ 2020، تأريخ القبول: 2021/2/22
ISSN: 1680-6549

Received: 24/7/ 2020, Accepted: 22/2/ 2021
DOI:10.36024/1248-041-001-003
https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/

مقدمة

تسعى أنظمة التعليم بمختلف مراحلها وخاصة الجامعية منها إلى تطوير بُنيتها ورفع كفاءة مخرجاتها بما يواكب التطور السريع للعالم المعلوماتي واستيفاء متطلباته ومواجهة تحدياته، إذ لم يعد الحصول على المعلومة مشكلة الطالب ولا هدفه من المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، بل في كيفية معالجة المعلومات وتحليلها وتفسيرها وصولا إلى إبداع إنتاجها، وإذا كانت عمليات التعليم العام تتم في هذا الإطار، فهي في التعليم الجامعي أكثر حضورا وأهمية باعتبار الجامعات أحد أهم بوابات المنافسة في سوق العمل وتنمية المجتمع، ولذلك لم يعد التأهيل المعرفي هو الجانب الأهم في التعليم الجامعي، بل أن الجامعة مطالبة أيضا بتأهيل طلابها ثقافيا واجتماعيا ومهاريا لأداء مسؤوليتها نحو المجتمع في تحقيق التنمية الشاملة من خلال تخريج طلاب قادرين على المنافسة والإبداع والابتكار.

وتبرز هنا أهمية المهارات الحياتية التي تؤدي دورا رئيسا في استثمار إمكانات الشباب، الأمر الذي يجعل تزويدهم بها بالغ الأهمية لتحقيق التعايش الفاعل في مجتمعات قائمة على الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية الراغبة في مواكبة التطورات وبالتالي ضرورة اكتساب المهارات اللازمة لذلك كالتفكير العلمي والقدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة.(الحايك،2010: 11).

وقد حظي هذا الموضوع باهتمام عالمي خاص، حيث كان محل نقاش العديد من المؤتمرات والتقارير الدولية الصادرة عن منظمات عالمية منذ أواخر القرن الماضي، مثل: منظمة الأمم المتحدة للطفولة "اليونسيف"، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة العمل الدولية، والمنظمة الدولية للشباب، والبنك الدولي، وفي الشأن التربوي تحديدا برز اهتمام منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "اليونسكو" بالمهارات الحياتية منذ العام 1990 كما أشار لذلك (الهيم والعجمي،2012: 272)حين نظمت مؤتمر "التعليم للجميع" وأوصت من خلاله بضرورة اكساب الطلاب لمهارات الحياة، كما أن معظم التصنيفات على اختلاف أنواعها، والتي صدرت من منظمات مختلفة لمهارات الحياة كانت ذات علاقة بركائز وثيقة لجنة اليونسكو الدولية للتعليم في القرن الحادي والعشرين "نتعلم لنكون" والذي يعني أن يفهم المتعلم العالم من حوله ويتصرف بمسؤولية لتنمية مهارات القرن 21 الأربعة، وهي: [الابتكار والتجديد، التفكير الناقد وحل المشكلات، التواصل، التشارك].(المغربي،2018: 82).

ومن هنا ارتبطت المهارات الحياتية بكثير من المجالات والمشكلات والتحديات التي تستهدف الأنظمة التربوية مواجهتها، مثل: أزمات التعليم في المجتمعات وخاصة النامية منها، التدفق المعلوماتي والتقني الذي فرض ضرورة امتلاك مهارات متجددة تناسب هذه التطورات، مواجهة مواقف الحياة المتعددة ومواجهة المشكلات الحياتية، التوفيق بين الدراسة النظرية والتطبيقية، تغير متطلبات سوق العمل وحاجته إلى أفراد مؤهلين بالعديد من المهارات الحياتية.(الفنتي،2019: 154).

وفي ذات الإطار أكدت عدد من الدراسات مثل دراسة (السنوسي،2017)، و(باروم، 2018)، و(الفنتي،2019)، و(قبقب،2019) على أهمية المهارات الحياتية التي يحتاجها طلبة الجامعات بشكل خاص في حياتهم العلمية والعملية، باعتبارها ضرورة حتمية تتزامن مع مرحلة من حياتهم تتحدد فيها اتجاهاتهم، ومن ثم إمكانية تزويدهم بالمهارات التي تؤهلهم لوظائف المستقبل(الحلوة،2014: 179)، وفي المقابل يرى عدد من التربويين أن تنمية المهارات الحياتية لا ترتبط بمقرر جامعي معين، بل هي مسؤولية مشتركة بين عدد من عناصر التعليم الجامعي، سواء في المقررات أو الأنشطة أو الأستاذ بكافة أدواره التربوية، فوظيفة الأستاذ الجامعي لم تعد وظيفة تقليدية تستهدف تزويد الطلاب بالمعلومة فحسب، كما لم تعد علاقته بطلابه محددة بالتدريس والمحاضرات، وفي هذا الصدد جاء في (مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون،2015: 5): " ينفرد الإرشاد الأكاديمي بالدور الحيوي الذي يعمل على توضيح الصورة العامة للحياة الجامعية في ذهن الطالب، إذ يعد من أسس التعليم في الجامعات باعتباره مؤثرا إيجابيا في نمو الطالب

أكاديميا ومهنيا، وهي الخدمة التي تساعد الطالب عبى التكيف وتزوده بالمهارات اللازمة"، يدعم هذا التوجه الدراسات التي بحثت في العلاقة بين الدور الإرشادي للأستاذ ومستوى تنمية المهارات الحياتية مثل دراسة (أبو زيد،2013) التي توصلت لوجود علاقة إيجابية بين بين أساليب الإرشاد الجماعي وإكساب الطلاب لمهارات الحياة.

مشكلة البحث:

بالرغم من الاهتمام العالمي بالمهارات الحياتية، والتوصيات بضرورة إكسابها للطلاب في جميع مراحل التعليم، إلا أن كثيرا من التقارير تأتي لتؤكد على ضعف الاهتمام التعليمي بها –وبالتالي– تدني مستوى تنميتها واكتسابها من قبل الطلاب و ممارستهم لها، ومن ثم ضعف تنمية المجتمع حاضرا ومستقبلا، إذ أشارت المنظمة الدولية للشباب عام 2013 (في قبقب،2019: 157) إلى أن أنظمة التعليم لا تلبي احتياجات طلابها من المهارات الحياتية في القطاعات النامية اقتصاديا؛ الأمر الذي يؤدي إلى فجوة في التوافق بين المهارات الفعلية لدى الطلاب وبين المهارات المستهدفة لنجاحهم حياتيا ومهنيا، بل أن هذه الفجوة في تزايد مستمر بسبب العولمة واعتماد الاقتصاد العالمي على القطاعات الخدماتية، وترى المنظمة أن مواجهة هذه المشكلة لا يتم إلا من خلال تنفيذ برامج حياتية تمكّن الطلاب من سد تلك الفجوة.

كما بينت العديد من الدراسات العالمية والمحلية أثر تدني ممارسة المهارات الحياتية على كفاءة الجامعات التعليمية من جهة، وعلى الطلاب من جهة أخرى، حيث يرى (Elksnini & Elksnini.2004) أن نقص المهارات الحياتية لدى الطلبة يحد من التوافق الذي تسعى إليه الجامعة كهدف أساسي من أهدافها التي تعكس كفاية الجامعة الداخلية، كما أنه يؤثر في إعاقة مسيرة نهضة الجامعات وتطورها، ويضيف شيمامتو وإشي (shimamto&Eshi.2006) أن ذلك النقص يعد من أبرز المعوقات التي تحد من قدرة الطلبة على التفاعل مع الوسط الجامعي، ومن ثم مستواهم العلمي.(في الشريفين، 2017: 185-187) و(وافي،2010: 15).

ويلفت (Fallahchai.2012:137) إلى أن مشكلة ضعف المهارات الحياتية لا تظهر فقط في نسب نجاح الطلاب وتخرجهم من الجامعة بل تتجاوز ذلك لمستقبلهم العملي، فكثير من طلبة الجامعة يكملون دراستهم؛ لكن كثيرا منهم يفشلون في مواجهة مواقف الحياة أو في وظائفهم في مكان العمل، مما حدا بالعديد من الباحثين لدراسة الواقع الفعلي التطبيقي للجامعات في تنمية هذه المهارات، إلا أن النتائج رصدت مزيدا من الضعف في الاهتمام والممارسات، إذ أشارت نتائج دراسة كل من (الحلوة،2014) و(السنوسي،2017) و(باروم، 2018) المطبقة في كل من جامعة الأميرة نورة وجامعة الدمام وجامعة الملك عبدالعزيز أن درجة اكتساب الطالبات للمهارات الحياتية وممارستهن لها كان متدنيا، وان الاحتياج لتنمية المهارات كان عاليا، وقد جاءت التوصيات بضرورة زيادة الاهتمام بالمهارات الحياتية بوصفها أحد نواتج التعلم الجامعي.

كما رصدت وزارة التعليم التحديات التي واجهت المبادرة التعليمية والتربوية المحققة لبرنامج التحول الوطني وقد كان ضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب ضمن تلك التحديات (الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم السعودية،2020).

وفي هذا الإطار أعدت منظمة اليونسيف مؤخرا مبادرة لتعليم المهارات الحياتية في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من خلال تحديد أسباب الضعف واقتراح الطرق المناسبة لتنمية المهارات في ميدان التعليم، وتوصلت إلى أن مستوى الإدماج في تعليم المهارات الحياتية في السياسات والبرامج والاستراتيجيات والخطط الوطنية كان متدنيا، كما أشارت إلى محدودية التقييم الوطني في ظل غياب التنسيق بين الأطر الوطنية الممثلة لمختلف الجهات المعنية المشارِكة في تعليم تلك المهارات، وفي المقابل أكدت المبادرة على أهمية الموارد البشرية باعتبارها المكون الأساسي للتنفيذ الفعال، مع الأخذ بالاعتبار بان الموارد البشرية لا تشمل الأساتذة فقط، بل المدراء والطاقم التعليمي المشارك في عمليات التعلم والتعليم، كما ينبغي إيلاء اهتمام خاص لدور المرشدين في تنمية المهارات. (منظمة اليونسيف،2018: 10-11)

من هنا برزت الأهمية الفاعلة للدور التربوي للمرشد الأكاديمي الذي يتجاوز دوره التقليدي الخاص بإرشاد الطالب الضعيف علميا والمتعثر دراسيا وتحسين وضعه المرتبط بمعدله ومقرراته وخطته الدراسية إلى دور تجديدي يتصل بمستقبل الطلاب المتعثرين والمتفوقين أيضا ومتطلبات تنميتهم المهنية وأهدافهم المستقبلية، إذ تشير (الفتني،2019: 160) إلى أن الطلبة المتفوقين يتعرضون لمشكلات غير أكاديمية يفشلون معها في إيجاد حلول للعديد من المواقف التي تواجههم في حياتهم اليومية لضعفهم في إيجاد بدائل مناسبة واستنادهم على براهين ضعيفة.

وبناء عليه: يتضح أن معاناة الطلبة الجامعيين من ضعف قدرتهم على اكتساب المهارات الحياتية يتزامن مع محدودية الدور التقليدي الذي يؤديه المرشد الأكاديمي رغم محورية دوره في هذا المجال.

لذلك يأتي الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي كأحد أهم مجالات الخدمة الطلابية التي تستهدف تطوير مهارات الطلاب الأكاديمية والمهنية والاجتماعية وتحقيق طموحاتهم العلمية من خلال مساعدتهم على التكيف وتزويدهم بالمهارات اللازمة، مقابل التحذير من خطورة غياب الإرشاد الأكاديمي في معظم الجامعات مما يسبب إهدارا للجانب التربوي في البيئة الجامعية.(رضوان، 2013: 25) و(مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي،2015: 5).

وقد أدركت وزارة التعليم في المملكة هذه الخطورة ووجهت الجامعات لضرورة تقديم خدمات إرشادية غير تقليدية لطلابها وطالباتها، فطرحت عام 2008م مشروعا تنافسيا بين الجامعات لتقديم مبادرات تتضمن منظومة للخدمات الإرشادية المأمولة تُقدم من خلال مراكز إرشادية جامعية متخصصة، وقد استطاعت بعض الجامعات توفير إطار مقبول لذلك المشروع، ولكن تبقى نوعية هذه الخدمات وطبيعتها ومستوى كفاءتها محل بحث مستمر.(الدليم،2011: 4).

وبناء على ما سبق يأتي هذا البحث للكشف عن مستوى الخدمة التربوية المرتبطة بتنمية المهارات الحياتية التي يؤديها المرشد الأكاديمي للطلاب والطالبات، من خلال الإجابة على سؤال: ما مستوى الدور التربوي للمرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟

أسئلة البحث: يجيب البحث على السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى الدور التربوي للمرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1/ ما مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية المعرفية لدى طلابه من وجهة نظرهم؟

2/ ما مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية العملية لدى طلابه من وجهة نظرهم؟

3/ ما مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلابه من وجهة نظرهم؟

4/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات البحث (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)؟

أهداف البحث: يسعى البحث –في هدفه الرئيس– للكشف عن مستوى الدور التربوي للمرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب جامعة الجوف من وجهة نظرهم؟ من خلال تحقيق الأهداف التالية:

1/ معرفة مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية المعرفية لدى طلابه من وجهة نظرهم.

2/تحديد مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية العملية لدى طلابه من وجهة نظرهم.

3/ الكشف عن مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلابه من وجهة نظرهم.

4/ التعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي).

أهمية البحث:

أ/ الأهمية النظرية: وتتمثل في الإضافة النظرية لموضوع المهارات الحياتية في الميدان التربوي، خاصة حين يرتبط بمجال الإرشاد الأكاديمي؛ لقلة الأبحاث التي ربطت بين

المجالين حسب علم الباحثة، كما يعد البحث استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والمؤتمرات الدولية والإقليمية ذات العلاقة بالمهارات الحياتية والإرشاد الأكاديمي، إضافة إلى أن المهارات الحياتية تُعد مجالا حديثا نسبيا تتأسس على أهميته وأهدافه العديد من عمليات التطوير في الميدان التعليمي الجامعي، كما ترتبط بشكل مباشر بأهداف التنمية الشاملة.

ب/ الأهمية التطبيقية: وتظهر هذه الأهمية بما سيتوفر للمسؤولين في الجامعة من بيانات وإحصائيات تسهم في التأسيس لتطوير العديد من عناصر البيئة الجامعية، مثل مستوى الخدمات التربوية التي يقدمها المرشد الأكاديمي ودرجة استفادة الطلبة منها، ومواطن الضعف والقوة في هذه الخدمات المتعلقة بالمهارات الحياتية، إضافة لمراجعة وتطوير معايير كفاءة الخريج ومدى تضمنها للمهارات الحياتية بأنواعها المختلفة، وتحديد مدى استجابة الجامعة للاهتمام بالمهارات الحياتية في السياسات والإجراءات.

حدود البحث:

1/ الحدود الموضوعية: وتتحدد بموضوعين رئيسين هما: المهارات الحياتية، والإرشاد الأكاديمي الجامعي في جانبه التربوي المرتبط بالمهارات الحياتية.

1/ الحدود البشرية والمكانية والزمانية :تقتصر على طلاب وطالبات جامعة الجوف في المملكة العربية السعودية، وقد طُبقت أداة البحث في الفصل الثاني من العام الجامعي 1441/1440هـ .

مصطلحات البحث:

1/ المهارات الحياتية: ويعرفها مكتب التربية العربي لدول الخليج (2010: 12) بأنها: مهارات تُعنى ببناء شخصية الفرد القادر على تحمل المسؤولية، والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية والاجتماعية والوظيفية، وعلى قدر ممكن من تفاعل الفرد المبدع مع مشكلاته ومجتمعه.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: المبادئ المعرفية والممارسات العملية والاجتماعية التي يستند إليها الطالب الجامعي لتطوير ذاته وتحديد أهدافه، فضلا عن مواجهة مختلف أنواع المشكلات والتحديات في بيئته الجامعية والاجتماعية بكفاءة عالية.

2/ الإرشاد الأكاديمي: وتعرفه مرسي(2006: 137) بأنه: خدمة أكاديمية تربوية نفسية تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية وتقليل الفاقد الكمي والكيفي في العملية التعليمية.

أما الإرشاد التربوي فيعرف بأنه: مجموعة الخدمات التربوية المرتبطة بالجوانب النفسية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية لدى الطالب، وتهدف إلى مساعدته على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته البيئية والذاتية واستثمارها في تحقيق أهدافه.(مريزيق والفقيه، 2008: 185)

وتعرف الباحثة الدور التربوي للمرشد الأكاديمي بأنه: الخدمات التي يقدمها المرشد الأكاديمي لطلابه إلى جانب مهامه الإرشادية الأكاديمية، والمرتبطة باحتياجات الطالب الشخصية والمهارية وعلاقته بالجامعة والمجتمع، توجيها وتدريبا ومتابعة وتقييما.

الأدب النظري:

أولا- المهارات الحياتية:

أ/ المفهوم والخصائص:

تجدد مصطلح المهارات الحياتية تبعا للمراحل التاريخية التي مر بها، إذ أُستخدم في السبعينات إشارة "للتثقيف الوطني" للتعريف بالمواطن الذي يتقن القراءة والكتابة، ثم ارتبط في بداية التسعينات "بالتثقيف الصحي"، كاستجابة دولية لتحسين صحة الشباب، وصولا لارتباطه بالمجال التربوي ليصبح عنصرا من عناصر جودة التعليم، ولذلك يرى المختصون بأنه مصطلح يشوبه الغموض في كثير من الأدبيات والاستراتيجيات الوطنية والدولية، إذ يظهر تداخلا بينه وبين مفاهيم أخرى مثل مفهوم "الكفاءات" بوصفهما مترادفين، في حين أن المهارات مكون من مكونات الكفاءات المرتبطة بالقيم والاتجاهات، كما تعددت تصنيفات المهارات الحياتية بتعدد الجهات التي تبنت ضرورة تعليمها وبتعدد اختلاف مجالاتها، إلا أن المهارات الأساسية التي اتفقت كل من اليونسكو واليونسيف ومنظمة الصحة العالمية على ضرورة إكسابها

للشباب في أي مجتمع، هي: [التفكير الناقد، الاتصال الفعال، حل المشـــكلات، اتخاذ القرارات، التفكير الإبداعي، مهارات العلاقات، الوعي الذاتي، التعامل مع الضـــغوط، المهارات العاطفية] (منظمة اليونسـيف،2018: 26) و(كاظم،2016: 979) و(في المعمري،2016: 14).

وتعرف منظمة اليونســـيف (2018: 26) المهارات الحياتية بأنها: مبادئ عامة وشـاملة لجميع جوانب الحياة تسـاعد الفرد على التكيف مع المتغيرات والأحداث غير المتوقعة ومواجهتها والاسـتجابة لها، كما يعرفها "person" في (الشـريفين،207: 185) بأنها: تدريب الطلبة بشـكل فردي أو كمجموعات على معرفة السـلوكيات الاجتماعية والشـخصـية التي تمكنهم من تقديم أفضل ما يستطيعون.

وفي التعريفين نموذج لكثير من التعريفات التي حددت المفهوم بمجال معين أو طورته ليشـــمل أكثر من مجال، فالتعريف الأول يشـــير لمهارات عامة بينما يحددها الثاني بالجانب التربوي، وفي حين يســـتهـدف التعريف الأول "التكيف والاستجابة" للمتغيرات، يتجاوز التعريف الثاني ذلك إلى "تقديم الأفضل" وعدم حصر المهارات الحياتية في الجانب "العلاجي" لمواجهة المشكلات والتحديات.

وبناء عليه: يمكن استنتاج العديد من الخصائص التي تتسم بها المهارات الحياتية في النقاط التالية:

1/ شـــاملـة: نظرا لارتبـاطهـا بمجـالات متعـددة، صـــحـية واجتماعية وتربوية ومهنية واقتصادية.

2/ متجددة: تختلف بتغير الزمن، واختلاف المجتمعات أيضا، لارتباطها باحتياجات المجتمع وإمكاناته، ولتأثرها بطبيعة المجتمع وأفراده وعلاقة كل منهما بالآخر، ودرجة تأثير كل منهما بالآخر.

3/مكتسبة: ودرجة اكتساب الأفراد لها تتأثر بعوامل مختلفة، مثل: الأســـرة، البيئة التعليمية والمهنية، المجتمع وغيره – وبالتالي– فهي قابلة للملاحظة والقياس والتقييم.

4/ متنوعة: لارتباطها بالجوانب العملية الســـلوكية، والجوانب المعرفية والعاطفية.

5/ وسيلة وليست غاية، لتحقيق العديد من الأهداف الشخصية والمجتمعية.

ب/ أهداف المهارات الحياتية: ويمكن تصـــنيفها بناء على تعدد مجالاتها – حسـب كل من (الصـغير،2010: 21) و(كـاظـم،2016: 980) و(الشـــريـفـيـن،2017: 186) و(غـــراب،2018: 46) و(الـفـتـنـــي،2019: 164) و(قبقب،2019: 159) و(الترك، 2019: 634)– كما يلي:

1/أهداف تربوية: مثل [زيادة دافعية الطالب للتعليم، تحسـين النتـائج التعليميـة، تعطي للتعليم معنى من خلال تحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق وتوضـــيح فكرة التجريد المرتبط بـالمفـاهيم العلميـة، تزود الطـالـب بكيفيـة الحصـــول على المعلومات الأساسية من مصادرها وتحليلها والاستفادة منها]

2/ أهداف اجتماعية: تتمثل في [تحقيق التعايش مع فئات المجتمع المتعـددة، الحـد من الانحراف الاجتمـاعي بتحقيق الانتمـاء للمجتمع، تحقيق التكـامـل بين الجـامعـة والمجتمع، تغيير السـلوك الشـخصـي والتوجهات الاجتماعية للشـباب، تكسـب الطالب إحسـاسـا بالمشـكلات الاجتماعية والرغبة في حلها].

3/ أهداف شـخصـية: مثل [تعزيز قدرة الطالب على تحليل الموقف واتخاذ القرار المناسـب، التحفيز على المنافسـة، القدرة على التعـامـل مع المتغيرات والتحـديـات المحليـة والعـالميـة، تعزيز الاســتدلال المنطقي والتفكير العلمي، تنمية القدرة على التعبير عن المشـاعر وتهذيبها وإدارتها، تكسـب الطالب الثقة بالنفس والاستقلالية].

4/ أهداف مهنية اقتصادية: مثل [تحسين الدخل الاقتصادي وتحقيق عائدات أفضـــل للطالب مســـتقبلا، تســـتهدف اداء الأعمال المطلوبة بكفاءة عالية، تحســـين فرصـــة الطالب للحصـــول على وظائف أفضـــل، تحســـين اتجاهات الطالب المهنية، وتحســـين اتجاهاته نحو العمل الجماعي، ترفع من قدرات الطالب المهنية كموظف جديد].

ج/ متطلبات تنمية المهارات الحياتية: وتمثل هذه المتطلبات عوامـل التهيئـة والتـأســـيس لتنميـة كثير من المهـارات التي تتطلـب بعـدا زمنيـا او اجتمـاعيـا أو علميـا وعمليـا، ويمكن

تصنيفها –حسب ماجاء في (عمران وآخرون،2004: 20) و(بخيت،2011: 17) و(ابراهيم،2012: 18) و(السنوسي،160،2017)–كالتالي:

1/ متطلبات معرفية علمية: فلا يمكن تحفيز الطالب على ممارسة مهارة دون توضيح أهميتها له، لذلك لابد من رفع وعي الطلبة بالمهارات ومفهومها وأهميتها، إضافة لضرورة معرفتهم بخطوات أداء المهارة، وتعريفهم أيضا بعواقب ضعفهم فيها حاضرا ومستقبلا، وتعريفهم بالمنطق العلمي الصحيح الذي تستند عليه كل مهارة، وترتبط هذه المتطلبات –بالضرورة– بالمرحلة العمرية المناسبة لممارسة المهارات.

2/ متطلبات تطبيقية عملية: تمكّن الطالب من أداء المهارات التي يتعلمها بالشكل الصحيح وصولا لمستوى الكفاءة التطبيقية في استخدامها، وتتضمن:

- الممارسة، باعتبارها ركنا أساسيا من متطلبات اكتساب أي مهارة.
- إتاحة الفرصة أمام الطالب لتطبيق المهارات من خلال توزيع فترات الممارسة بدلا من تجميعها.
- الخبرات، من خلال توفير خبرات متنوعة تعطي الطالب فرصة تنمية مهاراته.
- التفاعل مع الأقران، إذ يحقق الأقران لبعضهم فرصةً لاكتساب المهارات وتنميتها حسب طبيعة المهارات التي يمارسونها.
- التدريب الفني والاستمرارية فيه وصولا لتحقيق "آلية الأداء".

ثانيا/ العلاقة بين المهارات الحياتية والإرشاد الأكاديمي:

يوضح هذا المحور العلاقة التي استندت عليها مشكلة البحث لتتحدد بمتغيرين اثنين، هما: المهارات الحياتية والإرشاد الأكاديمي ممثلا بالدور التربوي الذي يؤديه المرشد الأكاديمي لتقديم خدمات تربوية تتقاطع مع مفهوم وأهداف المهارات المحددة، ويكن توضيح هذه العلاقة بشكل أدق من خلال النقاط التالية:

أ/ **ارتباط المفهومين:** حيث يعرّف (عايش وعشوي،2014: 2) الإرشاد الأكاديمي بأنه: عملية تقوم على علاقة وثيقة بين المرشد والطالب، بهدف مساعدته على تحقيق أهدافه العلمية والمهنية والشخصية من خلال الاستفادة من الإمكانات الجامعية والمجتمعية، بل يذهب آخرون إلى أن الإرشاد الأكاديمي ماهو إلا: المهارات التي يحتاجها الطالب في دراسته للوصول إلى أفضل تكيف في البيئة الجامعية (في الخياط،2019: 167)

وبمقارنة هذا المفهوم بمفهوم المهارات الحياتية –السابق توضيحه– يمكن ملاحظة أن كلا المهارات الحياتية والخدمات الإرشادية يمثلان عنصرين من مدخلات العملية التعليمية لتحقيق نفس الهدف وهو تلبية احتياجات الطالب في كافة المجالات، لذلك يبدو من الأهمية بمكان أن يرتبط البحث في موضوع المهارات الحياتية بخدمات الإرشاد الأكاديمي ودور المرشد في تقديم هذه الخدمات.

ب/ أدوار المرشد الأكاديمي التربوية: إضافة لمهام المرشد الأكاديمية المتعلقة بالحالة الأكاديمية لطلابه، فإنه يضطلع أيضا بأدوار تربوية تتمثل في:

- مساعدة الطلاب على تنظيم الوقت وحسن استثماره.
- تنمية قدرات الطلاب على حل مشكلاتهم.
- تحفيز الطلاب على المشاركة في الأنشطة الجامعية، ومساعدتهم على بلورة أدوارهم في خدمة المجتمع.
- تنمية شعور الطالب بأهمية تحمله المسؤولية في شأنها الأكاديمي والشخصي.
- مساعدة الطلاب في تحديد أهدافهم الحاضرة والمستقبلية، وتحديد الآلية المناسبة لتحقيقها.
- تنمية قدراتهم على التعايش مع الآخر وقبول اختلافه، من خلال التوافق مع زملائهم باختلاف بيئاتهم وانتماءاتهم. (القرشي، 2013: 205،207) و(العتيبي، 2018: 602)

وهي ذات الأهداف التي تحققها المهارات الحياتية بمختلف مجالاتها العلمية والمعرفية والاجتماعية والعملية الشخصية، ما يوضح ارتباطا كبيرا بينهما في بُعد تحقيق الأهداف، وفي ذا الإطار تبرز أهمية الأساليب التربوية المؤثرة في دور المرشد الأكاديمي، مثل:

- القدوة: بحيث يمارس المرشد الأكاديمي المهارات التي يدرب طلابه عليها بطريقة سليمة، ويتصف بالقيم الإيجابية التي توثق ارتباط طلابه به
- الإقناع: من خلال الاستناد على البراهين العلمية المنطقية في مناقشة الطلاب وإرشادهم.
- المشاركة الوجدانية: من خلال إشعار طلابه بقربه لهم، ومقابلتهم بالبشاشة وحسن الاستماع، وتشجيعهم على التعبير عن مشاعرهم.
- الكفاءة في إدارة الجلسات الإرشادية: من خلال اتباع الأسلوب الديمقراطي في الحوار، وإظهار الجدية والمرونة في آن، والقدرة على ضبط الانفعالات.
- الإشراف والتقويم: من خلال متابعة سير أعمال الطلاب والتقويم المباشر عند تطبيق المهارات/ ومن ثم تحديد مواطن الصواب والخطأ لكل طالب. (الطحان وأبوعطية،2002: 109) و(اللولو وقشطة،2006: 91) و(في كاظم، 2016: 978)

ج/ احتياجات الطالب الشخصية في المرحلة الجامعية:

- يبدي الطالب في المرحلة الجامعية رغبة في تحمل المسؤولية لكنه يحتاج من يرشده.
- في هذه المرحلة يكون الطالب أكثر قدرة على الاعتماد على نفسه وأكثر حماسة لاتخاذ القرارات المرتبطة بحياته ومستقبله الشخصي والمهني.
- يهتم الطالب في هذه المرحلة بالسؤال عن الحياة العملية والوظائف المناسبة لإمكاناته وطموحه.
- يكون أكثر اهتماما بالقضايا العامة. (علي،2004: 164)

وهي احتياجات تلبيها المهارات الحياتية الشخصية والاجتماعية من جهة، كما ترتبط أيضا بشكل مباشر بمهام المرشد الأكاديمي والخدمات التي يجب عليه تقديمها للطالب باعتباره المسؤول المباشر عما يتعلق باحتياجات الطلبة واهتماماتهم المهنية والاجتماعية.

د/ دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لطلابها:

لا ينفصل دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية عن دور الجامعة الأعم والأشمل في هذا المجال، فالجامعة مطالبة بطبيعة الحال بتحديد المهارات اللازم توافرها لطلابها في جميع المجالات، إضافة لتحديد المحتوى المعرفي لتلك المهارات من خلال المناهج، وتحديد طرق التدريس المناسبة لتعليم المهارات (في عمر،2017: 213) لكن الدور الأكثر تنمية للمهارات الحياتية بشكل عملي وتطبيقي وأكثر ارتباطا أيضا بالخدمات الإرشادية والذي يوضح بشكل جلي العلاقة الوثيقة بين تنمية المهارات وخدمات الإرشاد في الجامعة، ما تقوم به الجامعات العالمية من تجديد لأدوار الإرشاد لديها، فعلى سبيل المثال توفر جامعة هارفارد "Harvard" خدمات الإرشاد الأكاديمي والوظيفي من خلال برامج شراكة مع المؤسسات الأهلية والحكومية التي تؤهل الطلبة بالخبرات والمهارات اللازمة لسوق العمل، ما أدى لتنافس الشركات والبنوك والجامعات على توظيف خريجيها للاستفادة من تأهيلهم وخدماتهم المميزة، كما تقدم جامعة كارديف "Cardiff" خدماتها الإرشادية من خلال مركز الدعم الطلابي وتطوير المهارات (الحربي،2015: 24) في إشارة واضحة للعلاقة الوثيقة بين خدمات الإرشاد وتنمية المهارات.

الدراسات السابقة:

تعد دراسة (أبو زيد،2013) من الدراسات القليلة التي تناولت المهارات الحياتية والإرشاد الأكاديمي في آن، حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين استخدام أساليب الإرشاد الجماعي وتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة صنعاء والمحددة بمهارات إدارة الوقت وحل المشكلات، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي بتطبيق مقياس المهارات الحياتية إضافة للتقارير الدورية على عينة مكونة من 200 مفردة من طلبة جامعة صنعاء، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابيا دالة إحصائيا بين أساليب الإرشاد الجماعي والمهارات الحياتية.

بينما هدفت دراسة (القحطاني،2018) للكشف عن مسؤولية الجامعات السعودية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها في ضوء التربية الإسلامية، وقد استخدام الباحث المنهج

الوصفي بتطبيق استبانة على عينة بلغت 36 خبيراً ليحددوا قائمة بالمهارات الحياتية و1501 طالباً في 8 جامعات سعودية لتحديد أهم المهارات الحياتية بالنسبة لهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن جهود الجامعات السعودية في تنمية المهارات الحياتية قد تحققت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب، كما جاءت المقررات الدراسية في مقدمة المجالات التي تم تنمية المهارات الحياتية من خلالها، يليها البرامج والأنشطة، وجاء دور عضو هيئة التدريس في المرتبة الأخيرة، وقد أبدى الطلاب موافقة كبيرة على أهمية المهارات الحياتية لهم ورتبوا مجالاتها كالتالي: المجال العقلي، الاجتماعي، النفسي، المهني والتقني، وأخيرا إدارة الذات، كما سجلت الدراسة فروقا تبعا لمتغير الجامعة لصالح طلاب جامعة الملك سعود.

وفي ذات الإطار تناولت دراسة (باروم،2018) دور الأنشطة الطلابية في جامعة الملك عبدالعزيز في تنمية المهارات الحياتية، وتم تطبيق الاستبانة كأداة للبحث الوصفي على عينة عشوائية من طالبات الجامعة بلغت 486 طالبة، وكشفت النتائج عن احتياج مرتفع للمهارات الحياتية بالنسبة للطالبات، إلا أن دور الأنشطة في تنمية مهارات الطالبات الحياتية كان متوسطا.

بينما طبقت دراسة (الفتني،2019) المنهج الوصفي الوثائقي للكشف عن المهارات الحياتية اللازمة لطلبة جامعة المرقب الليبية من خلال الرجوع إلى الأدبيات التربوية والتقارير العالمية، واستقراء البحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة،، وقد انتهت النتائج إلى أن المهارات الحياتية لم تكن ضمن اهتمام الكليات أثناء التخطيط أو التنفيذ، كما أن التركيز كان مكثفا على الجانب المعرفي، إضافة إلى ضعف الاهتمام بالمهارات في الأنشطة المنهجية واللامنهجية، وقلة الوقت المتاح للتدريب على المهارات، وضعف ارتباط العملية التعليمية بحياة الطلاب.

كما هدفت دراسة (قبقب،2019) للتعرف على درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع في كلية التربية في جامعة سبأ اليمنية لبعض المهارات الحياتية، من خلال استخدام المنهج الوصفي وتطبيق الاستبانة على عينة من الطلبة بلغت 84 من الطلاب والطالبات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الطلبة للمهارات الحياتية كانت ضعيفة في مجالات العمل التعاوني، ومهارات التفكير واتخاذ القرارات، ومهارات التواصل، والمهارات البيئية، لكنها حققت درجة متوسطة في مجال إدارة الذات فقط، كما سجلت النتائج فروقا دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير القسم، لصالح طلبة الأقسام العلمية.

وعلى المستوى العالمي هدفت دراسة (Etokleous,2011) إلى تنمية بعض المهارات الثقافية والاجتماعية لدى عينة من طلبة جامعة قبرص بلغت 303 طالبا وطالبة، من خلال تطبيق منهج افتراضي للدراسات الاجتماعية عبر الانترنت للتأكد من فاعلية البرنامج، وقد بيّن التطبيق فاعلية البرنامج المفترض في تنمية المهارات المحددة، إضافة لفاعليته في تعديل بعض تصورات الطلبة، وأثره الإيجابي على تنمية قيم التعايش المتمثلة بالتعاون والتواصل مع الآخر بصرف النظر عن عرقه ودينه.

أما دراسة (Schultz&Chweu,2012) فقد بحثت في أهمية التدريب على المهارات الحياتية في مؤسسات التعليم العالي في جنوب أفريقيا، بتطبيق المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة على 146 طالبا وطالبة من طلاب السنة الأولى الجامعية، وأظهرت النتائج أن المهارات الأساسية في البرنامج تتمثل في: المهارات الشخصية، المهارات الأكاديمية، ومهارات الإرشاد، ومهارات التقييم، كما أوصت بضرورة تطوير تلك البرامج.

وبحثت دراسة(Mofrad,2013) لتقييم مستوى المهارات الحياتية لدى عينة من الطلبة المبتدئين في 5 جامعات ماليزية، بلغت 500 من الطلاب والطالبات، ووضع استراتيجية مناسبة لرفع مستوى تلك المهارات، وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من مجالات، هي: [التواصل، اتخاذ القرار، المهارات الصحية، تطوير الهوية]، وانتهت النتائج إلى وجود حاجة فعلية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات لمواجهة مشكلاتهم

المستقبلية، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الاستجابات تبعا لمتغير الجنس لصالح الطالبات.

بينما اتبعت دراسة (Wurding&Qureshi,2015) المنهج النوعي وشبه التجريبي للتعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على العمل بالمشاريع في تحسين المهارات الحياتية لدى طلبة جامعة مينسوتا الأمريكية، من خلال إجراء المقابلات ، إضافة لتطبيق استبانة على عينة مكونة من 52 طالبا وطالبة، وقد بيّنت النتائج وجود استعداد لدى الطلبة نحو تطوير مهاراتهم الحياتية، وامتلاكهم لاتجاهات إيجابية نحو المشاركة في البرامج لتطوير تلك المهارات.

التعليق على الدراسات السابقة:

- يظهر من العرض السابق بعض أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات والبحث الحالي في عدد من النقاط، يمكن اختصارها بالآتي:
- تتفق جميع الدراسات السابقة مع البحث الحالي في الموضوع العام للبحث، وهو المهارات الحياتية في المرحلة الجامعية.
- كانت العينة المستهدفة في جميع الأبحاث عينة الطلبة الجامعيين على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم، وهي ذات العينة المستهدفة بالبحث الحالي، إلا أن الدراسات المحلية لم تستهدف الطلاب والطالبات معا، إذ اقتصرت دراسة (القحطاني،2018) على الطلاب، بينما اقتصرت دراسة (باروم،2018) على الطالبات، ويأتي هذا البحث ليستهدف الفئتين من طلبة جامعة الجوف.
- أُستخدم المنهج الوصفي والاستبانات لجمع المعلومات في معظم الأبحاث السابقة، وهو نفس المنهج المعتمد أيضا في هذا البحث.
- يكاد ينفرد هذا البحث عما سبقه من أبحاث في تناوله لموضوع المهارات الحياتية مرتبطا بموضوع الإرشاد الأكاديمي، ورغم أن دراسة (أبو زيد،2013) تناولت الموضوعين فعلا، إلا أنها بحثت في مدى العلاقة بين الإرشاد الجماعي وتنمية المهارات الحياتية فحسب، من خلال منهج تجريبي، لذلك يأتي البحث الحالي لينطلق من حيث انتهى الأول، ويبني على نتائجه للإجابة عن أسئلة أخرى تتعلق بدور المرشد الأكاديمي تجاه هذه العلاقة الإيجابية.
- أفادت الباحثة من نتائج الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث الحالي وتفسير نتائجه في ضوء معطياتها ونتائجها، إضافة لبناء الاستبانة كأداة للبحث.

منهجية البحث وإجراءاتها

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي) لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية، والذي يعرف بأنه: ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب أفراد مجتمع البحث، أو عينة منهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، دون تجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب.(العساف، 2010: 179)

عينة البحث: تكونت عينة البحث من 425 مفردة من طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس من جامعة الجوف، خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 1441/1440هـ، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وفقاً لجدول العينات لمورقان وكريجسي، وقد توزعت العينة حسب متغيرات الدراسة كما في الجدول التالي

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	183	%43.1
	انثى	242	%56.9
المجموع		425	%100
الكلية	أدبية/ إنسانية	257	%60.5
	علمية تطبيقية	168	%39.5
المجموع		425	%100

متغيرات الدراسة		التكرار	النسبة المئوية
متغير المستوى الدراسي	من المستوى الأول إلى الرابع	180	%42.4
	المستوى الخامس فما فوق	245	%57.6
المجموع		425	%100

ويبدو توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات طبيعيا وممثلا لخصائص المجتمع بالنسبة لمتغيري الجنس ونوع الكلية، إذ يزيد عدد الطالبات على الطلاب في الجامعة، كما يزيد عدد الطلبة من الجنسين في الكليات الأدبية عنه في الكليات العلمية، أما بالنسبة للمستوى الدراسي فإن زيادة عدد أفراد العينة من المستويات العليا يحقق بعداً واقعيا أكثر لآراء الطلبة، حيث يكون الطالب مع زيادة المستويات قد مر بفترة أطول مع مرشديه الأكاديميين، مما يكسبه قدرة أكبر في تحديد إجابته على أسئلة الاستبانة.

أداة البحث: استُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ نظراً لمناسبتها لأهداف البحث، ومنهجه، ومجتمعه، وقد بُنيت بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وفي ضوء معطيات وتساؤلات البحث وأهدافه، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء، كالتالي:

1- الجزء الأول: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمفردات مجتمع البحث، والمتمثلة في: (الجنس والكلية والمستوى الدراسي).

2- الجزء الثاني: ويمثل محاور الاستبانة التي تكونت من 3 مجالات هي:[أ/ مجال المهارات الحياتية المعرفية: وتضمن 9 عبارات، ب/ مجال المهارات الحياتية العملية: وتضمن 11 عبارة، ج/ مجال المهارات الحياتية الاجتماعية: وتضمن 8 عبارات].

وقد تحددت الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الرباعي [موافق بدرجة عالية - موافق بدرجة متوسطة – موافق بدرجة ضعيفة – غير موافق إطلاقا]، ومن ثم تحديد طول الفئات حسابيا كالتالي: [غير موافق إطلاقا: من 1 إلى 1.75// موافق بدرجة ضعيفة: أكبر من 1.75 إلى 2.5 // موافق بدرجة متوسطة: أكبر من 2.5 إلى 3.25 // موافق بدرجة عالية: أكبر من 3.25 إلى 4]

صدق أداة البحث:

1. صدق الاتساق الداخلي للأداة: وتم التأكد منه من خلال:

أ/ الصدق الظاهري لأداة البحث (صدق المحكِّمين): حيث عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين التربويين لتقييم عباراتها من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، تعديلا، أو حذفا، أو إضافة، وقد أجرت الباحثة التعديلات المطلوبة وصولا للصورة النهائية للاستبانة المكونة من 28 عبارة.

ب/ صدق الاتساق الداخلي للأداة: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم تطبيق الاستبانة على عينة قبلية بلغت 30 مفردة، والتأكد من أن معامل الارتباط لكل العبارات دال إحصائيا عند مستوى دلالة0.01، ومن ثم تطبيقها على جميع أفراد المجتمع، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما تتضمنه من عبارات.

جدول رقم (2): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المجالات الثلاثة مع الدرجة الكلية لكل مجال

مجـــــــــالات الاســـــــــتبانة					
عبارات المجال الأول: المهارات الحياتية المعرفية		عبارات المجال الثاني: المهارات الحياتية العملية		عبارات المجال الثالث: المهارات الحياتية الاجتماعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.891**	1	.881**	1	.919**
2	.856**	2	.912**	2	.895**
3	.902**	3	.892**	3	.937**
4	.900**	4	.909**	4	.938**
5	.904**	5	.916**	5	.932**
6	.917**	6	.891**	6	.944**
7	.898**	7	.899**	7	.902**
٨	.928**	٨	.902**	٨	.906**
٩	.902**	٩	.864**		
		١٠	.855**		
		١١	.855**		

** دال عند مستوى الدلالة **0.01** فأقل

جدول رقم (3): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مجال والدرجة الكلية للاستبانة

أبعاد الاستبيان	معامل للارتباط
المهارات الحياتية المعرفية	0.975**
المهارات الحياتية العملية	0.983**
المهارات الحياتية الاجتماعية	0.982**

دالة إحصائية عند مستوى دلالة **0.01.

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع مجالها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ كما أن قيم معامل ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية لها أيضا موجبة ودالة إحصائياً عند نفس مستوى الدلالة؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات جميع المحاور، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة البحث: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ ((Cronbach's Alpha (α))، لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث.

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
المهارات الحياتية المعرفية	9	.970
المهارات الحياتية العملية	11	.973
المهارات الحياتية الاجتماعية	8	.974
الثبات العام	28	.990

يتضح من الجدول السابق ارتفاع معامل الثبات العام للاستبانة، إذ بلغ (0.990)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما يُعد مؤشراً مهماً على أن العبارات المكونة لمحاور الاستبانة تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على مفردات عينة الدراسة مرة أخرى.

أساليب المعالجة الإحصائية: بعد تطبيق أداة البحث و الحصول على البيانات المطلوبة من عينة البحث، عولجت معالجة إحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية "SPSS" للتمكن من تحليلها ومقارنتها وتفسيرها، وذلك باستخدام الأساليب التالية: [معامل ارتباط "بيرسون": لقياس الصدق الداخلي لأداة الدراسة، معامل ثبات " ألفاكرونباخ ": لقياس ثبات أداة الدراسة، المتوسط الحسابي: لترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة، الانحراف المعياري: لتحديد مدى تجانس الاستجابات، اختبار (ت) T-test لبيان الفروق حول استجابات عينة الدراسة وفقا للمتغيرات المحددة (الجنس، الكلية، المستوى الدراسي)].

نتائج الدراسة وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية المعرفية لدى طلابه من وجهة نظرهم؟ وتتمثل بمجموعة المهارات العقلية ومهارات التعلم، وهي: "حل المشكلات، اتخاذ القرارات، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي"

جدول رقم (5): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية المعرفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
2	يحثني على تحمل المسؤولية عند اتخاذ القرارات وتنفيذ الخطط التي نتفق عليها	2.711	1.009	1
7	ينّمي لدي روح المبادرة لتطوير نفسي علميا وعمليا	2.661	1.015	2
1	يكسبني مرشدي الأكاديمي مهارة تحديد الاهداف وتحويلها إلى إجراءات عملية.	2.647	0.992	3
5	يساعدني في ابتكار حلول بديلة لكل مشكلة.	2.609	1.107	4
9	يوجهني لمصادر البحث والتعلم عند حل مشكلاتي	2.576	1.130	5
6	يُنمّي لدي مهارة المفاضلة بين البدائل واختيار أفضلها	2.567	1.106	6
4	يشجعني على النقد البنّاء أثناء استماعه لمشكلاتي.	2.525	1.110	7
3	ينّمي مهارة التفكير الناقد لدي أثناء حل المشكلات، مثل " كيفية التمييز بين الحقائق والآراء – استنباط المعلومات.. الخ	2.322	1.235	8
8	يكسبني مهارة كتابة التقارير الذاتية أثناء إرشاده لي	2.301	1.258	9
المتوسط العام		2.546		

يتضح من الجدول السابق أن:

- الموافقة العامة للطلبة على مجال المهارات المعرفية بلغت 2.54 من 4 على مقياس ليكرت الرباعي، ما يعني أن درجة الموافقة جاءت "متوسطة"، بل أنها متوسطة في أدنى درجاتها، وتقترب من فئة الموافقة الضعيفة، حيث تقع الفئة المتوسطة بين 2.5و3.25، إذ لم تحصل أي عبارة من العبارات على درجة موافقة عالية.
- سجلت 7 عبارات من عبارات المحور موافقة متوسطة، وهي العبارات رقم (2، 7، 5،1 ،9، 6، 4) في السبع مراتب الأولى، بينما جاءت آخر عبارتين بدرجة موافقة ضعيفة، وهي العبارات رقم(3، 8) في المرتبتين الثامنة والتاسعة.
- المهارات التي مثلتها العبارات في فئة درجة الموافقة المتوسطة، هي: [مسؤولية اتخاذ القرار، مبادرة التطوير، تحديد الأهداف، ابتكار الحلول، مهارة البحث، المفاضلة بين البدائل، النقد البنّاء]، أما المهارات التي سجلت درجة موافقة ضعيفة فتمثلت في: [مهارات التفكير الناقد، مهارة كتابة التقارير] ما يدل على أن دور المرشد الأكاديمي في تنمية هذه المهارات يبدأ من المهارات المباشرة والمرتبطة بمواجهة مشكلات الطالب، لكن دوره يضعف في تنمية المهارات العليا، فمهارة التفكير الناقد بمجالها الواسع والتي تتطلب تشكيل موقف حول الآراء والتوجهات العامة واستنباط معلومة من منطقة شائكة ومليئة بالمعلومات المتناقضة؛ تحتاج من المرشد جهدا أكبر ووقتا أطول بالتأكيد، كما أن كتابة الطالب لتقارير ذاتية أيضا تتطلب متابعة مستمرة من المرشد حول تطور الطالب وتقييمه، وبالتالي إمكانية تقييم كتابته للتقرير.
- أيضا يتضح أن اهتمام المرشد بالمهارات التي ترتبط بطابع التوجيه (وهي المهارات السبع الأولى) أكثر من اهتمامه بالمهارات المرتبطة بالتدريب والتقييم، فاتخاذ القرار، والمبادرة، والتوجيه لمصادر البحث، والمفاضلة، والنقد تأخذ جهدا توجيهيا أكثر من مهارات التفكير الناقد وكتابة التقارير التي تتطلب تدريبا مهاريا بكل ما يتطلبه هذا التدريب من توجيه وإتاحة فرصة ووقت، ومتابعة وتقييم.

- تتفق نتيجة هذا المحور مع نتيجة دراســـة كل من (القحطاني، 2018) التي وضــحت تقدم المهارات المرتبطة بالمجال العقلي على غيرها من المجالات، ودراســة (الفتني،2019) التي بينت أن هناك ضـــعفا في إتاحة الوقت الكافي لتدريب الطلاب على المهارات التي تحتاج وقتا أطول.

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنميـة المهـارات الحيـاتيـة العمليـة لـدى طلابـه من وجهـة نظرهم؟ وتتمثل في المهارات الشـخصـية، مثل مهارات التواصل، وإدارة الذات والمعرفة، وإدارة الوقت.

جدول رقم (6): استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى المهارات الحياتية العملية لدى المرشد الأكاديمي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
10	يعزز من ثقتي بنفسي.	2.748	0.998	**1**
9	يساعدني على اكتساب مهارة توظيف المعرفة في حياتي اليومية، بمعنى: "كيفية الاستفادة من تخصصي في الحياة العامة"	2.744	1.025	**2**
11	يوجهني لضبط مشاعري وانفعالاتي	2.692	1.015	**3**
3	يتقبل مني وجهات النظر المختلفة	2.602	1.055	**4**
1	يحرص على الإصغاء لي باهتمام، فيكسبني مهارة الاستماع للآخرين	2.485	1.159	**5**
4	يكسبني مهارة إقناع الطرف الآخر عند حل المشكلات.	2.478	1.151	**6**
6	يكسبني مهارة ترتيب الأولويات	2.475	1.116	**7**
7	يكسبني مهارة الجدولة الزمنية للأعمال	2.424	1.236	**8**
8	ينمّي لدي مهارة التقويم الذاتي؛ حيث يقيس معي مدى التقدم الذي أحققه	2.367	1.235	**9**
5	ينمي لدي مهارة تحديد نقاط قوتي وضعفي	2.336	1.152	**10**
2	يعطيني وقتا كافيا لشرح مشكلتي ويفتح معي حوارا حولها.	2.289	1.236	**11**
	المتوسط العام	2.512		

من الجدول السابق يمكن ملاحظة الآتي:

- بلغ المتوسـط الحسـابي العام لمجال المهارات العملية 2.51 من 4 على مقياس ليكرت الرباعي، مايعني أن درجة موافقة الطلاب والطالبات على دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات العملية كان متوسطا في أدني درجات الفئة المتوسطة من المقياس.
- حصلت 4 عبارات فقط على درجة موافقة متوسطة وهي العبارات رقم (10،9،11،3) في المراتب الأربع الأولى، وتمثل بعضـا من مهارات إدارة الذات والمعرفة، إذ تمثل العبارات رقم (10،11، 3) في المراتب الأولى والثالثة والرابعة مهارات إدارة الذات، وهي [تعزيز الثقة بالنفس، ضـــبط المشـــاعر، تقبل وجهات النظر المختلفة] المؤطرة أيضـا بطابع التوجيه أكثر من التدريب، إضـافة للعبارة رقم 9 التي جاءت في المرتبة الثانية وتمثل مهارة [توظيف المعرفة]،كما أن هذه العبارات تتقدم أيضـــا على غيرها لارتباطها –كما يبدو– بالدور التقليدي للمرشـد الأكاديمي المتمثل بالقضـايا الأكاديمية والنفسية.
- حصلت 7 عبارات من عبارات المحور على درجة موافقة ضعيفة وهي العبـارات رقم (1،4،6،7،8،5،2) وجـاءت في الرتبـة الخامسة حتى الحادية عشرة، وتمثل مهارات [الاستماع، الإقناع، ترتيب الأولويات، الجدولة الزمنية، التقييم الذاتي، تحديد نقاط القوة والضـــعف، التحدث والحوار]، ويمكن ملاحظة أن مهارتي الاستماع والإقناع من مهارات التواصل تقدمتا على مهارة التحدث والحوار التي حلت في الرتبة الأخيرة، مايعني أن اهتمام المرشـــد الأكاديمي أيضـــا يضـــعف في تنمية المهارات التي تحتاج وقتا وجهدا وتـدريبـا أكثر من غيرهـا، وهي نتيجـة تتفق مع نتيجـة المحور الأول التي بينت أن دور المرشـــد يضـــعف في تنمية المهارات كلما اتجهت للتعقيد والحاجة للتدريب، أما في مهارات

إدارة الذات فتتقدم ترتيب الأولويات والجدولة الزمنية على التقييم الذاتي، وبشكل أكثر تحديدا يضعف التقييم الممثل بمهارة تحديد نقاط القوة والضعف، وبالتالي تتأخر المهارات المرتبطة بالتقييم أيضا كما تأخرت في المحور الأول.

- يمكن ملاحظة أن هناك تناقضا بين ترتيب العبارتين رقم (1، 2) رغم أن كلا العبارتين حصلتا على درجة موافقة منخفضة؛ إلا أن العبارة رقم 1 "يحرص على الإصغاء لي باهتمام، فيكسبني مهارة الاستماع للآخرين" جاءت في المرتبة الخامسة، بينما جاءت العبارة رقم 2 "يعطيني وقتا كافيا لشرح مشكلتي ويفتح معي حوارا حولها" في المرتبة الأخيرة بالرغم من ارتباط العبارتين بمهارة الاستماع! ويمكن تفسير ذلك بأن العبارة الأولى تشير لاهتمام المرشد الأكاديمي الآني بمهارة الإصغاء للطالب دون الاهتمام بمتطلبات تنمية مهارة الاستماع، أي أنه إصغاء غير مقصود بتنمية المهارة؛ فالتفكير الناقد مثلا، الذي جاء في رتبة متأخرة من بين عبارات المحور الأول هو نتيجة مرتبطة بمهارة الإصغاء المقصود، كما أن فتح حوار حول مشكلة ما من مشكلات الطالب يعني فتح باب لتنمية أكثر من مهارة في الوقت نفسه، هذا يعني أن اهتمام المرشد بتنمية المهارات يأتي مجزءا وعشوائيا دون إلمام منه بعلاقة المهارات بعضها ببعض ومن ثم ربط هذه المهارات بحياة الطالب ومشكلاته وأهدافه بشكل عام وشامل.
- تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Schultz&Chweu,2012) التي بينت أن مهارة التقييم كانت في المرتبة الأخيرة من المهارات التي حددها الطلاب كمهارة أساسية في برنامج تنمية المهارات.

إجابة السؤال الثالث: ما مستوى دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلابه من وجهة نظرهم؟ وتتمثل في مهارات "التعاون والعمل الجماعي، والمواطنة والعلاقات الإيجابية مع المجتمع والآخرين"

جدول رقم (7): استجابات أفراد عينة الدراسة حول (المهارات الحياتية الاجتماعية) مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
2	يُشركني مع الزملاء/ الزميلات لاقتراح حلول لمشكلاتنا لتنمية مهارة العمل الجماعي لدينا	2.673	1.027	**1**
7	يوجهني للاعتزاز بالهوية الوطنية الثقافية في المظهر والسلوك	2.668	1.055	**2**
8	يوجهني للانتماء للجامعة والمجتمع بالتفكير في دوري تجاه كل منهما	2.619	1.093	**3**
3	يكسبني مهارة تكوين العلاقة الإيجابية بيني وبين أساتذتي.	2.579	1.109	**4**
4	يوجهني لكيفية التعامل بالذوقيات العامة عند التعامل مع الأساتذة والزملاء.	2.527	1.161	**5**
1	ينفذ المرشد الأكاديمي لقاءات إرشادية جماعية تجمعني مع طلاب آخرين.	2.461	1.171	**6**
5	يحثني على المشاركة في العمل التطوعي داخل الجامعة وخارجها	2.409	1.235	**7**
6	يحثني على المشاركة في الأنشطة الطلابية الجامعية.	2.381	1.246	**8**
المتوسط العام		2.539		

يتضح من الجدول السابق مايلي:

- بلغ المتوسط العام لهذا الحور 2.53 من 4 على مقياس ليكرت الرباعي، ما يعني أن درجة موافقة الطلبة على دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الاجتماعية كان متوسطا، وفي أدنى درجات الفئة المتوسطة.
- حصلت 5 عبارات من عبارات المهارات الاجتماعية على درجة موافقة متوسطة، هي العبارات رقم (2،7،8،3،4) في الرتب الخمس الأولى، وتمثل مهارات (التعاون، المواطنة، والانتماء،

والعلاقات الإيجابية مع الآخرين "أساتذة وزملاء")، بينما حصلت العبارات رقم (1،5،6) على درجة موافقة ضعيفة وجاءت في الرتب الأخيرة، وتمثل مهارات (العمل الجماعي، والمشاركة المجتمعية)، ويبدو هنا تناقضا في ترتيب العبارات إذ حصلت عبارة " يُشركني مع الزملاء / الزميلات لاقتراح حلول لمشكلاتنا لتنمية مهارة العمل الجماعي لدينا" على المرتبة الأولى، بينما حصلت عبارة " ينفذ المرشد الأكاديمي لقاءات إرشادية جماعية تجمعني مع طلاب آخرين" في المرتبة السادسة رغم أن الأولى نتيجة للثانية، الأمر الذي يؤكد ما وضحته نتائج المحور الأول والثاني، وهو أن الدور المعرفي التوجيهي يطغى على دور المرشد الأكاديمي أكثر من الدور التدريبي السلوكي لتنمية مهارات الطلاب الحياتية، كما يشير بوضوح إلى أن هذه التوجيهات لا تتم وفق عملية إرشادية مخطط لها، ولا تبدو ضمن أهداف المرشد الأكاديمي أثناء إرشاده لطلابه، ويتصل بهذا التفسير أيضا التناقض بين ترتيب العبارات رقم (8، 5،6) إذ جاءت العبارة رقم (8) "يوجهني للانتماء للجامعة والمجتمع بالتفكير في دوري تجاه كل منهما" في المرتبة الثالثة، بينما حصلت العبارتان رقم (5،6) "يحثني على المشاركة في العمل التطوعي داخل الجامعة وخارجها" و " يحثني على المشاركة في الأنشطة الطلابية الجامعية" على الرتب الأخيرة، إذ تمثل العبارة رقم 8 توجيها، بينما تمثل العبارتان (5،6) تطبيقا ونتيجة لذلك التوجيه، ومع ذلك تأخرتا عنها في الرتبة.

- تتفق نتيجة هذا المحور مع دراسة كل من (قبقب،2019) التي أشارت إلى ضعف ممارسة الطلاب لمهارات العمل التعاوني، ودراسة (باروم،2018) و (الفتني،2019) اللتان أشارتا إلى ضعف دور الأنشطة المنهجية واللامنهجية في تنمية المهارات الحياتية للطلبة، إذ ينعكس هذا الضعف –غالبا– على دور المرشد الأكاديمي في تشجيع الطلبة على المشاركة في الأنشطة الجامعية والمجتمعية كما وضحت العبارات السابقة .

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة حول دور المرشد الأكاديمي في المهارات الحياتية تُعزى إلى متغير الجنس؟

الجدول رقم (8): نتائج اختبار " ت : Independent Sample T–test " للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لاختلاف متغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)

المهارة		فئات المتغيرات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية المعرفية	متغير الجنس	ذكر	183	2.143	0.907	7.796	0.000
		أنثى	242	2.852	0.954		
المهارات الحياتية العملية		ذكر	183	2.109	0.895	7.790	0.000
		أنثى	242	2.818	0.971		
المهارات الحياتية الاجتماعية		ذكر	183	2.123	0.956	7.635	0.000
		أنثى	242	2.855	1.007		
المهارات الحياتية المعرفية	متغير الكلية	أدبية/ إنسانية	257	2.527	0.983	.509	0.611
		علمية تطبيقية	168	2.577	1.020		
المهارات الحياتية العملية		أدبية/ إنسانية	257	2.456	0.987	1.428	0.154
		علمية تطبيقية	168	2.599	1.020		
المهارات الحياتية الاجتماعية		أدبية/ إنسانية	257	2.473	1.032	1.618	0.107
		علمية تطبيقية	168	2.642	1.070		
المهارات الحياتية المعرفية	متغير المستوى	من المستوى الأول إلى الرابع	180	2.519	0.966	.492	0.623
		المستوى الخامس فما فوق	245	2.567	1.020		

المهارة		فئات المتغيرات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
المهارات الحياتية العملية		من المستوى الأول إلى الرابع	180	2.486	0.978	.477	0.634
		المستوى الخامس فما فوق	245	2.532	1.020		
المهارات الحياتية الاجتماعية		من المستوى الأول إلى الرابع	180	2.518	1.028	.366	0.714
		المستوى الخامس فما فوق	245	2.556	1.067		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى0.05 بين استجابات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس لصالح الطالبات، في حين لم تسجل الاستجابات فروقا دالة إحصائيا تبعا لمتغيري الكلية والمستوى الدراسي، وربما يرجع ذلك إلى أن هذه المهارات مهارات مكتسبة لا تتأثر بالتخصص أو المستوى الدراسي، كما أن عدم الفروق يشير إلى أن دور المرشد الأكاديمي في جميع الكليات ولجميع الطلبة كان دورا متقاربا – وبالتالي– فإن ما يمثله المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات يعكس الخطة العامة للإرشاد على مستوى الجامعة، إلا أن الفروق التي سجلت لصالح الطالبات قد تبين اهتماما أكبر في شطر الطالبات لمهام المرشدة الأكاديمية، ومن جهة أخرى يرى بعض المختصين أن اكتساب المهارات الحياتية يتأثر بعدد من العوامل، منها النوع الاجتماعي كما جاء في (ابراهيم،2012: 18) لذلك اختلفت أراء الطالبات عن الطلاب تبعا لدرجة تأثرهن واكتسابهن لبعض المهارات أكثر من زملائهن الطلاب.

النتائج:

1/جاء الدور التربوي للمرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية لطلبة جامعة الجوف من الجنسين دورا متوسطا في المجالات الثلاث للمهارات الحياتية، مرتبة تنازليا كالتالي:

أ/ المهارات المعرفية العلمية المتمثلة بـــ (حل المشكلات، اتخاذ القرارات، التفكير الناقد والإبداعي) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 2.54 من 4.

ب/ المهارات الاجتماعية المتمثلة بـــــ (التعاون والعمل الجماعي، المواطنة والانتماء، والعلاقات الإيجابية مع الآخرين) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 2.53 من 4.

ج/ المهارات العملية الشخصية المتمثلة بـــــ(المهارات الشخصية، التواصل، إدارة الذات، توظيف المعرفة، إدارة الوقت) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي 2.51 من 4.

2/ يتحقق دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات المباشرة مثل اتخاذ القرار ومهارات البحث بدرجة متوسطة، لكنه يضعف في تنمية المهارات العليا مثل التفكير الناقد.

3/ يتحقق دور المرشد الأكاديمي المعرفي (التوجيهي) في تنمية المهارات الحياتية بدرجة متوسطة، ويضعف كدور سلوكي تدريبي.

4/ يتحقق دور المرشد الأكاديمي المتمثل بالدور التقليدي والمرتبط بالجانب الأكاديمي والنفسي مثل (ضبط المشاعر وتعزيز الثقة بالنفس) أكثر منه في الدور التجديدي المرتبط بالجانب المهاري.

5/ يؤدي المرشد الأكاديمي دورا آنيا عشوائيا لا يدرج تنمية المهارات الحياتية في خطة وأهداف الإرشاد العامة.

6/ سجلت استجابات أفراد العينة فروقا دالة إحصائيا تبعا لمتغير الجنس لصالح الطالبات، في حين لم تسجل فروقا تبعا لمتغيري (الكلية، والمستوى الدراسي)

التوصيات:

1/ ضرورة تطوير وحدة الإرشاد في جامعة الجوف لخطتها العامة والسنوية بما يضمن إدراج تنمية المهارات الحياتية ضمن أهدافها.

2/ تنفيذ عدد من البرامج والدورات التدريبية من قبل مركز تنمية المهارات في جامعة الجوف للمرشدين الأكاديميين في كيفية تحديد المهارات الحياتية اللازمة لكل طالب وطرق تنميتها.

3/ ضرورة التقييم المستمر لعمل المرشد الأكاديمي من قبل الوحدات الإرشادية الفرعية في كليات الجامعة في ضوء دوره في تنمية المهارات الحياتية.

4/ إجراء وحدة الإرشاد لتعديلات إدارية في مهام المرشد الأكاديمي بما يضمن تثبيت مسؤولية المرشد الأكاديمي لمجموعة من الطلبة لأربع مستويات على الأقل لتمكينه من متابعة مستوياتهم المهارية.

5/ إجراء دراسات من قبل الوحدات الإرشادية في الجامعات والباحثين المتخصصين لتحديد معايير مخرجات التعلم المطلوبة من تنمية المهارات الحياتية تمّكن المرشد الأكاديمي من قياسها.

6/ إجراء دراسات تجريبية لقياس فاعلية دور المرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية وتأثيرها على نوعية المخرجات.

المراجع العربية:

ابراهيم، سليمان(2012). **فن المهارات الحياتية "مدخل إلى تنمية السلوكيات الاجتماعية الإيجابية"**، القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.

أبو زيد، سهام (2013). استخدام أساليب الإرشاد الجماعي في خدمة الجماعة وإكساب الشباب المهارات الحياتية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، 13(34).

باروم، سميرة (2018). مدى إسهام الأنشطة الطلابية بجامعة الملك عبدالعزيز في تنمية المهارات الحياتية لدى الطالبات، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (39)، 51-86.

بخيت، خديجة(2011). فاعلية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية "دراسة ميدانية على طالبات كلية التربية للبنات بجامعة الملك عبدالعزيز"، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، 5(1)، 13-35.

الترك، رنا(2019). برنامج تربوي مقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية، **مجلة العلوم التربوية**، 64(1)، 631-650.

الحايك،صادق(2010). المهارات الحياتية المعاصرة المواكبة للتطورات التربوية المدمجة في مناهج كليات التربية في الجامعات الأردنية، ***مجلة مؤتة للبحوث والدراسات***.25(4)،109-132.

الحربي، محمد(2015/ 1-3 نوفمبر). **تطوير خدمات الإرشاد الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود**، مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي "الواقع والمأمول، مركز النشر العلمي،جامعة الملك عبدالعزيز: جدة.

الحلوة، طرفة (2014). المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة في ضوء التحديات المعاصرة، **مجلة العلوم التربوية**، 2(3)، 179-218.

الخياط، عالية (2019). مفهوم الإرشاد الأكاديمي وأهميته من منظور التربية الإسلامية، **مجلة جامعة ديالى**، (82)، 164-202.

الدليم، فهد (2011). واقع الاستفادة من خدمات الإرشاد في الجامعات السعودية، **المجلة السعودية للتعليم العالي**، (6)، 43-71.

رضوان، فوقية(2013). معوقات الإرشاد الأكاديمي لدى الطالب الجامعي، **مجلة الجمعية المصرية لأصول التربية**، 1(يوليو)، 123-129.

السنوسي، هالة (2017). أثر اختلاف "تخصص، برامج، مستوى" الإعداد الأكاديمي على مستوى المهارات الحياتية لدى طالبات العلوم والآداب في جامعة الدمام، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (35)، 157-182.

الشريفين، نضال (2017). بناء مقياس المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات وفق نموذج مقياس التقدير، **مجلة العلوم التربوية**، 44(4)، 185-212.

الصغير، حمد(2010). تصور مقترح لبعض المهارات الحياتية اللازمة لطلاب كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات

المجتمعية، **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، 26(2)، 1-53.

الطحان، محمد وأبوعطية، سهام(2002). الحاجات الإرشادية لدى طلبة الجامعة الهاشمية، **مجلة دراسات الجامعة الأردنية**،109.

عايش، صباح وعشوي، مصطفى(22-23/أبريل 2014). **اتجاه الطلاب نحو الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات**، ندوة تطور الإرشاد الأكاديمي في الجامعات العربية، الجامعة العربية المفتوحة، سلطنة عمان.

العتيبي، منيرة(2018). الصعوبات التي تواجه عملية الإرشاد الأكاديمي في كلية التربية بالمزاحمية في ضوء التجارب المحلية والدولية، **مجلة أوروك للعلوم الإنسانية**، 12(1)، 598-620.

العساف، صالح (2010). ***المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية***. الرياض: دار الزهراء.

علي، عبدالسلام(2004). تصور مقترح للتوجيه والإرشاد الأكاديمي لطلاب الجامعات والمعاهد العليا بجمهورية مصر، **مجلة كلية التربية**، (18)، 154-190.

عمر، منى(2017). دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها، **مجلة كلية التربية/ جامعة المنوفية**،32(4)، 196-249.

عمران وآخرون(2004). **دليل تدريب المعلمين والمعلمات في تعليم المهارات الحياتية**، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين.

غراب، آمال(2018). دينامية العلاقة بين المهارات الحياتية لدى الشباب الجامعي وقدرتهم على إدارة الأزمات الاقتصادية، **المجلة التربوية**، (52)، 42-102.

الفتني، رويدة (2019). المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الجامعة في ضوء متغيرات العصر، **مجلة التربوي** (15)،1520171.

قبقب، محمد (2019). درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع في كلية التربية في جامعة سبأ لبعض المهارات الحياتية من وجهة نظرهم، **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 6(26)، 157-197.

القحطاني، عوض (2018).*مسؤولية الجامعات السعودية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها من منظور التربية الاسلامية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

قرشي، أميرة(2013). الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالجودة في التعليم الجامعي، **مجلة الدراسات الإنسانية**، (3)،200-215.

المعمري، سليمان (2016). مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية للمهارات الحياتية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها أثناء التطبيق الميداني، **المجلة العربية للتربية العملية والتقنية**، (5)، 2-31.

كاظم، شيماء(2016). المهارات الحياتية اللازمة لطلبة قسم الجغرافيا من وجهة نظر التدريسيين، **مجلة جامعة بابل**، 24(2)، 973-995.

اللولو، فتحية وقشطة، عوض (2006).مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، **مجلة القراءة والمعرفة**، (59)، 86-104.

مرسي، وفاء (2006). الإرشاد الأكاديمي "مشكلاته وسبل العلاج" دراسة حالة لكلية التربية بعبرى، **مجلة كلية التربية**، 16(1)، 112-179.

مريزيق، هشام، والفقيه، فاطمة (2008). ***قضايا معاصرة في التعليم العالي***، عمان، دار الراية للنشر والتوزيع.

المغربي، سامية(2018/ 4-6ديسمبر). تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، المؤتمر الدولي لتقويم التعليم "مهارات المستقبل، تنميتها وتقويمها". الرياض: المملكة العربية السعودية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (2010). ***برنامج المهارات الحياتية "حقيبة المهارات الشخصية"***، الرياض.

مؤتمر الإرشاد الأكاديمي في التعليم العالي لدول مجلس التعاون الخليجي "الواقع والمـأمول".(2015/ 1-3/نوفمبر)، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبدالعزيز: جدة.

الهيم، عيد والعجمي، عمار (2012). مهارات الحياة "مفهومها وأهميتها وأسـاليب تدريسـها". **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصـرية للقراءة والمعرفة، (131)، 265-315.

وافي، عبـدالرحمن (2010). *المهـارات الحيـاتيـة وعلاقتهـا بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية*، رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة، فلسطين.

المراجع العربية مترجمة

Abu Zaid, Siham (2013). Using group counseling methods in community service and providing youth with life skills, Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, 13 (34(

Al-Assaf, Saleh (2010). Introduction to research in the behavioral sciences. Riyadh: Dar Al Zahraa.

Al-Dulaim, Fahd (2011). The reality of benefiting from counseling services in Saudi universities, Saudi Journal of Higher Education, (6), 43-71.

Al-Fattni, Ruwaida (2019). The life skills needed for university students in view of the changing times, Al-Tarawi Magazine (15), 1520171.

Al-Haim, Eid and Al-Ajami, Ammar (2012). Life Skills: Its Concept, Importance and Teaching Methods. The Journal of Reading and Knowledge, The Egyptian Society for Reading and Knowledge, (131), 265-315.

Al-Harbi, Muhammad (2015 / 1-3 November). Development of Academic Advising Services for Postgraduate Students at the College of Education at King Saud University, Conference on Academic Advising in Higher Education for the Gulf Cooperation Council Countries, "Reality and Aspirations, Scientific Publishing Center, King Abdulaziz University: Jeddah."

Al-Hayek, Sadiq (2010). Contemporary life skills that keep pace with educational developments integrated in the curricula of the Faculties of Education in Jordanian universities, Mu'tah Journal for Research and Studies. 25 (4), 109-132.

AL-Hilwah, Tourfah (2014). Life skills among students of Princess Noura University in view of contemporary challenges, Journal of Educational Sciences, 2 (3), 179-218

Ali, Abdul Salam (2004). A proposed conception of academic guidance and counseling for students of universities and higher institutes in the Republic of Egypt, Journal of the Faculty of Education, (18), 154-190.

AL-Khayyat, Aliah (2019). The concept of academic counseling and its importance from the perspective of Islamic education, Diyala University Journal, (82), 164-202.

Al-Maamari, Suleiman (2016). The level of fourth-level students' acquisition of life skills in the College of Education and its relationship to the degree of their practice of it during field application, The Arab Journal of Practical and Technical Education, (5), 2-31.

Al-Maghribi, Samia (December 4-6, 2018). Developing the skills of the twenty-first century, the International Conference on Education Evaluation, "Future Skills, Development and Evaluation". Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Otaibi, Munira (2018). Difficulties facing the process of academic advising in the College of Education in Muzahmiyya in view of local and international experiences, Uruk Journal of Human Sciences, 12 (1), 598-620.

Al-Qahtani, Awad (2018): The Responsibility of Saudi Universities in Developing the Life Skills of Their Students from the Perspective of Islamic Education, Unpublished PhD Thesis, Islamic University of Madinah.

Al-Senussi, Hala (2017). The Impact of the Difference in "Specialization, Programs, Level" of Academic Preparation on the Level of Life Skills for Female Students of Science and Arts at the University of Dammam, Journal of Arab Studies in Education and Psychology, (35), 182 - 157.

Al-Sharifain, Nidal (2017). Building a scale of life skills for university students according to the scale model, Journal of Educational Sciences, 44 (4), 185-212.

AL-ssaghir, Hamad (2010). A suggested perception of some life skills needed for students of the College of Education in view of some societal variables, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 26 (2), 1-53.

Al-tahhan, Muhammad and Abu Atteya, Siham (2002). The Guidance Needs of the Hashemite University Students, Journal of Jordan University Studies, 109.

Arab Bureau of Education for the Gulf States (2010). The life skills program "Personal Skills Kit", Riyadh.

Ayesh, Sabah and Ashwi, Mustafa (April 22-23, 2014). Student orientation towards academic advising and its relationship to self-esteem, Seminar on the development of academic counseling in Arab universities, Arab Open University, Sultanate of Oman

Bakhit, Khadija (2011). The Effectiveness of University Studies in the Development of Life Skills "A Field Study on Female Students of the College of Education for Girls at King Abdulaziz University", Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 5 (1), 13-35.

Barum, Samira (2018). The Extent of Contribution of Student Activities at King Abdulaziz University to the Development of Life Skills for Female Students, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, (39), 51-86.

Conference on Academic Advising in Higher Education for the Gulf Cooperation Council Countries "Reality and Expectations" (2015 / 1-3 / November), Scientific Publishing Center, King Abdulaziz University: Jeddah

Ghorab, Amal (2018). The dynamism of the relationship between life skills of university youth and their ability to manage economic crises, Educational Journal, (52), 102-42.

Ibrahim, Suleiman (2012). The Art of Life Skills "An Introduction to the Development of Positive Social Behaviors", Cairo, Dar Al-Sahab for publication and distribution.

Kazem, Shaima (2016). The life skills needed for students of the geography department from the faculty point of view, Babylon University Journal, 24 (2), 973-995.

Lulu, Fathia and Qeshta, Awad (2006). The level of life skills among students who are graduates of the College of Education at the Islamic University of Gaza, Journal of Reading and Knowledge, (59), 86-104.

Merizeeq, Hisham, and Al-Faqih, Fatima (2008). Contemporary Issues in Higher Education, Amman, Dar Al-Raya for Publishing and Distribution.

Morsi, Wafa (2006). Academic Advising, "Its Problems and Methods of Treatment", a case study of the Faculty of Education in Ibri, Journal of the Faculty of Education, 16 (1), 112-179.

Omar, Mona (2017). The University's Role in Developing the Life Skills of Its Students, Journal of the College of Education / Menoufia University, 32 (4), 196-249.

Omran and others (2004). Teacher Training Manual for Life Skills Education, Ministry of Education and Higher Education, Palestine.

Qabqab, Muhammad (2019). The degree of practicing the fourth-level students in the Faculty of Education at the University of Sheba for some life skills from their point of view, Andalus Journal of Human and Social Sciences, 6 (26), 157-197.

Qureshi, Amira (2013). Academic Advising and its Relationship to Quality in University Education, Journal of Human Studies, (3), 200-215.

Radwan, Fawqeya (2013). Obstacles to Academic Advising for University Students, Journal of the Egyptian Society for Fundamentals of Education, 1 (July), 123-129.

Turk, Rana (2019). A proposed educational program to develop life skills for students of Jordanian public universities, Journal of Educational Sciences, 64 (1), 631-650.

Wafi, Abdulrahman (2010). Life skills and their relationship to multiple intelligences among high school students, an unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University. Gaza, Palestine.

المراجع الإلكترونية:

منظمة اليونسبف(2018). إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، مكتب اليونسيف الإقليمي في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا ، ملف pdfعلى الرابط https://www.unicef.org/mena/media/6206/file/Analytical%20Mapping%20of%20the%20LSCE%20in%20MENA_AR.pdf.pdf تاريخ الاسترجاع 2020/5/7

وزارة التعليم السعودية(2020). التعليم ورؤية المملكة 2030 على الرابط https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx تاريخ الاسترجاع 2020/6/16

المراجع الأجنبية

Eteokleous, N. (2011). Developing youth's cultural and social skills through a social-virtual curriculum. Multicultural Education & Technology Journal,5(3),221-238.

Mofrad, S. (2013). Life skills development among freshmen students. International Review of Social Sciences and Humanities, 5(1), 232-238.

Schultz, C. M., & Chweu, M. G. (2012). The value of a life skills program at a higher education institution in South Africa. International Review of Social Sciences and Humanities, 2(2), 190-199.

Wurdinger, S., & Qureshi, M. (2015). Enhancing college students' life skills through project based learning. Innovative Higher Education, 40(3), 279-286.

Fallahchai, R. (2012). Effectiveness of academic and life skills instruction on the freshmen academic achievement. Journal of Life science and biomedicine, 2(4), 137-141.

Electronic references:

UNESCO (2018). Revisiting Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa, UNICEF Regional Office for the Middle East and North Africa, pdf file at https://www.unicef.org/mena/media/6206/file/Analytical%20Mapping%20of%20the% 20LSCE% 20in% 20MENA_AR.pdf.pdf Retrieved 7/5/2020

Saudi Ministry of Education (2020). Education and the Kingdom's Vision 2030 at the link https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx Retrieved 16/6/2020