فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات المستوى الأول في كلية التربية- جامعة تعز

الدكتوره/ أنيسه عبده مجاهد دوكم

أولاً: إطار عام للبحث

مقدمة :-

يعد مفهوم المهارات الحياتية من المفاهيم التي شاع تداولها في الميدان التربوي في الفترة الأخيرة، وبرزت أهمية هذه المهارات في الإعداد للحياة لمختلف الفئات من أطفال وراشدين ، سواء كانوا عاديين أو ذوي احتياجات خاصة.وقد عرف تقرير منظمة الصحة العالمية(١٩٩٣) المهارات الحياتية بأنها قدرات الفرد على السلوك الإيجابي، والتي تجعله يتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها. (في:إبراهيم، ٢٠١٠، ١٧). و يعرف السيد (٢٠٠١) التربية على المهارات الحياتية بأنها تربية الإنسان بصيغة جديدة تؤكد على عدد من المهارات كالقدرة على التكيف مع متطلبات الحياة ، أو حل مشكلات حياتية شخصية ، أو اجتماعية ، أو مواجهة تحديات يومية ، أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع ، والتصرف بفعالية في المواقف المختلفة ، والتفاعل الإيجابي مع الحياة بصفة عامة. (السيد، ٢٠٠١، ١٥). ويؤكد ياداف وإقبال (٢٠٠٩) على أهمية المهارات الحياتية بالنسبة للفرد فيشيران إلى أنها تجعل الفرد قادراً على ترجمة المعرفة والاتجاهات والقيم إلى قدرات فعلية مثلاً: ماذا تفعل؟ وكيف تفعله؟، كما أنها قدرات تمكن الفرد من أن يسلك بطرق صحيحة.
(Yadav,Iqbal،٢٠٠٩، ٦٢).

وتتعدد تصنيفات المهارات الحياتية بتعدد الباحثين في هذا المجال، وبحسب رؤية كل فرد أو مؤسسة حول ما هي أهم المهارات التي يجب أن يتمكن منها الفرد ليسلك بطرق صحية وليتفاعل مع الحياة بإيجابية، لكن الجميع متفقون على ضرورة التدريب على هذه المهارات بشكل مقصود للوصول بالفرد إلى درجة التمكن من المهارة لممارستها في الحياة، وانطلاقاً من كون الجامعة مؤسسة تنشئة وإعداد للحياة في المقام الأول ، تبرز أهمية اضطلاع الجامعة بدور فعال في إكساب طلبتها ما يحتاجونه من مهارات تعدهم لحياتهم العلمية فيها والعملية بعد تخرجهم منها، وفي هذا الصدد فقد أكدت توصيات المؤتمر العالمي للتعليم العالي (١٩٩٨) على أهمية أن تتيح الدراسة الجامعية للطلاب فرص تنمية قدراتهم الشخصية تنمية كاملة، وأن يقدم لهم تعليم يجعلهم مشاركين مشاركة فاعلة في المجتمع، ومشجعين للتغيرات، وعلى أن تتيح الدراسة الجامعية تثقيف الطلاب كي يصبحوا مواطنين مستنيرين ذوي قدرات عالية على التفكير، وتحليل المشكلات، والبحث عن حلول لمعضلات المجتمع وتطبيقها وتحمل المسئوليات الاجتماعية. (في:بخيت، ٢٠٠٠، ١٢٣).

ويذكر حمايل (٢٠٠٩) أنه يجب أن لا ينظر إلى التعليم الجامعي على أنه الحصول على مؤهل معترف به يضم الشخص إلى الطبقة المتعلمة عن طريق الحراك الاجتماعي الذي ينتج عن التعليم، بل هو إعداد متوازن للحياة العصرية المنتجة في ظل ظروف وعلاقات متداخلة ومتنوعة،

فالمصالح والفرص ومطالب الحياة لا تعتمد على بضعة موضوعات يختار الشخص دراستها ، وإنما تشمل المجتمع بكل نواحيه، لذلك ينبغي أن تعنى أدوار التعليم الجامعي وسياساته بربط الواقع والمستجدات والمتغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه حاجات المجتمع بمتطلباته النمائية. (حمايل، ٢٠٠٩، ١٦)

إلا أن المشاهد لواقع التعليم الجامعي في بلداننا العربية وفي وطننا اليمني خصوصاً يلمس قصوراً حقيقياً في هذا المجال ، حيث يقتصر دور الجامعة على تقديم المعارف للطلبة في مجال الاختصاص دون تفعيل حقيقي لدورها في إكساب الطلبة مهارات تخصصية أو حياتية.

ويشير أسعد (٢٠١١) في هذا المقام إلى بعض العوائق التي تعيق النجاح في الجامعة لدى الملتحقين بها ويذكر منها:-

- المقررات غير المتطابقة مع توقعات الطلبة.
- عدم اتفاق الطلبة مع توقعات المقررات التي تنقصها المهارات الحياتية والاجتماعية والقدرة على استعادة المعلومات والتعلم المستقل. (أسعد، ٢٠١١، ١٧).

من هنا كانت فكرة هذا البحث في إعداد برنامج إرشادي يهدف إلى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى عينة من الطلبة المستجدين في كلية التربية – جامعة تعز، بحيث يمكن أن يكون هذا البرنامج نواة قابلة للتطوير ليصبح برنامجاً متكاملاً للتدريب على المهارات الحياتية يقدم للطلبة المستجدين في عموم الجامعة كمتطلب جامعة.

مشكلة البحث:

الحياة رحلة طويلة متنوعة المراحل والمهام، ويواجه الإنسان فيها مواقف متعددة تتطلب منه جهوداً حقيقية للتعامل معها بما يناسب كل موقف منها. وقدرة الفرد على التعامل الناجح والفعال مع ما يواجهه في حياته من متطلبات وأعباء ، وإدارته لحياته بنجاح هو ما يطلق عليه المهارات الحياتية، فالفرد الذي لديه مهارات حياتية قادر على التعامل مع المتغيرات بمرونة وإيجابية ، ويتمكن من حل المشكلات التي تواجهه بفاعلية ، ويتخذ القرارات الصائبة في وقتها المناسب ، ويتمتع بعلاقات جيدة ومثمرة مع الذات ومع الآخر، ولا شك أن هذه الخصائص الايجابية سابقة الذكر تضمن جودة الحياة وسعادتها، ولكن الحقيقة أن هذه الخصائص لا تأتي مصادفة أو بدون إعداد بل هي فعلياً مهارة لابد من تدريب الفرد عليها حتى يتمكن من إتقانها ونقلها إلى واقعه الفعلي سلوكاً وممارسة، وفي هذا السياق يشير ذو (٢٠٠٩) إلى أن فاعلية تدريس المهارات الحياتية يقاس بمدى قدرة الطلبة الفعلية على تطبيق ما تعلموه في حياتهم سواء في الفترة التي تعقب التدريب كهدف قصير المدى أو في حياتهم المهنية أو المستقبلية كهدف طويل المدى.
(Thu, ٢٠٠٩, ٩).

واستناداً إلى أهمية المهارات الحياتية لضمان جودة الحياة وسعادتها تبرز أهمية دور التعليم الجامعي في الإسهام بتزويد طلبته بعدد من المهارات التي تمكنهم من العيش بفعالية وسعادة. وفي هذا المقام يؤكد غريب والعضايلة (٢٠١٠) أن الجامعة تعتبر من الوسائط التعليمية التربوية التي تسعى لتحقيق أهدافها ، وتسهم في عملية التنشئة الاجتماعية لنقل الثقافة ، وتزويد الطالب بالخبرات والمهارات اللازمة التي تمكنه من مواجهة متطلبات الحياة ، حيث لا تعد مكاناً للدراسة والبحث عن المعلومات فقط، بل لها رسالة أخرى وهي تنمية شخصيات الطلبة في جوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والخلقية. (غريب والعضايلة، ٢٠١٠، ٤٥).

وفي نفس السياق يشير عاشور (٢٠٠٥) إلى أن الجامعة كمؤسسة تعليمية يناط بها أدوار كثيرة لتحقيق أهداف المجتمع من إعداد للفرد وتطوير لمهارته وقدراته العقلية والمهنية والسلوكية لزيادة وعيه ومشاركته الفعالة في ميادين المجتمع المختلفة فلابد من أن تصمم مناهجها بحيث تلبي احتياجات المجتمع من القوى العاملة. (عاشور، ٢٠٠٥، ٧ – ٨). وتؤكد بخيت (٢٠٠٠) أن المعنيون والمهتمون بالتعليم الجامعي يجمعون على أن الهدف الشامل للتعليم في الجامعة هو تنمية شخصية الطالب بجميع أبعادها ، وبالتالي تنمية المجتمع ويترجم هذا الهدف الشامل إلى عدة أهداف عامة على أساس خصائص الطالب ، وواقع المجتمع ، ومتطلباته واحتياجاته ، كما يؤخذ بعين الاعتبار أيضاً كل من تحديات العصر والفلسفة التعليمية المعتمدة. (بخيت، ٢٠٠٠، ١٢٤)

وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة للتدريب على المهارات الحياتية في مؤسسات التعليم الجامعي ، إلا أن الحقيقة المشاهدة أن التعليم الجامعي في الدول العربية عموماً ، والجمهورية اليمنية خصوصاً ما زال قاصراً عن استيعاب هذا المتطلب الهام في تطوير مسار التعليم، ولا يوجد أي جهد جاد موجه وهادف نحو هذه المهارات بكافة أنواعها، هذا على الرغم من أن الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي تشير إلى أنه لا بد أن يكون لنظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية دوره الفاعل في الدفع بمسيرة التنمية في البلد اقتصادياً وثقافياً وأخلاقيا واجتماعياً، وهذا يقتضي أن يقدم هذا النظام أنماطاً من التعليم تسمح لمخرجاته من الطلاب بالدخول إلى سوق العمل كقوة بشرية كفؤة ذات مؤهلات عالية إلى جانب قدرته على تنمية قدرات ومواهب هؤلاء الطلاب باعتبارهم أفراداً ومواطنين فاعلين. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٦، ٣).

ومن هنا انطلقت فكرة هذا البحث في إعداد برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلبة السنة الأولى في كلية التربية، انطلاقاً من أهمية السنة الأولى في حياة الطالب الجامعي في كونها تحضيرية للحياة العلمية في الجامعة والحياة العملية فيما بعد.وتأمل الباحثة أن يكون هذا البرنامج في حال أثبت فاعليته نواة لبرنامج أكبر يشمل عدداً أكبر من المهارات ويقدم للطلبة في الجامعة كمقترح لمتطلب جامعة وهو ما تنوي العمل عليه مستقبلاً.

أهداف البحث:-

يهدف البحث إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي معد من قبل الباحثة لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات السنة الأولى في كلية التربية/جامعة تعز، وتتمثل هذه المهارات في: (الوعي بالذات، إدارة الذات، حل المشكلات واتخاذ القرار، التواصل الفعال، المواطنة والمسئولية الاجتماعية).

وسيتم تحقيق هذه الأهداف من خلال الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

١. ما مدى فاعلية برنامج إرشادي معد من قبل الباحثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات السنة الأولى في كلية التربية / جامعة تعز.

وسيتم الإجابة على هذا السؤال من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:

- توجد فروق ذات دلالـه إحصـائية عنـد مستوى دلالـه (٠,٠١)بين متوسطات رتب درجـات المجموعـة التجريبيـة فـي القياسـين القبلـي والبعـدي علـى مقيـاس المهـارات الحياتيـة بأبعـاده الفرعية وذلك لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مستوى دلالـة(٠,٠١) بين متوسطات رتب درجـات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية بعد تطبيق برنامج المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعـة التجريبيـة فـي القياسـين البعـدي والتتبعـي علـى مقيـاس المهـارات الحياتيـة بأبعـاده الفرعية .
- توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مستوى دلالـة(٠,٠١) بين متوسطات رتب درجـات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية البحث:-

تكمن أهمية البحث في:

١. الأهمية النظرية، ومنشأها أهمية المفهوم الذي يتم تناوله "المهارات الحياتية" وحداثة تناوله كمفهوم عام يغطي عدد من المهارات الجزئية التي يحتاجها الفرد للنجاح في حياته ،وكذلك أهمية الفئة العمرية والدراسية التي يستهدفها البحث في تشكيل شخصية الفرد المستقبلية وبالتالي الحاجة الماسة للشباب من طلبة الجامعة للمهارات التي سيتم تدريبهم عليها.
٢. الأهمية التطبيقية، ومنشأها المهارات التي ستكتسبها الطالبات جراء تطبيق البرنامج في حال أثبت فاعليته وأثرها على حياتهم العلمية والعملية، وإمكانية تكرار تطبيقه على عينات أخرى من الطلبة، وكذلك ما سيمثله هذا البرنامج من نواة تمهيدية تصوغ به الباحثة مشروعها في إعداد برنامج أكثر شمولية لمهارات أكثر من حيث الكم والكيف وطرحه كمتطلب جامعة مقترح لطلبة الجامعة في السنة الأولى.

مصطلحات البحث:-

فاعلية:

يعرف صايمة (٢٠٠٥)الفاعلية بأنها القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقاً لمعايير محددة مسبقاً ،وتزداد الكفاءة أو الفاعلية كلما أمكن تحقيق النتيجة تحقيقاً كاملاً. (صايمة، ٢٠٠٥، ٦). وتعرف الباحثة الفاعلية في هذا البحث بأنها تحقيق الأهداف المحددة للبرنامج ، والتي خطط لها مسبقا لإكساب الطالبات عينة البرنامج المهارات الحياتية المستهدفة به ويتم قياسها من خلال التحقق من فرضيات البحث.

البرنامج الإرشادي:

يعرفه الدريني ومحمد (٢٠٠٦) بأنه مجموعة من المثيرات المتضمنة في المواقف والإجراءات والأنشطة والخبرات التي توصف بأنها مخططه متنوعة منظمة متكاملة، ذات مغزى سيكولوجي معين، تستخدم أدوات وأساليب معينة مختارة بدقة في التنفيذ والتقويم وتهدف إلى إحداث تغيير مقصود سلوك المشاركين أثناء البرنامج وبعد انتهائه، سواء كان هذا التغيير راجعاً إلى التعلم أو التدريب أو التنمية أو الإرشاد أو العلاج النفسي بصورة عامة. (الدريني ومحمد، ٢٠٠٦، ٥).و تتبنى الباحثة التعريف السابق للبرنامج لاشتماله على كل العناصر المحددة للمفهوم.

المهارات الحياتية:

يعرف رسول وشريفي (٢٠٠٨) المهارات الحياتية على أنها مجموعة واسعة من المهارات السيكولوجية والشخصية والتي تعين الأفراد على اتخاذ قرارات وصنع علاقات فاعلة، وتطوير مهاراتهم في التعامل مع الضغوط وإدارة الذات والوصول إلى حياة منتجة وآمنة.

(Rassool,sharifi ،٢٠٠٨ ،٤٧)

وعرف دادسون المهارات الحياتية بأنها الرغبة والقدرة على حل مشكلات حياتية شخصية واجتماعية أو مواجهة تحديات يومية أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع، وتقاس قوة وضعف المهارات الحياتية لدى الفرد من خلال تقدير قوة وضعف اختيارات الفرد، فكلما كانت الاختيارات جيدة وصائبة كانت مهاراته الحياتية قوية.

(في:إبراهيم، ٢٠١٠، ١٨).

وتعرف الباحثة المهارات الحياتية بأنها"مجموعة من المهارات الوجدانية والمعرفية والسلوكية التي يحتاجها الطالب الجامعي ليتمكن من الإفادة من فترة دراسته الجامعية في بناء شخصية متوازنة تتسم بالوعي بالذات وحسن إدارتها، وبالقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار ، كما يتسم بالقدرة على التواصل الفعال مع الآخرين ، والسلوك بمسئولية عالية، بحيث يؤهله كل ماسبق للتعامل مع الحياة العملية بثقة واقتدار ، ويجعله مواطنا فعالا ومنتجا."

وقد اعتمدت الباحثة ٥ مهارات أساسية سيتم تناولها في البرنامج هي:

١. **مهارة الوعي بالذات:**

يعرف ستيفان(٢٠٠٢) مهارة الوعي بالذات بأنها القدرة على التفكير بطريقة سليمة ومعرفة متى يكون حديث النفس مفيداً، ومعرفة وقت الغضب، وإدراك الحواس التي يستخدمها في الوقت الحالي والتعرف على الأوقات التي تتغير فيها حالته المزاجية، وإدراك اثر سلوكه على الآخرين (في :عبدالسلام، ٢٠٠٩، ٥٩).

وتعرف الباحثة مهارة الوعي بالذات بأنها قدرة الطالب على فهم ذاته ومراقبة مشاعره وأفكاره وسلوكياته وتحديد نقاط قوته وضعفه.

٢. **مهارة إدارة الذات :**

يعرف بويسياكو وبويسياكو وكلكاني (٢٠٠٦) إدارة الذات بأنها قدرة الفرد على إدارة انفعالاته ودوافعه وسلوكياته، وتوجيه عمله في اتجاهها وليس ضدها، كما يتضمن قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الايجابية بشكل ابتكاري وضبط المشاعر السلبية قبل أن تصبح

هدامة.(Boyssiakou,Boussiakou&Kalkani,٢٠٠٦,٥٤). وتعرف الباحثة مهارة إدارة الذات بأنها قدرة الطالب على التعامل مع ذاته بإيجابية مما يمكنه من التحكم بانفعالاته وإدارة المواقف التي يواجهها بكفاءة وثقة.

٣. مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار:

يعرف جانييه حل المشكلة على أنه عملية تفكير يمكن للمتعلم من خلالها اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقاً، ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة، فهي تؤدي إلى تعلم جديد. (في: أبو رياش وقطيط، ٢٠٠٨، ٦١)، ويعرفها أبو جاموس (٢٠٠٩) بأنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً الخبرات السابقة، وما يمتلكه من معلومات ومعارف ومهارات ومفاهيم في التغلب على موقف جديد وغير مألوف له في تفكيره ،والسيطرة عليه والتحكم به للوصول إلى حل بشكل سليم. (أبو جاموس ، ٢٠٠٩، ١٠). وتعرف الباحثة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار بأنها قدرة الطالب على التعامل مع المشكلات التي تواجهه بطريقة علمية ، وبما يمكنه من اتخاذ قرارات مدروسة وسليمة.

٤. مهارة التواصل الفعال:

عرفها عبدالحميد السيد وآخرون (٢٠٠٣) بأنها قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل الصادرة عنهم ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكيات حياته، وأن يتصرف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم، كما يتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي. (في: غنيم، ٢٠٠٨، ٥٦). وتعرف الظاهر(٢٠٠٨)مهارات التواصل بأنها قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظياً وغير لفظياً من خلال التحدث والحوار والإشارات الاجتماعية، وكذلك قدرته على الانتباه إلى المتحدث وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وإدراكها وفهم مغزاها ،والتعامل في ضوئها.(الظاهر، ٢٠٠٨، ٣١).وتعرف الباحثة مهارة التواصل الفعال بأنها قدرة الطالب على التعامل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين بفعالية بما يتيح له إرسال رسائله إليهم واستقبال رسائلهم آلية دون لبس أو سؤ فهم وبما يمكنه من إدارة المواقف الاجتماعية بنجاح.

٥. مهارة المواطنة والمسئولية الاجتماعية:

تعرف المواطنة في قاموس علم الاجتماع بأنها "مكانه أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ، ويتولى الطرف الثاني الحماية. في (جابر ومهدي،٢٠١١، ٥-٦)،أما المسئولية الاجتماعية فيعرفها سيد عثمان بأنها"المسئولية الفردية عن الجماعة، وهي مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وتتكون من الاهتمام والفهم والمشاركة"."(في:مشرف ،٢٠٠٩، ٩). ويعرف جابر ومهدي (٢٠١١) المسئولية الاجتماعية لطالب الجامعة بأنها"الأفعال والمهام والواجبات التي يجب أن يؤديها الطالب الجامعي داخل الجامعة وخارجها،والقدرة على أدائها في الحياة من خلال ما يكتسبه ويتعلمه داخل الجامعة من أنشطة وبرامج مفيدة له ،فهي مسئولية أفعال الفرد الصادرة منه تجاه الغير فيما يقوم به من تفاعل متبادل مع الآخرين، وهي مسئولية ذاتية تجاه الجماعة والمجتمع، وتكون بإقرار الفرد، وتتعلق بما تم القيام به من أفعال وتصرفات

سلوكية، وعليه أن يتحمل نتائج التصرفات والسلوك الشخصي المتصل بالتعاون والمشاركة في مواجهة مشكلات الآخرين وحلها".(جابر ومهدي ، ٢٠١١، ٩-١٠).
وتعرف الباحثة المواطنة والمسئولية الاجتماعية كمهارة مدمجة على أنها "ممارسات صادرة عن الطالب الجامعي ومشاعر وأفكار يحملها تجاه الجامعة والمجتمع والوطن ، وتبين مدى شعوره بالولاء والحب والتقييم الايجابي لهم ، وكذلك الالتزام بالسلوك المسئول تجاههم ".

حدود البحث:-

يتحدد البحث بمفهوم المهارات الحياتية كمفهوم عام، ومهارات الوعي بالذات، وإدارة الذات ، وحل المشكلات واتخاذ القرار ،والتواصل الفعال ،والمواطنة والمسئولية الاجتماعية، كحدود موضوعية، ويتحدد بالعامين الدراسيين ٢٠١١ / ٢٠١٢ و ٢٠١٢ / ٢٠١٣ كحدود زمنية، كما يتحدد بطلبة السنة الأولى في كلية التربية في العامين الجامعيين كحدود بشرية، وتمثل جامعة تعز الحدود المكانية للبحث.

ثانياً: إطار نظري ودراسات سابقة:

١- إطار نظري

إن مفهوم المهارات الحياتية يستمد أهميته من أهمية واستمرارية الحياة نفسها، وضرورة التسلح لها بعدد من المهارات التي تمكن الفرد من أن يحيا هذه الحياة بفاعلية وكفاءة، وعليه فإن مفهوم المهارات الحياتية ببساطة يصف ما يحتاجه الفرد من فنيات يمكن أن يتدرب عليها ليصبح ماهراً فيها ،وقادراً على نقل مهارته هذه إلى فعاليات وأنشطة حياته اليومية، وليس ببعيد عما سبق يأتي تعريف منظمة اليونيسف للمهارات الحياتية بأنها "المهارات النفسية الاجتماعية الشخصية والمهارات التبادلية، والمهارات العلمية والمهنية التي يحتاج إليها الفرد في تسهيل سبل الاتصال بالآخرين والتفاوض معهم بشكل مناسب، ومهارة التفكير الناقد وحل المشكلات" (في: عبدالمعطي و مصطفى، ٢٠٠٨، ١٨). أما وزارة التربية والتعليم الفلسطينية فعرفت المهارات الحياتية بأنها"القدرات التي نحتاجها لحل مشكلاتنا والتعامل مع الضغوط والبحث عن التغيير الايجابي وتعزيز الايجابيات الموجودة لتحسين أوضاعنا وبلوغ الآمال والهدوء والانسجام في المجتمع والوسط المحيط." (في:قشطة، ٢٠٠٨، ٤٨)

وعرف عدد من الباحثين المهارات الحياتية تعريفات توضح أبعاد المفهوم وتبرز أهميته فيعرفها إبراهيم (٢٠١٠) بأنها " مجموعة من المهارات الضرورية التي يحتاجها الفرد في حياته، وينبغي أن يمارسها بنفسه ،ولا يمكن أن يستعيض عنها بمساعدة الآخرين، كما أنها تلبي حاجات المتعلم بصورة متكاملة، بما يسهم في بناء الشخصية بناءاً متكاملاً ومتوازناً ،بدنياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً." (إبراهيم، ٢٠١٠، ٢٠)

وعرف تارومیان (١٩٩٩) المهارات الحياتية بأنها "مجموعة من القدرات التي تمهد الطريق لسلوك إيجابي ومفيد. وهي تمكن الفرد من تقبل مسئولياته الاجتماعية وتحمل المطالب والتوقعات والمشكلات اليومية ،وخصوصاً ما يتصل منها بالعلاقات الاجتماعية والتعامل معها بشكل فعال." (Mardani, etal, ٢٠١١, ٤٩٨).

وبدراسة التعريفات السابقة يبرز دور المهارات الحياتية في تحسين نوعية الحياة للفرد ،وجعلها أكثر تكيفاً وسعادة له ولمن حوله، وقد أسهب الباحثون في إبراز أهمية المهارات الحياتية

والتدريب عليها سواء بشكل منفرد أو من خلال مناهج التعليم المختلفة، ويمكن تلخيص بعض هذه الأهمية في النقاط الآتية:-

- اكتساب القدرة على أداء الأعمال في يسر وسهولة.
- المساعدة في بناء القدرات النفسية والاجتماعية للفرد وتنمية شخصيته وقدراته.
- الإسهام في تطوير الذات والبحث في مواطن القوة والضعف وصقل القدرة على تحمل المسئولية والقدر على حل المشكلات واتخاذ القرار.
- حين تستهدف المهارات الحياتية من خلال المناهج فإن المتعلم تتوثق صلته بالمنهج وتنمو ميوله نحو عملية التعلم فيصبح متعلماً إيجابياً يتحقق فيه هدف أساسي لعملية التعليم وهو تعديل السلوك.
- تمكين الفرد من إدارة حياته بشكل أفضل في الجوانب الانفعالية والاجتماعية والسلوكية وبشكل واثق ومتوازن وموجه نحو القرارات المناسبة والتواصلات الفعالة.

(إبراهيم، ٢٠١٠، ٢٥-٢٦)

ويمتد مصطلح المهارات الحياتية ليغطي عدد كبير من المهارات والقدرات التي يمكن أن تكون مفيدة لتحقيق الغايات التي تصفها التعريفات المختلفة من تكيف وفعالية وتوازن وانسجام، فتظهر تصنيفات متعددة للمهارات الحياتية وفقاً لمداخل نظرية متعددة ومن هذه التصنيفات تصنيف مركز تطوير المناهج بمصر حيث يقسمها إلى :-

١. **مهارات انفعالية وتشمل :**

ضبط المشاعر– المرونة والقدرة على التكيف – تقدير مشاعر الآخرين – القدرة على مواكبة التغير – سعة الصدر– تحمل الضغوط بأشكالها.

٢. **مهارات اجتماعية وتشمل :**

تحمل المسئولية – المشاركة في الأعمال الجماعية – اتخاذ القرارات السليمة – احترام الذات – القدرة على تكوين علاقات – القدرة على التفاوض والحوار.

٣. **مهارات عقلية وتشمل :**

القدرة على التفكير الناقد – القدرة على التخطيط السليم – القدرة على الابتكار والإبداع – القدرة على البحث والتجريب – القدرة على التعلم المستمر – القدرة على إدراك العلاقات (علي،٢٠٠٩، ٣٢-٣٣).

أما منظمة الصحة العالمية فقد وضعت تصنيفاً للمهارات الحياتية اللازمة للفرد والتي يمكن تنميتها من خلال البرامج التعليمية في جميع المراحل الدراسية وذلك في عشر مهارات أساسية تعد أهم مهارات الحياة بالنسبة للفرد وهي :-

–مهارة اتخاذ القرار - مهارة حل المشكلة

–مهارة التفكير الإبداعي - مهارة التفكير الناقد

–مهارة الاتصال الفاعل - مهارة العلاقات الشخصية

–مهارة الوعي بالذات - مهارة التعاطف

–مهارة التعايش مع الانفعالات - مهارة التعايش مع الضغوط(عبدالمعطي ومصطفى، ٢٠٠٨، ٣٩)

كما صنف مركز مناهج الاقتصاد المنزلي التابع لوكالة التربية بولاية تكساس الأمريكية (١٩٩٢) مهارات حياتية مشتقة من عمليات بحثية لتحديد المهارات التي اكتسبها الطلبة ومقارنتها بالمهارات التي من المتوقع أن يكونوا بحاجة إليها في المستقبل وقد نتج عن ذلك ثمان مهارات حياتية رئيسة كل منها تضم مهارات فرعية وهي:

- النمو الشخصي - الاتصال
- الصحة والجودة - المواطنة
- اقتصاديات المستهلك - التوظيف.
- الوالدية ورعاية الأطفال - التوازن بين العمل والأسرة (في:بخيت، ٢٠٠٠، ١٢٩).

ورغم تعدد التصنيفات، إلا أن ما يجمع بينها هو احتوائها على مهارات ذات بعد انفعالي، وأخرى ذات بعد معرفي ،وثالثة ذات بعد اجتماعي سلوكي، وهي الجوانب الأساسية الثلاثة للسلوك الإنساني واللازمة لنمو الشخصية.

ولغرض البحث الحالي فقد حرصت الباحثة على التعامل مع الأصناف الثلاثة للمهارات لتضمينها في البرنامج فاختارت مهارتين انفعاليتين (الوعي بالذات – إدارة الذات)، ومهارتين معرفيتين (حل المشكلات – اتخاذ القرار)،ومهارتين اجتماعيتين(التواصل الفعال – المواطنة والمسئولية الاجتماعية)، وفيما يلي نبذة مختصرة عن كل مهارة من هذه المهارات.

– مهارة الوعي بالذات:

يصف ماير الواعين بذواتهم بأنهم يعون حالاتهم المزاجية كما تحدث، كما أن لديهم ثراء فيما يختص بحياتهم العاطفية، ووضوح رؤية بالنسبة لانفعالاتهم يمكن أن تكون الأساس لسمات شخصية أخرى، وهم على يقين بحدودهم ،ويتمتعون بصحة نفسية جيدة ولديهم رؤية إيجابية للحياة، وحين يصابون بحالة مرضية سلبية فإنهم لا يتوقفون عندها، بل يكونون قادرين على الخروج منها بسرعة، وباختصار فإن تقديرهم للأمور يساعدهم على معالجة مشاعرهم وعواطفهم. (في:حسين، ٢٠٠٧، ١٤)

ومن منظور تضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية يؤكد كوهين (١٩٩٩) على أن معرفة الفرد لذاته ،ومعرفته بمن حوله، وقدرته على توظيف هذه المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه تشكل حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية،أضف إلى هذا أن الأفراد الذين يمتلكون معرفة جيدة بذواتهم وبالآخرين من حولهم هم أكثر قدرة على اختيار المهنة المناسبة، وأكثر قدرة على تحقيق النجاح المهني والرضا الوظيفي.(في:الشايب،٢٠١٠، ٥٤)

ويفند عكاشة (٢٠٠٥) نقلاً عن جولمان (٢٠٠٠) مهارة الوعي بالذات إلى ثلاث مهارات جزئية متمثلة في (إدراك الانفعالات الذاتية، التقييم الدقيق للانفعالات الذاتية، الثقة في الذات). (عكاشة، ٢٠٠٥، ٢٩). ويعدد المعشني (٢٠٠٦) خصائص الشخص الواعي بذاته والتي تعكس المهارات الجزئية السابقة على النحو الآتي :

- يعي حالته الوجدانية فيميز انفعالاته ويتعرف عليها ويصنفها.
- تلقائي، واضح، واثق من نفسه وقدراته ويتبنى مواقف ايجابية من الحياة والناس.
- ينجح في التخلص من الإحباط والأفكار والمشاعر المزاجية السلبية ولا يلجأ إلى الحيل الدفاعية للتخلص من المآزق النفسية.

- ينجح في تعديل سلوكه عن طريق تعديل أفكاره.
- يستطيع تحقيق التوازن والانسجام بين أبعاد شخصيته العضوية بمطالبها الفطرية والعقلية والروحية.
- يستطيع إدراك مشاعره وانفعالاته المضطربة ورؤية الخبرات الشخصية من زاوية مختلفة (مشاهدة من الخارج) وهي رؤية موازية لمعايشة الخبرة أو هي ما وراء الخبرة (وهي تمكن الفرد من الوعي بما يحدث في موقف معين دون الانغماس أو الذوبان فيه). (المعشني، ٢٠٠٦،٦٨-٧٦)

والتأمل في خصائص الشخص الواعي بذاته كما جاءت في التناولات والتعريفات السابقة يبين مدى كون الوعي بالذات متطلب أساسي لصحة نفسية وتوافق جيد، ومرتبط بشكل كبير بالخصائص الإيجابية في الشخصية، وهو ما يشير إليه البحيري (٢٠٠٩) حيث يذكر أن الوعي بالانفعالات والمشاعر هو الكفاءة الوجدانية الأساسية التي يبنى عليها الكفاءات الشخصية الأخرى التي تؤثر وتغير في مختلف جوانب ونتائج السلوك الإنساني. (في:عبدالنبي، ٢٠١٢، ٢٧١)

– إدارة الذات:

إن الوعي بالذات مرتبط بشكل كبير بالقدرة على إدارتها والوصول بها إلى أعلى درجات نجاح الذات وهو ما يطلق عليه تحقيق الذات، وإدارة الذات تعرف بأنها قدرة الفرد على ضبط وتحسين سلوكه، أفكاراً وانفعالاً لتصبحا في المستوى المطلوب مما يساعد على تحمل المشكلات والعيش بسعادة في المجتمع، والفرد ذو القدرة العالية على إدارة الذات أكثر قدرة على النجاح في حياته وعلاقاته الشخصية. (Prasertsin, ٢٠١١, ٥٠٢). وإدارة الذات تتضمن قدرة الفرد على الوصول بإمكاناته وقدراته إلى حدها الأعلى عن طريق تعامله الواعي مع ما يقابله من إحباطات وعقبات ،حيث يستطيع التعامل معها بفاعلية وكفاءة .ويشير عكاشة (٢٠٠٥) إلى أن إدارة الذات هي إحدى الكفاءات الشخصية الذاتية ضمن كفاءات الذكاء الوجداني في تصور دانيال جولمان، ويفند هافي كفاءات فرعية متمثلة في (ضبط الذات، الإحساس بالقيمة والجدارة، الشعور بالذات، القدرة التكيفية، الدافع للإنجاز، المبادرة). (عكاشة، ٢٠٠٥، ٢٩).وتقدم رافرتي (٢٠١٠) مجموعة من الاستراتيجيات التي تعتقد أنها يمكن أن تساعد على اكتساب مهارة إدارة الذات وتتمثل في :

- مراقبة الذات وتعني أن يلاحظ الفرد سلوكه ويسجل مدى كون هذا السلوك ملتزماً بمسار السلوك المطلوب ويتضمن مهارتي ملاحظة الذات والتسجيل للسلوك.
- تحديد الأهداف ويتضمن أن يحدد الفرد سلوكاً إبداعياً كهدف يعيه على أنه كذلك.
- تقييم الذات ويتضمن قدرة الفرد على أن يقدر سلوكه بالرجوع إلى معيار.
- بناء الذات ويتضمن قدرة الفرد على توظيف الحديث الذاتي لتوجيه السلوك.
- بناء استراتيجيات ويتضمن إتقان الفرد لمجموعة من الخطوات تتبع لإنجاز مهمة ما بشكل اتوماتيكي. (Rafferty, ٢٠١٠, ٥١)

ويفند الرشيدي (٢٠٠٩) مجموعة من الفنيات يشير إلى أنها تهدف لإدارة الذات على نحو فعال بما يمكن من الفهم الأفضل لكيفية تحقيق سيطرة ذاتية أفضل، ومحبة للذات بأساليب ملموسة وممارسة ذاتية ناجحة وذلك اعتماداً على نموذج التعامل مع الذات باعتباره إستراتيجية وقائية

وعلاجية أثبتت كفاءة عالية وتتمثل هذه الفنيات في:

- السيطرة على التفكير السلبي - السيطرة على الانفعال السلبي.
- بناء الثقة بالذات - مكافأة الذات.
- إدارة الوقت - إدارة المشكلات.
- السيطرة على انشغال الذهن. - السيطرة على الشعور بالإجهاد.
- استبدال العادات المدمرة للذات - إدارة مصادر التغيير الذاتي.
- إدارة العلاقات الاجتماعية (الرشيدي، ٢٠٠٩، ١٤٧ – ١٤٨).

وفيما يخص مفهوم إدارة الذات كما يتناوله هذا البحث فإنه ليس ببعيد عما سبق تناوله ،فهو يتضمن قدرة الفرد على مراقبة ذاته، وأفكاره، وانفعالاته ،والوعي بها وبدورها في توجيه سلوكه، ثم قدرته على التحكم بها، وتوجيهها بما يخفض من آثارها السلبية ،ويجعلها عاملاً مساعداً له في تحفيز نفسه وتوجيه سلوكه نحو الإنجاز وتحقيق الرضا، وبتحليل التعريف السابق تظهر العناصر الجزئية لإدارة الذات والتي تم اعتمادها في هذا البحث متمثلة في (إدارة الأفكار، إدارة الانفعالات، تحفيز الذات).

– مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار:

إن الحياة الطبيعية هي حياة متغيرة الوتيرة نتنقل فيها ما بين السهولة والصعوبة، ما بين الوضوح والغموض، تواجهنا فيها دائماً أحداث نحتاج فيها إلى تحديد مواقف أو اتخاذ قرارات وإيجاد حلول لمشكلات، ومفهوم المشكلة هنا لا يرتبط بالمصائب أو الكوارث بقدر ما يرتبط بموقف غامض أو أهداف نحتاج إلى تحقيقها ولا نعرف بعد كيف يمكن ذلك أو أسئلة تحتاج إلى إجابات.

وتواجهنا المواقف التي تحتوي على مشكلات طوال الوقت ونسعى دائماً إلى حلها ،ولكن الحلول التي نتخذها ليست دائماً هي الحلول المناسبة ،حيث يعتمد ذلك على الخطوات المتخذة لإيجاد الحلول ومدى كونها علمية ومنطقية ومن هنا نصل إلى أن حل المشكلات واتخاذ قرارات بشأنها سواء كانت حياتية أو علمية هي مهارة منظمة.

ويؤكد وكونواي(٢٠٠٨) هذه الفكرة حول كون حل المشكلات مهارة حيث يشير إلى أن عملية حل المشكلات لا تعتبر نشاطاً عشوائياً بل هي نشاط يتضمن استخدام كل مواهب معالجة المعلومات لدينا حيث أن القادرين على حل المشكلات ينتبهون إلى الظروف التي تواجههم ويجمعون المعلومات بسرعة ويستطيعون صياغة وإعداد خطط تناسب المشكلة التي يواجهونها. (وكونواي، ٢٠٠٨، ١٢٤)

وفي تعريف لحل المشكلات يبرز دور اتخاذ القرار كخطوة أساسية من خطوات مهارة حل المشكلات فيعرفها العدل وعبدالوهاب (٢٠٠٣) بأنها التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها مع القيام بنوعين من النشاط العقلي، هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ثم اختيار الاستجابة الملائمة بينها لهذه المشكلة. (في: أبو جاموس، ٢٠٠٩، ١٨٦).ويناقش هيجان (١٤٢٠هـ) العلاقة بين مفهومي حل المشكلات واتخاذ القرار فيشير إلى أن بعض الكتاب يستخدم مفهوم حل المشكلات باعتباره عملية واسعة تتضمن اتخاذ القرارات، ومن ناحية أخرى هناك بعض الكتاب الذين يصفون ذلك بصورة مغايرة، حيث يعتبرون حل المشكلات عنصراً من عناصر عملية اتخاذ القرار، كذلك

فإن هناك مجموعة ثالثة من الكتاب تنظر إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات باعتبارهما مصطلحين متماثلين وبالتالي فإنهم يستخدمون كلا اللفظين لوصف عملية شاملة تضم في عناصرها جمع المعلومات وتحليلها وطرح البدائل أوالأفكار والاختيار من بينها، وبعض النظر عن الاختلافات الموجودة بين الكتاب فيما يتعلق بشرح مفهومي حل المشكلات واتخاذ القرارات فإن اتخاذ القرار يمثل خطوة أو مرحلة من العملية الواسعة لحل المشكلات، حيث ننظر إلى اتخاذ القرار على أساس أنه متعلق بعملية اختيار البديل أو الفكرة الملائمة لحل المشكلات، وهكذا فإنه كلما كانت مهارة الفرد أو الجماعة عالية في طرح الأفكار أو البدائل كلما أصبحت عملية اتخاذ القرار سهلة وبالتالي ملائمة لحل المشكلة. (هيجان، ١٤٢٠هـ،٨٨).والباحثة تتفق مع هذا الطرح في أن اتخاذ القرار في حقيقته هو التتويج النهائي لعملية حل المشكلات.

- مهارة التواصل الفعال :

يرتبط مفهوم التواصل الفعال بعلاقة الفرد بالآخر الذي يتفاعل معه ومدى كون هذا التفاعل ناجحاً فاعلاً مؤدياً لأغراضه محققاً لأهدافه لدى الطرفين ،ومن هذا المنطلق يعرف هوني (١٩٨٨) مهارات التواصل بأنها تلك المهارات التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل وجهاً لوجه ، ليعملوا من خلالها على تنظيم سلوكياتهم لتتماشى مع الأهداف التي يبغونها، ويؤكد في هذا المجال على أن مهارات التواصل ليس لها علاقة بكون الشخص لطيفاً أو قادراً على كسب الأصدقاء ،وإنما بقدرته على تحقيق هدفه (مالم يكن هذا الهدف هو جزء من الهدف الأكبر الذي يسعى لتحقيقه) (في: هيز، ٢٠١١، ٢٨)

ويتفق الباحثون على أن التواصل الفعال له عناصر أساسية متمثلة في مرسل ومستقبل ورسالة محتواها له معنى لكليهما، ومرمزة برموز مشتركة الفهم ،ووسيلة اتصال مناسبة لإيصال الرسالة، ثم تغذية راجعة للتأكد من وصول الرسالة إلى المستقبل كما قصدها المرسل. وتؤكد عمران (٢٠٠١) على أن جميع الأفراد يحتاجون إلى استخدام مهارات معينة من أجل الاتصال الفعال، المرسل يحتاج مهارات ليرسل رسائل واضحة ومحددة، والمستقبل يحتاج مهارات ليستمع ويفسر الرسالة بطريقة صحيحة، والاتصال الجيد يحدث عندما ينتهي المرسل والمستقبل من الرسالة ولدى الاثنان نفس المعنى للرسالة. (عمران وأخريات، ٢٠٠١، ٢٣).

ويفند إبراهيم (٢٠١٠) المهارات الأساسية للتواصل الفعال في ثلاث مهارات هي:

١. مهارة الاستماع الإيجابي:

وهو بداية التواصل ويكون إيجابياً حين يعر من خلاله عن فهم واضح للأقوال والأفعال.

٢. مهارة التوكيد:

ويتضمن السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تمكن الأفراد من تحقيق أهدافهم مع الحفاظ على احترام الآخرين دون الإضرار بالعلاقة معهم.

٣. مهارة إدارة الخلاف . (إبراهيم، ٢٠١٠، ٥)

وتؤكد عمران وزميلاتها (٢٠٠١) أهمية تعلم مهارات الاتصال من أجل النجاح في الحياة ،حيث أن ضعف مهارات الاتصال بالآخرين، أو ضعف قدرة الفرد في التعبير عن الرسالة، يترتب عليه إما سوء فهم الرسالة، أو إعطاء انطباع خاطئ بطريقة ما، وهذا يعني أن الرسالة التي تم

إرسالها مختلفة عن تلك التي تم استقبالها، فما يصل إلى المستقبل قد يختلف عما قصده المرسل، ولذلك كان لتعلم مهارات الاتصال بالآخرين أهمية خاصة (عمران وأخريات، ٢٠٠١، ٢٢). ولا شك أنه فيما يخص الطالب الجامعي فإن حاجته كبيرة لإتقان مهارات الاتصال والتواصل للنجاح في حياته العلمية وإدارة المواقف والعلاقات أثناء فترة الدراسة الجامعية ،ثم لإدارة المواقف والعلاقات في حياته العملية والمهنية والأسرية،وهذا يلقي بالمسئولية على الجامعة في تزويد الطالب الجامعي بمهارات عديدة من بينها مهارات التواصل، ويشير إبراهيم(٢٠١٠)إلى أن وظيفة المناهج الجامعية لا تقتصر على إكساب الطلاب معلومات أو معارف، بل تعمل على تشكيل نمط شخصية هؤلاء الطلاب،وهذا يعني أن للجامعة منهجين، أحدهما ظاهر رسمي، والآخر خفي غير رسمي، ولعله من المفيد أن يتسع مفهوم المنهج الخفي إلى تحليل تلك الرسائل الصامتة والمستترة التي تتمثل في عمليات وفعاليات مختارة ومصنفة بطريقة معينة يمكنها أن تبث في الطلبة قيماً واتجاهات إيجابية نحو الآخر تعاضداً وتسامحاً وأخذاً وعطاءاً ،وبما يشكل ثقافة جامعية للتواصل.(إبراهيم، ٢٠١٠، ٧)

وفي هذا السياق يصف ذو (٢٠٠٩) أهداف مقرر في مهارات الاتصال يقدم في فيتنام فيشير إلى أنها تجعل الطلبة يوجهون تواصلهم بفهم أكبر لنفسية الأفراد ولماذا تكون ردود أفعالهم بالشكل الحالي، بدلاً من إتباع حدسهم أو عادتهم كما كانوا مسبقاً، وبذا فإنهم حين يواجهون خلافاً فإنهم لن يحكموا على الشخص الآخر من ردود أفعاله بل من خلال فهمهم لطباعه ودوافعه.
.(Thu, ٢٠٠٢, ٨)

<u>– مهارة المواطنة والمسئولية الاجتماعية:</u>

تشير العديد من الدراسات في عدد من البلدان وكذلك التصنيفات للمهارات الحياتية والمعتمدة في مؤسسات التعليم العالي في أكثر من بلد إلى كون المواطنة والمسئولية الاجتماعية مهارتان أساسيتان ضمن المهارات الحياتية التي من المهم تدريب الطلبة عليها ليكونوا مواطنين فاعلين يؤدون ما عليهم من واجبات ومسئوليات مع ضمان حقوقهم من قبل الدولة، ومن هذه التصنيفات تصنيف ولاية تكساس الأمريكية الذي سبق ذكره في معرض الحديث عن تصنيف المهارات الحياتية، وكذلك هناك تصنيف مركز إعداد المهارات بولاية يوتا الأمريكية (٢٠٠١) والذي عد المواطنة والمسئولية الاجتماعية إحدى المهارات المطلوبة.(غنيم، ٢٠٠٨، ٤٥ – ٤٦)

وفي هذا السياق يشير نافه إبراهيم ومسعودي (٢٠١١) إلى أن التربية على المواطنة أصبح لفظاً واسع الانتشار ليس فقط عبر التركيز عليه في المناهج الدراسة ،ولكنه يستمد أهميته من الحاجة إلى تقديمه للشباب والراشدين في مؤسسات التعليم العالي لإنتاج مواطنين مسئولين للمجتمع، وأن العديد من المجتمعات تقلق في الوقت الحالي بخصوص كيفية تدريب الشباب والمراهقين لحياة المواطنة، وكيف يجب أن يتم إعدادهم للمشاركة في المسئوليات الاجتماعية، فالمواطنة تتطلب تعليماً طويل المدى ،وجميع الأفراد يحتاجون إلى تلقي تعليم يتضمن تعلم المواطنة، والطلبة يحتاجون تعليماً في مجال الأخلاق ،والسلوك الاجتماعي، والمهارات التي تجعلهم قادرين على امتلاك الفهم الصحيح للعالم، وأن يصبحوا مستقلين وفاعلين في الحياة الاجتماعية. (Navehebrahem&Masoudi,٢٠١١,VI-٢٧٥)

ويعرف بدوي(١٩٨٢)المواطنة في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية المواطنة اصطلاحاً بأنها صفة المواطن التي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية، ويعرف الفرد حقوق ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية، وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب، والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسساتي والفردي الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو لها الجميع، وتوحد من أجلها الجهود ،وترسم الخطط ،وتوضع الموازنات. (في: أبو حشيش، ٢٠١٠، ٢٥٩).

ويعرف العزاوي(٢٠١٢)المواطنة بأنها حقوق وواجبات،وهي أداة لبناء مواطن قادر على العيش بسلام وتسامح مع الوطن والحفاظ على العيش المشترك فيه، كما أنها تشكل موروثاً مشتركاً من المبادئ والقيم والعادات والسلوكيات التي تسهم في تشكيل شخصية المواطن وتمنحها خصائص تميزها عن غيرها.(العزاوي، ٢٠١٢، ١٧).

ومن خلال تحليل التعريفات العديدة للمواطنه نلمس ترافق بعدي الحقوق والواجبات في التعريفات؛ فالفرد له حقوق يطلبها من وطنه ومواطنيه، وعليه واجبات لابد من تأديتها تجاه وطنه ومواطنيه لتكتمل مواطنته ،ومن هنا كان تبني هذا البحث لمسمى المهارة "المواطنة والمسئولية الاجتماعية" بالجمع بين المصطلحين لتأكيد أهمية سلوك المسئولية الاجتماعية في تعزيز مفهوم المواطنة وقيمها، ويؤكد داوود (٢٠١١) هذا التوجه حيث يشير إلى ما ذكره هولد سورث (٢٠٠٠) حول كون المواطنة بالإضافة إلى كونها تنطوي ضمنياً على معاني الكفاية الفردية، فإنها تنطوي في ذات الوقت على الشعور بالمسئولية الاجتماعية، فإذا كانت الكفاية الفردية ترتبط بمنزلة الفرد ومكانته في النسيج المجتمعي ،وبأنه مساهم نشط في تحقيق أهداف المشروع الوطني للتنمية ،فالمسئولية الاجتماعية ترتبط بمدى استجابة الإرادة الفردية للعمل وفق الصورة الرمزية الكامنة في ضمير المجتمع حول مستقبل الوطن في عالم الغد. (داوود، ٢٠١١، ٢٥٩)

ويبرز مرسي ومحمد (٢٠١٠) مسئولية مؤسسات التعليم العالي والجامعي في تنمية مهارة المواطنة والمسئولية الاجتماعية بشكل تكاملي، حين يشيران إلى أن الأدبيات التربوية على صعيد الدراسات الأجنبية وخبرات الدول المتقدمة تفيد بأن تطوير المواطنة هي مسئولية التعليم العالي والجامعي، ويؤكد خبراء التعليم والسياسة في هذه الدول بأن نوعية خبرة الخريجين سوف تقاس من خلال استعدادهم للمشاركة في الحياة الاجتماعية والمدنية، وقد أكد هذا الاتجاه تقرير رابطة الكليات والجامعات الأمريكية ٢٠٠٢والذي قدم رؤية للمواطنة النشطة وأبعاد المسئولية المدنية التي يجب أن يطورها التعليم العالي والجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، وأصبح ينظر إلى الهدف الثالث من أهداف الجامعات والخاص بخدمة المجتمع على أنه ليس سوى خطوة نحو المسئولية المدنية والمواطنة النشطة والتعهد المدني. (مرسي ومحمد، ٢٠١٠، ٢١٩ – ٢٢٠).

٢ – دراسات سابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة بعد تصنيفها في محورين وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: يضم دراسات وصفية تناولت المهارات الحياتية كمفهوم كلي ويضم هذا المحور دراسة اللولو وقشطة (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى تحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ومعرفة مستواها لديهم وفحص الفروق في هذا المستوى تبعاً لبعض المتغيرات، و تكونت عينة الدراسة من ٩٣ طالباً وطالبة ،وتم بناء قائمة للمهارات الحياتية من قبل الباحثين ،و تمثلت نتائج الدراسة في إعداد قائمة للمهارات الحياتية

الواجب توافرها وهي المهارات التي بنيت الأداة في ضوئها وتتمثل في (مهارات التفكير وتحقيق الذات، مهارات الاتصال والتواصل، المهارات العلمية والتكنولوجية، المهارات الاقتصادية، مهارات العمل، المهارات الصحية، مهارات الترفية).وظهر من النتائج أن الطلبة لم يصلوا إلى مستوى التمكن على مستوى المهارات الحياتية بشكل كلي أو على مستوى المهارات الفرعية ما عدا مهارات التفكير وتحقيق الذات. كما لم تظهر فروق بين الذكور والإناث في المهارات الحياتية الكلية أو الفرعية.

وأعد أبو سريع وزملاؤه (٢٠٠٦) برنامجاً للمهارات الحياتية كجزء من مشروع أكبر لإثراء البيئة المدرسية تبناه المجلس القومي للطفولة والأمومة في جمهورية مصر العربية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وكان الهدف هو تطبيق البرنامج في بعض المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية تمهيداً لتطبيقه في محافظات أخرى، وتكون البرنامج من عدة برامج فرعية هي (برنامج التدريب على إدراك المشقة وأساليب مواجهتها، وبرنامج التدريب على مهارات تكوين الصداقة، برنامج تنمية عادات الاستذكار الجيد، برنامج تنمية مهارات إدارة الوقت)،و أعدت البرامج ليتم تطبيقها من قبل الأخصائيين النفسيين في المدارس بعد تدريبهم، ثم تم تقييم التطبيق من واقع التنفيذ في المدارس وبعدة طرق للتقييم تمثلت في قياسات قبلية وبعدية للمهارات، وكذلك الملاحظة والتقييم من قبل الأخصائيين، وقيم أحد البرامج كذلك برصد تقدير الطلبة أنفسهم، وقد أظهرت البرامج نجاحاً في تحسين مستوى مهارات الحياة لدى الطلبة في الفصول المستهدفة.

أما دراسة رسول وشريفي (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى تحديد المهارات الحياتية الأساسية للطلبة الإيرانيين في المدرسة الثانوية لتوظيف النتائج في تصميم منهج نموذجي ملائم لتنمية المهارات الحياتية وتقييم فاعليته، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من ٥٠ فقرة تم تطبيقها على ٦٠٠ طالب وطالبة، واستبانة أخرى من ٥٠ فقرة طبقت على ٢٤٠ من أولياء الأمور، واستبانة مكونة من ١٢ فقرة طبقت على ١٥٠ معلم و ٢٠ من خبراء المناهج و١٠ من الأساتذة الجامعيين. و أظهرت النتائج أن مهارات الوعي بالذات والتواصل الفعال والعلاقات البينشخصية ومواجهة الضغوط وحل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد والإبداعي كانت لها الأولوية في الأهمية لدى كل المجموعات، و صمم الباحثان المنهج النموذجي بعناصره المختلفة (أهداف – مفردات – محتوى، طرائق تدريس وطرائق تقييم) ،وتم تجريب الوحدة الخاصة بمهارة الوعي بالذات التي احتلت المرتبة الأولى في قائمة المهارات، وتكونت عينة التطبيق من ١٢٠ فرداً ،وتمت المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي لمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وأثبت المنهج فاعليته في إحداث تقدم في مستوى المهارة.

أما دراسة باباجيورجيو وكافجا (٢٠٠٩) فهدفت إلى استطلاع آراء ١٤٤ من طلبة التمريض في اليونان حول مدى أهمية أو عدم أهمية وجود مهارات حياتية في دراستهم، وإن كانت مهمة فإلى أي درجة، و استخدم الباحثان في الدراسة استبانة تكونت من ٦٩ سؤالاً توزعت على سبعة مجالات للمهارات ،و أظهرت النتائج أن الطلبة يعتقدون بأهمية تطوير مهاراتهم في المجالات السبعة (الانفعالات، التفكير، العلاقات، الدراسة، المهنة، وقت الفراغ، الصحة النفسية والجسدية) وبنسب تراوحت بين ٣٠,٧% و ٤٢,٩%.

وهدفت دراسة ياداف وإقبال (٢٠٠٩) إلى التعرف على تأثير التدريب على المهارات الحياتية على كل من تقدير الذات، التوافق بمجالاته (دراسي، انفعالي، اجتماعي) والتعاطف لدى المراهقين،

وتكونت العينة من ٦٠ طالب وطالبة في المدرسة الثانوية تم قياس المتغيرات المدروسة لديهم، ثم خضعوا لتدريب على المهارات الحياتية، و تم إجراء مقياس بعدي لهم ،و أظهرت نتائج القياس البعدي حدوث تقدم في مستوى كل من تقدير الذات والتعاطف والتوافق كمجال كلي، وكذلك للمجالات الفرعية (الدراسي والانفعالي)، وأثبتت الدراسة أن التدريب على المهارات الحياتية يحدث تغييراً إيجابياً في توجهات الطلبة وأفكارهم وسلوكهم عبر توفير مناخ داعم لهم.

ولتنمية المهارات الحياتية لدى عينة من الشباب الجامعي باستخدام المدخل المعرفي السلوكي أجرت عبدالسلام(٢٠٠٩)دراسة طبقت فيها برنامجا إرشاديا معرفيا سلوكيا ، وسعت الى تنمية مهارات (التفكير العقلاني ،التفكير الناقد ،القدرة على حل المشكلات ،القدرة على اتخاذ القرار ،الوعي بالذات،التحكم في الانفعلات ،التفاؤل،تقبل اختلاف الآخرين،التعلم الذاتي،السلوك التوكيدي،مواجهة الضغوط ،التواصل مع الآخرين)، وتكونت عينة الدراسة من ٤٨طالب وطالبة من الفرقة الرابعة في كلية التربية ،وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي على مقياس المهارات الحياتية بدرجته الكلية ودرجات الابعاد الفرعية،كما ظهر من القياس التتبعي استمرار أثر البرنامج وعدم انخفاض مهارات أفراد العينة التجريبية.

وهدفت دراسة الحارثي (٢٠١٠) إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستهدف البرنامج مهارتي (الاتصال الفعال والبناء الإيجابي لتقدير الذات)، وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبق على المجموعتين مقياسين لمهارات الاتصال وتقدير الذات، ثم تم تطبيق البرنامج الإرشادي المعد من قبل الباحث على المجموعة التجريبية دون الضابطة، و أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية المهارات الحياتية المستهدفة لدى الطلبة سواء بالاستناد إلى الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ،أو الفرق في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

وبهدف تقييم برنامج لتطوير المهارات الحياتية في معهد عالي للمعلمين في جنوب أفريقيا ومدى ما يضيفه لخبرات الطلبة، أجرت ستشولتر وتشويو (٢٠١٢) دراسة استطلعتا فيها رأي ١٦٤ طالباً وطالبة من طلبة المستوى الأول الذي يقدم لهم البرنامج ،وقد تنوعت العينة من حيث الأعمار أو اللغات المحلية التي يتكلمونها، وتم تطبيق استبانة لجمع المعلومات، و أظهرت النتائج أن المهارات الشخصية والأكاديمية والعلاقات المثمرة ومهارات التيسير والتقييم هي عناصر أساسية لإضافة قيمة لبرنامج المهارات الحياتية في هذا المعهد، وأن البرنامج الذي قدم للطلاب قد أضاف لهم في مجال خبرات التدريس، كما استفاد الطلبة في مجال مهارات الدراسة والمهارات الشخصية مما يعني أن البرنامج قد عزز المهارات الأكاديمية والشخصية للطلبة.

المحور الثاني: يتضمن الدراسات الوصفية والتجريبية المتصلة بالمهارات الحياتية الجزئية المتضمنة في الدراسة وتتمثل في دراسة شانكار وزملاؤه(٢٠٠٩) والتي هدفت إلى دراسة اتجاهات طلبة كلية الطب نحو التدريب على مهارات الاتصال، و تكونت عينة الدراسة من ١٢٣ طالباً وطالبة من الطلبة الذين يستعدون لبدء دراسة الجزء الإكلينيكي من دراستهم للطب، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو التدريب على مهارات الاتصال موجبة وعالية ،وأن هناك حاجة للتدريب على مهارات الاتصال لدى طلبة الطب في كليات الطب المختلفة وللمستويات

المختلفة.

أما دراسة أبو حشيش (٢٠١٠) فقد هدفت إلى تقييم واقع الدور الذي تقوم به كليات التربية بمحافظات غزة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة المعلمين ،والتعرف على الفروق بين استجابات الطلبة المعلمين باختلاف الجامعة التي ينتمون إليها ،و تكونت عينة البحث من ٥٠٠ طالب وطالبة من المسجلين في كليات التربية في كل من الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بغزة ،و كانت أبرز النتائج أن تقديرات الطلبة لأدوار كليات التربية في تنمية قيم المواطنة تراوحت بين التقديرين القليل والعالي جداً ،وقد ظهر الضعف في الأدوار ذات البعد الأدائي مثل المشاركة في اتخاذ القرار أو سيادة مبدأ العدالة وتكافؤ الفرص، كما قيم الطلبة المقررات الدراسة بأنها لا تحتوي قيم المواطنة .وقيم الطلبة أداء التدريسيين فيما يخص طرق التدريس بأن هناك قصور في استخدام الطرق الحديثة التي من شأنها تقريب الأفكار من بعضها البعض، وانتقد الطلبة الأنشطة الطلابية بأنها لا تعزز نبذ العنف ولا تشرك ذوي الاحتياجات الخاصة.

وبالنسبة لمهارة حل المشكلات والتدريب عليها استهدفت دراسة وان ازليندا (٢٠١٠) تقييم مدى التقدم الذي يحرزه الطلبة في قدرتهم على حل المشكلات بعد انهاء التدريب على هذه المهارة، تبعاً لبرنامج التعلم المستند إلى العمل، والذي يهدف إلى تأهيل الطلبة لمواجهة متطلبات العمل والقدرة على حل المشكلات في أماكن العمل المستقبلية المرتبطة بدراستهم، وتكونت العينة من ٩٩ طالباً من تخصصات مختلفة في جامعة ماليزية ،و أظهر البرنامج تطويراً لقدرة الطلبة على حل المشكلات وإن كان التطور أعلى في مجال تحديد الأهداف واتخاذ القرار.

وفيما يخص تنمية قيم المواطنة ولكن من زاوية دور الجامعة كاملة في تنميتها كانت دراسة داوود (٢٠١١) والتي استهدفت التعرف على دور جامعة كفر الشيخ في مصر في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة ،و تكونت عينة الدراسة من ٢٠٠٠ طالب وطالبة من عدد من كليات الجامعة ،وتم جمع المعلومات عن طريق استبانة من إعداد الباحث ،و أظهرت النتائج ضعف جهود نشر ثقافة المواطنة داخل الجامعة وعدم السماح بإقامة ندوات سياسية داخل الحرم الجامعي ،كما أشار الطلبة إلى وجود أنشطة طلابية تنمي قيم العمل التطوعي وتشجع الحوار البناء ،إلا أنها لا تتناسب مع الفروق الفردية بين الطلبة ،ولا تعزز القيم الروحية والإنسانية. وفيما يخص المناهج فهي لا تنمي القدرة على التخيل والابتكار ،وهي خالية من موضوعات وقضايا تعزز الولاء والانتماء،وتتسم بقلة تدعيمها ثقافة الحوار الإيجابي، وقيم الطلبة أساتذتهم بأن معظم عملهم يتم بعيداً عن روح الفريق، ولا يتيحون للطلبة فرصة لمناقشة الأحداث السياسية المهمة ،ومتمسكون بالطرق التقليدية في التدريس.

أما المسئولية الاجتماعية فقد قيم جابر ومهدي (٢٠١١) في دراستهما دور الجامعات في تعزيز مفاهيمها لدى الطلبة في دراسة مقارنة بين جامعتي حلوان في مصر والأزهر في غزة ،وتكونت عينة الدراسة من ٥٤٩ طالباً وطالبة من جامعة حلوان و ٤٤٥ طالباً وطالبة من جامعة الأزهر بغزة، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من ١٠٨ فقرة موزعة على أبعاد للمسئولية الاجتماعية (المسئولية المجتمعية، المسئولية تجاه الآخرين، المسئولية الذاتية، الهوية، المشاركة في الأنشطة، الانتماء والمواطنة، التعددية والانفتاح الثقافي، الحرية والمشاركة السياسية)، وقد ظهر ارتفاع ملحوظ لدى الشباب في الجامعتين في مستوى المسئولية في الأبعاد المختلفة للاستبانة والتي تعتمد على التقرير الذاتي للشباب، وإن لاحظ الباحث من خلال مقارنته للاستجابات على مستوى

الفقرات تناقضاً في بنية الوعي والصورة الذهنية لدى الشباب عن بعض مفردات التعددية والانفتاح على الآخر والحرية والمشاركة السياسية والتردد بين الإقبال الفكر المطروح من الآخر وبين التمسك بما وقر في ضمير المجتمع من قناعات.

وبالنسبة لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار فقد أجرى ميهاس (٢٠١١) دراسة لاختبار فاعلية تدريب الطلبة المعلمين على التدريس عن طريق تنفيذ مشروع تدريس قائم على تقديم المحتوى على شكل مشكلات وتوظيف التكنولوجيا لطلبة المدرسة الإعدادية في تطوير مهارات هؤلاء الطلبة المعلمين على اتخاذ القرار، وقد تكونت العينة من ٨٢ طالباً تحت الإعداد كمعلم للمرحلة الإعدادية، وقد تم اختبار مهارات الطلبة في اتخاذ القرار قبل بدئهم في تطبيق المشروع التدريسي التكنولوجي القائم على حل المشكلات وبعد انتهائهم منه، وقد أظهر الطلبة تقدماً في مهاراتهم على اتخاذ القرار بعد عملهم مع الطلبة وفقاً لخطوات حل المشكلات .

وهدفت دراسة ادعيس والكساب (٢٠١١) إلى تقييم درجة امتلاك طلبة معلم الصف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم ،وتكونت عينة الدراسة من ٢٨٥ طالباً وطالبة من كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية تخصص معلم صف تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، وقد طبقت استبانة تضمنت ٣١ فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الضبط الانفعالي، التعبير عن المشاعر، القيادة، العلاقات الاجتماعية، صنع القرار)، و أظهرت نتائج الدراسة أن مجال العلاقات الاجتماعية احتل المرتبة الأولى، تلته القيادة، ثم التعبير عن المشاعر. و أظهرت الإناث تقديراً أعلى لقدرتهم على تعبير عن المشاعر، في حين كان تقدير الذكور لقدرتهم على ضبط الانفعال واتخاذ القرار أعلى.

وهدفت دراسة يونال (٢٠١٢) إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي يستهدف الوعي بالذات وفنيات الاتصال في رفع درجة توكيد الذات وتقدير الذات لدى عينة من طالبات مدرسة التمريض، وبلغ عدد أفراد العينة اللواتي أكملن البرنامج ٧٩ طالبة ،و تم إجراء مقارنة بين القياس القبلي والبعدي على أداتي قياس توكيد الذات وتقدير الذات ،و ظهرت فروق دالة لصالح القياس البعدي، كما ظهر ارتباط موجب بين التوكيدية وتقدير الذات.

ثالثاً: إجراءات البحث:

- **مجتمعي البحث :**

نظراً لاستمرار إجراءات البحث لعامين دراسيين متتالين فإن للبحث مجتمعي بحث هما:

- مجتمع البحث لإعداد أداة البحث لقياس المهارات الحياتية لدى طلبة المستوى الأول والتحقق من خصائصها السيكومترية، وقد تكون من جميع طلبة المستوى الأول في كلية التربية للعام الجامعي ٢٠١١/ ٢٠١٢ والبالغ عددهم (١٢١٤) طالباً وطالبة بواقع (٢٤٣) طالباً و (٩٧١) طالبة، ومنهم تم اختيار عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.
- مجتمع البحث لاختيار عينتي البحث التجريبية والضابطة وقد تكون من جميع طلبة المستوى الأول للأقسام النوعية في كلية التربية (إرشاد نفسي، رياض أطفال، تربية خاصة) للعام الجامعي ٢٠١٢ / ٢٠١٣ والبالغ عددهم (١٢٩) طالباً وطالبة بواقع (٥) طالباً و (١٢٤) طالبة.

- **عينات البحث :**

للبحث أكثر من عينة وذلك على النحو الآتي:

- عينة إعداد مقياس المهارات الحياتية كأداة للبحث والتحقق من خصائصه السيكومترية ، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة الأول وبلغ عدد أفرادها (٣٢٧) طالباً وطالبة بواقع (٥٨) طالباً و (٢٦٩) طالبة، حيث تم تطبيق المقياس عليهم بصورته الأولية الناتجة عن التحكيم وبموجب إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية التي سيتم وصفها لاحقاً نتجت الصورة النهائية للمقياس.
- عينتا البحث التجريبية والضابطة، وتكونت من عدد (١٥) طالبة لكل مجموعة، تم اختيارهن بطريقة قصدية وفقاً لدرجاتهن على مقياس المهارات الحياتية في صورته النهائية، حيث تم في البداية تطبيق المقياس على مجتمع البحث من طالبات الأقسام النوعية في كلية التربية (إرشاد نفسي، رياض أطفال، تربية خاصة) ،وبعد تصحيح المقياس تم ترتيب الأسماء تصاعدياً من الأدنى إلى الأعلى، وتم عرض فكرة البرنامج ومهامه والتزاماته على الطالبات، ثم قرئت الأسماء بالترتيب وتركت الحرية للطالبات للمشاركة من عدمها بحسب ظروفهن الأسرية، وبدأ تسجيل أسماء المجموعة التجريبية وأسماء المجموعة الضابطة حتى اكتمل التسجيل بواقع (١٥) طالبة للمجموعة التجريبية و (١٥) طالبة للمجموعة الضابطة، واثناء تطبيق البرنامج تكرر غياب(٤) طالبات من المجموعة التجريبية لظروف مختلفة، وهو ما دفع الباحثة إلى حذف نتائج هؤلاء الطالبات من المعالجة الاحصائية للنتائج ثم اختيار (٤) طالبات من المجموعة الضابطة بطريقة عشوائية وحذفت نتائجهن من المعالجة الاحصائية للنتائج لتتكافأ المجموعتان ولتصبح المجموعتان بعدد(١١) طالبة.

ولم تحتوي العينة على ذكور نظرا لأن عدد الطلاب الذكور كان خمسة طلاب فقط ،اثنان منهم مكفوفين؛ فارتأت الباحثة استثنائهم لتكون العينة من الطالبات فقط لما قد يتطلبه البرنامج من خصوصية، وعلى وجه الخصوص فيما في يتصل بالتعبير عن الذات والانفعالات.

وللاطمئنان على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى المهارات الحياتية قبل تطبيق البرنامج بحيث يعزي أي تغيير متوقع بعد التطبيق إلى فاعلية البرنامج فقد تم اختبار مدى وجود دلالة للفروق بين المجموعتين سواء على مستوى المهارات الحياتية كدرجة كلية أو على مستوى المهارات الفرعية عند مستوى دلالة(٠,٠١)، و كانت النتائج كما في جدول(١)

جدول(١)

البعد	المجموعة التجريبية (ن=١١)			المجموعة الضابطة (ن=١١)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الوعي بالذات	٥١,٩٠٩	١٣١,٠٠	١١,٩١	٥١,٦٣٦	١٢٢,٠٠	١١,٠٩	٥٦,٠٠	٠,٧٩٧ غير دال
إدارة الذات	٦٣,٣٦٣	١٤١,٥٠	١٢,٨٦	٦٠,٣٦٣	١١١,٥٠	١٠,١٤	٤٥,٥٠٠	٠,٣٣٢ غير دال
حل المشكلات واتخاذ القرار	٥٦,٩٥٩	١٣٥,٥٠	١٢,٣٢	٥٥,٩٠٩	١١٧,٥٠	١٠,٦٨	٥١,٥٠٠	٠,٥٦٢ غير دال
التواصل الفعال	٨٠,٨١٨	١١٢,٠٠	١٠,١٨	٨٤,٨١٨	١٤١,٠٠	١٢,٨٢	٤٦,٠٠٠	٠,٣٦٥ غير دال
المواطنة والمسئولية الاجتماعية	١١٦,١٨١	٩٧,٠٠	٨,٨٢	١٢٥,٢٧٢	١٥٦,٠٠	١٤,١٨	٣١,٠٠٠	٠,٠٥٦ غير دال
المهارات الحياتية كدرجة كلية	٣٦٨,١٨١	١١٦,٠٠	١٠,٥٥	٣٧٨,٠٠٠	١٣٧,٠٠	١٢,٤٥	٥٠,٠٠٠	٠,٥١٩ غير دال

ومن خلال الجدول (١) نطمئن الى تكافؤ المجموعتين في مستوى المهارات الحياتية كدرجة كلية أو كدرجات مجالات فرعية ،حيث كانت قيم Uغير دالة للدرجة الكلية ولدرجات المجالات الكلية عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، وهو مايعني عدم وجود فروق بين المجموعتين.

- **أدوات البحث:**

- **مقياس المهارات الحياتية : من إعداد الباحثة**

استخدم في البحث مقياس للمهارات الحياتية لطلبة الجامعة، وقد تم إعداده لأغراض البحث الحالي نظراً لأن الباحثة قامت بالإطلاع على عدد من أدوات قياس المهارات الحياتية ولم تجد أحدها مناسباً ،إما لإختلاف خصائص العينة ،أو لعدم الاشتمال على المهارات المستهدفة بالبحث جميعها ،ومن هنا كان القرار ببناء مقياس للمهارات الحياتية، والذي مر بالخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدب والتراث النظري الخاص بالمهارات الحياتية من حيث المفهوم والأهمية والتصنيفات النظرية والخصائص.
٢. الإطلاع على دراسات سابقة لقياس ودراسة مستوى المهارات الحياتية لدى فئات مختلفة والتي تضمنت أيضاً أدوات قياس للمهارات المناسبة لكل فئة.
٣. تم الاستقرار على المهارات التي سيتم استهدافها في البحث والتي استقر الرأي على أهميتها لطلبة الجامعة ،وهو ما أكدته الدراسات ،وتتمثل في مهارات (الوعي بالذات، إدارة الذات، حل المشكلات واتخاذ القرار، التواصل، المواطنة والمسئولية الاجتماعية) ،وتم تحديد تعريف كل من هذه المهارات وأبعاد المفهوم.
٤. تم اشتقاق عبارات تصف وجود المهارات من التراث النظري، وبالاستفادة من التعريفات المصاغة والأدوات المتوفرة لقياس المهارات الحياتية ،وتم إعداد الصورة الأولى للمقياس والتي كانت مكونة من عدد (١٤٠) فقرة تغطي المهارات المستهدفة بالقياس.

٥. تم عرض الصورة الأولى للمقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال الصحة النفسية ،والإرشاد النفسي، ومناهج البحث، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس، وبموجب ملاحظاتهم تم تعديل عدد من الفقرات ونقل فقرات من بعد إلى آخر وحذف فقرات أخرى ليصبح المقياس في صورته الثانية مكوناً من عدد (١٣١) فقرة.

٦. تم تطبيق المقياس في صورته الناتجة عن التحكيم على عينة البحث الأولى للتحقق من خصائصه السيكومترية وبموجب نتائج المقارنة الطرفية والاتساق الداخلي تم حذف عدد (٢٠) فقرة ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من عدد (١١١) فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة التي تمثل المهارات المستهدفة بالقياس وسيتم بيان توزيعها لاحقاً.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

- **صدق المقياس :**

تم دراسة صدق المقياس بعدة طرق تمثلت في :

- صدق المحتوى: حيث تم عرض المقياس على عدد من الأساتذة المختصين في مجال الصحة النفسية ،والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس الاجتماعي، وأخذ ارائهم في مدى كون الفقرات تقيس المفهوم الكلي للمهارات الحياتية، وكذلك مدى كون كل فقرة تقيس المجال الذي وضعت فيه، وبموجب ملاحظاتهم تم تعديل عدد من الفقرات ونقل فقرات من بعد إلى أخر وحذف فقرات أخرى.
- صدق المقارنة الطرفية: حيث تم إجراء مقارنة إحصائية لفحص مدى تمييز الفقرات بين المجموعتين المتطرفتين(٢٧% العليا و ٢٧%) باستخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين، وبموجب هذا الإجراء ظهر أن هناك عدد من الفقرات غير المميزة وعددها (١٥) فقرة وقد اتخذ قرار بحذفها.
- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الارتباطات الداخلية للفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وكذلك بدرجات أبعادها الفرعية، وبموجب هذا الإجراء ظهر أن هناك عدد من الفقرات إما غير مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس أو بدرجة البعد الفرعي أو بكليهما، وقد استقر الراي على حذفها وعددها(١٦) فقرة ، وبمقارنتها بأرقام الفقرات التي استقر الرأي على حذفها نتيجة المقارنة الطرفية ،وجد أن هناك عدد(١١) فقرة مشتركة، وعليه تأكد الرأي بصواب حذفها حتى لا تخل بخصائص المقياس.

وفيما يلي يعرض جدول (٢) ارتباطات المجالات الفرعية للمقياس ببعضها وبالمجال الكلي.

جدول(٢) معاملات ارتباط المجالات الفرعية لمقياس المهارات الحياتية ببعضها وبالمجال الكلي

البعد	الوعي بالذات	إدارة الذات	حل المشكلات واتخاذ القرار	التواصل الفعال	المواطنة والمسئولية الاجتماعية	المهارات الحياتية كدرجة كلية
الوعي بالذات	١					
إدارة الذات	٠,٤٩٦**	١				
حل المشكلات واتخاذ القرار	٠,٤٢٢**	٠,٤٥٥**	١			
التواصل الفعال	٠,٤٤٢**	٠,٤٦٩**	٠,٥٣٧**	١		
المواطنة والمسئولية الاجتماعية	٠,٤١٤**	٠,٤٥٢**	٠,٤٥٥**	٠,٦٢٥**	١	
المهارات الحياتية كدرجة كلية	٠,٦٤٤**	٠,٦٤٨**	٠,٦٩٠**	٠,٨٣٥**	٠,٨٤٣**	١

***دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

- **ثبات المقياس :**

بعد حذف الفقرات سابقة الذكر تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق تمثلت في :

- ثبات التجزئة النصفية وباستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية فكانت قيم الثبات كما في جدول (٣)

جدول (٣) قيم الثبات باستخدام معامل التجزئة النصفية مصححا

المهارة	الوعي بالذات	إدارة الذات	حل المشكلات واتخاذ القرار	التواصل الفعال	المواطنة والمسئولية الاجتماعية	الدرجة الكلية للمقياس
معامل التجزئة النصفية مصححا بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية	٠.٤٢١	٠.٥٩٤	٠.٥٩٨	٠.٦٣٩	٠.٦٦٧	٠.٨١٣

وبفحص قيم الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية نجد أنها قيم يمكن الاطمئنان من خلالها على ثبات المقياس.

- ثبات الفاكرونباخ حيث تم حساب معامل الفاكرونباخ للمقياس ككل وللمهارات الفرعية

فكانت معاملات الثبات كما في جدول (٤):

جدول (٤) معاملات الثبات باستخدام معامل الفاكرونباخ

المهارة	الوعي بالذات	إدارة الذات	حل المشكلات واتخاذ القرار	التواصل	المواطنة والمسئولية الاجتماعية	الدرجة الكلية للمقياس
معامل الفا كرونباخ	٠.٥٠٧	٠.٦٧١	٠.٦٣٥	٠.٧١٨	٠.٧١٤	٠.٨٩١

وبفحص القيم المحسوبة بمعامل الفا كرونباخ نجد أنها قيم مطمئنة على ثبات المقياس.

وبموجب المعالجات سابقة الذكر أصبح المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات مناسبين لاستخدامه في البحث ومكون من (١١١) فقرة موزعة على الأبعاد الفرعية الممثلة للمهارات على النحو الآتي:

المهارة / الفقرات	عدد الفقرات
الوعي بالذات	١٦
إدارة الذات	١٩
حل المشكلات واتخاذ القرار	١٨
التواصل	٢٤
المواطنة والمسئولية الاجتماعية	٣٤

و تكون مقياس الإجابة على الفقرات من مقياس خماسي تمثل في:

المقياس	صحيح دائماً	صحيح غالباً	صحيح أحياناً	صحيح نادراً	غير صحيح
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

و تم تصحيح الفقرات السلبية المعبرة عن افتقاد المهارة أو ضعفها بعكس مفتاح التصحيح لتكون الدرجة العظمى للمقياس تعبر عن امتلاك مهارات حياتية عالية سواء بالنسبة للمجال الكلي أو المجالات الفرعية.

- **البرنامج الإرشادي: إعداد الباحثة**

لغرض استكمال إجراءات البحث تم إعداد برنامج إرشادي لتنمية بعض المهارات الحياتية فيما يلي وصفه:

- **هدف البرنامج:-**

هدف البرنامج الإرشادي إلى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات المستوى الأول في كلية التربية / جامعة تعز، وهذه المهارات هي (الوعي بالذات، إدارة الذات، حل المشكلات واتخاذ القرار، التواصل الفعال، المواطنة والمسئولية الاجتماعية).

- **وصف البرنامج:**-تكون البرنامج من ١٥ جلسة إرشادية تراوحت مدة الجلسة الواحدة ما بين ٩٠ – ١٢٠ دقيقة، تم فيها تطبيق مجموعة من الأنشطة والتدريبات، وقدمت عدد من العروض التقديمية (PowerPoint) لتحقيق أهداف كل جلسة، بالإضافة إلى تمارين كسر الجليد والتمارين التنشيطية. وفي الجدول (٥) توضيح لعناوين الجلسات والهدف العام لكل جلسة والفنيات المستخدمة فيها.

جدول (٥) وصف البرنامج الإرشادي

المهارة المستهدفة	رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف العام للجلسة	الفنيات والوسائل المستخدمة في الجلسة
افتتاح البرنامج	١	التعارف والتعريف بالبرنامج وقواعده وتقديم مفهوم المهارات الحياتية.	إجراء تعارف بين الطالبات والباحثة وبينهن وبين بعضهن،وكذلك تعريف الطالبات بهدف البرنامج وقواعد سير جلساته، وتقديم مفهوم المهارات الحياتية للطالبات.	الحوار والمناقشة، الدعابة والمرح العصف الذهني، التعبير الانفعالي بالرسم، عمل المجموعات ،الواجبات المنزلية.
مهارة الوعي بالذات	٢	الوعي بالذات(١) المفهوم ومفاهيم ذات صلة وتحليل ذاتي	تعريف الطالبات بمصطلح الذات وبعض المفاهيم ذات الصلة (الوعي بالذات، مفهوم الذات، تقدير الذات، تقييم الذات، تحقيق الذات)، وتدريب الطالبات على إجراء عملية تحليل للذات وفقاً لنموذج(Swat).	المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، المرح والدعابة عمل المجموعات، تحليل الذات، عروض تقديمية (power point)، الواجبات المنزلية.
	٣	الوعي بالذات (٢) عوائق الوعي الصحي بالذات وتدريبات	تعريف الطالبات بعوائق الوعي الصحي بالذات ،وتطبيق عدة تدريبات ترفع من وعي المتدربات بذواتهن، وتحفيزهن لوضع خطة مستقبلية لتدعيم وعيهن بذواتهن.	المحاضرة، الحوار والمناقشة التعبير الانفعالي بالرسم، المرح والدعابة، العصف الذهني، العروض التقديمية (power point)، مراقبة الحديث الذاتي.
	٤	الوعي بالذات (٣) تعزيز الوعي بالذات	مناقشة تأثير الحديث الذاتي (سلبي/ ايجابي) على سلوك الفرد، وإبراز أهمية الحديث الذاتي الإيجابي ،وتطبيق عدد من التمارين التي تسهم في تعزيز وعي الطالبات بذواتهن.	تحليل الحديث الذاتي، الحوار والمناقشة، المرح والدعابة، العمل الفردي في تحليل الذات والتعرف على القدرات، الواجبات المنزلية.
مهارة إدارة الذات	٥	إدارة الذات (١) إدارة التفكير	تعريف الطالبات بمفهوم إدارة الذات وعناصره الاساسية،" إدارة التفكير- إدارة الانفعالات، تحفيز الذات"، وتقديم مفاهيم متصلة بأخطاء التفكير ومشكلاته (اللاعقلانية- التعميم- التحيز....)، ومناقشة الأثار السلبية للتفكير الخاطئ على السلوك ،والتدريب على تصحيح مسار التفكير.	المحاضرة، الحوار والمناقشة ،دحض الافكار، لعب الدور، عمل المجموعات، العروض التقديمية (powerpoint)، الواجبات المنزلية، تحليل التفكير.
	٦	إدارة الذات (٢) إدارة الإنفعالات	تعريف الطالبات بمشكلات التعبير الخاطئ عن الانفعالات، وأهمية الإدارة الصحيحة للانفعالات ،وتدريبهن على مهارة الاسترخاء لتوظيفها في إدارة الانفعالات مع فنيات إدارة الانفعالات الأخرى وبمساندة إدارة التفكير.	المحاضرة، الحوار والمناقشة التدريب على الاسترخاء، العصف الذهني، التمارين الفردية، العروض التقديمية (power point) الواجبات المنزلية.

	٧	إدارة الذات (٣) تحفيز الذات	تقديم مفاهيم تحفيز الذات، دافعية الانجاز، الضبط الداخلي، وبيان دورها في تحقيق أهداف الفرد وخططه المستقبلية، ومناقشة دور كل من الضبط الداخلي والحديث الإيجابي للذات في تحفيز الذات، وتدريب الطالبات تحديد الأهداف ووضع خطط لتنفيذها مع تحفيز الذات لتنفيذ الخطط	المحاضرة، الحوار والمناقشة العصف الذهني، عمل المجموعات، التمارين الفردية، لعب الدور، العروض التقديمية (power point) ،الواجبات المنزلية.
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	٨	حل المشكلات واتخاذ القرار(١) مفهوم حل المشكلات وخطوات حل المشكلات واتخاذ القرار	تعريف الطالبات بمفهوم حل المشكلات واتخاذ القرار واهميته وخطواته العملية ومساعدة الطالبات على إجراء تحليل ذاتي لاسلوبهن في حل المشكلات واتخاذ القرارات ،ثم تدريبهن على تطبيق خطوات حل المشكلات على مشكلات مقترحة	المحاضرة، الحوار والمناقشة، استخدام الرسوم الكاريكاتيرية، لعب الدور، عمل المجموعات، استخدام المكتبة في توفير المعلومات، العروض التقديمية (power point)، الواجبات المنزلية.
	٩	حل المشكلات واتخاذ القرار(٢) تطبيقات على حل المشكلات واتخاذ القرار	تدريب الطالبات على تطبيق حل المشكلات واتخاذ القرارات في التعامل مع مشكلات مقترحة ،والتركيز على مشكلة سوء إدارة الوقت لأهميتها في حياة الطالبات.	المحاضرة، الحوار والمناقشة ، عمل المجموعات، استخدام المكتبة في توفير المعلومات، العروض التقديمية (power point)، الواجبات المنزلية.
مهارة التواصل الفعال	١٠	التواصل الفعال (١) المفهوم – الاهمية المشكلات	تعريف الطالبات بمفهوم التواصل الفعال وأهميته وأنواعه ومشكلاته ومن خلال مواقف تمثيلية ومن خلال تجاربهن الشخصية.	المحاضرة، الحوار والمناقشة العصف الذهني، عمل المجموعات، التمارين الفردية، لعب الدور، العروض التقديمية (power point) ،الواجبات المنزلية.
	١١	التواصل الفعال(٢) الإنصات والتواصل غير اللفظي	تعرف الطالبات بمفهوم الإنصات وأهميته في إتمام عملية التواصل ،وكذلك مفهوم الاتصال غير اللفظي ووسائله وانواعه، وتدريبهن على ممارسة الإنصات ،وتفسير بعض السلوكيات غير اللفظية الشائعة في الثقافة اليمنية والعربية.	المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التمارين الفردية، العروض التقديمية (powerpoint) الواجبات المنزلية.
	١٢	التواصل الفعال(٣) التواصل اللفظي	تعريف الطالبات بمفهوم التواصل اللفظي وفنياته ،وأهميته في إنجاح العلاقات الإنسانية، وتقديم بعض المفاهيم المتصلة به والتي تساهم في توثيق العلاقات مثل الإفصاح، والاسئلة المفتوحة ،والتعزيز اللفظي للاخرين.	المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، لعب الدور ، التمارين الفردية، العروض التقديمية(Power Point) الواجبات المنزلية.
مهارة المواطنة والمسئولية الاجتماعية	١٣	المواطنة والمسئولية الاجتماعية(١) مفاهيم ومعاني ورموز وطنية وتحليل واقع	تعريف الطالبات بمفاهيم المواطنة والمسئولية الاجتماعية وبعض المفاهيم ذات الصلة ،وتعزيز البعد الانفعالي في المواطنة لديهن ،مع بيان أهمية البعد المعرفي ومساعدتهن على تحيل بعض المشكلات ذات البعد المجتمعي.	المحاضرة، الحوار والمناقشة، التعبير الانفعالي بالرسم والإنشاد،العصف الذهني، عمل المجموعات، العروض التقديمية (Power Point) الواجبات المنزلية
	١٤	المواطنة والمسئولية الاجتماعية(٢) تدريبات على المواطنة	تدريب الطالبات على اقتراح سلوكيات مواطنة فعالة ومسئولة اجتماعياً، والتخطيط لمشاريع عمل تطوعي	الحوار والمناقشة، العصف الذهني، عمل المجموعات، العروض التقديمية

		والمسئولية الاجتماعية والعمل التطوعي	**مناسبة لمشكلات مجتمعية مقترحة.**	**(Power Point) الواجبات المنزلية**
اختتام البرنامج	**١٥**		**اختتام البرنامج وتقديم الشكر والتقدير للطالبات وإجراء القياس البعدي.**	

- **تقييم البرنامج**

تم تقييم البرنامج واختبار فاعليته عن طريق المقارنة بين أداء الطالبات في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية في القياسين (القبلي /البعدي)، و(البعدي /التتبعي)، وكذلك المقارنة بين أداء الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين (البعدي /التتبعي).

أما فيما يخص التقييم التكويني أثناء تنفيذ البرنامج فقد تم استخدام استمارة يعجبني / لا يعجبني لتلمس آراء الطالبات حول إجراءات سير البرنامج في كل جلسة وكذلك الواجبات المنزلية.

- **نتائج البحث ومناقشتها**

للإجابة على سؤال البحث المتمثل في" ما مدى فاعلية برنامج إرشادي معد من قبل الباحثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات السنة الأولى في كلية التربية –جامعة تعز، فقد تمت معالجة البيانات الناتجة عن التطبيق القبلي والبعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS للتحقق من فروض الدراسة التي سبق عرضها وقد كانت النتائج على النحو الآتي:

١- نتائج الفرض الأول ومناقشته:

نص الفرض الأول " توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية وذلك لصالح القياس البعدي وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للازواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦) نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية(ن=١١)

البعد	نوع القياس	م	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	قبلي	٥١,٩٠٩	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٤١	٠,٠٠٣ دال
	بعدي	٧١,٤٥٤	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦,٠٠		
			التساوي	٠				
إدارة الذات	قبلي	٦٢,٣٦٣	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٣٦	٠,٠٠٣ دال
	بعدي	٨٠,٢٧٢	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
			التساوي	٠				
حل المشكلات واتخاذ القرار	قبلي	٥٦,٩٠٩	الرتب السالبة	٠	١,٠٠	١,٠٠	-٢,٨٤٥	٠,٠٠٤ دال
	بعدي	٧٦,٦٣٦	الرتب الموجبة	١١	٦,٥٠	٦٥,٠٠		
			التساوي	٠				
التواصل الفعال	قبلي	٨٠,٨١٨	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٤٠	٠,٠٠٣ دال
	بعدي	١٠٣,٧٢٧	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
			التساوي	٠				
المواطنة والمسئولية الاجتماعية	قبلي	١١٦,١٨١	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٣٦	٠,٠٠٣ دال
	بعدي	١٤٧,١٨١	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
			التساوي	٠				
المهارات الحياتية كدرجة كلية	قبلي	٣٦٨,١٨١	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	-٢,٩٣٤	٠,٠٠٣ دال
	بعدي	٤٨٢,٦٣٦	الرتب الموجبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
			التساوي	٠				

من خلال الجدول(٦) يتضح أن قيم Z دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١ للمهارات الحياتية كمجال كلي وللأبعاد الفرعية ،وهو ما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية كمجال كلي وللأبعاد الفرعية، أي أن البرنامج الارشادي المطبق على العينة التجريبية كان فاعلاً في رفع مستوى المهارات الحياتية سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو درجات المجالات الفرعية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج كان معدا بطريقة ملائمة لاحتياجات الطالبات والمرحلة العمرية التي ينتمين لها وكانت أنشطته ملبية ومشبعة لها ، وهو ما ساعد على تفاعل الطالبات مع جلسات البرنامج وأنشطته والاستفادة منها مما انعكس على تنمية مستوى المهارات المستهدفة بالبرنامج لدى الطالبات أفراد العينة ،ومما دعم جاذبية البرنامج تنوع الفنيات المستخدمة، واستخدام أساليب التعبير المختلفة التي أسهمت في تحفيز الطالبات لتحقيق أكبر قدر من المشاركة الايجابية والاستفادة.كما ان هذه النتيجة يمكن ان نفسرها انطلاقا من أهمية المهارات الحياتية المستهدفة بالبرنامج ونجاح البرنامج في شحذ انتباه الطالبات الى القيمة العملية لهذه المهارات والانعكاسات التطبيقية لها على سلوكهن وتفاعلاتهن في

المستقبل، وهو ما جعلهن متفاعلات ومتحمسات سواء في حضور الجلسات بانتظام او في أداء الأنشطة أثناء الجلسات والمشاركة الفاعلة في النقاش، او من خلال أداء الواجبات المنزلية، وهو ماساهم في تحقيق البرنامج لأهدافه المخططة مسبقا ،فارتفع مستوى المهارات الحياتية لدى العينة التجريبية وهو مايعني فاعلية البرنامج .

وتتفق هذه النتيجة من حيث فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية سواء كمهارة كلية أو مهارات فرعية مع دراسات كل من رسول وشريفي(٢٠٠٨) والحارثي (٢٠١٠)و وان أزليندا (٢٠١٠) وميهاس (٢٠١١) ويونال (٢٠١٢)وستشولتر وتشويو (٢٠١٢) والتي توصلت جميعها الى وجود فروق داله بين القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي للمجموعات التجريبية فيها.

٢- نتائج الفرض الثاني ومناقشته:

نص الفرض الثاني" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية بعد تطبيق برنامج المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار"مان- وتني" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي وقد كانت النتيجة كما في الجدول(٧)

جدول(٧) نتائج اختبار "مان- وتني" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية في القياس البعدي

البعد	المجموعة التجريبية (ن=١١)			المجموعة الضابطة (ن=١١)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الوعي بالذات	٧١,٤٥٤	١٨٧,٠٠	١٧,٠٠	٥٣,٧٢٧	٦٦,٠٠	٦,٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠ دال
إدارة الذات	٨٠,٢٧٢	١٦٨,٥٠	١٥,٣٢	٦٥,٠٩٠	٨٤,٥٠	٧,٦٨	١٨,٥٠٠	٠,٠٠٤ دال
حل المشكلات واتخاذ القرار	٧٦,٦٣٦	١٧٣,٠٠	١٥,٧٣	٦١,٨١٨	٨٠,٠٠	٧,٢٧	١٤,٠٠٠	٠,٠٠١ دال
التواصل الفعال	١٠٣,٧٢٧	١٧٨,٠٠	١٦,١٨	٨٥,٧٢٧	٧٥,٠٠	٦,٨٢	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠ دال
المواطنة والمسئولية الاجتماعية	١٤٧,١٨١	١٧٣,٠٠	١٥,٧٣	١٢٩,٧٢٧	٨٠,٠٠	٧,٢٧	١٤,٠٠٠	٠,٠٠١ دال
المهارات الحياتية كدرجة	٤٨٢,٦٣٦	١٧٨,٥٠	١٦,٢٣	٣٩٩,٧٢٧	٧٤,٥٠	٦,٧٧	٨,٥٠٠	٠,٠٠٠ دال

كلية								

ومن خلال الجدول (٧) نجد أن قيم U دالة عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ للمهارات الحياتية كمجال كلي وللأبعاد الفرعية ،وهو ما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الحياتية كمجال كلي وللأبعاد الفرعية، علما بأنه سبق وتم حساب الفروق بين المجموعتين كما سبق الوصف ضمن إجراءات الدراسة قبل تطبيق البرنامج فكانت غير دالة مما عنى تكافؤ المجموعتين في القياس القبلي ، وبالمقارنة يمكن أن نستنتج أن البرنامج الإرشادي المطبق على العينة التجريبية كان فاعلاً في رفع مستوى المهارات الحياتية سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو درجات المجالات الفرعية ، وهو ما أكدته نتيجة الفرض الأول ، وأن الفروق بين المجموعتين ناتجة عن عدم تعرض المجموعة الضابطة لجلسات البرنامج وأنشطته ، والتي أدت الى تقدم الطالبات عينة البرنامج التجريبية في مستوى المهارات الحياتية المستهدفة بالبرنامج مقارنة بزميلاتهن عينة المجموعة الضابطة اللواتي لم يتعرضن لهذا البرنامج.

وتفسر هذه النتيجة بالاستناد إلى طبيعة مفهوم المهارات الحياتية من حيث كونها تحتاج إلى تدريب وبشكل هادف وموجه لتنمو وتتطور ، وهو ما حدث مع المجموعة التجريبية حيث استهدفت ببرنامج إرشادي مخطط ومعد لتنمية المهارات الحياتية لديها وتم تنفيذه كما خطط له وخضع لعملية تقييم متعددة المراحل ، في حين أن المجموعة التجريبية لم تستهدف بجهد مماثل وهو ما أدى إلى عدم تقدمها في مستوى هذه المهارات ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد السلام (٢٠٠٩) ودراسة الحارثي(٢٠١٠)حيث ظهرت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٣- نتائج الفرض الثالث ومناقشته:

نص الفرض الثالث" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسن wilcoxon للازواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة لحساب دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية والجدول(٨) يبين ذلك

جدول(٨) نتائج اختبار " ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية(ن=١١)

البعد	نوع القياس	م	توزيع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	بعدي	٧١,٤٥٤	الرتب السالبة	٧	٧,٢٩	٥١,٠٠	-١,٦٠٣	٠,١٠٩ غير دال
	تتبعي	٦٨,٤٥٤	الرتب الموجبة	٤	٣,٧٥	١٥,٠٠		
			التساوي	٠				
إدارة الذات	بعدي	٨٠,٢٧٢	الرتب السالبة	٧	٥,٧٩	٤٠,٥٠	-٥,٦٦٨	٠,٥٠٤ غير دال
	تتبعي	٧٨,١٨١	الرتب الموجبة	٤	٦,٣٨	٢٥,٥٠		
			التساوي	٠				
حل المشكلات واتخاذ القرار	بعدي	٧٦,٦٣٦	الرتب السالبة	٦	٧,٢٥	٤٣,٥٠	-١,٦٣٣	٠,١٠٢ غير دال
	تتبعي	٧٢,٩٠٩	الرتب الموجبة	٤	٢,٨٨	١١,٥٠		
			التساوي	١				
التواصل الفعال	بعدي	١٠٣,٧٢٧	الرتب السالبة	٦	٧,٤٢	٤٤,٥٠	-١,٠٢٥	٠,٣٠٦ غير دال
	تتبعي	١٠١,٩٠٩	الرتب الموجبة	٥	٤,٣٠	٢١,٥٠		
			التساوي	٠				
المواطنة والمسئولية الاجتماعية	بعدي	١٤٧,١٨١	الرتب السالبة	٨	٧,٥٠	٦٠,٠٠	-٢,٤٠٣	٠,٠١٦ دال
	تتبعي	١٣٧,٥٤٥	الرتب الموجبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠		
			التساوي	٠				
المهارات الحياتية كدرجة كلية	بعدي	٤٨٢,٦٣٦	الرتب السالبة	٧	٧,٧١	٥٤,٠٠	-١,٨٦٧	٠,٠٦٢ غير دال
	تتبعي	٤٦٢,٩٠٩	الرتب الموجبة	٤	٣,٠٠	١٢,٠٠		
			التساوي	٠				

من خلال الجدول (٨) نجد أن قيم Z غير دالة للمهارات الحياتية كمجال كلي وللأبعاد الفرعية جميعها ماعدا بعد المواطنة والمسئولية الاجتماعية ،وهو ما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الحياتية كمجال كلي ولمعظم الأبعاد الفرعية، أي أن الطالبات أفراد المجموعة التجريبية حافظن على مستوى المهارات الحياتية المكتسب بفعل تطبيق البرنامج ولم يفقدن هذه المهارات ،بدليل عدم دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي ،ولو كان حصل تراجع في مستوى المهارات لظهر ذلك في صورة فرق دال و زيادة عدد الرتب السالبة للمهارة ، وهذا يعني استمرارية فاعلية البرنامج والحفاظ على مستوى التقدم المحقق بتأثيره، أما بخصوص بعد المواطنة والمسئولية الاجتماعية التي ظهر الفرق دالا فيه وباتجاه تناقص مستوى المهارة، فتعتقد الباحثة أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء الظروف التي مرت بها الطالبات عقب انتهاء تطبيق البرنامج، حيث أن الأسبوع التالي لانتهاء التطبيق مباشرة ،تم فيه إعلان إضراب للهيئة التدريسية في الجامعة من قبل نقابة أعضاء هيئة التدريس ، وأدى هذا الإضراب إلى تعطيل الدراسة لمدة شهرين ونصف، عانى فيها الطلبة والطالبات من القلق والحيرة وترقب المجهول، حيث لم يكن هناك موعد واضح لإنهاء الإضراب، والذي كان امتدادا لظروف ارتباك سياسي تمر به البلد وانعكس في الجامعة ، وهو ما عطل التطبيق البعدي كل هذه المدة ، رغم أن المدة المفترضة والشائعة هي شهر ونصف ، وبالتالي تعتقد الباحثة أن هذه التجربة الصعبة قد هزت لدى الطالبات قيم المواطنة ،نظرا لشعورهن بأن مصلحتهن ومستقبلهن لم يشغل ذوي الأمر ليبادروا بالتعامل الجاد والمسئول مع الموقف ، كما ان النماذج التي يفترض

فيها ان تقدم للطلبة السلوك المسئول بشكل عملي وهم أعضاء هيئة التدريس لم يكونوا ذلك النموذج المفترض ، وبالتالي يبدو أن الطالبات قمن بإعادة النظر في مضامين الفقرات الخاصة ببعد المواطنة والمسئولية الاجتماعية في ضوء الحالة الانفعالية والمعرفية التي مررن بها فكان هذا التراجع المؤسف.وتتفق هذه النتيجة من حيث حفاظ أفراد المجموعة التجريبية على مستوى المهارات المكتسبة وعدم تراجع هذا المستوى مع نتيجة دراسة عبدالسلام(٢٠٠٩).

٤-نتائج الفرض الرابع ومناقشته:

نص الفرض الرابع" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار " مان- وتني" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس التتبعي، وقد كانت النتيجة كما في الجدول(٩).

جدول(٩) نتائج اختبار" مان- وتني" لدلالة فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية بأبعاده الفرعية في القياس التتبعي

البعد	المجموعة التجريبية (ن=١١)			المجموعة الضابطة (ن=١١)			قيمة U	مستوى الدلالة
	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب	م	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الوعي بالذات	٦٨,٤٥٤	١٨٥,٥٠	١٦,٨٦	٤٥,٦٣٦	٦٧,٥٠	٦,١٤	١,٥٠٠	٠,٠٠ دال
إدارة الذات	٧٨,١٨١	١٨١,٠٠	١٦,٤٥	٥٢,٧٢٧	٧٢,٠٠	٦,٥٥	٦,٠٠	٠,٠٠ دال
حل المشكلات واتخاذ القرار	٧٢,٩٠٩	١٧٨,٠٠	١٦,١٨	٤٨,٥٤٥	٧٥,٠٠	٦,٨٢	٩,٠٠	٠,٠٠ دال
التواصل الفعال	١٠١,٩٠٩	١٨٣,٥٠	١٦,٦٨	٦٩,٨١٨	٦٩,٥٠	٦,٣٢	٣,٥٠٠	٠,٠٠ دال
المواطنة والمسئولية الاجتماعية	١٣٧,٥٤٥	١٧٩,٥٠	١٦,٣٢	٩٩,٦٣٦	٧٣,٥٠	٦,٦٨	٧,٥٠٠	٠,٠٠ دال
المهارات الحياتية كدرجة كلية	٤٦٢,٩٠٩	١٨٢,٥٠	١٦,٥٩	٣١٩,٤٥٤	٧٠,٥٠	٦,٤١	٤,٥٠٠	٠,٠٠ دال

من خلال الجدول (٩) نجد أن قيم U دالة عند مستوى دلالة أقل من٠,٠٠١ للمهارات الحياتية كمجال كلي وللأبعاد الفرعية ،وهو ما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الحياتية كمجال كلي وللأبعاد الفرعية في القياس التتبعي، أي أن الفرق بين المجموعتين في مستوى المهارات الحياتية سواء على مستوى الدرجة الكلية أو على مستوى درجات المهارات الفرعية والذي ظهر بعد تطبيق البرنامج وتم قياسه من خلال ظهور فروق داله بين المجموعتين في القياس البعدي مازال قائما، ومازالت المجموعة التجريبية تمتلك قدرا أعلى من المهارات الحياتية بفعل البرنامج الارشادي المطبق عليها مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج .

-التوصيات:-

بالاستناد إلى نتائج البحث توصي الباحثة بالآتي:

- إعداد مقرر للمهارات الحياتية بشكل برنامج تدريبي يكسب الطلب المهارات بشكل فعال واعتماده كمتطلب جامعة على فصلين دراسيين في السنة الجامعية الأولى.
- تفعيل دور مراكز الإرشاد النفسي في الجامعات اليمنية لتنمية المهارات الحياتية للطلبة أثناء فترة دراستهم.
- تفعيل دور الأنشطة اللاصفية للإسهام في تنمية المهارات الحياتية للطلبة.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية مهارة إدماج هدف تنمية المهارات الحياتية ضمن المقررات الدراسية ومن خلال عملية التدريس.

- المقترحات:-

في ضؤ نتائج البحث تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسة للتعرف على مستوى المهارات الحياتية المختلفة لدى طلبة الجامعة والتباين فيها وفقا لبعض المتغيرات (النوع الاجتماعي،التخصص،المستوى الدراسي).
- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية برنامج ارشادي لتنمية مجموعة مهارات حياتية أخرى غير المستهدفة في هذا البحث(المهارات الدراسية، التفكير الناقد ،التفكير الابداعي، التعاطف،.....)
- إجراء دراسة كيفية باستخدام المقابلة للتعرف على مستوى الوعي بمفهوم وأهمية المهارات الحياتية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ومدى وعيهم بأدوارهم في تنميتها .
- إجراء دراسة مقارنة للتعرف على مدى إسهام الجامعة في تنمية المهارات الحياتية المختلفة لدى الطلبة من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر عدد من الفئات ذات العلاقة في الجامعة (أساتذة ،قيادات إدارية،مسئولون عن التخطيط للأنشطة الطلابية).

المراجع:-

١. إبراهيم، سليمان عبدالواحد يوسف: (٢٠١٠). المهارات الحياتية – ضرورة حتمية في عصر المعلومات – رؤية سيكوتربوية. القاهرة .إيتراك للطباعة والنشر.

٢. إبراهيم، فاضل خليل:(٢٠١٠). مدى فاعلية المناهج الدراسية الجامعية في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبة الجامعة. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. جامعة الموصل. المجلد ٩. العدد ٣. ص: ١ – ٢١.

٣. أبو جاموس، أسامة عبدالغني:(٢٠٠٩). الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين. ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

٤. أبو حشيش، بسام محمد: (٢٠١٠). دور كليات التربية في تنمية قيم المواطنة لدى ا.لطلبة المعلمين بمحافظات غزة. مجلة جامعة الأقصى. المجلد ١٤. العدد ١. ص: ٢٥٠ – ٢٧٧.

٥. أبو رياش، حسين محمد وقطيط، غسان يوسف: (٢٠٠٨). حل المشكلات. عمان. دار وائل للنشر والتوزيع.

٦. أبو سريع، أسامة سعد وشوقي، مرفت أحمد وأنور، عبير محمد ومرسي، صفاء إسماعيل: (٢٠٠٦). أثر برنامج تنمية المهارات الحياتية في تجويد الحياة لدى تلاميذ مدارس التعليم العام بالقاهرة الكبرى. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة. جامعة السلطان قابوس. مسقط ١٧ – ١٩ ديسمبر. ص: ٢٠٥ – ٢٢٨.
٧. ادعيس، أحمد والكساب، علي: (٢٠١١). درجة امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية. المجلد ١١. العدد ١. ص: ١٣ – ٢٤.
٨. أسعد، عبدالكريم حسان قائد:(٢٠١١). تجسير الفجوة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي في اليمن. بحوث ودراسات تربوية. مركز التأهيل والتطوير التربوي. العدد ٧. ص: ١ – ٣٤
٩. بخيت، خديجة أحمد السيد: (٢٠٠٠). فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية. دراسة ميدانية على طلاب بعض كليات جامعة حلوان. المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي. "الجامعة في المجتمع". ٢١ – ٢٢ نوفمبر. ص: - ٢٢٢١٦٦
١٠. جابر،محمود زكي ومهدي،ناصر علي:(٢٠١١).دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسئولية الاجتماعية لدى طلبتها.دراسة مقارنة بين جامعتي حلوان(ج.م.ع)وجامعة الأزهر.غزة (فلسطين).
WWW.Qou.edu/arabic/conferences/socialrespnsibilityconf/dr_nassermahdi.pdf
١١. الحارثي، صبحي سعيد:(٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. العدد ١٦. ص: ٣١ – ٨٠.
١٢. حسين، محمد عبدالهادي: (٢٠٠٧). الذكاء العاطفي وديناميت قوة التعلم الاجتماعي. العين. دار الكتاب الجامعي.
١٣. حمايل، عيد عطا الله: (٢٠٠٩). دور التعليم الجامعي في إعداد الطلبة للحياة المعاصرة من وجهة نظر الدارسين في جامعة القدس المفتوحة في أريحا. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات.العدد ١٦. ص: ٩ – ٨٥.
١٤. داوود، عبدالعزيز أحمد: (٢٠١١). دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة. دراسة ميدانية بجامعة كفر الشيخ. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. العدد ٣٠. ص: ٢٥٢ – ٢٨٢.
١٥. الدريني، حسين عبدالعزيز ومحمد، محمد علي كامل: (٢٠٠٦). معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السيكولوجي. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد ١٦. العدد ٥٢. ص: ٢ – ٢٥.
١٦. الرشيدي، بشير صالح:(٢٠٠٩). التعامل مع الذات. ط ٣. الكويت. إنجاز العالمية للنشر والتوزيع.
١٧. السيد، أحمد جابر أحمد: (٢٠٠١). استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد٧٣. ص: ٣ – ٤٧.
١٨. الشايب،عبدالحافظ:(٢٠١٠).الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لاستبيان ويكمان للذكاء الانفعالي.المجلة الاردنية في العلوم التربوية.المجلد٦.العدد١.ص :٥٣-٧١.
١٩. صايمة، ضياء الدين مصطفى:(٢٠٠٥). مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في التفريغ الانفعالي للتخفيف من آثار الخبرات الصادمة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة
٢٠. الظاهر، دينا حسين إمام: (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركياً. دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
٢١. عاشور، محمد: (٢٠٠٥). دور الجامعات الأردنية في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة لمواجهة متطلبات واحتياجات سوق العمل. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر كلية التربية السادس. جامعة اليرموك. "العلوم التربوية والنفسية – تجديدات وتطبيقات مستقبلية". ٢٢ – ٢٤ تشرين الثاني.
٢٢. عبدالسلام، عبير محمد علي(٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي معرفي- سلوكي لتنمية مهارات الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي. دكتوراه غير منشورة. كلية التربية – جامعة عين شمس.
٢٣. عبدالمعطي. أحمد حسين ومصطفى، دعاء محمد:(٢٠٠٨). المهارات الحياتية. القاهرة. دار السحاب للنشر والتوزيع.
٢٤. عبدالنبي، سامية محمد صابر: (٢٠١٢). الألكسيزيميا وعلاقتها بنوعية جودة النوم لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. دراسات نفسية. المجلد ٢٢. العدد ٢. ص: ٢٦٩ – ٣٠٢.
٢٥. العزاوي، سامي مهدي:(٢٠١٢). مفهوم المواطنة لدى الشباب العراقي. الكتاب السنوي لمركز أبحاث الطفولة والأمومة. حولية علمية متخصصة محكمة. جامعة ديالي. المجلد ٧. ص: ١٥-٣٢
٢٦. عكاشة، محمود فتحي: (٢٠٠٥). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين. مجلة الدراسات الاجتماعية. جامعة العلوم والتكنولوجيا. المجلد ١٠. العدد ٢٠. ص: ١٣ – ٨٧
٢٧. علي، عادل سيد: (٢٠٠٩). المهارات الحياتية. إستراتيجية منهجية. دار الجامعة الجديدة للنشر. الإسكندرية.
٢٨. عمران، تغريد والشناوي، رجاء وصبحي، عفاف:(٢٠٠١). المهارات الحياتية. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.
٢٩. غريب، أيمن عواد والعضايلة، عدنان عبدالسلام: (٢٠١٠). المناخ الجامعي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلبة الجامعات الأردنية. مجلة الثقافة والتنمية. العدد ٣٧. ص: ٣٨ – ٧٧.

٣٠. غنيم، محمد إبراهيم: (٢٠٠٨). فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين في مرحلة رياض الأطفال. ماجستير غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة الإسكندرية.
٣١. قشطة، أحمد عودة: (٢٠٠٨). أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة. ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة.
٣٢. اللولو، فتحية صبحي وقشطة، عوض سليمان: (٢٠٠٦). مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. كلية التربية،الجامعة الإسلامية. غزة/٢٠١٠/٠٢/www. Site.iugaza.edu.ps/floolo/files
٣٣. مشرف ،ميسون محمد عبدالقادر:(٢٠٠٩).التفكير الاخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة.ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة الاسلامية،غزة.
٣٤. مرسي، سعيد محمود ومحمد، عبدالله محمد:(٢٠١٠).دور التعليم الجامعي في تنمية المسئولية المدنية لدى الطلاب – الواقع والمأمول. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. جامعة الإمارات العربية. العدد ٢٨. ص: ٢١٨ – ٢٥٢.
٣٥. المعشني، أحمد بن علي: (٢٠٠٦). فاعلية برنامج تدريبي لتقنيات البرمجة اللغوية العصبية. دراسة لبعض متغيرات الشخصية لدى طلبة الجامعة بسلطنة عمان. دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
٣٦. هيجان، عبدالرحمن أحمد: (١٩٩٩). المدخل الإبداعي لحل المشكلات. مركز الدراسات والبحوث. الرياض. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
٣٧. هيز، جون: (٢٠١١). مهارات التواصل بين الأفراد في العمل. ترجمة: مروان طاهر الزعبي. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٣٨. وزارة التعليم العالي والبحث والعلمي:(٢٠٠٦). الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية (٢٠٠٦ – ٢٠١٠). مشروع تطوير التعليم العالي. الجمهورية اليمنية
٣٩. وكونواي، أشمان أدريان:(٢٠٠٨). مدخل إلى التربية المعرفية "نظريات وتطبيقات" ترجمة: أسماء السرسي وأماني عبدالمقصود. القاهرة. الأنجلو المصرية.
٤٠. Baussiakou,Ledag,Baussiakou,Irisk&Kalkani,Efrossinic.(٢٠٠٦).Studn t development using emotional intelligence.world Trnsactionson Engineering and Technologu Education. Vol, ٥.No,١. PP:٥٣-٥٨.
٤١. Mardani, Ayub. ; Hous, Mahmood Danialideh; Mardani, Saeed; Khajavi, Yaser. (٢٠١١). Knowledge of Life Skills and Its Relationship with Mental Health in Iranian University Students. European Journal of Social Sciences. Vol ٢٥. No ٤. PP: ٤٩٨ – ٥٠٥
٤٢. Mehas, Alexandros. (٢٠١١). The Development of Decision Making

Skills. Eurasia Journal of Mathematics. Science and Technology Education. Vol ٧. No ١. PP: ٦٣ – ٧٣

٤٣. Navehebrahem, A.; Masoudi, Somayeh. (٢٠١١). Citizenship Behavior among the Iranian Elemntary School Students. International Conference on Social Science and Humanity. IPEDR. Vol ٥. (٢٠٠١) © (٢٠١١) IACSIT Press, Singapore. PP: VI – ٢٧٥ – VI – ٢٧٩.

٤٤. Papageriou, Dimitrios E. ; Kavga, Anna. (٢٠٠٩). Evaluation of Life Skills in Students of Nursing: a descriptive study. International Journal of Caring Sciences. September – December. Vol ٢. Issue ٢. PP: ١٣٥ – ١٤١.

٤٥. Prasertsin, Ujsara. (٢٠١١). Self-Management Skill in Teacher's Working: Need Assssment. Www.Icmis.net/informs/Icoqm١٠/ICoQ١٠CD/pdf/p١٠٩-Final.pdf

٤٦. Rafferty, Lisa A. (٢٠١٠). Step-by-steps: Teaching Students to Self Monitor. Teaching Exceptional Children/ Nov / Dec ٢٠١٠. PP: ٥٠ – ٥٨

٤٧. Rassool, Kord-Noghabi; Sharifi, Hassan Pasha. (٢٠٠٨). Preparation and Compilation of a Life Skills Curriculum for Students in the High School Period. Quarterly Journal of Educational Innovations. No ٢٤. Spring. PP: ٤٧ – ٥٦

٤٨. Schultz; Cecilia Maria; Chweu, Mmaleswu Gift. (٢٠١٢). The Value of a Life Skills Programme at A higher Education Institution in South Africa. International Review of Social Sciences and Humanities. Vol ٢. No ٢. PP: ١٩٠ – ١٩٩.

٤٩. Shankar, Ravip; Dubey, Arunk; Mishra, Pranaya; Deshpande, Vibhavri Y; Chandrasekhar, T.S. & Shivanada, P.G. (٢٠٠٦). Student Attitudes Towards Communication Skills Training in a Medical College in Western Nepal. Education for Health. Vol ١٩. No ١٠. PP: ٧١- ٨٤

٥٠. Thu, Le. Hoang Ann. (٢٠٠٩). The Effectiveness of Teaching Life Skills in Universities. Paper Presented to "Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning" Professional Develoment in Asia and Europe. German Institute for Adult Education. ٢٩ – ٣٠ June ٢٠٠٩ in Bergisch Gladbac / Germany.

٥١. Ünal, Sati. (٢٠١٢). Evaluating the effect of self-awareness and Communication techniques on nurses' assertivenees and self-esteem. Contemporary Nurse. Vol ٤٣. No ١. PP: ٩٠ – ٩٨

٥٢. Wan, Mohamed; Azlinda Wan; Omar, Badrul & Romli, Mohd Faroul

Fafiq. (٢٠١٠). Developing Problem Solving Skills for Long Life Learning through Work-Based Learning Among College Community Students. Journal of Technical Education and Training. Vol ٢; No ١. PP: ١ – ٨

٥٣. Yadav, Pooja & Iqbal, Naved. (٢٠٠٩). Impact of Life Skill Training of Self-esteem, Adjustment and Empathy among Adolescents. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. Vol ٣٥. Special Issue. PP: ٦١ – ٧٠