مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها أثناء التدريب الميداني

د. سليمان عبده أحمد المعمري
قسم المناهج وطرائق تدريس العلوم
كلية التربية بالتربة – جامعة تعز
almamarysamed@gmail.com

مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها أثناء التدريب الميداني

د. سليمان عبده أحمد المعمري
قسم المناهج وطرائق تدريس العلوم
كلية التربية بالتربة – جامعة تعز

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية، وعلاقته بدرجة ممارستهم لها في أثناء التدريب الميداني. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس المهارات الحياتية، وبطاقة ملاحظة، تكون المقياس من (٨٠) مهارة فرعية موزعة على إحدى عشرة مهارة رئيسة في ستة مجالات، وتكونت بطاقة الملاحظة من (٧٤) مهارة فرعية موزعة على ثمان مهارات رئيسة في ستة مجالات، وتكونت العينة من (١٠٩) من الطلاب والطالبات في التخصصات (فيزياء/رياضيات/علوم قرآن/لغة عربية).

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية عموماً جاء بدرجة متوسطة؛ مقارنة بالمتوسط الفرضي للمقياس، وأن ممارستهم لهذه المهارات في أثناء التدريب الميداني كان متدنياً. بينما لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مستوى اكتسابهم لهذه المهارات أو ممارستهم لها تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص أو التفاعل بينهما، علاوة على عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى اكتساب العينة للمهارات الحياتية، ودرجة ممارستهم لها، وبناءً على ذلك تم وضع جملة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: مستوى الاكتساب، درجة الممارسة، المهارات الحياتية، التدريب الميداني.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٧/٣/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٧/٩/٢٧م

Acquisition Level of Life Skills by Level Four Students and its Relationship with the Students' Application of those Skills during Practicum

Dr. Suliman A. Al -Mamary
Faculty of Education
Taiz University

Abstract

The aim of this study was to learn the acquisition level of life skills by level four students at the Faculty of Education, Taiz University, Al-Turba Branch. It also aims to learn to what extent the students applied what was acquired during their practicum.

To achieve the aim of the study, Life Skills Scale and Observation Card were used. The scale consisted of (80) sub-skills, distributed among 11 main skills in 6 fields. The observation card consisted of (74) sub-skills, distributed to 8 main skills in 6 fields. The sample of the study consisted of (109) male and female students; from Physics, Mathematics, Quranic Studies and Arabic.

The results of this study also indicated that the level of acquisition was generally at the average level compared to the proposed level of the scale. The application level of the skills by students during practicum was below average. With regard to the students' sex or specialization, the study results did not show any statistically significant variations/differences in the level of their acquisition or their application of these skills. In addition, there was no correlational between the level of acquisition and the students' application of life skills. Based on the results, suggestions and recommendations have been made in this regard.

Keywords: acquisition level, degree of practicing, life skills, practicum.

مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها أثناء التدريب الميداني

د. سليمان عبده أحمد المعمري
قسم المناهج وطرائق تدريس العلوم
كلية التربية بالتربة – جامعة تعز

المقدمة

تُعد المهارات الحياتية مهمة من خلال طبيعة حياة المجتمع ذات المواقف المتغيرة، إذ يعيش أفراد المجتمع اليمني في عصر يتميز بالمتغيرات المتسارعة، والتحديات المتلاحقة، كالانفجار المعرفي والتقني، والانفتاح الإعلامي، وغيرها من المجالات المختلفة كافة، ومن المرجح أن هذه المتغيرات تؤثر عليهم سلباً أو إيجاباً، وهذا يتطلب من الأفراد اكتساب العديد من المهارات الحياتية؛ ليصبحوا قادرين على مواجهة تلك التحديات والسلبيات لهذه المتغيرات ومواكبة التطورات، وكذا مواجهة المواقف الحياتية بشكل إيجابي.

فامتلاكها وممارستها تمكن الأفراد من تحويل المعلومات والمعارف وترجمتها إلى قدرات وسلوك ومواقف إيجابية تُسهم في التنمية البشرية (Sudha, 2003; Sakineh, 2013).

فقد ورد في الأدب التربوي المعاصر عدد من التعريفات للمهارات الحياتية، لكنها غير واضحة، ولذا فقد قسمها كل من (وافي، ٢٠١٠)، و(اللولو، ٢٠٠٥) إلى مجموعة من المعارف والمواقف التي تُعد ضرورة للنجاح في الحياة، ومجموعة من الكفاءات الأساسية والقدرات النفسية، والاجتماعية التي تؤدي إلى إحداث السلوكيات الإيجابية، ويرون بأنها تتكامل ضمن ثلاث مكونات أساسية هي: الوجدانية والمعرفية والمهارية.

ومن المرجح أن تختلف وتتعدد تعريفاتها باختلاف الثقافات والبيئات. فقد عرفتها منظمة الصحة العالمية (١٩٩٧م) بأنها "مجموعة من القدرات والسلوكيات الإيجابية التي تمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية في سياق الأسرة والمجتمع والثقافة" (World Health Organization, 1997).

ويعرفها كل من Opio (2010). و(2006) Lineo بأنها "تغيير السلوك أو تنمية السلوك لمعالجة التوازن بين ثلاثة مجالات: المعارف، والاتجاهات، والمهارات". في حين تعرفها المؤسسة العالمية المشار إليها في (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٠) بأنها "أنماط سلوك تجعل

الشباب يتحمل المسئولية بشكل أكبر بما يتصل بحياتهم من خلال القيام باختيارات حياتية صحية أو اكتساب قدرة أكبر على مقاومة الضغوط".

يتضح من خلال التعريفات السابقة ضرورة أن يمتلك الفرد المهارات الحياتية إلا أنها اختلفت في التركيز على مجالات تناولها، ولكنها تتفق في تحديد المهارات الحياتية القائمة على التعلّم. ومن ثم يمكن القول: إن المهارات الحياتية كما أشار إليها كل من (اللولو، ٢٠٠٥)، و(Sudha, 2003) تتكون من المكونات المعرفية لكيفية اختيار السلوك، والمكونات الوجدانية التي تدفع لاختيار نوع السلوك، والمكونات المهارية التي تتمثل في تنفيذ المهارة، والمكون المهني لممارساتها.

وتأسيساً على هذا الفهم يشير كل من حجازي (٢٠٠٦)، وبيهارتي (Bharti, 2007) إلى أهمية المهارات الحياتية، إذ إنها تحقق التكامل بين المدرسة والحياة، وتجسد وظيفة التعلّم؛ وتربط بين حاجات المتعلم، واحتياجات مجتمعه ومشكلاته. كما أنها تُساعد الفرد على تعزيز الثقة بالنفس، وتحمل الضغوط، والتعامل مع الآخرين، وتتيح الإبداع والتفكير، والقدرة على اتخاذ قرارات سليمة، وتؤدي إلى إحداث سلوكيات مرغوبة؛ وكذا تنمية العادات والقيم والاتجاهات المطلوبة التي تُسهم في تنمية شخصية المتعلم بمختلف الجوانب.

ومن المتفق عليه أن طلبة الجامعة يكملون دراستهم خلال مدة معينة؛ ولكن عددًا كبيرًا منهم يفشلون في مواجهة مواقف الحياة أو في مهنتهم بمكان العمل (Reza, 2012). وفي هذا الصدد يشير بيرند (Bernd, 2008) إلى أن كثيرًا من المربين يشكون نقصاً في المهارات الحياتية لدى خريجي كليات التربية، وأن غالبية الخريجين على مستوى جيد من الناحية الأكاديمية؛ إلا أنهم يفتقرون إلى المهارات الحياتية، كما يرى أن التفوق في المهارات الأكاديمية لا يعنى بالضرورة تفوقاً في الحياة، ما داموا لا يمتلكون المهارات الضرورية، وتزداد هذه المشكلة لاسيما في الدول النامية. كما يرى كل من سعد الدين (٢٠٠٧)، وسكينه (Sakineh, 2013) أن مما يزيد الأمر دهشة أن يواجه غالبية الطلبة المعلمين المتميزين وذوي القدرات العالية العديد من المواقف، ولكنهم يفشلون لأول مرة في مواجهتها عند اندماجهم بالحياة أو عندما ينخرطون في العمل الميداني.

وعلى الرغم من أن التدريب الميداني غالباً ما يشمل التعليم الفعلي للطالب المعلم فإنه لا يُعد بحد ذاته شرطاً كافياً لنجاحه مستقبلاً؛ ولا يهدف إلى التحقق من أهلية المتدرب أو اختبار قدراته ومهاراته فحسب، ولكنه فرصة إضافية يتعلّم فيها الطالب المتدرب مهارات حياتية إضافية (القمش، والخرابشة، ٢٠٠٩).

لذلك فاكتساب الطالب المعلم للمهارات وممارستها في غرفة الصف في أثناء التدريب الميداني؛ تمكنه من نجاحه في مهنته، وتميزه عن المعلم الذي لا يمتلكها، إذ لا يستطيع من لا يمتلك المهارات أن يعلمها؛ فمن لا يتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه أو تنفيذ متطلباته وهنا تظهر أهمية امتلاك الطالب المعلم للمهارات الحياتية (الجدي، ٢٠١٢)، (Sakineh, 2013). لذلك أصبح اكتساب الطالب المعلم لها أمراً مهماً وضرورياً إذا ما أراد أن ينجح في عمله، ولاسيما امتلاكه المهارات المهنية وممارستها لتعدد الجوانب التي يتعامل معها، وتحديدًا جانب العلاقة الإنسانية، والاجتماعية التي بينه وبين طلابه وزملائه ومجتمعه في أثناء التطبيق الميداني (الطعاني، ٢٠١١).

وعلى الرغم من الاهتمام بهذا المجال إلا أن هناك قصورًا في تقديم برامج تربوية قائمة بذاتها على تلك المهارات، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة فقد أجرى مركز الإحصاء والتعليم في كندا دراسة وأعد تقريرها سكوت وآخرون (Scott, Yvan & MariLyn, 2005) كان الهدف منها معرفة مستوى ثقافة المهارات الحياتية لدى البالغين؛ إذ تم مسح (٢٢) دولة على مدار عشر سنوات من (١٩٩٣- ٢٠٠٣م)، ومعظم هذه الدول أوروبية كبريطانيا وفرنسا واستراليا، وسويسرا وإيطاليا وغيرها، علاوة على العديد من الولايات الأمريكية، وأشارت نتائجها إلى أن هناك اختلافاً بين الدول، وداخلها في مستوى الثقافة، وعلى الرغم من هذه الاختلافات فإن هناك قدرًا كبيرًا من الاهتمام بأهمية تلك المهارات.

وأجرت اللولو، وقشطه (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وتكونت العينة من (٩٣) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائجها أن مستوى المهارات الحياتية لدى أفراد العينة لم يصل إلى مستوى التمكن.

في حين استهدفت دراسة السيد (٢٠٠٧) التعرف على حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية المطلوبة، وتوصلت من خلال نتائجها إلى أن الطلبة بحاجة إلى المهارات الحياتية الضرورية، وأوصت باعتماد تلك المهارات كمساق تعليمي من متطلبات الجامعة.

كما سعت دراسة سكينة (Sakineh, 2013) إلى معرفة مدى فهم المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الجامعية بماليزيا، وتكونت عينتها من (٥٠٠) طالب وطالبة من خمس جامعات، وأظهرت نتائجها أن مستوى فهم الطلبة لها عالٍ ولصالح الذكور، وأوصت باستخدام دليل المهارات الحياتية المقدم من منظمة الصحة العالمية، والعمل على إعداد المعلمين في ضوء ذلك.

ومن خلال ما لاحظته اليونيسيف في أنشطتها بهذا المجال في معظم الدول العربية وغيرها ترى أن الطلبة المعلمين بحاجة إلى تعليمهم المهارات الحياتية والعمل على تزويدهم

بالمعرفة والمهارات والاتجاهات التي تؤهلهم لنقل وتعزيز المهارات لطلبتهم (Opio, 2010)، (اليونسكو، ٢٠١٠).

ويفترض كرشو وآخرون Kourosh, Mahmoud and Fuziyeh (2009) إطاراً تعليمياً مقترحاً للمهارات الحياتية الواجب تعلّمها في أي مجتمع، ويتضمن هذا المقترح ثلاثة أنواع؛ يتمثل النوع الأول بالمهارات الحياتية الملحة: وهي التي تعكس المشكلات الراهنة في المجتمع، كمعرفة القوانين والأنظمة ومراقبتها، والاعتراف بحقوق المواطن الذاتية، وينبغي تضمينها في المناهج الدراسية بشكل عاجل، وقد لا تكون هناك ضرورة لها بالنسبة للمتعلمين في المستقبل. في حين يتمثل النوع الثاني بالمهارات الحياتية الاستباقية، ووجودها ليس ذا أهمية في الوقت الحاضر، على أنه يجب الانتباه لها مستقبلاً، والعمل على تضمينها في المناهج الدراسية، كتحسين مهارات الاتصال والتواصل بين الأشخاص والدول والاعتراف والقبول، والصحة البيئية، والسلامة العامة، والمعتقدات، ومشاعر الآخرين، وتعلّم مهارات التفكير، واحترام الذات، وفهم المدنية، والتنمية المستدامة. أما النوع الثالث فيتضمن المهارات الحياتية المستمرة ووجودها مطلوب بصورة مستمرة كحل المشكلات الشخصية والاجتماعية، والتخطيط للحياة، وقبول التغيير، والثقة بالنفس، والحقوق، والحريات، والمواطنة، والتعامل مع الضغوط، والقدرة على حل الصراعات المختلفة.

ويرى لينو وبوثفانا Lineo & Bothephana (2006) أنه عند وضع أي برنامج أو إطار تعليمي قائم على المهارات الحياتية؛ لابد من تعلّم الفرد منظومة متكاملة من المهارات اللازمة، على أن تندرج تحت المجالات الأربعة الأساسية لتعلّم المهارات الحياتية وهي: (المهارات المعرفية– بمعنى التعلم للمعرفة)، و(المهارات العلمية واليدوية- بمعنى التعلّم للعمل)، و(المهارات الشخصية– يعني التعلّم ليكون)، و(المهارات الاجتماعية– بقصد التعلّم للعيش معاً). وهذا التصنيف للمهارات الحياتية هو ما اتبعته كل من أوغندا وجنوب أفريقيا لتعليمها في مختلف المراحل الدراسية (Opio, 2010).

وقد برزت المهارات الحياتية كمساقات، ومواد تعليمية في ميادين متعددة، وأشار إلى ذلك الأدب التربوي والدراسات السابقة (الأغاء، ٢٠١٢). فأعدت منظمة الصحة العالمية وثيقة في عام (١٩٩٣) للمساعدة على وضع إطار من الناحية المفاهيمية والعلمية لتعليم المهارات الحياتية للمتعلمين في المدارس والتعليم العالي على حد سواء، كجزء من مشاريع التنمية المجتمعية (World Health Organization, 1997).

لذا قررت العديد من الأنظمة التربوية في كثير من البلدان تبني نظرة جديدة في مدارسها، وهي تعليم المهارات الحياتية اللازمة للمتعلمين (اليونسكو، ٢٠١٠) فعلى الصعيد الأجنبي

قامت العديد من الدول بدمج تعليم المهارات الحياتية مع أنظمة تعليمها؛ إذ بادرت الولايات المتحدة الأمريكية بتعليمها في مختلف المراحل، وكذا دول جنوب شرق آسيا مثل: بنغلاديش، والهند، وأندونيسيا، وجزر المالديف، ونيبال، وسريلانكا، وتايلاند، وتايوان، وفي السياق ذاته امتدت مبادرات التعليم في هذا المجال إلى كل من البرازيل، وكولومبيا، وزيمبابوي، وجنوب إفريقيا، وغيرها (World Health Organization, 2001). واهتمت تلك الدول بهذا النوع من التعليم، ووضعت له المناهج والبرامج والخطط والأهداف والمحتوى، وحددت مجموعة واسعة من طرائق التدريس والأنشطة، علاوة على وضع أدلة تعلّمها، وسعت إلى إعداد المعلمين وتدريبهم وفقاً لذلك؛ سعياً منها لتجسير الفجوة بين المعرفة، والسلوك من جانب، وبين المدارس الثانوية والتعليم العالي ومتطلبات الواقع من جانب آخر (Cecilia & Mmaleswu, 2012 Lineo & Bothephana, 2006).

وتجاوباً مع تلك التوجهات قررت وزارة التربية والتعليم في كل من الأردن والسعودية ومصر تدريس مادة المهارات الحياتية ضمن المواد الأخرى، كما أعد مكتب التربية العربي لدول الخليج مصفوفة المدى والتتابع للصفوف من (١-١٢) لمادة المهارات الحياتية في الدول الأعضاء، فضلاً عن إعداد حقائب تدريبية لكيفية تدريسها (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠١٠).

ومما يجدر ذكره أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت هذا المجال اعتبرت أن مستوى اكتساب المعلم للمهارات الحياتية وممارستها في غرفة الصف ذات علاقة إيجابية باكتساب الطلبة التحصيل المعرفي والاتجاهات، إذ أشارت نتائج دراسة كل من الأغاء (٢٠١٢)، والجدي (٢٠١٢)، وريزا (Reza, 2012) إلى أن استخدام التعلّم النشط وتوظيف العديد من استراتيجيات التدريس القائمة على المهارات الحياتية تُسهم- بدرجة عالية- في تنمية المهارات المختلفة والمواقف الإيجابية عند المتعلمين.

وتوصلت نتائج دراسة كل من الطعاني (٢٠١١)، وليتز (Li-Tze (2011 إلى أن امتلاك المعلم للمهارات الحياتية إلى جانب مهاراته المهنية، وممارستها في غرفة الصف يجعله ينجح في عمله، وتسود علاقة إيجابية بينه وبين طلبته، ويزول الخوف منهم ويعزز من تحصيلهم الدراسي، واتجاهاتهم نحو المادة، كما رأت دراسة الدعيس، والكساب (٢٠١١) أن نجاح أي طريقة للتدريس يتوقف على مدى امتلاك المعلم للمهارات الحياتية وممارسته لها في الموقف التعليمي. في حين وجدت دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٩) أن أدوات التقييم الأكثر فاعلية لأداء المعلم هي التي تقيس مهارته الحياتية والمهنية، والاجتماعية التي يمتلكها ويمارسها في غرفة الصف أو خارجها.

وبناءً على ما سبق فإن تعليم المهارات الحياتية يعتمد على التصنيف المناسب لها وبما يتفق مع النظام التعليمي في كل بلد؛ فهناك العديد من الدراسات العربية، والأجنبية أشارت إلى أنه ليس هناك تصنيف موحد، ولا توجد قائمة محددة لها، وإنما يتم تحديدها واختيارها وفقاً للظروف المجتمعية واحتياجات المتعلمين؛ وسعت هذه الدراسات إلى تصنيفات مختلفة للمهارات الحياتية، وأوصت نتائجها بالتركيز عليها وعلى تعليمها في المراحل الدراسية المختلفة كدراسة (الزيودي، ٢٠١٢؛ الأغاء، ٢٠١٢؛ حجازي، ٢٠٠٦؛ اللولو، ٢٠٠٥ ,Scott, & Others 2005; Sakineh, 2013; Reza, 2012;)، وخلصت تلك الدراسات إلى التصنيف الآتي: (مهارات غذائية- وقائية- بيئية- حركية- شخصية- اجتماعية- اتخاذ القرار، مهارات الثقافة المنزلية- ومهارات حل المشكلات- إدارة الوقت- السلامة والأمان- مهارات الحاسوب- التعامل مع تكنولوجيا المعلومات- الاتصالات- مهارات الإنتاج- مهارات الوعي الذاتي- التعامل مع الضغوط- مهارات التفكير الإبداعي- التفكير الناقد- الاتصال والتواصل- مهارات التعليم والتدريس- مهارات الإسعافات الأولية- المهارات اللازمة للنمو المهني- مهارات أكاديمية- القراءة والكتابة والحساب- مهارات ماوراء المعرفة- القيادة- التخطيط والتنظيم- مهارات المواطنة- مهارات العولمة). وهذا ما أكدت عليه كل من منظمة الصحة العالمية واليونيسيف واليونسكو (World Health Organization, 2001; Lineo & Bothephana, 2006). واستفاد من هذا التصنيف مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي (٢٠١٠). وقد استخلص الباحث من هذه التصنيفات للمهارات الحياتية التصنيف الذي يتفق وطبيعة المجتمع اليمني، وتم وضع قائمة بالمهارات الحياتية أدوات الدراسة سترد لاحقاً.

ومجمل القول من خلال ما تم عرضه، ومن خلال عرض نتائج الدراسات السابقة وجود اتفاق واضح بين معظم الدراسات على أن أغلب المشكلات يكون سببها طبيعة برامج الإعداد وبرامج التربية العلمية، ومدى الترابط والتأكيد بين مهمات الطالب المعلم في التربية الميدانية، والمطلوب منه من أنشطة ومهارات وإتمام المساقات الأخرى في الكلية، ومدى فائدة ودور مقرر التربية الميدانية في إعداد الطالب المعلم المؤهل الذي يتمكن من أداء دوره بنجاح. وتُعد الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة وجاءت لتسد بعض النقص في هذا المجال لا سيما وأنها تُجرى على طلبة كلية التربية، وانفردت بالمهارات الحياتية في المجال المهني، والاجتماعي والمهارات المهنية العامة لدى الطلبة المعلمين، ومدى ممارستهم لها في أثناء التدريب الميداني، إذ إنه لم تجر أي دراسة حول هذا الموضوع -حسب علم الباحث- إذ إنها سعت إلى معرفة مستوى اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، ودرجة ممارستهم لها في غرفة الصف في أثناء التدريب الميداني.

مشكلة الدراسة

تُعد العملية التعليمية، والتدريب الميداني من الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وهي لا تحدث بعيدًا عن مدى اكتساب المعلم للمهارات الحياتية والمهنية، ومدى ممارستها في غرفة الصف كما أنها تعتمد على إعداد المعلم إعدادًا علميًا ومسلكياً من خلال برامج الإعداد حسب ما أشار إليه (العطاني، ٢٠١١).

وتأتي مشكلة الدراسة الحالية انسجاماً مع ما سبق ذكره عن المهارات الحياتية ومن خلال الدور الذي تؤديه هذه المهارات في تنمية القدرة على ممارسة مهنة التدريس في أثناء التدريب الميداني للطالب المعلم؛ لذا فإن اكتسابها وممارستها يُعد خطوة مهمة لأنها من أهم الوسائل التي تُساعد على صقل الشخصية للطالب في المرحلة الجامعية.

وقد لاحظ الباحث من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ندرة في الدراسات التي تناولت العلاقة بين مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية للمهارات الحياتية، ودرجة ممارستهم لها في أثناء التدريب الميداني على المستوى المحلي. وقد ربط الباحث بين عمله بكلية التربية أستاذًا للعديد من المقررات التربوية، ومشرفاً ميدانياً لطلبة التربية العملية. ولذلك تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، ودرجة ممارستهم لها في غرفة الصف في أثناء التدريب الميداني؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

١- تحديد المهارات الحياتية التي يجب على الطالب المعلم اكتسابها بكلية التربية بجامعة تعز وممارستها في غرفة الصف في أثناء التدريب الميداني.

٢- تحديد مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، ومعرفة العلاقة بين مستوى الاكتساب ودرجة الممارسة لتلك المهارات نفسها في أثناء التدريب الميداني بغرفة الصف.

٣- التعرف على أثر متغيري الجنس والتخصص على مستوى الاكتساب والممارسة للمهارات الحياتية لدى أفراد العينة.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم؟

٢- ما مستوى ممارسة طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية من خلال ملاحظتهم في أثناء التدريب الميداني في غرفة الصف؟

٣- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥) بين مستوى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية ودرجة ممارستهم للمهارات نفسها من خلال ملاحظتهم أثناء التدريب الميداني في غرفة الصف؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في مستوى اكتساب طلبة كلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية تُعزى لمتغيري (الجنس والتخصص) والتفاعل بينهما؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجة ممارسة طلبة كلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية أثناء التدريب الميداني في غرفة الصف تُعزى لمتغيري (الجنس، والتخصص) والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

اتضحت أهمية هذه الدراسة في ما يأتي:

١- أنها تدرس موضوعاً من الموضوعات العلمية المهمة يتعلق بالمهارات الحياتية المعرفية والوجدانية والمهارية والاجتماعية والمهنية والعامة.

٢- أنها تضيف قائمة بأهم المهارات الحياتية التي يجب على الطالب المعلم اكتسابها، وتلزم توافرها في برامج إعداد المعلم بكليات التربية بجامعة تعز.

٣- أنها تركز على شريحة مهمة من الطلبة المعلمين الذين يتأهلون ويتدربون للقيام بعملية التدريس في المدارس اليمنية، وتقع عليهم عملية تربية النشء، وتحاول معرفة مستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية المختلفة، والتعرف على درجة ممارستها في غرفة الصف من خلال أدوات الدراسة.

٤- أنها تقدم رؤية واضحة وتغذية راجعة للمخططين والمهتمين في مؤسسات الإعداد في اليمن عن برامج إعداد المعلم وطرائق التدريس في كلية التربية ودورها في تنمية هذه المهارات.

٥- أنها تفيد الطلبة المعلمين والباحثين والمهتمين في مجال التربية الميدانية في لفت انتباههم لأهم المهارات الحياتية التي تنقصهم، والواجب اكتسابها في كلية التربية وممارستها في غرفة الصف.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

- **الحد الموضوعي:** تحديد مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة-جامعة تعز- للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، وعلاقته بدرجة ممارستهم لها أثناء التدريب الميداني.
- **الحد البشري:** طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة -جامعة تعز.
- **الحد المكاني:** كلية التربية بالتربة -جامعة تعز الجمهورية اليمنية.
- **الحد الزمني:** تم تطبيق أداتي الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٤م.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

مستوى الاكتساب: هو درجة اكتساب الطالب المعلم على وشك التخرج بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها باستجاباته على فقرات مقياس المهارات الحياتية المستخدم في هذه الدراسة.

المهارات الحياتية للطالب المعلم: هي مجموعة من المهارات والقدرات العقلية، والوجدانية والاجتماعية والمهنية التي يحتاجها الطالب المعلم التي يكتسبها من خلال مروره بخبرات عدة في كلية التربية فتشعره بالثقة بنفسه، وتُساعده على حل مشكلاته في جوانب مختلفة، كما تمكنه من مواجهة التحديات اليومية، وتُساعده على التكيف الإيجابي مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها في مقياس المهارات الحياتية المُعد لهذا الغرض.

درجة ممارسة المهارات الحياتية: هي قدرة الطالب المعلم على ممارسة المهارات الحياتية وتوظيفها في أثناء تدريسه في غرفة الصف، واستخدامها بدرجة مناسبة، وتقدر بالدرجة التي يمنحها له الملاحظ على أدائه باستخدام بطاقة الملاحظة عند ملاحظته له في أثناء التدريب الميداني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي الارتباطي؛ لمناسبته لمعرفة العلاقة بين مستوى اكتساب العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، ودرجة ممارستهم لها في أثناء التدريب الميداني في غرفة الصف.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة-جامعة تعز- في الأقسام الآتية: (فيزياء/رياضيات/علوم قرآن/لغة عربية) والبالغ عددهم (١٤٥) طالباً وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٤م، أما عينتها فاختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، وبلغ عدد أفرادها (١٠٩) من الطلاب والطالبات. والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص.

جدول (١)
توزيع أفراد العينة بحسب الجنس والتخصص لطلبة المستوى الرابع.

التخصص	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
فيزياء	١٢	٢٠	٣٢
رياضيات	١٠	٢٠	٣٠
علوم قرآن	١٢	١٨	٣٠
لغة عربية	٦	١١	١٧
المجموع	٤٠	٦٩	١٠٩

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أداتين بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت مقاييس واختبارات المهارات الحياتية في تخصصات مختلفة، وما توصلت إليه نتائج تلك الدراسات، وعليه تم تحديد المهارات الحياتية التي ينبغي أن يكتسبها المستهدفون في الدراسة وتتناسب والوضع الراهن في المجتمع اليمني. كما تم استطلاع آراء عدد من الطلبة من خلال توجيه سؤال مفتوح لمعرفة المهارات الحياتية الضرورية الخاصة بالطالب المعلم – المتخرج- وإمكانية ممارستها في أثناء التدريب الميداني.

الصورة الأولية لأداتي الدراسة

تمثلت الأداة الأولى: بمقياس يقيس مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، وفيه يقوم الطالب المعلم بالإجابة عن فقرات المقياس وفق تدرج ثلاثي (دائماً- أحياناً – نادراً)، وأعطي الدرجات (٣-٢-١) على التوالي، والأداة الثانية: بطاقة ملاحظة لأفراد العينة لدرجة ممارستهم للمهارات الحياتية نفسها في غرفة الصف في أثناء التدريب الميداني، وفق تدرج ثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة)، من خلال تقديرات الملاحظين لأفراد العينة، وأعطي الدرجات (٣-٢-١) على التوالي.

صدق أداتي الدراسة

صيغت فقرات أداتي الدراسة بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، وتكونت الصورة الأولية لكل منهما من (١٢٠) مهارة، موزعة على ستة مجالات، وعرضهما على مجموعة من المختصين في مناهج العلوم وأساليب تدريسها وفي القياس والتقويم؛ لمعرفة الصدق الظاهري وصدق المحكمين لهما، وطُلب منهم إبداء آرائهم حول مدى مناسبة فقراتها للهدف المحدد منهما، وسلامة الصياغة اللغوية لفقراتهما، واقتراح أو إضافة ما يرونه مناسباً من المهارات للطلبة المعلمين.

وبناءً على آراء المحكمين فقد أُعيدت صياغة بعض المهارات، وحذف بعضها الآخر إما لعدم مناسبتها أو لعدم صحتها العلمية، كما دمجت بعض المهارات الرئيسة في بطاقة الملاحظة.

ثبات أداتي الدراسة

حُسب ثبات الأداتين بطريقة ثبات الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، وبطريقة التجزئة النصفية أيضاً من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الثالث من الذين يقومون بالتدريب الميداني خلال الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠١٣/٢٠١٤م، وحسب المتوسط لمعامل الثبات لكل أداة على حدة، وقد بلغ معامل ثبات مقياس المهارات للمجالات في مجموعها، ولكل مجال من مجالاته (٠,٨٦)، وأما بالنسبة لمعامل ثبات بطاقة الملاحظة، ولكل مجال من مجالاتها فقد بلغ (٠,٩١) مما يُعد مناسباً لأغراض الدراسة.

الصورة النهائية لأداتي الدراسة

أصبح مقياس المهارات الحياتية بصورته النهائية مكوناً من (٨٠) مهارة فرعية، موزعة على إحدى عشرة مهارة رئيسة في ستة مجالات، وأصبحت بطاقة الملاحظة مكونة من (٧٤)

مهارة فرعية موزعة على ثمان مهارات رئيسة في ستة مجالات، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)
المهارات الحياتية الرئيسة والفرعية لكل من مقياس المهارات الحياتية وبطاقة الملاحظة لنفس المهارات في المجالات الستة

مجالات أداتي الدراسة	مقياس المهارات الحياتية		بطاقة الملاحظة	
	المهارات الرئيسة في المقياس	المهارات الفرعية	المهارات الرئيسة في بطاقة الملاحظة	المهارات الفرعية
المجال المعرفي	المهارات المعرفية.	١٥	المهارات المعرفية ومهارات التفكير الناقد.	١٠
	مهارات التفكير الناقد.			
المجال المهاري	المهارات اليدوية والعملية.	١٤	المهارات اليدوية، ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات.	١٠
	مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات.			
المجال الوجداني	مهارات الثقة بالنفس وتحمل المسئولية.	١٤	مهارات الثقة بالنفس وتحمل المسئولية.	١٠
	مهارات الإنجاز وتنمية الذات			
المجال الاجتماعي	مهارات الاتصال والتواصل.	١٥	مهارات الاتصال والتواصل.	١٦
	مهارات التعاون والعمل الجماعي.		مهارات التعاون والعمل الجماعي.	
المجال المهني	مهارات تخطيط وتنفيذ الدروس.	١٤	مهارات تخطيط وتنفيذ الدروس.	١٨
	مهارات إدارة الوقت والصف.		مهارات إدارة الوقت والصف.	
مهارات عامة	المهارات المهنية العامة.	٨	المهارات المهنية العامة.	١٠
المجموع		٨٠		٧٤

إجراءات الدراسة

لتنفيذ إجراءات الدراسة قام الباحث بالخطوات الآتية:

- تطبيق مقياس المهارات الحياتية على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الثاني بدءًا من يوم الاثنين الموافق (٢٠١٤/٤/٢١م) وانتهاءً بيوم الثلاثاء بتاريخ (٢٠١٤/٤/٢٩م)، وتم توضيح الهدف من المقياس، وكيفية الإجابة عن فقراته.
- تدريب عدد مناسب من المعلمين، والمعلمات المتعاونين على كيفية دقة الملاحظة وصدقها والتعليمات على بنود البطاقة، وتم توضيح أهمية جمع المعلومات والبيانات المجمعة، ومن ثم تم ملاحظة أفراد العينة في غرفة الصف بإشراف الباحث؛ وبدأت عملية الملاحظة في الفصل الدراسي الثاني يوم السبت الموافق ٢٠١٤/٥/٣م، حتى يوم الثلاثاء بتاريخ ٢٠١٤/٥/٢٠م. وتم ملاحظة كل فرد من أفراد العينة في ثلاث زيارات وحسب المتوسط للزيارات الثلاث.

- تم تجميع كافة الأوراق والتأكد من سلامة المعلومات ودقتها، واستبعاد البطاقات غير المكتملة وصُححت تقديرات أفراد العينة على الأداتين، وتم تفريغها تمهيداً لمعالجتها إحصائياً في برنامج الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الاحصائية

للإجابة على السؤالين الأول، والثاني؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ورتبة مستوى الاكتساب، ودرجة الممارسة للمهارات الحياتية. ولتحديد المتوسطات الحسابية الدالة على درجتي الاكتساب والممارسة للمهارات الحياتية؛ طُلب من لجنة المحكمين تحديد هذه المتوسطات مع الأخذ بعين الاعتبار أن علامة كل مهارة تتراوح ما بين (١-٣)، وقد حددت هذه المتوسطات على النحو الآتي: من (١ – أقل من ١,٦٧) يُعد المستوى ضعيفاً، ومن (١,٦٧– أقل من ٢,٣٤) يُعد المستوى متوسطاً، ومن (٢,٣٤- ٣) يُعد المستوى مرتفعاً لكل من مستوى الاكتساب، ودرجة الممارسة. وللإجابة عن السؤال الثالث اُستخدم معامل الارتباط (لبيرسون) لقياس قوة العلاقة بين مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية، ودرجة ممارستهم لها. وللإجابة عن السؤالين الرابع، والخامس استخدم تحليل التباين الثنائي المتعدد؛ للتعرف على دلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص والتفاعل فيما بينهما.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم استعراض نتائج الدراسة وفقاً لتسلسل أسئلتها كما يأتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

هدف السؤال الأول إلى التعرف على مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم"، وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على المهارات الحياتية، ورتبة مجالات المقياس الستة، وللمقياس ككل، وقد كانت كما هو موضح في الجدول (٣).

جدول (٣)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ورتبة مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم لمجالات المقياس وللمقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	م	مجالات المقياس	المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاكتساب
١	٥	المهارات الحياتية المتعلقة بالمجال المهني	١٤	٢,٥٢	٠,٢٨٨	مرتفع
٢	٤	المهارات الحياتية المتعلقة بالمجال الاجتماعي	١٥	٢,٣٨	٠,٢٦٩	مرتفع
٣	١	المهارات الحياتية المتعلقة بالمجال المعرفي	١٥	٢,٢٩	٠,٢٦٣	متوسط
٤	٦	المهارات الحياتية المهنية العامة	٨	٢,٢٥	٠,٣١٢	متوسط
٥	٣	المهارات الحياتية المتعلقة بالمجال الوجداني	١٤	٢,٢٣	٠,٢٢٣	متوسط
٦	٢	المهارات الحياتية المتعلقة بالمجال المهاري	١٤	٢,١١	٠,٢٣٥	متوسط
		المقياس ككل	٨٠	٢,٣٠	٠,١٩١	متوسط

يتضح من الجدول (٣) الآتي:

- بالنسبة للمقياس بصورة عامة: بلغ متوسط مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم (٢,٣٠) بانحراف معياري (٠,١٩١)، مقارنة بالمتوسط المفترض والمحدد بالدرجة (٢)، وهو متوسط المقياس، مما يدل على أن مستوى اكتساب المهارات الحياتية جاء بمستوى متوسط.
- أما بالنسبة لكل مجال من المجالات الستة للمقياس: فقد جاء مستوى الاكتساب بين المستويين المرتفع والمتوسط؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٥٢ إلى ٢,١١)، وجاء في الرتبة الأولى، والثانية: المهارات الحياتية في (المجال المهني، والمجال الاجتماعي) بمتوسط حسابي (٢,٥٢)، (٢,٣٨) على الترتيب وبمستوى مرتفع، بينما جاءت في الرتبة الثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة المهارات الحياتية (في المجال المعرفي، والمهارات المهنية العامة، والمهارات الحياتية في المجال الوجداني، وفي المجال المهاري) بمتوسط حسابي (٢,٢٩)، (٢,٢٥)، (٢,٢٣)، (٢,١١) على الترتيب وبمستوى متوسط. وهذا يشير إلى أن تقديرات أفراد العينة لمستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم؛ جاءت بمستوى متوسط في المقياس في مجموعة.

تشير نتائج الجدول (٣) إلى أن المهارات الأكثر اكتساباً من وجهة نظر أفراد العينة هي المهارات الحياتية في المجالين (المهني، الاجتماعي) وجاء مستوى اكتسابهما مرتفعاً، وهي مهارات ذات علاقة بمهنة التدريس بعد التخرج، وهم بحاجة إليها إذ يكتسبونها من خلال تعلّمهم للمقررات الدراسية بالكلية مثل: (مهارات التخطيط وتنفيذ الدروس- مهارات إدارة

الصف وإدارة الوقت- مهارات الاتصال والتواصل- مهارات التعاون والعمل الجماعي، وما يتعلق بتلك المهارات من مهارات فرعية). ويمكن تفسير ذلك بأن هذين المجالين، وما تضمناه من مهارات رئيسة وفرعية مهمة وضرورية في حياة الطلبة من وجهة نظرهم؛ فهم يتدربون منذ طفولتهم كي يكونوا اجتماعيين ومهنيين في وسط مجتمعاتهم، كما أنهم يمرون بمرحلة انتقالية تتمثل بمرحلة المراهقة والبلوغ وما بعد البلوغ، وعلى مدى هذه السنوات الأكاديمية يحاولون جاهدين التكيف مع الحياة الجامعية، والتغلب على تحدياتها. ويؤكده رضا (Reza, 2012) أن الدراسة الجامعية تُعد بالنسبة للطلبة فرصةً لاكتساب المعارف، والمهارات الضرورية للنجاح من أجل العمل والعيش معاً من ناحية؛ ونجاحهم في أمور حياتهم من ناحية ثانية، وهذا حسب ما أشار إليه بيهارتي (Bharti, 2007). وهذا سبب رئيس للوصول إلى هذه النتيجة.

في حين بينت النتائج أن أقل المهارات الحياتية اكتساباً من وجهة نظر أفراد العينة هي المهارات الحياتية (في المجال المعرفي، والمهارات المهنية العامة، والمهارات الحياتية في المجال الوجداني، وفي المجال المهاري) وجاءت بمستوى اكتساب متوسط، مثل: (المهارات المعرفية، ومهارات التفكير الناقد، والمهارات المهنية العامة، ومهارات الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، ومهارات الانجاز وتنمية الذات، والمهارات اليدوية، ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، وما يتعلق بتلك المهارات من مهارات فرعية). ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المجالات، وما تضمنته من مهارات رئيسة وفرعية قد تكون غير مهمة، وغير ضرورية من وجهة نظرهم، أو هي أقل أهمية من غيرها، وربما يعتقدون أن ارتباطها ضعيف بمجال الإعداد المهني، والعمل بعد التخرج. على الرغم من أنها مهارات شخصية ومعرفية، ووجدانية قد لا تُمارس في التدريب الميداني، وإنما تكتسب من أجل النجاح في الدراسة، ومن أجل التعلّم للمعرفة والتعلّم ليكون نفسه. ويبدو أن هذه المهارات لم تلق العناية، والاهتمام من قبل أفراد العينة، أو أنهم لم يحظوا بقدرٍ كافٍ من تعلّمها مما جعلهم لا يدركون مدى أهميتها في الحياة اليومية والمهنية.

ويرى الباحث أن وصول أفراد العينة إلى هذا المستوى من الاكتساب قد يرجع إلى عوامل عدة منها: أن مقررات برنامج الإعداد في الكلية التخصصية، والتربوية، والمهنية، قد تضمنت بعض المهارات الحياتية، أو أنها اكتسبت من خلال التكاليف، والأنشطة داخل قاعة الدراسة وخارجها، والاستقصاء للعديد من المشكلات التعليمية والتربوية، والحياتية، ولعل هذا قد أسهم بدرجة مناسبة في اكتسابهم العديد من المهارات والوصول إلى هذا المستوى من الاكتساب، إلا أن هذه النتيجة لم تكن ضمن المستوى المقبول تربوياً، وغير كافية لتحقيق الأهداف المرجوة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدد من الدراسات التي اهتمت على نحو مباشر بمستوى اكتساب المهارات الحياتية كدراسة (اللولو وقشطة، ٢٠٠٦؛ وسعد الدين، ٢٠٠٧؛ والسيد،

٢٠٠٧؛ وOpio, 2010؛ وReza, 2012)، التي بينت نتائجها أن مستوى اكتساب المهارات الحياتية جاء دون المستوى المطلوب، وأن من أسباب هذا التدني عدم توافر المهارات الحياتية في المقررات الجامعية بشكلٍ عام ومقرر التربية العملية بشكلٍ خاص بالشكل المطلوب، علاوة على غياب سياسة واضحة في كليات التربية لتنمية اكتساب المهارات الحياتية لدى الطلبة المعلمين. في حين أنها تختلف مع نتائج دراسة كل من (وافي، ٢٠١٠؛ Sakineh, 2013) التي أظهرت ارتفاع مستوى اكتساب أفراد عينتها للمهارات الحياتية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

يهدف السؤال الثاني إلى التعرف على درجة ممارسة طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالترية للمهارات الحياتية من خلال ملاحظاتهم في أثناء التدريب الميداني في غرفة الصف، وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة أفراد العينة لهذه المهارات في غرفة الصف كما قدرها الملاحظ للأداء، وكانت كما هو موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية من خلال ملاحظاتهم في غرفة الصف لمجالات بطاقة الملاحظة الستة وللبطاقة ككل، مرتبة تنازلياً

الرتبة	م	مجالات بطاقة الملاحظة	المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٤	المهارات الحياتية بالمجال الاجتماعي	١٦	١,٨٢	٠,٢٧٣	متوسطة
٢	١	المهارات الحياتية المتعلقة بالمجال المعرفي	١٠	١,٧٣	٠,٣٢٤	متوسطة
٣	٥	المهارات الحياتية المتعلقة بالمجال المهني	١٨	١,٦٧	٠,٢٧٥	متوسطة
٤	٣	المهارات الحياتية المتعلقة بالمجال الوجداني	١٠	١,٦٥	٠,٢٤٩	ضعيفة
٥	٢	المهارات الحياتية المتعلقة بالمجال المهاري	١٠	١,٥٩	٠,٣٠٣	ضعيفة
٦	٦	المهارات المهنية العامة	١٠	١,٤٤	٠,٢٠٦	ضعيفة
		بطاقة الملاحظة ككل	٧٤	١,٦٦	٠,٢١٧	ضعيفة

يتضح من الجدول (٤) الآتي:

- بالنسبة لبطاقة الملاحظة ككل: بلغ متوسط درجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية أثناء ملاحظاتهم في غرفة الصف (١,٦٦) بانحراف معياري مقداره (٠,٢١٧) مقارنة

بالمتوسط المفترض، والمحدد بالدرجة (٢)، وهو متوسط بطاقة الملاحظة، مما يدل على أن درجة ممارستهم لها جاءت بدرجة ضعيفة.

- أما بالنسبة لكل مجال من المجالات الستة لبطاقة الملاحظة: فقد جاءت درجة الممارسة بين المستويين المتوسط والضعيف؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (١,٨٢ إلى ١,٤٤) وجاءت في الرتب: الأولى، والثانية، والثالثة المهارات الحياتية في (المجال الاجتماعي، والمجال المعرفي، والمجال المهني) بمتوسط حسابي (١,٨٢)، (١,٧٣)، (١,٦٧) على الترتيب وبدرجة ممارسة متوسطة، بينما جاءت في الرتب: الرابعة، والخامسة، والسادسة المهارات الحياتية في (المجال الوجداني، والمجال المهاري، والمهارات المهنية العامة) بمتوسط حسابي (١,٦٥)، (١,٥٩)، (١,٤٤) على الترتيب وبدرجة ممارسة ضعيفة. وهذا يشير إلى أن تقديرات ملاحظة أفراد العينة لدرجة ممارستهم لهذه المهارات جاءت بدرجة ضعيفة.

وتشير نتائج الجدول (٤) إلى أن أكثر المهارات الحياتية ممارسة هي المهارات الحياتية في (المجال الاجتماعي، والمجال المعرفي، والمجال المهني) بدرجة ممارسة متوسطة. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المجالات، وما تضمنته من مهارات رئيسة، وفرعية مهمة وضرورية، وهي مهارات تتمحور حول بيئات صفية متنوعة قد يسمح معظمها بالممارسة، وبعضها الآخر قد لا يسمح بذلك، ونتيجة لذلك فقد حظيت بدرجة ممارسة متوسطة من قبل أفراد العينة كما قدرها الملاحظ للأداء، وقد يرجع ذلك إلى أن الحياة الجامعية تتطلب مهارات حياتية مثل: (مهارات الاتصال والتواصل- مهارات التعاون والعمل الجماعي- مهارات معرفية- مهارات التفكير الناقد- مهارات التخطيط وتنفيذ الدروس- مهارات إدارة الصف وإدارة الوقت، وما يتعلق بتلك المهارات من مهارات فرعية). وهذه المهارات قد تؤدي إلى إقامة صداقات وتكوين علاقات اجتماعية بين الطلبة، وتمكنهم من التعامل مع الآخرين، مما يؤدي بدوره إلى تبادل المعلومات والمعرفة العلمية، والخبرات المختلفة وتبادل مهارات التفكير العلمي بينهم، الأمر الذي ساعدهم على التخطيط السليم للتدريس والنجاح في تنفيذ الدروس، وإدارة الوقت في غرفة الصف، ولعل جُل ذلك قد مكنهم من ممارسة بعض المهارات أثناء تدريسهم بدرجة متوسطة.

في حين بينت النتائج أن أقل المهارات الحياتية ممارسة هي المهارات الحياتية في (المجال الوجداني، والمجال المهاري، والمهارات المهنية العامة)، وجاءت بدرجة ممارسة ضعيفة. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه المجالات، وما تضمنته من مهارات رئيسة وفرعية نظروا إلى أنها مهارات شخصية، ومعرفية ووجدانية ليس لها علاقة بمهنة التدريس وأنها غير مهمة

للعمل بعد التخرج مثل: (مهارات الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، ومهارات الإنجاز وتنمية الذات، والمهارات اليدوية، ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات، والمهارات المهنية العامة، وما يتعلق بتلك المهارات من مهارات فرعية)، كما يرون أنه ليس من الضروري أن تُمارس هذه المهارات في غرفة الصف، لأسبابٍ عدة؛ منها: عدم تضمينها في محتوى المناهج الدراسية، وازدحام الصفوف بأعداد المتعلمين، وقد يرجع هذا التدني في درجة الممارسة عند الطالب المعلم بصورة أساسية إلى غياب الإشراف من قبل إدارة المدرسة والمعلمين المتعاونين في تسهيل مهمة المتدرب، ومساعدته على القيام بالمهمات المطلوبة منه تجاه التربية الميدانية، أو أن برامج إعداد معلمي التربية الميدانية تفتقر إلى تأكيد هذا الدور بصورة جيدة. وربما يرجع إلى قلة اعتماد معلمي ومعلمات المدارس المتعاونة على الطلبة المتدربين فقط، لقلة الثقة بهم؛ ولضعف الخبرة عندهم لأنهم يطبقون لأول مرة؛ الأمر الذي انعكس على ممارستهم لتلك المهارات بدرجة ضعيفة، وكان من المفترض أن تُمارس بدرجة كبيرة. وحسب ما أشار إليه بيهارتي (Bharti, 2007) لأن الحياة في المدرسة، وعملية التدريس لن تكونا ناجحتين إلا إذا تكاملت المهارات الحياتية بمختلف المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية فيما بينها. فنجاح المعلم في مهنته يتوقف على مدى امتلاكه للمهارات الحياتية، ومدى قدرته على ممارستها وترجمتها إلى مواقف وسلوك، وخبرات تعليمية تحقق النمو الشامل لدى المتعلم (اللولو، ٢٠٠٥).

وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة لي تزي (Li-Tze, 2011) التي كشفت عن ارتفاع درجة ممارسة أفراد عينتها للمهارات الحياتية في حياتهم المهنية. وتشير دراسة (اللولو، ٢٠٠٥) إلى أنه حينما يكون المعلم ممتلكاً للمهارات الحياتية والمهنية ويمارسها ممارسة سليمة أمام طلابه في غرفة الصف فإنها تجعله يؤدي مهنته على أكمل وجه.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

يهدف السؤال الثالث إلى التعرف على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ($a=٠,٠٥$) بين مستوى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم وبين درجة ممارستهم للمهارات نفسها من خلال ملاحظاتهم أثناء التدريب الميداني في غرفة الصف. وللإجابة عنه استخدم الباحث معامل ارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية لأفراد العينة على الأداتين، والجدول (٥) يبين هذه النتائج.

جدول (٥)
معامل الارتباط بين مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية ودرجة ممارستهم لها في غرفة الصف أثناء التطبيق الميداني

المتغيرات	العدد	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مستوى الاكتساب× درجة الممارسة للمهارات	١٠٩	٠,١٣٠	٠,١٧٧

يظهر الجدول (٥) عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ($a=٠,٠٥$) بين الدرجة الكلية لأفراد العينة على كل من مقياس اكتساب المهارات الحياتية، وبطاقة الملاحظة لممارستهم المهارات نفسها في أثناء التدريب الميداني في غرفة الصف.

ومن واقع هذه النتيجة التي يتبين عدم وجود علاقة ارتباطية جوهرية بين الدرجتين، مع أن أفراد العينة قد أظهروامستوى متوسطاً في اكتسابهم للمهارات الحياتية، لكنهم مارسوها بدرجة ضعيفة في الميدان. وتأتي هذه النتيجة بعكس توقع الباحث؛ إذ من المسلم به أنه كلما ارتفع مستوى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية؛ ارتفعت درجة ممارستهم لها، والعكس صحيح، أي وجود علاقة سببية أو ارتباطية في ذلك، على الرغم من أهمية العلاقة بين هذين المتغيرين غير أن تلك العلاقة ليست علاقة سببية بقدر ما هي علاقة ارتباطية.

ويرى الباحث أن سبب عدم وجود علاقة بين مستوى اكتساب المهارات الحياتية، ودرجة ممارستها في أثناء التدريب الميداني هو أن المدة الزمنية التي يكتسبُ فيها الأفراد المهارات الحياتية في الكلية أكثر من الفترة التي يقضونها في المدرسة أثناء التدريب الميداني، لأن اكتساب المهارات في الكلية قد يعود إلى توجه الطلبة خلال تلك المرحلة إلى كيفية حفظ المعلومات لتضمن لهم النجاح الجيد، وليس همهم ممارستها بعد التخرج. ويبدو أن الطالب المعلم عندما يكتسب المهارات الحياتية في مختلف الجوانب في أثناء دراسته بالكلية أو خارجها يواجه صعوبات عند ممارستها في حياته اليومية لأسباب عدة، ولعل مستوى الطلبة الذين يقومون بتدريسهم في المدارس لا يساعدهم على ممارسة العديد من المهارات الحياتية اللازمة لهم، أو يعود إلى أن مقرر التربية العملية لم يُعد الطالب إعداداً أكاديمياً وثقافياً، ومهنياً يمكنه من ممارسة المهارات الحياتية بشكل جيد.

وتجدر الإشارة إلى أنه – في حدود علم الباحث- لم تتناول أي دراسة سابقة العلاقة بين مستوى اكتساب المهارات الحياتية لدى أفراد العينة من وجهة نظرهم، وبين درجة ممارستهم لها أثناء التدريب الميداني، وهذا ما انفردت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

يهدف هذا السؤال إلى التعرف على دلالة الفروق في مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما. وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم على مقياس المهارات في مجموعها، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٦).

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

متغير الجنس	متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	فيزياء	١٢	٢,٣٩	٠,١٣٩
	رياضيات	١٠	٢,١٨	٠,٢١٤
	علوم قرآن	١٢	٢,٣٣	٠,١٥١
	لغة عربية	٦	٢,٣٣	٠,٢٧٥
	المجموع	٤٠	٢,٣١	٠,١٩٦
إناث	فيزياء	٢٠	٢,٢٨	٠,١٧٥
	رياضيات	٢٠	٢,٢٨	٠,١٩٣
	علوم قرآن	١٨	٢,٢٧	٠,١٨١
	لغة عربية	١١	٢,٣٥	٠,٢٢٣
	المجموع	٦٩	٢,٢٩	٠,١٨٨
المجموع الكلي	فيزياء	٣٢	٢,٣٢	٠,١٦٩
	رياضيات	٣٠	٢,٢٥	٠,٢٠٢
	علوم قرآن	٣٠	٢,٢٩	٠,١٧٠
	لغة عربية	١٧	٢,٣٤	٠,٢٣٥
	المجموع	١٠٩	٢,٣٠	٠,١٩١

يتضح من خلال الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a=٠,٠٥$) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وجاءت نتائج التحليل كما هي موضحة في الجدول (٧).

جدول (٧)
تحليل التباين الثنائي المتعدد للفروق في مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٠٤	١	٠,٠٠٤	٠,١٠٥	٠,٧٤٧
التخصص	٠,١٨٤	٣	٠,٠٦١	١,٧١٧	٠,١٦٨
الجنس× التخصص	٠,١٧٧	٣	٠,٠٥٩	١,٦٤٩	٠,١٨٣
الخطأ	٣,٦١٦	١٠١	٠,٠٣٦		
المجموع	٥٨٠,٧٣٩	١٠٨			

*"ف" الجدولية تساوي (٢,٦٨) عند درجة حرية (١٠٨) ومستوى دلالة (a=٠,٠٥)

تشير نتائج الجدول (٧) إلى أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً (a=٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى اكتساب المهارات الحياتية؛ يُعزى إلى الجنس، والتخصص معاً أو للتفاعل بينهما. وهذا يعني أن مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية كان على الرغم من وجود الفروق إلا أنها غير دالة إحصائياً متقارباً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة المعلمين سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً بمختلف تخصصاتهم أثناء مدة التحاقهم ببرامج الإعداد بالكلية فإنهم يأخذون المقررات التربوية نفسها التي منها المقرر النظري للتربية العملية، كما يتعرضون للخبرات، والتكاليف المطلوبة منهم نفسها، على الرغم من أنهم من بيئات اجتماعية وثقافية ومهنية مختلفة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدد من الدراسات كدراسة (اللولو، وقشطة، ٢٠٠٦؛ والسيد، ٢٠٠٧؛ ووافي، ٢٠١٠؛ والدعيس، والكساب، ٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اكتساب أفراد العينة المهارات الحياتية التي تُعزى لمتغير النوع لأن كلا الجنسين يكتسب المهارات الحياتية المختلفة بالطريقة والكيفية نفسها، وتشابه الظروف التربوية والتعليمية المحيطة بكليهما، وفرص الانخراط في الحياة الجامعية هي نفسها. في حين أنها تختلف مع نتائج دراسات أخرى كدراسة (سعد الدين، ٢٠٠٧؛ والعطاني، ٢٠١١؛ Reza, 2012؛ Sakineh, 2013) التي استنتجت فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية تُعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، لأنهم يمارسون المهارات الحياتية بكل حرية أكثر من الإناث، ويتعرضون إلى مواقف أكثر منهن وتتوافر لهم فرص أكثر لممارسة ما تعلموه أو ما اكتسبوه في حياتهم اليومية. وهذا ما لم يظهر في الدراسة الحالية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها

يهدف هذا السؤال إلى التعرف على دلالة الفروق في درجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية أثناء ملاحظاتهم في غرفة الصف تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص أو التفاعل بينهما. وللإجابة عنه تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية لبطاقة الملاحظة ككل كما قُدرت من الملاحظ للأداء، وجاءت النتائج كما هي في الجدول (٨).

جدول (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة لدرجة ممارسة المهارات الحياتية في غرفة الصف تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

متغير الجنس	متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	فيزياء	١٢	١,٧١	٠,٢٠٠
	رياضيات	١٠	١,٥٧	٠,٢٣٩
	علوم قرآن	١٢	١,٧٣	٠,١٢٧
	لغة عربية	٦	١,٥١	٠,١٨١
	المجموع	٤٠	١,٦٥	٠,٢٠١
إناث	فيزياء	٢٠	١,٧٣	٠,٢٠٩
	رياضيات	٢٠	١,٦٥	٠,٢٠٨
	علوم قرآن	١٨	١,٦٢	٠,٢٥١
	لغة عربية	١١	١.٦٥	٠,٢٤٩
	المجموع	٦٩	١,٦٦	٠,٢٢٦
المجموع الكلي	فيزياء	٣٢	١,٧٣	٠,٢٠٣
	رياضيات	٣٠	١,٦٣	٠,٢١٨
	علوم قرآن	٣٠	١,٦٦	٠,٢١٥
	لغة عربية	١٧	١,٦٠	٠,٢٣٢
	المجموع	١٠٩	١,٦٦	٠,٢١٧

يتضح من خلال الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية في غرفة الصف أثناء التدريب الميداني تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=٠,٠٥) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two-Way ANOVA)، وجاءت نتائج التحليل كما هي موضحة في الجدول (٩).

جدول (٩)
تحليل التباين الثنائي في درجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية في غرفة الصف أثناء التطبيق الميداني تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٣١	١	٠,٠٣١	٠,٦٦٤	٠,٤١٧
التخصص	٠,٢٧٢	٣	٠,٠٩١	١,٩٦٩	٠,١٢٣
الجنس× التخصص	٠,٢١٠	٣	٠,٠٧٠	١,٥١٦	٠,٢١٥
الخطأ	٤,٦٥٣	١٠١	٠,٠٤٦		
المجموع	٣٠٦,٣٣٤	١٠٨			

*"ف" الجدولية تساوي (٢,٦٨) عند درجة حرية (١٠٨) ومستوى دلالة (a=٠,٠٥)

تشير نتائج الجدول (٩) إلى أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة " ف" الجدولية، وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً (a=٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة في درجة ممارسة المهارات الحياتية في غرفة الصف أثناء التدريب الميداني تُعزى إلى الجنس والتخصص أو التفاعل بينهما، وهذا يعني أن درجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية متقاربة بغض النظر عن جنسهم أو تخصصهم.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الأسباب نفسها التي ذكرت عند تفسير نتيجة السؤال الرابع من هذه الدراسة. وربما يعود إلى قناعة أفراد العينة ذكوراً وإناثاً بمختلف تخصصاتهم بأهمية التدريب الميداني؛ لأنه يمثل الجانب التطبيقي الحقيقي لما تعلموه نظرياً. وهذا ما يراه أبو الحاج (٢٠١٣).

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة (السيد، ٢٠٠٧) التي بينت عدم وجود فروق في درجة ممارسة أفراد العينة للمهارات الحياتية تُعزى للجنس. في حين أنها تختلف مع نتائج دراسة (Li-Tze, 2011) التي أظهرت وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

خلاصة النتائج

من واقع النتائج السابقة في هذه الدراسة يمكن استنتاج أن مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية جاء بمستوى متوسط، وعلى الرغم من حصولهم على هذا المستوى من الاكتساب فإنه لم يمكنهم من ممارستها بالشكل المطلوب أثناء التدريب الميداني، إذ تبين أن درجة ممارستهم للمهارات الحياتية- من خلال تقدير الملاحظ لأدائهم على بطاقة الملاحظة- جاءت بدرجة ضعيفة. وهذه النتائج تبين بوضوح قصور برامج إعداد المعلمين بكليات التربية

بجامعة تعز من حيث عدم الاهتمام بإعداد المعلم إعداداً علمياً ومهنياً واجتماعياً عن طريق بناء برامج تتضمن المهارات الحياتية.

توصيات ومقترحات الدراسة

استناداً إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

١- تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية بجامعة تعز على أن تتضمن المهارات الحياتية أو إضافة مقرر بهذا الخصوص، كما هو معمول به في كليات التربية بالجامعات العربية والأجنبية يُساعدهم على ممارسة المهارات الحياتية بدرجة عالية في حياتهم اليومية والمهنية.

٢- التركيز على تطوير طرائق ومهارات التدريس لمساعدة الطلبة المعلمين على اكتساب المزيد من المهارات الحياتية، وممارستهم لها في أثناء التدريب الميداني في المدارس، وفي حياتهم اليومية.

٣- تنبيه طلبة كلية التربية إلى أهمية اكتساب مختلف المهارات الحياتية على حدٍ سواء كالمهارات المتعلقة بالمجال (المعرفي، والوجداني، والمهاري، والاجتماعي، والمهني، والمهنية العامة) دون تمييز بينها.

٤- توجيه رسائل إلى مدارس التدريب الميداني والمعلمين والمعلمات المتعاونين والمشرفين على برنامج التدريب الميداني، وحثهم على مساعدة الطلبة المتدربين على ممارسة المهارات الحياتية في عملية التدريس.

٥- إجراء الدراسات والبحوث الآتية:

٦- درجة ممارسة المعلمين أثناء الخدمة للمهارات الحياتية وعلاقتها بتنمية التحصيل لدى طلبتهم.

٧- تقويم الكتب الدراسية في المرحلتين الأساسية والثانوية في اليمن، في ضوء المهارات الحياتية ومدى اكتساب الطلبة لها.

المراجع

أبو الحاج، عزمي (٢٠١٣). درجة اكتساب طلبة مقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة للكفايات التعليمية بعد انتهاء التدريب العملي من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة: للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١(٤)، ٧٤- ١٠٦.

الجدي، مروة عدنان (٢٠١٢). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة فلسطين المحتلة.

حجازي، رضا السيد محمود (٢٠٠٦). فعالية التنظيم الحلزوني لمحتوى وحدات المادة في التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الفصل متعدد الصفوف بمصر. الجمعية المصرية للتربية العلمية، "المؤتمر العلمي العاشر التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"، ٣٠ نوفمبر - ١ أغسطس ٢٠٠٦، (١)، ٣٤٧-٣٨٩.

الدعيس، أحمد، والكساب، على (٢٠١١). درجة امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ١١(١)، ١٣- ٢٤.

الزيودي، ماجد محمد (٢٠١٢). دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في تنمية المهارات الحياتية لطلبة المدارس الحكومية الأردنية. المجلة العربية لتطوير التفوق، (٥)، ٨٣- ١٠٧.

سعد الدين، هدى بسام (٢٠٠٧). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.

السيد، مريم (٢٠٠٧). حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية. مجلة الجامعات العربية، (٤٩)، ١٠٣-١٤١.

الطعاني، حسن أحمد (٢٠١١). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات (في الأردن). مجلة جامعة دمشق، ٢٧(١-٢)، ٦٩١- ٧٢٧.

عبد اللطيف، ميادة طارق (٢٠٠٩). مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في بغداد. مجلة دراسات تربوية، (٨)، ١٣٥- ١٧٢.

الاغاء، حمدان يوسف (٢٠١٢). توظيف استراتيجية (sevenes) البنائية في تنمية المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة الفلسطيني لدى طلاب الصف الخامس الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة فلسطين المحتلة.

اللولو، فتحية صبحي سالم (٢٠٠٥). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين. "مؤتمر التربية الثاني الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل" غزة، ٢٢-٢٣نوفمبر٢٠٠٥، الجامعة الاسلامية فلسطين، ج٢، ٦٥٨-٦٧٨.

اللولو، فتحية صبحي سالم، وقشطة، عوض سليمان (٢٠٠٦). مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة القراءة والمعرفة. (٥٩)، ٨٥-١٠٤.

القمش، مصطفى نوري، الخرابشة، عمر محمد (٢٠٠٩). تقويم التدريب العملي الميداني لطلبة دبلوم التربية الخاصة في كليات المجتمع الأردنية من وجهة نظر المتدربين والمعلمين المتعاونين. مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية، جامعة البحرين، ١٠(١)، ٣٩-٦٦.

مكتب التربية العربي لدول الخليج مشروع تطوير التعليم (٢٠١٠). برنامج المهارات الحياتية: الحقيبة العالمية-مقدمة نظرية. ط ٣، الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وافي، عبد الرحمن جمعة (٢٠١٠). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

اليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة) (٢٠١٠). التعليم للريادة في الدول العربية. "مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة (Stra REAL) البريطانية " دراسة حالة عن الدول العربية (الأردن، تونس، سلطنة عمان، مصر) والتقرير الإقليمي التوليفي.

Bernd, S. (2008). The importance of soft skills: education beyond academic knowledge. NAWA, *Journal of Language and Communication, Namibia,* (6), 146-154.

Bharti, D. A (2007). *Online Discussion Group for Pre service Teachers*. An ODL tool for life skills based education skills development, skills development for national development, India.

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

Kourosh, F., Mahmoud, A., & Fuziyeh, S. (2009). The place of life skills education in Iranian primary school curricula. *World Applied Sciences Journal, 7*(4), 432-439.

Li-Tze, L. (2011). Investigating soft skills for success in the workforce: perceptions of elementary school teachers in Taiwan. *International Review of Social Sciences and Humanities, 1*(2), 140-149.

Lineo, C. & Bothephana, M. (2006). *Life skills for national development in lesotho*. *Can ODL do it?* Theme: Skills development Sub Theme: Life skills for national development.

Opio, J. (2010). *Awareness and application of life skills education in primary schools in post-conflict areas. A case of kalaki county kaberamaido district*. A dissertation submitted to the graduate school, Education degree in science education of Makerere University, Retrieved from, http://mak.ac.ug/documents/Makfiles/theses/Opio_James.pdf

Reza, F. (2012). Effectiveness of academic and life skills instruction on the freshmen academic achievement Iran. *Journal of Life Science and Biomed, 2*(4), 137-141.

Sakineh, M. (2013). Life skills development among freshmen students in Sunway University Malaysia. *International Review of Social Sciences and Humanities, 5*(1), 232-238.

Scott, M. Yvan, C., & Marilyn, B. (2005). *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Canada, The Centre for education statistics, statistics Canada, Ottawa, Washington, DC, U.S.

Sudha, S. (2003). Measuring life skills of adolescents in a secondary schools of Kathmandu: an experience Kathmandu University. *Medical Journal, 1*(3), 170-176.

World Health Organization (2001). *Regional framework for introducing life skills education to promote the health of adolescents Bangkok,* Thailand. World health organization regional office for South-East Asia New Delhi, Retrieved from, http://whqlibdoc.who.int/searo/2001/SEA_he_182.pdf

World Health Organization (1997). *Life skills education schools*. Geneva. Switzerland" introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills" Programmes world health organization. http://whqlibdoc.who.int/hq/1994/WHO_MNH PSF_93.7A_Rev.2.pdf