

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

دور منهاج "التربية الوطنية والحياتية" في إكساب
طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية
من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس

إعداد

شروق وليد سليمان

إشراف

د. يمان صليح

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج
وأساليب التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2021م

دور منهاج "التربية الوطنية والحياتية" في إكساب
طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية
من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس

إعداد

شروق وليد سليمان

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2021/11/25م، وأجيزت.

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

.....

1. د. يمان صليح / مشرفاً ورئيساً

.....

2. د. إيناس ناصر / ممتحناً خارجياً

.....

3. د. هبة سليم / ممتحناً داخلياً

ب

الإهداء

إلى الطيبة المحبة والمعطاة جعل الله الجنة تحت قدميها، التي ساندني في دعائها وصلواتها،
إلى من علمتني الصبر

إلى الغالية أمي

إلى الذي علمني أن الدنيا كفاح وسلاحه العلم، إلى من علمني الصبر والاجتهاد

إلى الغالي أبي

إلى رفيق دربي، الذي يقاسمني أفراحي وأحزاني، إلى من ساندني في أصعب الأوقات

إلى زوجي العزيز

أمجد

إلى جواهري الثمينة، إلى اللؤلؤ المكنون في أيامي، أبنائي وبناتي

ليان، مهند، هادي، مريم

إلى زهرات العمر أخواتي أماني، أميرة

إلى نبضات القلب، إلى إخوتي محمد، خالد، نمر، خليل

إلى كل طالب علم يسعى في سبيل العلم

إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل أهدي هذه الرسالة

الشكر والتقدير

الحمد لله مع قبل ومع بعداً حمد الله الذي أعانني على إتمام هذه الرسالة ومنحني الصبر والعزيمة.

وأقدم بخالص الشكر والتقدير إلى مشرفتي الفاضلة الدكتورة يمان صليح حيث كان لتوجيهاتها أثراً كبيراً في إتمام هذه الرسالة.

كما أتوجه بالشكر والعرفان لك مع المناقشة الداخلي والمناقشة الخارجي اللتان ساهمتا في إثراء هذه الرسالة.

كما أقدم بعظيم الشكر وجزيل الامتنان إلى الدكتور غسان ذوقان الذي كان لتوجيهاته إسهام كبير في إتمام هذه الرسالة.

وأقدم بجزيل الشكر إلى الدكتور عبد الرؤوف خيربوشك وزملائه، أ.د محمد الطيبي، د.مجدى الزامل لإسهامهم في إثراء هذه الرسالة.

كما أتوجه بالشكر والامتنان إلى المشرفين والمشرفات الأفاضل لتعاونهم في تقييم وتحكيم الاستبانة.

ولا أنسى أن أقدم بجزيل الشكر إلى الهيئة التدريسية في برنامج الماجستير في جامعة النجاح الوطنية على ما قدموه من معلومات قيمة وتوجيهات خلال فترة دراستي أسهمت في إثراء الدراسة في جوانبها المختلفة.

كما أشكر المعلمي والمعلمات الذين يدرسون التربية الوطنية والحياتية على تعاونهم بتعبئة الاستبانة؛ لإتمام هذه الدراسة.

فجزاهم الله جميعاً خيراً الجزاء.

الباحثة شروق سليمان

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

دور منهاج "التربية الوطنية والحياتية" في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه
حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة علمية، أو
لقب علمي، أو بحث لدى أي مؤسسة تعليمية، أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the
researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other
degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة: مشرقة وليد سليمان

Signature:

التوقيع: 

Date:

التاريخ: ٢٠١١ - ١١ - ٢٥

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ح	فهرس الجداول
ط	فهرس الملاحق
ي	الملخص
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها
2	مقدمة الدراسة
4	مشكلة الدراسة
5	أسئلة الدراسة
5	فرضيات الدراسة
6	أهداف الدراسة
7	أهمية الدراسة
8	حدود الدراسة
8	مصطلحات الدراسة
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	الإطار النظري
34	الدراسات السابقة
34	الدراسات العربية
36	الدراسات الأجنبية
39	التعقيب على الدراسات السابقة
41	الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها
42	منهج الدراسة
42	مجتمع الدراسة
42	عينة الدراسة

الصفحة	الموضوع
43	أداة الدراسة
44	صدق الأداة
44	ثبات الأداة
45	إجراءات الدراسة
46	متغيرات الدراسة
46	المعالجات الإحصائية
48	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
49	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
55	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
60	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها
61	مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
64	مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
67	التوصيات
68	قائمة المصادر والمراجع
77	الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
43	توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة	جدول (1)
44	سلم توزيع الإجابات على كل فقرة من الاستبانة	جدول (2)
45	ثبات الاستبانة ومجالاتها	جدول (3)
49	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات المهارات الحياتية	جدول (4)
50	جدول المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجال المهارات الحياتية المعرفية	جدول (5)
52	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجال المهارات الحياتية الشخصية	جدول (6)
54	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجال المهارات الحياتية الاجتماعية	جدول (7)
56	نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي	جدول (8)
57	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة	جدول (9)
58	نتائج اختبار المقارنات البعدية (Lsd) للدرجة الكلية للمهارات الحياتية	جدول (10)
59	نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي	جدول (11)

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
78	كتاب الموافقة على عنوان الأطروحة	ملحق (1)
79	أداة الدراسة بصورتها النهائية	ملحق (2)
85	قائمة بأسماء المحكمين	ملحق (3)

دور منهاج "التربية الوطنية والحياتية" في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات
الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس

إعداد

شروق وليد سليمان

إشراف

د. يمان صليح

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يدرسون التربية الوطنية والحياتية في المدارس الحكومية في مديرية نابلس، والبالغ عددهم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية نابلس (183) منهم (47) معلماً و(136) معلمة، وتكونت العينة من (128) معلماً ومعلمة، قامت الباحثة ببناء استبانة خاصة لجمع البيانات في هذه الدراسة، وتشتمل على (53) فقرة مقسمة على ثلاث مجالات، المجال الأول: المهارات الحياتية المعرفية، والمجال الثاني: المهارات الحياتية الشخصية، والمجال الثالث: المهارات الحياتية الاجتماعية.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها أن الدرجة الكلية لدور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس، قد أتت بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (0.68) وهذا يدل على أن درجة المهارة متوسطة في جميع مجالات المهارات الحياتية.

وقد جاءت في المرتبة الأولى المهارات الحياتية الاجتماعية حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.30)، ثم أتت في المرتبة الثانية المهارات الحياتية المعرفية حيث حصلت على متوسط حسابي (3.17)، وتلاههما في المرتبة الأخيرة المهارات الحياتية الشخصية فقد حصلت على متوسط حسابي (3.14)، حيث حصلت جميع المجالات على درجة متوسطة.

كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور منهج التربية الوطنية والحياتية في إكساب المهارات الحياتية للطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور منهج التربية الوطنية الحياتية في إكساب الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الخبرة لصالح الفئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات).

بناءً على النتائج التي توصلت لها الدراسة أوصت الباحثة بضرورة نشر الوعي عند أولياء الأمور بأهمية المهارات الحياتية ودورهم في إكساب أبنائهم لها، والعمل على إيجاد دليل مختص بالمهارات الحياتية يوضح المهارات الخاصة بكل مرحلة دراسية؛ لتقديم وضوح أكبر للمعلمين والباحثين في هذا المجال، وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

شهد العالم في القرن الحادي والعشرين تغيرات سريعة في جميع مجالات الحياة واحتياجاتها، وبدأت أنظمة التعليم في جميع البلدان المهمة بالتنمية في العالم في البحث عن أدوات وآليات لتشجيع الأفراد على التكيف مع عملية التنمية المعاصرة.

إن التطورات التي حدثت والتغيرات المتسارعة في مختلف المجالات جعلت العالم يواجه تحديات جسيمة، ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببناء الإنسان؛ لمواكبة المتغيرات التي تشهدها الحياة المعاصرة، لذلك فإن التعليم هو جوهر البشرية، حيث يهدف إلى تنشئة الأفراد الذين يتحملون مسؤولية النهوض ببلدهم ومجتمعهم لمواكبة العالم في جميع المجالات (الغامدي، 2011).

فالمؤسسة التعليمية بعد الأسرة هي المسؤولة عن مساعدة الأطفال في حل المشاكل، ومرحلة الطفولة مهمة جداً لحياة الأطفال، لأن هذه المرحلة يمكن أن تحفز القدرات الاجتماعية والحسية والرياضية وغيرها، بينما توفر المؤسسة التعليمية الحماية للطلاب بإكسابهم المهارات الحياتية وتحسين قدرتهم على التعامل مع الحياة بسهولة (عبد المعطي ومصطفى ودعاء محمد، 2008).

وتعتبر المهارات الحياتية مهمة؛ فهي تساعد على تنمية المهارات النفسية والاجتماعية للطالب، وتعظيم تنمية شخصيته، ومواهبه، ومهاراته العقلية والبدنية، وتنمية الذات، واستكشاف نقاط القوة والضعف، فالعلاقة بين الطالب والمناهج والبيئة تقوم على تأهيل الطلاب؛ من أجل تحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرارات لحل المشكلات التي يواجهونها، ويعمل مصمموا المناهج على تغيير نظرة الطلاب إلى المناهج، حيث يقترحوا طرق تدريس جديدة توسع مجال الحوار، وتعمل على تعزيز علاقات الولاء والانتماء بين الطالب والمؤسسة، وتعزيز مهارات تحليل المشكلات، والتعامل بالطلاقة والمرونة والأصالة في الحلول البديلة المناسبة (أبو حجر، 2006).

ولقد كان هناك اهتمام كبير حول المهارات الحياتية على المستوى الدولي والإقليمي، فالمكتب الدولي للتعليم "International Bureau of Education (IBE)" يشير إلى المهارات الحياتية باسم مهارات الإدارة الشخصية والمهارات الاجتماعية التي يتم إجراؤها بشكل مناسب على أساس مستقل (Singh,2004) فنلاحظ الاهتمام الدولي والإقليمي والمحلي بالمهارات الحياتية، حيث أكد تقرير المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على ضرورة تنفيذ توصيات المؤتمر العربي الرابع لوزراء التربية والتعليم الذي عقد في بيروت عام 2004 على أهمية الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2004).

وتوضح (اليونسكو) بأن المهارات الحياتية ليست مجالاً أو موضوعاً، ولكنها تشمل التطبيقات والمعرفة والقيم والمهارات الهامة في عملية التنمية الشخصية "Individual Development" والتعلم مدى الحياة "Lifelong Learning"، ويشجع استخدام مصطلحين أساسيين في المهارات الحياتية، وهما: التثقيف الصحي القائم على المهارات "Skills-Based Health Education" والذي يركز على الصحة والمشكلات الصحية. وتعليم المهارات الحياتية، "Life Skills-Based Education" والذي يركز على التعليم الذي يعزز السلام وحقوق الإنسان والمواطنة والتعليم والقضايا الاجتماعية الأخرى والصحة. ويكمن الفرق بين المصطلحين في المحتوى أو الموضوعات التي يتم تناولها، حيث يتضمن كلاهما التطبيق الأساسي للمعرفة والسلوك والمهارات وأنماط التعلم (UNESCO,2001).

إن مواد التربية الوطنية والحياتية والعلوم ترتبط بالأنشطة العملية، والتجريبية، حيث يتم التركيز فيها على الجانب العملي والنشاطات، فكان لا بد من توفير المكان المناسب، والمهيأ بالتجهيزات، والمعدات، والمختبرات، والمتطلبات الضرورية لتلك المواد (أبو مغصيب، 2014).

وترى الباحثة أن إكساب الطلبة المهارات الحياتية أمراً ضرورياً يجب أن يتوافر في كتب التربية الوطنية والحياتية لما له من دور فعال في خدمة المجتمع وقضاياها؛ لذلك ستقوم بالبحث في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس.

مشكلة الدراسة

تبننت وزارة التربية والتعليم فكرة التطوير والتحديث المستمر للكتب المدرسية، حيث قامت الوزارة ضمن خطة الإصلاح التربوي، بإضافة كتاب جديد للمنهاج، يحمل اسم التربية الوطنية والحياتية للصفين الأول والثاني الأساسيين، وذلك؛ لإكساب الطلبة للمهارات الحياتية ليكونوا قادرين على التكيف مع التطورات الحياتية، ولتمكينهم من التعامل مع المشكلات التي يواجهونها في حياتهم اليومية، ولقد بدأت الوزارة بتطبيق المنهاج الفلسطيني الجديد في جميع المدارس الفلسطينية، في العام (2016-2017)، فبات من الضرورة التعرف إلى ما أضافه هذا المنهاج الجديد حديث البناء، وما مخرجاته في النظام التعليمي؛ من أجل الارتقاء بمخرجات التعليم وتضمين المحتوى التعليمي المهارات المناسبة.

أكدت العديد من الدراسات على أهمية وضرورة إكساب الطلبة للمهارات الحياتية مثل دراسة صايمة (2010)، ودراسة جعارة (2017)، ودراسة صالح (2019) ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس، ومن هنا فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن سؤالي الدراسة الآتيين:

1. ما دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى إلى متغير (النوع الاجتماعي، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس؟

وينبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية المعرفية من وجهة نظر المعلمين؟

2. ما درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية الشخصية من وجهة نظر المعلمين؟

3. ما درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى إلى متغير (النوع الاجتماعي، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

فرضيات الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم تحويله للفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير الخبرة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى

1. معرفة دور منهاج التربية الوطنية والحياتية في إكساب الطلبة للمهارات الحياتية في المدارس الحكومية الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس.
2. التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية المعرفية من وجهة نظر المعلمين.
3. التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية الشخصية من وجهة نظر المعلمين.
4. التعرف على درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين.
5. التعرف على على الفروق التي تعزى إلى متغير (النوع الاجتماعي، الخبرة، المؤهل العلمي) من حيث دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس.

أهمية الدراسة

تتناول الدراسة كلاً من الأهمية النظرية والتطبيقية:

الأهمية النظرية

- تواكب الدراسة الحالية التوجهات التربوية المحلية والعالمية الحديثة التي تهدف من خلال التعلم إلى إعداد الفرد للحياة.
- وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية المرحلة الأساسية وأهمية المناهج في هذه المرحلة ودورها في تعزيز المهارات الحياتية للطلاب لتحقيق النجاح في الحياة.
- تزود هذه الدراسة الباحثين في مجال التعليم بنتائج يمكن استخدامها لإجراء مزيد من الدراسات المتعلقة بموضوع البحث الحالي.

الأهمية التطبيقية

- تسهم الدراسة الحالية في لفت أنظار المعلمين إلى أهمية المهارات الحياتية وضرورة التركيز عليها أثناء تدريسهم لمادة التربية الوطنية والحياتية.
- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في الدورات التدريبية للمعلمين التي تعدها وزارة التربية والتعليم.
- يمكن لنتائج الدراسة الحالية أن تلفت أنظار المهتمين والقائمين على إعداد المناهج بضرورة إثراء المناهج بالمهارات الحياتية اللازم إكسابها للطلبة.
- حسب علم الباحثة تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها التي تبحث في درجة توافر المهارات الحياتية في مادة التربية الوطنية والحياتية في فلسطين.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

الحد البشري: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي التربية الوطنية والحياتية للصفين (الأول والثاني) الأساسيين.

الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 2020|2021.

الحد المكاني: تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية الأساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم نابلس.

الحد الموضوعي: يبحث في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس.

مصطلحات الدراسة

المهارات الحياتية: "هي المهارات المستمرة باستمرار الحياة والتي تسهم بشكل فاعل في إكساب المتعلم مجموعة من المهارات الأساسية التي تمكن من التفاعل والتعامل مع صعوبات البيئة المحيطة وتعزيز الإيجابيات بما يكفل له القدرة على التفكير الإبداعي والتفكير الناقد واتخاذ وامتلاك مهارات التعلم الذاتي التي تمكن المتعلم من التعلم في كل الأوقات" (أبو حجر، 2006، ص54).

وتعرف الباحثة المهارات الحياتية إجرائياً: هي مجموعة من السلوكيات والقدرات الاجتماعية الذاتية والعقلية التي يكتسبها الطلاب بعد مرورهم بخبرات منهجية حياتية، والتي تساعدهم على ممارسة الحياة اليومية بشكل فعال وتكييفه مع المجتمع والعصر.

المرحلة الأساسية/ التعليم الأساسي/ الإلزامي 1 - 10: "يبدأ دخول الطالب للصف لأول الأساس من سن 5 سنوات و6 أشهر، والتي تستمر لمدة عشر سنوات؛ أي حتى نهاية الصف العاشر الأساسي (المرحلة الإلزامية)" (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2020).

المرحلة الأساسية الدنيا إجرائياً: هي مرحلة التعليم المدرسي التي تشمل على الصف الأول والثاني والثالث والرابع الأساسي وفي هذه المرحلة يتم تهيئة الطلبة للمرحلة الأساسية العليا.

طلبة المرحلة الأساسية إجرائياً: وهم طلبة الصف الأول الأساسي حتى الصف الرابع الأساسي الذين درسوا كتاب التربية الوطنية والحياتية في المدارس الحكومية.

كتاب التربية الوطنية والحياتية إجرائياً: هو الكتاب المعتمد من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لطلبة الصف الأول والثاني للعام الدراسي 2016_2017، حيث يشتمل على المهارات الحياتية التي من شأنها تنمية تعاونهم على أرض الواقع ورفع روح المشاركة والتكامل وإعداد المواطن الصالح القادر على التعامل مع الحياة، وتم في هذه الدراسة التطبيق على النسخة الجديدة 2021/2020.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الفصل الحالي الحديث عن المهارات الحياتية، وخصائصها، وتوضيح ماهيتها، والعوامل المؤثرة في اكتسابها، وتصنيفاتها، ودور التجارب المبكرة في نمو الطالب؛ ليتمكن من مواجهة التحديات الجديدة في هذا العصر، كما يتناول الحديث عن النظرية التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية خلال الدراسة، كما تم استعراض بعض من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالدراسة.

الإطار النظري

مقدمة

نعيش اليوم في مجتمع متطور أثر في طريقة حياة الأفراد، وقد شمل هذا التطور الهائل جميع مجالات الحياة والعمل والتعلم، وكل هذا التطور يهدف إلى الاستجابة لاحتياجات الإنسانية، فمفهوم المهارات الحياتية ليس رفاهية تعليمية، لأنه شرط أساسي في الحياة أنتجته العولمة.

إن الطفولة المبكرة هي إحدى المراحل الأساسية التي تكمن فيها الجذور الأولى للشخصية، ويكون لدى الطفل فكرة واضحة عن نفسه ومجتمعه (عمران والشناوي وصبحي، 2001)، وبما أن الطفولة من المراحل المهمة في تكوين شخصية الفرد، فإن الاهتمام بالطفولة المبكرة من أهم معايير الارتقاء بالشعوب والأمم، وخاصة الدول النامية، حيث إن الاهتمام بالطفولة أساس حضاري وأمر حتمي ينشأ من التحدي العلمي والتكنولوجي الحالي الذي يجب على الدول مواجهته (سلمان، 2014).

ونظراً لأهمية التعلم في مرحلة الطفولة، يجب أن يكون الهدف الأساسي من التعلم هو التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في جميع المجالات سواء كانت عقلية أو عاطفية أو اجتماعية أو جسدية أو حركية، وذلك لإعداد الطفل لمراحل لاحقة، وهذا أمر مهم في هذه المرحلة ازدادت بسبب تحديات العصر التي تزداد يوماً بعد يوم، لذلك يجب النظر إليه على أنه أسلوب تعليمي استجابة لهذا التغيير (البقي، 2012).

تلعب التجارب المبكرة دوراً مهماً في نمو الفرد بالتوازي مع دور علم الوراثة، حيث إن البيئة التي تشجع الأطفال على تعلم هذه المهارات تدعم تطوير المهارات المختلفة (موسى، 2003)، لذلك فإن للتعليم دوراً كبيراً، حيث إنه أحد مجالات الحياة ويستخدم كل ما حققه العلم الحديث للتعامل مع مشاكله التنظيمية والتعليمية، بحيث يعتبر كموطن قادر على التكيف مع متغيرات عصرنا ومعالجة مشاكلهم ومتطلباتهم (الكحلوت، 2012).

تؤكد النظرية المعرفية أن أساس حل المشكلات والتفاعل بين الناس يعتمد على المعرفة، حيث إنها تساهم في منع السلوكيات السلبية الاندفاعية، وتظهر الأبحاث أهمية تعلم كيفية حل المشكلات في سن مبكرة، لأنه من المهم مساعدة الأطفال على التعامل مع المشكلات اليومية الشائعة مقارنة بالأشخاص الآخرين، وجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع الإحباط، وأقل عدوانية وغضباً، لذلك يمكن اعتبار حل المشكلات من الأساليب المهمة في تعليم المهارات الحياتية (عبد المعطي ومصطفى، 2008).

ماهية المهارات الحياتية

تمثل المهارات الحياتية السلوك التكيفي الإيجابي الذي يقوم به الطالب؛ لمساعدته على التأقلم بشكل فعال مع متطلبات الحياة، من خلال الترجمة للمعلومات التي يعرفها، والقيم والاتجاهات التي يؤمن بها ويفكر بها ويستخدمها؛ لتحديد ما يجب القيام به وكيفية القيام به من خلال ممارسته لحياته اليومية (بخيت، 2000).

تعرف المهارات الحياتية بأنها: "مجموعة الأداءات والسلوكيات والتصرفات والأعمال التي يقوم بها المتعلم والمرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها وتمكنه من التكيف الإيجابي مع محيطه والتأثير فيه وتجعله قادراً على التعلم بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وتحقيق الرضا النفسي وبناء المشاعر الطيبة عن الذات" (أبو حماد، 2017، ص 30).

وتعرض المنظمة الدولية للشباب (2014، 3) تعريفات متفاوتة ومختلفة للمهارات الحياتية، حيث تعرف منظمة الصحة العالمية (WHO) المهارات الحياتية على أنها "القدرة على انتهاج سلوك

تكيفي وإيجابي يمكن الفرد من التعامل بفاعلية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية"، بينما تعرفها منظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF) بأنها "مجموعة كبيرة من المهارات النفسية والشخصية والتواصلية التي تساعد الناس في اتخاذ قرارات مدروسة، والتواصل بفاعلية، وتنمية مهارات التأقلم وإدارة الذات التي من شأنها أن تؤدي إلى عيش حياة صحية ومنتجة".

وعرفها مرسى ومشهور (2012، ص359): "بأنها السلوكيات المرتبطة بحياة الفرد والتي ينبغي عليه اكتسابها لمواجهة متطلبات الحياة اليومية بنجاح ليكون عنصراً إيجابياً ومؤهلاً لبناء مجتمعه".

فيما عرف مكتب التربية العربي لدول الخليج (2007، ص7) المهارات الحياتية: "بأنها مجموعة المهارات المتكاملة التي يتم اكتسابها للمتعلم وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات تجعله شخصاً قادراً على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية في مختلف الأبعاد الشخصية والاجتماعية والوظيفية بأعلى قدر ممكن من التفاعل الخلاق مع مجتمعه ومشكلاته".

تري الباحثة بعد استعراض مجموعة من التعريفات بأن المهارات الحياتية: هي المهارات والقدرات التي يكتسبها الطالب نتيجة لخبرات مختلفة خلال دراسته لمنهاج التربية الوطنية والحياتية وتأثيره بشكل إيجابي على طريقة تفكيره وشخصيته وتعامله مع محيطه، حيث يستمر في تنميتها وتطويرها مدى حياته، وتم تصنيفها لمجال المهارات الحياتية المعرفية، ولمجال المهارات الحياتية الشخصية، ولمجال المهارات الحياتية الاجتماعية وتقاس من خلال أداة الدراسة المعدة لذلك.

العوامل المؤثرة في اكتساب المهارات الحياتية

يذكر إبراهيم (2010) والخليل والبايز (1999) أن هناك العديد من العوامل التي تساهم في اكتساب المهارات الحياتية وأهمها:

1. العلاقة الداعمة: يجب أن يكون الداعم للمهارة متاحاً ليكتسبها، وقلة الدعم يؤدي إلى اختفاء المهارة بسبب الإهمال وعدم وجود الداعم.

2. النماذج: النموذج هو تشكيل مهم للمهارة يعزز اكتسابها وفقاً لنموذج يمكن ملاحظته يسهل هذا الاكتساب بدقة وسرعة.
3. الإثابة المتتابعة: التعزيز والمكافأة مهمان للغاية لاكتساب المهارة والحفاظ عليها.
4. التعليمات: تضع التعليمات المهارة في سياقها المناسب لأنها تشكل التوجيه الذي يتم من خلاله اكتسابها وتنفيذها.
5. إتاحة الفرصة: وهي تهدف إلى تطبيق مهارات لكل فرد لأن الاكتساب يأتي من الممارسة الحقيقية.
6. التفاعل مع الأقران: يتم ذلك عن طريق الاتصال بباقي الزملاء والتعلم منهم وتصحيح أخطائهم.

تصنيفات المهارات الحياتية

تصنف اليونسف (UNICEF) المهارات الحياتية إلى:

مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص، ومهارات التفاوض والرفض، ومهارات التقمص العاطفي، ومهارات التعاون وعمل الفريق، ومهارات الدعوة لكسب التأييد، ومهارات جمع المعلومات، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات إدارة المشاعر، ومهارات إدارة التعامل مع الضغوط (السيد، 2007).

ولقد صنفتها السيد (2007) إلى مهارات إدارة الوقت، والاتصال الاجتماعي، وحسن استخدام الموارد، والتفاعل مع الآخرين، واحترام العمل. في حين صنفتها عمران وآخرون (2001) باعتبارها مهارات أساسية لا غنى للفرد عنها في تفاعله مع مواقف الحياة اليومية إلى قسمين:

- مهارات ذهنية، وتشمل: صناعة القرار وحل المشكلات، والتخطيط لأداء الأعمال، وإدارة الوقت والجهد وضبط النفس، وإدارة مواقف الصراع، وإجراء عمليات التفاوض، وإدارة مواقف الأزمات والكوارث، وممارسة التفكير الناقد، وممارسة التفكير المبدع.

• مهارات عملية، وتشمل: العناية الشخصية بالجسم، والعناية بالملبس، واستخدام الأدوات والأجهزة المنزلية، والعناية بالأدوات الشخصية، واختيار المسكن والعناية بالمسكن والأثاث المنزلي، وإجراء بعض الإسعافات الأولية، وحسن استخدام موارد البيئة وترشيد الاستهلاك.

أما اللولو (2005) فقد صنفت المهارات الحياتية في محتوى منهاج العلوم للصفين الأول والثاني الأساسي إلى: المهارات الغذائية والمهارات الصحية، والمهارات الوقائية، والمهارات البيئية، والمهارات العلمية الدورية. أما خليل والباز (1999) فقد قاما بتصنيفها إلى: مهارات بيئية، ومهارات غذائية، ومهارات صحية، ومهارات وقائية، ومهارات يدوية.

كما ويذكر عسكر (2016) أن من أبرز خصائص المهارات الحياتية تميزها بالتنوع، حيث تشمل جميع الجوانب المادية وغير المادية المتعلقة بتلبية احتياجات الفرد ومتطلبات الحياة، وتختلف حسب المجتمع والعادات والتقاليد، وكذلك درجة التقدم المحرز مع مرور الوقت والمكان.

ونظراً لأن الباحثين والعلماء لم يتفقوا على قائمة محددة من المهارات الحياتية، فإنها تتضمن عادةً المهارات النفسية والاجتماعية المهمة ومهارات التعامل مع الآخرين، وذلك وفقاً للموضوع والظروف المحلية، سيكون اختيار وتركيز المهارات المختلفة حسب كل مجال (السيد، 2007).

مما سبق تستنتج الباحثة أنه لا يوجد تصنيف موحد للمهارات الحياتية، ولكن يتم تحديد هذه المهارات من خلال فهم الاحتياجات والتطلعات، ووفقاً للمشكلات التي تنشأ عند فشل الطلاب في تحقيق السلوك المتوقع، يتم تحديد المهارات بناءً على احتياجات الطالب وطموحاته.

وفي هذه الدراسة قامت الباحثة ببناء تصنيف جديد للمهارات الحياتية فبعد اطلاعها على الأدب التربوي فيما يخص المهارات الحياتية لم تجد ما يتناسب مع المرحلة الأساسية الدنيا ومتطلباتها وحاجاتها النمائية، فضلاً عن عدم وجود تصنيف يتناسب وطبيعة مادة التربية الوطنية والحياتية والأهداف المجتمعية للشعب الفلسطيني، كل هذه الأسباب مجتمعة دعت الباحثة إلى بناء تصنيف

جديد تجتمع فيه المهارات الحياتية التي تجمع كل هذه الأمور معا مقسمة إلى ثلاث مجالات كالآتي:

المجال الأول: المهارات الحياتية المعرفية

أولاً: مهارة التفكير الناقد

يعتبر التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير تعقيداً؛ لأنه يرتبط بالعديد من السلوكيات مثل المنطق وحل المشكلات، ومن حيث تشابه العديد من الخصائص فإنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير المجرد والتفكير التأملي (الجعافرة والخرابشة، 2009).

وقد عرفته وزارة التربية والتعليم بأنه: "عملية ذهنية مركبة وقابلة للتطبيق، تتطوي على مهارات متعددة تشمل فصل الحقائق عن الآراء، ورصد الافتراضات، والتدقيق في صحة الأدلة، وطرح الأسئلة والتحقق من المعلومات، إضافة إلى مهارات الإصغاء والمراقبة وفهم مختلف وجهات النظر" (وزارة التربية، 2015، 11).

التفكير النقدي هو قدرة الفرد على التعبير في مواقف مختلفة عن تأييده أو المعارضته، مع تقديم سبب مقنع لكل رأي، حيث يمكن ان يمارس هذا النوع من التفكير مع ذاته بصفة شخصية أو مع الاخرين بموضوعات مشتركة. ومن أجل اكتساب هذه القدرة بشكل أفضل - الطلاب والمعلمين - سنتعرف على موقع التفكير النقدي في السلم المعرفي، حيث يقسم بلوم مستويات التفكير البشري إلى ستة مستويات هي: المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. ولا يمكن تطوير التفكير الناقد دون تحليل دقيق للموقف الناقد كما أن التعبير عن الدعم أو المعارضة للموقف الذي تم تحليله هو تقويم، ومن هنا نجد أن التفكير الناقد يلزمه المستويين الرابع والسادس وهي من المستويات العليا عند بلوم؛ وللتدريب على مهارات التفكير الناقد، نحتاج إلى التدريب على مستويين من مهارات التفكير وهما: مهارة التحليل تسمى هذه المهارة في المجال المادي تفكيك الكل إلى مكوناته، أما هنا فتعني هذه المهارة تحليل القيمة والوظيفة والعلاقة لكل مكون بالنسبة للمكونات الأخرى وللكل الذي تنتمي إليه وأوجه الشبه والاختلاف بينهما. ومن ثم

مهارة التقويم وهي القدرة على إصدار أحكام حول الأفراد أو الأحداث أو الظواهر بناءً على معايير القياس أو الوصف (حسن، 2014).

أهمية التفكير النقدي

وتتضح أهمية التفكير النقدي فيما أورد غانم (2009):

1. يحول التفكير النقدي عملية اكتساب المعرفة من عملية غير نشطة إلى نشطة، والذي يمكنه إتقان المحتوى المعرفي بشكل أفضل وتعميق فهم المحتوى المعرفي، لأن التعليم هو في الأساس عملية تفكير.

2. يوفر التفكير النقدي تفسيرات صحيحة ومقبولة لمختلف القضايا التي تثار في الحياة اليومية، ويمكن أن يقلل من التفسيرات الخاطئة.

3. التفكير الناقد يقود الطلاب إلى مراقبة أفكارهم والتحكم فيها، بحيث تكون أفكارهم أكثر دقة وصحة، مما يساعد على اتخاذ القرارات في الحياة اليومية، ويبعدهم عن الخضوع للآراء العاطفية أو المتطرفة.

ومن أنشطة تعليمية التي تنمي مهارات التفكير الناقد إثراء الكتب المدرسية بالأسئلة متعدد الإجابة، والنقاش حول الموضوعات الحياتية العامة فيما يحيط بالطلاب؛ وذلك بطرحهم وجهات نظر مختلفة، حيث تتبنى كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عن وجهات النظر وتعارض الأخرى، ولعب الأدوار في قضايا ذات صراعات معينة، وتشجيع الطلاب على حضور الاجتماعات ومشاهدة البرامج التلفزيونية التي تظهر وجهات نظر مختلفة، وتشجيع الطلاب على التعبير عن آرائهم بمواضيع مهمة في الحياة ومناقشة ما كتبوه، تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة تحتمل إجابات متعددة، تشجيع الطلاب على ومناقشة الأعمال التي تعكس القيم والتقاليد المختلفة (عصفور ومحمد، 1999).

مزايا التفكير النقدي

يذكر عامر ومحمد (2008) بأن تدريب الطلاب على التفكير النقدي في التجارب التي يواجهونها سواء في التعليم أو الحياة، يتطلب تدريب الطلاب على ممارسة مهارات تمهيدية بسيطة حتى يتمكنوا من إدراك رغبتهم واستعدادهم لممارسة التفكير، يتعلم الطلاب مهارات التفكير النقدي بناءً على المناهج المحددة، وموضوعات الفصل الدراسي التي يتفاعلون معها، وتدريب الطلاب على ممارسة التفكير النقدي بأسلوب محدد ومنظم ومستمر له العديد من المزايا:

1. تحسين رغبة الطلاب في ممارسة التفكير النقدي.
2. يمكن أن يحسن من كفاءة دور المعلم في التدريس في الفصل.
3. يوفر للمعلمين فرصاً للعب دوراً أكثر نشاطاً وأهمية من خبير واسع الاطلاع.
4. يزيد من اهتمام الطلاب بالتعلم في الفصل والمواقف والخبرات الصفية المختلفة.
5. جو الفصل الدراسي السائد جو آمن وديمقراطي يُلهم الطلاب التسامح والقبول.
6. تزيد التجربة التي يواجهها الطلاب من حيويتهم ويسمح لهم بمعايشتها تحت إشراف وتوجيه معلمهم والتفاعل بطريقة آمنة.
7. يقوم بتدريب الطلاب على ممارسة المواقف القيمة التي يمكن نقلها إلى الحياة بمختلف المواقف.
8. يساعد في إعداد الطلاب للحياة ويوفر لهم فرصاً لممارسة الحياة بأقل خطأ.

ثانياً: مهارة حل المشكلات

هي عملية تفكير يستخدم فيها الفرد معارفه ومهاراته المكتسبة سابقاً للاستجابة لمتطلبات موقف غير مألوف، ويتم تنفيذ الاستجابة من خلال إجراءات مباشرة تهدف إلى حل التناقضات. إن حل

المشكلات جزءاً لا يتجزأ من المعالجة الذكية للمعلومات، فعند مواجهة مشكلة ما، هناك العديد من الخطوات التي يمكن اتباعها، تبدأ بتحديد المشكلة على شكل سؤال يتم التحقق منه، وجمع المعلومات أو الأفكار حول المشكلة، ثم تحديد الأفكار وتحليلها وصياغة فرضيات وخطط مناسبة لحل المشكلة، ومن ثم تنفيذ الخطة حسب الأهداف المحددة وتقييم النتائج (القاسم وعقيل، 2004).

إن مهارة حل المشكلات تشير إلى سلسلة من العمليات التي يقوم بها فرد باستخدام المعلومات والمعرفة التي تعلمها من قبل والمهارات التي اكتسبها للتغلب على المواقف الجديدة وغير المألوفة. وإن إدراك وجود مشكلة هو الخطوة الأولى في حل المشكلة، ومن المهم للغاية تحديد طبيعة المشكلة بدقة، حتى يأتي الحل بالنتائج المطلوبة، وهنا تظهر الحاجة إلى التفكير في بعض القضايا المتعلقة بالمشكلة قبل حلها، كالإطلاع على المعلومات الخاصة بالمشكلة، وتوقع فوائدها، وإدراك عواقب عدم حلها، ومن ثم القيام بتحديد المشكلة و المعلومات المرتبطة بها. ومهارة حل المشكلة إلى تطوير بعض المهارات الفكرية وتحديد الخطوات العامة من التفكير، وإلى تحفيز الدافع الشخصي، وتسعى لاستخدام أساليب تفكير مختلفة بمستويات عليا ودنيا، ويستخدم الفرد خبرته السابقة ومهارته المكتسبة لحل المشكلة الحالية، أي يعيد تنظيم ما تعلمه ويطبقه على المواقف الجديدة، إضافة لاكتساب القدرة على تحليل وتركيب عناصر الموقف الذي يواجهه الفرد (البارودي، 2015).

تعرف مهارة حل المشكلات بأنها: "عملية تفكيرية يقوم بها الفرد الذي يمتلك المعارف المكتسبة من الخبرات السابقة من أجل الاستجابة لمتطلبات الموقف غير المؤلف من أجل حل الغموض واللبس فيه" (وزارة التربية، 2015، 24).

وكما تذكر وزارة التربية (2015) في ضوء المشكلات العديدة التي يواجهها الأفراد، فقد ابتكر العلماء عدة خطوات يمكن اتباعها لحل هذه المشكلات، وهي تحديد المشكلة وتقديم البدائل وتقييمها ثم تطبيق الحل ومن ثم مراجعة الخطوات، وإن تدريب الطلبة على هذه المهارات يؤدي إلى:

1. تحسين مخرجات عملية التعلم للطلبة.
2. إعداد الطلبة للنجاح في العالم المتسارع بتبني التعلم المتعلق بالحياة اليومية.
3. تحسين مهارات التخطيط و اتخاذ القرار.
4. تمكين الطلبة من التعاون مع الزملاء، وتحسين الإنتاجية والقدرة على الابتكار والعمل المجتمعي الفعال.
5. تعزيز التنمية الذاتية والمجتمعية، واحترام الذات والفعالية الذاتية وزيادة المشاركة الاجتماعية في المجتمع والعمل التطوعي.
6. تبني التغيير الاجتماعي والمساهمة في حلول مشاكل المجتمع المحلي بشكل إيجابي.

وتتداخل مهارات التفكير الناقد مع مهارات حل المشكلة، ففهم المشكلة وصياغة الحل، والعثور على الحل المناسب في أقصر وقت، بأقل جهد، وأقل تكلفة، وتحديد المعلومات المهمة وغير المهمة، وتحديد الوضع الحالي، ووضع التوقعات؛ أي استشراف المستقبل، وتوقع الصعوبات، وصياغة الخطط لمنع الصعوبات المتوقعة واختيار الأفكار والحلول المقترحة وتحليلها، واختيار أفضلها مع التزام الموضوعية والابتعاد عن التحيز، فكل هذه المهارات للتفكير الناقد لا بد من استخدامها في عملية حل المشكلة (القاسم وعقيل، 2004).

ثالثاً: مهارة اتخاذ القرار

إن اتخاذ القرار يعتبر عملية فكرية معقدة مصممة لاختبار أفضل البدائل المتاحة للفرد في مجال ما؛ لتحقيق الهدف المنشود، والتي تبدأ بتحديد الأهداف المطلوبة، وتحديد البدائل الممكنة، وتحليل المعلومات حول كل بديل وفقاً لمعايير درجة توافق الهدف البديل مع الأهداف الشخصية، والفوائد التي يتم الحصول عليها ودرجة المخاطرة، والجهد المطلوب للتنفيذ، والقيم الشخصية والعادات المجتمعية، وفق وصولها إلى المعايير الموضوعية ثم ترتب البدائل في قائمة

الأولويات، ومن ثم تقييم أفضل بديلين على أساس البديل الأفضل، والموافقة عليه للتنفيذ في الخطوة التالية (القاسم وعقيل، 2004).

إن اتخاذ القرار هو عملية يقارن الفرد خلالها بعض البدائل المختارة وفق معايير محددة لاختيار البديل الأنسب للتعامل مع الموقف، والوصول إلى القرار النهائي وتركز إجراءات اتخاذ القرار الحديثة على الحاجة إلى مقارنة بدائل متعددة؛ لأن الاعتماد على خيار لا يعني أن هناك قراراً مناسباً؛ فكأن يفرض رأياً واحداً، سواء جاء من الفرد نفسه أو من فرد آخر، معايير اتخاذ القرار هي أساس عملية الاختيار، ولا يعني استخدام المعايير أنك ستحصل على القرار الصحيح تماماً. لكن هذا يعني أنه على الرغم من اقتراح البدائل، إلا أنها قد لا تكون مرضية تماماً، لكنها لا تزال الحل الأفضل من البدائل المقدمة التي تناسب نسبة مرحلة اتخاذ القرار.

وأولى خطوات اتخاذ القرار: تحديد الأهداف، وجمع المعلومات، والبحث عن الخيارات والبدائل الممكنة، واتخاذ القرار، وتنفيذه، والتقييمه النتائج والآثار المترتبة عليه. ولذلك يجب عند اتخاذ القرار النظر إلى عدة عوامل منها الخطورة، والمرونة، والوقت، والتكلفة والعائد القريب والبعيد، الأثر الاجتماعي والبيئي للقرار (هلال، 2010).

تعرف مهارة اتخاذ القرار بأنها: "قدرة الفرد على إصدار حكم معين على موقف تعرض له بعد دراسة البدائل المختلفة، ويتم وفق الخطوات الآتية: تحديد المشكلة وتشخيصها، وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، ووضع البدائل، والتقييم العلمي للبدائل، واختيار البديل المناسب، وتنفيذ القرار ومتابعته" (وزارة التربية، 2015، 27).

وتتضمن عملية اتخاذ القرار بعض العناصر الإبداعية التي تتطلب التفكير النقدي، والتي يمكن تلخيصها بما يلي:

إنتاج البدائل خاصة المتعلقة بالقرارات المصيرية، والاتجاهات والقيم السائدة فهي أحد المعايير الموجهة التي يجب مراعاتها عند اتخاذ القرارات، والتنبؤ بآثار البدائل واختيار أفضلها، مع الأخذ بأولوية تحقيق الأهداف ومصالح الأشخاص المعنيين، أو عدم التعارض مع تلك المصلحة؛

لأنه يشكل عاملاً مؤثراً لجميع القرارات التي تتخذها، وليس له علاقة بالطريقة أو الاستراتيجية المستخدمة في القرار (القاسم وعقيل، 2004).

وإن مهارة اتخاذ القرار تعتبر على درجة من الأهمية للطلبة، حيث إن اكتساب الطالب لهذه المهارة يمكن من اتخاذ قرارات صحيحة، تدعم تعلم الطلبة المستقل والتحسين من نتائجه، وتعزز التنمية الذاتية الشاملة، وتقدير الذات، والاكتفاء الذاتي، وتعزز اتخاذ القرارات المسؤولة وتعزز السعادة على المدى الطويل، وتوجيه الأفراد نحو اتخاذ القرارات المسؤولة والأخلاقية بما يتعلق في التنمية المستدامة (وزارة التربية، 2015).

العلاقة بين حل المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار

تتشابه المهارتان بشتمالهما على مجموعة من الخطوات التي تبدأ بمشكلة وتنتهي بإيجاد حل لها. وتطلبهما تفكيراً عميقاً للوصول إلى مجموعة من الحلول، تنتوع بتنوع البدائل واختيار الخيار الأفضل. وفي كلتا المهارتين، يجب تقييم البدائل، وتهدف المهارتان إلى الوصول إلى قرار نهائي يرضي جميع الأطراف ويحقق مصالح الجميع.

بينما تختلف عملية حل المشكلة، بأن الفرد يبقى لا يملك إجابة كاملة ويحاول الوصول إلى حل علمي لمشكلته، وعند اتخاذ القرار قد يبدأ الحل من حل مقبول، ومهمته هي تحقيق ذلك الحل الأفضل بين الحلول، كما انه يتم تقييم البدائل المختارة للحل في وقت واحد إضافة الى اعتماد عملية حل المشكلات إلى حد كبير على الخبرة السابقة والاستفادة من التجربة الناجحة. أما في عملية صنع القرار، لا يوجد بديل موضوعي وفعال، وقد تكون هناك بدائل متعددة مقبولة (البارودي، 2015).

وترى الباحثة أن من أجل تحقيق وإتقان المهارات الحياتية في مختلف المجالات، هناك حاجة إلى جهدٍ واعٍ وممارسة مستمرة والالتزام بالتنمية الذاتية لتحسين المهارات الحياتية، وفي مجال المهارات الحياتية المعرفية يحتاج الطلاب إلى التدريب والتمكين منذ الطفولة، حيث إن تعليم طرق التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرار مهم جداً لبقية حياته، مما يعمل على تحسين قدرة

الطلاب على الفصل بين العقل والعاطفة عند الحكم على الأشياء بشكل صحيح، كما يساعد الطلاب على مواجهة المشكلات وحلها بأنفسهم واتخاذ القرارات الصحيحة، بالإضافة إلى تمكن الطلاب من تحسين القدرة على التعلم والفهم، وبالتالي تكوين عقل منفتح لاستخدامه بشكل نقدي.

المجال الثاني: المهارات الحياتية الشخصية

أولاً: مهارات إدارة الذات

إن الذات تمثل نقطة البداية، وهي هدف الأشخاص الذين يسعون إلى تحقيق هذا الهدف، بوعي أو بغير وعي، فهي دافع فطري وراثي، وهذا أعظم إنجاز يمكن للإنسان أن يحققه في حياته هو نفسه (تكوين ذاته)، الذي يولد الإبداع والاختراع والأعمال الأنظمة المختلفة، وقبل أن يحقق ذلك يجب أن يدرك ذاته أولاً، حيث يتم تمثيل الذات من خلال وصف دوافع الشخص من الطفولة إلى البلوغ، وكذلك عملية تمييز نفسه عن الآخرين، وتمييز وظيفته البيولوجية والوظيفة العضوية والوظيفة الاجتماعية؛ لذا فإن إدراك الذات هو خطوة ضرورية للشخصية لتكون قادرة على فعل أي شيء (بلان، 2015).

أثبتت دراسة أجراها زهران (2002) أن مفهوم الذات هو أساس تكوين الشخصية، ومفهوم الذات الشخصية مهم بشكل خاص لفهم ديناميات الشخصية والقدرة على التكيف النفسي، وهو متعدد الأبعاد يعبر عن مفاهيم ذاتية إيجابية، كالقدرة على التكيف النفسي والصحة العقلية وقبول الذات وقبول الآخرين، ومفاهيم ذاتية غير إيجابية عندما لا يتوافق الشخص مع نفسه ولا يتكيف مع محيطه، فإن نظرتة إلى نفسه ستتخفض.

يعرّف روجرز الذات على أنها منظمة لأفكار الشخص وقيمه وأهدافه ومثله العليا، إنها صورة الفرد المتسقة عن نفسه، إنه يعتقد أن الذات هي الأساس في تنظيم السلوك البشري وحقيقة الفرد للذات (الداهري، 2000).

أما عباس (2003) فيرى الذات بأنها إحدى المفاهيم في علم النفس التي تصف خصائص الفرد وصفاته كما يراها الفرد من حيث والعاطفة والأخلاق وعلاقته بالمجتمع وبجسده.

المهارات الفرعية لإدارة الذات

ومن هذه المهارات في المجال الشخصي ما يلي:

1. القدرة على التعبير عن الآراء والأفكار: ويكون القدرة على ممارسة الحقوق الشخصية دون المساس بحقوق الآخرين، بما في ذلك التعبير الصادق عن المشاعر والأفكار، من خلال هذا السلوك، يمكن للفرد الحصول على شعور بالراحة والرضا في الحياة (أبو أسعد، 2009).
2. القدرة على تكوين هويته الخاصة وتمييزه عن الآخرين: ومن خلال هذه القدرة يستطيع مواجهة الآخرين بثقة، والتخلص من الخوف والاضطراب النفسي، والتعبير عن نفسه بعدة طرق مثل الغضب والفرح والحزن والسعادة، واليأس والارتباك والقلق، كل هذه المواقف التي تمر بها، وكل شخص لديه طريقة خاصة للتعبير عن هذه المواقف (التل، 2008).
3. التصرف بشكل مستقل في مختلف الأمور (الاستقلالية): يبدأ الاستقلال في مراحل مبكرة من حياة الطفل؛ لذلك نجد أنه يحاول البقاء مستقلاً في العمل مثل الأكل أو الشرب بيديه، هذا للتخلص من الاعتمادية، وعدم الاعتماد على الوالدين، وحب الأطفال للاستقلالية يزداد مع تقدم العمر (الشاش، 2008)، هذا الاستقلال لا يأتي من النصيحة، بل من خلال سلوكنا معهم وتشجيعهم على إنجاز مهام معينة بأنفسهم (علي والحامد ومحمد، 2005).
4. المسؤولية عن سلوكياته واختياراته: تلعب الأحداث التي يمر بها الشخص دوراً مهماً في بناء الذات وتطويرها، ولأن بعض الأشخاص يظهرون عجزاً كبيراً في الأحداث التي تقع ضمن قدرات الأشخاص العاديين، وبسبب خصائصهم الذاتية، فإنهم لا يستطيعون ذلك، ولا يتحملون أي شكل من أشكال الحرمان (القاضي، 2009).
5. الثقة بالنفس و الاعتماد عليها: هي التقييم الذاتي للفرد وتقديره لذاته وخصائصه النفسية، والاجتماعية، والعاطفية، والأخلاقية، والجسدية، والعقلية، والتي تنعكس على تقديره لذاته، ومشاعره حيال ذلك، وتفكيره في أهميتها، وتقديره لها ويظهر ذلك في مواقف الحياة المختلفة (عبد الباقي، 2002).

ثانياً: مهارة الوعي الذاتي

إن الفرق بين الإنسان والمخلوقات الأخرى هو أن الإنسان لديه القدرة على أن يكون واعياً بذاته ومشاعره، ومن نتائج هذا الوعي الذاتي أن يصبح الشخص موضوع ملاحظته الخاصة. إن الشخص الواعي بذاته سيكون على دراية بما يشعر به عندما تحدث الانفعالات عنده، إلا أنه بتحليل ذلك، نجد انتباهنا في بعض المواقف يكون متأخر جداً، يستخدم علماء النفس مصطلح ما وراء المعرفة لوصف وعينا بعملية التفكير، ومصطلح ما وراء المشاعر للتعبير عن وعينا بالعواطف، أما جولمان فيعبر عن هذا الوعي، الوعي بالذات، وهو الوعي التأملي للذات يجعل العقل يدرس و يلاحظ الخبرة نفسها و الانفعالات المصاحبة لها (مزياي، 2012).

الوعي الذاتي ليس الانتباه الذي يتأثر بالانفعال أو ردود الفعل وبيالغ فيه، ولكنه حالة محايدة، تمكنه من الحفاظ على القدرة الشخصية على التفكير الذاتي حتى في ظل الانفعالات المتأججة، كما أنه يساعد على إدراك الانفعالات والمشاعر المضطربة، وفهم التجارب الشخصية من منظور مختلف، أي أنه يوفر للفرد إدراك ما يحدث في الموقف دون أن ينغمس فيه. فالوعي الذاتي هو إدراك المشاعر والانفعالات والعواطف، وكذلك الوعي بالأفكار المتعلقة بهذه المشاعر، وعلى الرغم من وجود اختلاف منطقي بين الإدراك وتغيير الإحساس، فقد وجد ماير أن هاتين العمليتين تسيران جنباً إلى جنب، وأن الوعي هو إحساس غير مرغوب فيه، ومصحوباً برغبة في التخلص منه (جولمان، 2000).

يبين العبدلي (2009) أن لدى الأفراد أنماطاً مختلفة من الوعي بالذات، وهذه الأنماط هي:

- الأشخاص الواعون: هم على دراية بمشاعرهم، وحياتهم الانفعالية غنية، ودرائتهم بانفعالاتهم هي أساس خصائصهم الشخصية، ولديهم شخصية مستقلة، ويتمتعون بصحة عقلية جيدة، ينظرون للحياة بإيجابية والحالة المزاجية سيئة، لديهم القدرة على التخلص منهم بسرعة.

- الأشخاص المنجرفون: لأنهم لا يستطيعون التحكم بالعواطف والتخلص منها، فإنهم غارقون بها، مزاجيين، لا يدركون مشاعرهم، وهم أكثر انخراطاً فيها مما يدركون، إنهم لا يقدمون جهداً للتخلص من الوضع السيئ الذي يضايقهم، ولا يمكنهم التحكم في حياتهم وانفعالاتهم.
- الأشخاص المتقبلون: الذين يتمتعون بفهم واضح لما يشعرون به، لكن من السهل قبولها ولا يحاولون التغيير، يتم تقسيمهم إلى فئتين: الفئة الأولى الأشخاص الذين يتمتعون بمزاج جيد ولا يحتاجون إلى تغييره، والفئة الثانية يتعرضون لمشاعر سيئة ويتقبلونها على الرغم من أنهم يشعرون بالضيق من ذلك، لكنهم لا يبذلون أي جهد لتغييره.

كما ورد في دراسة صايمية (2010) بأن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية حددت مهارات الوعي الذاتي على أنها المهارات المتعلقة بتنمية الطلاب للتعرف على نقاط القوة والضعف في الشخصية، وغرس احترام الذات و الآخرين، والقدرة على تجنب السقوط إلى داخل متاهة الغرور، أو تدني احترام الذات، ووضوح القيم والمعتقدات الذاتية، معرفة وفهم الأفراد للمسؤولية التي عليهم القيام بها.

ثالثاً: مهارة إدارة الانفعالات

إن القدرة على الصمود في وجه العواصف التي تسببها الحياة، والشعور بأن الفرد ليس تحت سطوتها كما ذكر روبنسون و سكوت وأن الفرد ليس عبداً لها، ذلك الشعور احترامه الفلاسفة واعتبروه فضيلة منذ أفلاطون، هذا الشعور يدل على الكفاءة والذكاء في تناول أمور الحياة، ويعني ذلك تحقيق التوازن وليس القمع أو الكبت الانفعالي، فكل المشاعر لها قيمتها وأهميتها (مزياي، 2012).

لاحظ أرسطو أن ما نبحت عنه ونسعى إليه هو المشاعر المناسبة للموقف، فإذا تم كبت الانفعالات سيؤدي ذلك إلى الخلاف والملل، أما إذا زادت عن الحد الطبيعي فإنها تكون حالة من الاكتئاب، والقلق، فمراقبة أي مشاعر سلبية هي مفتاح للصحة الانفعالية؛ لأن التطرف الانفعالي يؤدي إلى عدم الاتزان في الشخصية (روبنز وسكوت، 2000).

فمهاره إدارة الانفعالات تخلق مساحه من الطمأنينة والراحة النفسية، لنعيش بسلام مع أنفسنا، ثم مع الآخرين، ومحاولة تهدئة أفكارهم والتعاطف معهم (عدس، 1997).

تستهلك إدارتنا للانفعالات ومحاولة التحكم بها معظم وقتنا، لأنها الطريقة التي نتجنب بها جواً مليئاً بالتوتر، مما قد يجعل مشاعرنا غير مستقرة، والأطفال ذوي المشاعر الصحية هم أولئك الذين يتعلمون تهدئة أنفسهم والتعامل معها، وكذلك من يعتنون بأنفسهم، فمهاره إدارة انفعالاتهم والتخفيف عن أنفسهم أداة نفسية أساسية (جولمان، 2000).

ترى الباحثة أن مهارات هذا المجال نوع من القوة الكامنة للأشخاص، هو أكبر مكسب يمكنك الحصول عليه من تطوير هذه المهارات لطلاب بشكل مدروس ومنهج كنمط سلوكي يسمح لطلاب بالاعتماد على ذاتهم وتحمل المسؤولية وتحقيق الأهداف واكتساب الثقة بالنفس ومواجهة الضغط من أجل التغلب على الصعوبات وتعزيز الصحة النفسية والعقلية، بتمكينهم من التعبير عن أنفسهم بأشكال مختلفة من السلوك، وتساعدهم هذه المهارات على التعامل بشكل أفضل، والاستجابة والتفاعل مع الآخرين، خاصةً لأنها تعلمهم احترام مشاعر الآخرين وتقبل مواقفهم المختلفة، وبالتالي مساعدتهم على معرفة كيفية مساعدة أنفسهم والآخرين. وتعلم عادات إيجابية جديدة وتجنب السلبية.

المجال الثالث: المهارات الحياتية الاجتماعية

لقد تطور مفهوم المهارات في القرن الحادي والعشرين فلم يعد مقتصرًا على مهارات الكتابة والقراءة والحساب فحسب، بل شمل أيضاً المهارات المتعلقة بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، فضلاً عن المهارات الشخصية والعلاقات الاجتماعية، محددة في إطار التعلم الوطني والدولي للقرن الحادي والعشرين، ولمهارات الاتصال وظيفتين: الوظيفة المعرفية التي تتجلى عند نقل الرموز الذهنية والتواصل بالوسائل اللفظية وغير اللفظية، والوظيفة الوجدانية التي تقوم على تنمية علاقات الإنسان بغيره وتقويتها (وزارة التربية، 2015).

يختلف تكوين المهارات الاجتماعية وأبعادها باختلاف عمر الفرد ومستوى ثقافته وبيئته الاجتماعية المنتمي لها، بالإضافة إلى مهنة الفرد، وجنسه ووضعه، فعلى المستوى الأساسي

يحتاج الطلبة إلى مهارات الاستماع، والمشاركة، وطرح الأسئلة، ومساعدة الآخرين، وحل المشاكل (السيد، 2006).

وتمثل هذه المرحلة بداية النضج الاجتماعي، حيث يسهل فيها زرع القيم والمبادئ والاتجاهات وتعلم المهارات، ومنها:

أولاً: مهارات التواصل

تعرف مهارة التواصل مع الآخرين بأنها: "عملية يتم بموجبها نقل المعلومات من جهة إلى جهة أخرى، بهدف توفير البيانات المطلوبة لإنجاز العمل" (البارودي، 2015، ص 21).

وهو عملية نقل والخبرات بين الأفراد ومحيطه الاجتماعي، وتبادل الأفكار المعلومات. ويمكن أن يكون اتصال ذاتي بين الشخص وذاته، أي الحوار الذاتي، أو اتصال الجماعي بين الآخرين. ويستند إلى الاتفاق أو الاختلاف، وهذه المهارة هي اساس العلاقات وتطورها (وزارة التربية، 2015).

إن الاتصال في جوهره هو عملية مستمرة وديناميكية، وليس هناك بداية أو نهاية، ويمكن للأفراد الحصول على معلومات جديدة من خلال الاتصال، وبالتالي زيادة فرصهم في التفاعل الاجتماعي، و لذلك يأخذ تدفق المعنى شكلاً دائرياً بدلاً من الشكل الخطي، كما أن استجابة المتلقي واستمرار التعبير عن هذه الاستجابات واضحاً أيضاً، وهذا واضح في توسع الاتصال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل، وتمتد المعرفة نفسها إلى السبب الجذري وتأثير التفاعلات الشخصية والاجتماعية من خلال استحضار حقائق الماضي والحاضر وربطها بالخيال أو التوقعات، وتتطوي عملية الاتصال على العواطف، والعواطف عملية التفاعل النفسي تتم من خلال تبادل التأثير بين الأطراف المعنية، ومن الواضح أن نقل المعنى ليس عملية سهلة، بل عملية معقدة ذات أبعاد بيولوجية ونفسية واجتماعية، وتتطوي على تواصل وتفاعل رمزي (المشاقبة، 2011).

ومن أهم المهارات الفرعية للتواصل هو التواصل بشكل فعال في بيئات مختلفة، باستخدام مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي في أشكال وسياقات مختلفة للتعبير عن الأفكار والآراء بشكل فعال، والاستماع بإيجابية لفهم المعنى المطلوب، إضافة إلى التمكن من استخدام الاتصال لتحقيق أهداف مختلفة (المعلومات، والإرشاد، والتحفيز، والدافع، الإقناع) (السيد، 2007).

ومن أهم أساسيات مهارات التواصل التخلص من الافتراضات المسبقة، والعمل على بناء الثقة مع من نتواصل معهم، والتحدث بإيجاز ووضوح عن القضايا والأمور المهمين بها، والتمكن من استخدام نبرة الصوت ولغة الجسد (وزارة التربية، 2015).

ثانياً: مهارة التعاطف

وهي القدرة على تفهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها، وأساس هذه المهارة الوعي الذاتي فكما تقبل الشخص مشاعره وامتلك قدرة إظهارها كلما زادت قدراته في معرفة مشاعر غيره وتفاعل معها، فالقدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين هي الأساس بناء العلاقات بطريقة صحية وسليمة، وهي مهارة أساسية لعلاقات تمتاز بالإيجابية مع الآخرين، ولكي يتمكن الأشخاص من هذه القدرة، يجب عليهم أولاً تحقيق مستوى أعلى من ضبط النفس وإدارة الذات، وهناك حاجة للتوافق مع الآخرين من خلال مهارتي ضبط النفس والتحكم في الانفعالات، وعندها نكون قادرين على إدارة العلاقة مع الآخرين، ونكون قد وصلنا إلى درجة السيطرة على أنفسنا وقدر من التعاطف تجاه الآخرين وبناء علاقات ناجحة، وإقناعهم والتأثير عليهم، فالأشخاص الذين يمتلكون مهارة التعاطف هم أولئك الذين يمكنهم إظهار مشاعرهم، والتفاعل المناسب مع ردود أفعال الآخرين و يتعلم الأفراد هذه القواعد من سن مبكرة، ولا شك أن التعبير عن المشاعر أمراً ضرورياً له تأثير كبير على المتلقي، لأنها توضح كيف تؤثر العواطف على الآخرين وتؤثر في نفسيتهم، وإن ضعف الأداء يمكن أن يؤدي إلى اضطراب انفعالي بين شخصين (جولمان، 2000).

التعاطف فهو قدرة الطالب على التغلب على القلق ومقاومة الانتكاسات في الحياة اليومية، والشعور بمشاعر الآخرين ومساعدتهم وتنمو قدرته على تكوين علاقات اجتماعية، لذلك يتميز

هذا الشخص بالصراحة العاطفية ويتمتع بالصحة النفسية، و لديه القدرة على العمل بكفاءة ويزداد شعوره بالمسؤولية (السمادوني، 2007).

ويكتسب التعاطف من خلال محاولات الطالب فهم مشاعر الآخرين وطريقة تفكيرهم واحترام الذات، و إدراك الطالب أن لكل شخص الحق في التعبير عن آرائه، سواء كانت توافق أو لا توافق على آرائه، ومن فوائد إتقان مهارات التعاطف: فهم الآخرين بطريقة أعمق وأكثر وضوحاً، والتمتع بعلاقات أفضل، وزيادة الاحترام من الآخرين، كما أن هذه المهارة تجعل من الطالب مستمعاً جيداً وبالتالي متعلماً أفضل (بجاي، 2009).

النبى صلى الله عليه وسلم هو قدوة المؤمنين في التعبير عن مشاعرهم بالكلمات والالفاظ أو باستخدام تعابير الوجه ولم يتردد نبينا عليه الصلاة والسلام في إظهار عاطفته واضحة صريحة، وكان يعبر عنها على الملأ علانية، وحثهم النبى صلى الله عليه وسلم الصحابة على الإخبار بعاطفة الحب نحو الآخرين، وأنكر على أحد الصحابة عدم إظهاره الحب للأبناء وعدم تقبلهم (عجين، 2009).

ثالثاً: مهارة الوعي البيئي

تعرف البيئة بمفهومها العام: "هي الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان مؤثراً ومتأثراً، وهذا الوسط قد يتسع ليشمل منطقة كبيرة جداً، وقد يضيق ليتكون من منطقة صغيرة جداً، قد لا تتعدى رقعة البيت الذي يسكن فيه" (الساهر، 2005، 13).

ويعرف الوعي البيئي: "بأنه مدى اكتساب الطلبة للمعرفة والاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة للإسهام في حماية وتحسين البيئة، بالإضافة إلى مدى معرفتهم للمخاطر التي تتعرض لها البيئة، والحياة على كوكب الأرض والنااتجة عن السلوك السلبي للبشر" (النتشة، 2006، 13).

أهمية الوعي البيئي

تعتبر البيئة مهمة للغاية؛ فالبشر يحصلون منها على عناصر استمرارية الحياة، ويأخذون في الاعتبار العناصر التي يوفرها التوازن البيئي للحفاظ على بقائهم، فهي كل العناصر المادية

والمعنوية في مجتمع ما، ولا بد من الاستفادة من هذه العناصر التي ستؤثر على البيئة، والتي تتجسد في كل ما هو منجز عليها وفوقها، كالبيئة المبنية، والاستخدامات المختلفة للأراضي، واستكشاف الموارد الطبيعية وغيرها، وتعتمد البيئة المادية على درجة التحضر البشري من جهة، ونمط الكثافة السكانية من جهة أخرى (السرياني، 2006).

إن البشر هم العامل البيئي الوحيد الذي يمتلك القدرة لإحداث تغيرات بيئية، تؤثر على توازنها الطبيعي، والذي يعود إلى الإرادة الحرة لتغيير اتجاه الأحداث حوله، فكل المخلوقات الأخرى تسير وفق غائية محددة لا يمكن إلا أن تشارك في عمليتها العامة (النجار، 1999).

والفكر الإسلامي ينظر للبيئة من حيث كونها مسخرة للمجتمع البشري بأكمله، وأن الخالق أوجد كل ما هو ضروري لحياة الإنسان في الكون، ويجب توفير أفضل الاستراتيجيات للمتعلمين لمساعدتهم على الانسجام مع البيئة، والتأثير فيها بطريقة إيجابية منسجمة مع الفطرة السليمة (عبد الله، 1985).

ومن خلال اللجوء إلى للتعليم لإقامة علاقة الوعي والتكيف والاستثمار بين الطلاب وبيئتهم الطبيعية والاجتماعية، لمساعدة الطلاب على اكتساب خبرات متنوعة تتعلق بالموارد الطبيعية وكيفية حمايتها، وفقاً لما هو مهم بالنسبة لمجتمعهم ونضجهم وارتباطهم بالحياة لحمايتهم والاستثمار فيهم وعدم هدرها (الفتلاوي وهلال، 2005).

وتشمل البيئة أنظمة اقتصادية واجتماعية وسياسية وغيرها من الأنشطة البشرية المختلفة، هذا مجال مليء بالإثارة والتفاعل في كل وحدة من وحدات الحياة، بكل شيء في الطبيعة والمجتمع البشري والنظم الاجتماعية والعلاقات الشخصية، فالتفاعل بين البيئة والفرد مستمر، والجهد ونتائج الجهد مستمران (عيسوي، 1997).

كما يمثل الأساس البيئي أحد أهم الأهداف المجتمعية، فهو يشير إلى جميع العوامل والقوى الاجتماعية التي تؤثر على صياغة وتنفيذ الخطط، ويمثل ثقافة المجتمع، وتراثه، وواقعه، ومبادئه، والمشكلات التي تواجهه، واحتياجاته، والأهداف التي يسعى لتحقيقها (شحاته، 2001).

تبدل المؤسسات الرسمية وغير الرسمية الجهود لتزويد جميع المواطنين بدرجة معينة من الوعي البيئي في مختلف الأعمار، وهذا الوعي البيئي يساعد بشكل مباشر في توجيه سلوك هؤلاء الأشخاص لحماية بيئتهم الطبيعية، وتشمل هذه العملية تزويد الأشخاص بالمعلومات والمعرفة، وتزويدهم بالمهارات الإيجابية للتعامل البيئي؛ ليتمكن من تقييم سلوكه الذاتي ويكون قادراً على تقييم عناصر بيئته (جاد، 2016).

وبما أن الطفولة مرحلة هامة، فمن الممكن الاستثمار فيها بتوعية الأطفال بالبيئة، وبناء موقف إيجابي تجاهها، وكلما بدأنا في تعليم الأطفال مبكراً كلما زادت الفائدة وزاد العائد، حيث يدرك الأطفال أن البيئة مكاناً يحتوي على الكائنات الحية والبشر، ثم تتطور أفكاره ويدرك مدى أهمية البيئة وأنه جزءاً منها وهو المسؤول عما يحدث في بيئته (المغيصب، 2008).

هذا وإن الوعي البيئي هو الخطوة الأولى التي تؤدي في النهاية إلى قدرة الناس على ممارسة سلوكيات المواطنة الإيجابية، والتي لا تظهر فقط فهماً للبيئة، بل في القيم والمهارات اللازمة للتعامل مع المشكلات البيئية (Sengupta, Das and Maji, 2010).

ويجب أن يشمل الوعي البيئي جميع الأمور المتعلقة بالبيئة البشرية بما فيها الأرض، والزراعة، والحيوانات، والمياه، وحماية المرافق والمنشآت، وكل ذلك يعني تعزيز فهم الشخص للبيئة وعناصرها المتنوعة، وإدراك أهميتها في المستقبل، وكذلك الإدراك الشخصي للبيئة، وفهم العلاقات والمشاكل البيئية من منظور الأسباب والحلول، وهنا ينتج عن معرفته بالمشكلات البيئية، والقيام بسلوك إيجابي واعي حيث يرتبط نجاح الشخص مدى حياته بتحكمه في البيئة المادية واستخدامه الجيد لها (المغوش، 2015).

مهارات الوعي البيئي

يبدأ الوعي البيئي بالإنسان، ثم يعود إليه، فكل فرد في المجتمع مسؤول عن تحسين البيئة، وأي قرار بيئي قد يسهم في تطوير أفضل في المستقبل. وتتنوع مهارات الوعي في البيئة حسب أهمية دوره في التعامل مع القضايا البيئية، وتشمل الأهداف التالية:

- تنمية الحواس للمساعدة على التفاعل الفعال مع البيئة الطبيعية بما فيها الوعي الجمالي والذوق الفني ليستشعر بالجمال من حوله.
 - يتعرف على أنواع الحيوانات والنباتات في البيئة المحيطة، والعلاقة والترابط بينها وبين مكونات الحياة.
 - يدرك أهمية الماء في الحياة كمورد طبيعي.
 - تكوين السلوكيات الحميدة وتنميتها بين الطلاب حتى يتمكنوا من ممارستها بشكل إيجابي، فردياً وجماعياً، لحماية البيئة ومواردها، والاستفادة الجيدة، والحد من المشاكل البيئية والوقاية منها ومنا لسلوكيات السلبية التي تلحق بالبيئة.
 - تشكيل مواقف إيجابية مناسبة تجاه البيئة بين الأطفال، عن طريق التربية المتكاملة حيث يتم دمج المعلومات الوظيفية للطلاب والحوار والمشاعر حول الطبيعة والتكنولوجيا والبيئة الاجتماعية.
 - احترام حقوق الآخرين، والالتزام بمسؤولياتهم تجاههم، واتجاه البيئة التي تشكل ملكية مشتركة للطلاب وغيرهم، فضلاً عن ملكية الجميع.
 - عدم هدر عناصر البيئية وترشيد استخدامها حسب قدراتهم وإدراكهم في هذه المرحلة.
 - تطوير طرق التفكير العلمي من خلال توجيه الطلاب لاستخدام التفكير العلمي للمعالجة العلمية للمشاكل البيئية وتطوير الحلول المناسبة (جاد، 2016).
- وترى الباحثة أن الطالب يحتاج أن العيش في إطار اجتماعي يتطلب اتصالاً مستمراً مع الآخرين، سواء كانوا من أفراد الأسرة أو الزملاء أو الجيران وغيرهم، والمهارات الاجتماعية كمهارة الاتصال والتواصل ومهارة التعاطف ومهارة الوعي البيئي مهارات مهمة جداً في تحدد علاقات الانسان بغيره من الناس اضافة الى علاقاته مع البيئة المادية من حوله، من اجل تكوين مجتمع متعاون متكامل يظهر افضل ما لديه من امكانات بشرية ومادية.

الدراسات السابقة

تم في هذه الدراسة عرض الدراسات السابقة وترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم الدراسات العربية أولاً ثم الدراسات الأجنبية.

الدراسات العربية

دراسة صالح (2019)

هدفت الدراسة إلى قياس المهارات الحياتية لدى طفل الروضة ككل ومعرفة دلالة الفروق بين الجنسين، واتبعت المنهج الوصفي، واتخذت الدراسة المجتمع من أطفال الرياض بمديرية الرصافة في بغداد، كما اتخذت عينة مكونة من (100) طفلاً وطفلة من الصف التمهيدي بعمر (5-6) بواقع (50) طفلاً و (50) طفلة، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت إلى أن الأطفال لديهم مهارات حياتية ولا يوجد فروق تعزى للجنس.

دراسة داودي (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة علوم التربية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الدراسة المجتمع من طلبة السنة الثانية من جامعة محمد بو ضياف بتخصص علوم التربية، كما اتخذت عينة من (99) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت إلى أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة علوم التربية مرتفع، وأنه توجد فروق في مستوى المهارات الحياتية تعزى للجنس لصالح الذكور.

دراسة جعارة (2017)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى المهارات الحياتية "الإدارية" لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الدراسة المجتمع من مدراء ومعلمي المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، كما اتخذت عينة الدراسة من (342)

مديراً ومعلماً، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة، وتوصلت إلى أن مستوى المهارات الحياتية كان متوسطاً لدى الطلبة، ولا توجد فروق في استجابات أفراد العينة تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، ووجود فروق دالة إحصائية لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المدير.

دراسة كاظم (2016)

هدفت الدراسة إلى معرفة المهارات الحياتية اللازمة لطلبة قسم الجغرافيا من وجهة نظر المدرسين في جامعة الفرات الأوسط بالعراق، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واتخذت المجتمع من طلبة جامعة الفرات الأوسط بالعراق، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة قسم الجغرافيا، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت إلى تدني مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة أقسام الجغرافيا في كليات التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر أغلب المعلمين لكونهم لا يعيرون الاهتمام في تدريسها وممارستها في الحياة اليومية.

دراسة عسكر (2016)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة توفر المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، تكون مجتمع الدراسة من المعلمات وأولياء أمور أطفال الروضة، واتخذت الدراسة عينة من المعلمات حجمها (78) معلمة، وعينة من أولياء الأمور بلغت (230) ولي أمر، واستخدمت الدراسة استبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت إلى أن درجة توافر المهارات الصحية والوقائية من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور ضعيفة، وأن درجة توافر مهارات المشاركة في الخدمات المجتمعية من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور متوسطة.

دراسة خلف (2016)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من مدرسي التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق، واتخذت عينة قسدية بلغت

(383) مدرّسات ومدرّسات في تخصص التربية الرياضية، واستخدمت الدراسة استبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين.

سعد الدين (2007)

هدفت الدراسة لمعرفة مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر وما مدى اكتساب الطلبة لها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واتخذت الدراسة المجتمع من طلاب وطالبات الصف العاشر في مديرية غزة، كما تكونت عينة الدراسة من (597) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة وتحليل المحتوى، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضعف في تناول مقرر التكنولوجيا والعلوم التطبيقية للصف العاشر للمهارات الحياتية، وأن مستوى المهارات الحياتية للطلبة ضعيف ولا تصل إلى مستوى التمكن، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الذكور.

الدراسات الأجنبية

دراسة جوتينجرين وميدين (Jutengren & Medin , 2020)

تهدف الدراسة إلى الكشف عن فوائد برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) التي تقدم للطلاب والبيئات المدرسية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لهذه الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من المدارس السويدية التي طبقت التدريب على المهارات الحياتية، واتخذت عينة الدراسة (23) طالباً لهم خبرة في برنامج (SEL) في المدرسة، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة لجمع البيانات، وتوصلت أن قبول الطلاب للبرنامج مشكوكاً فيه حيث أن تنفيذ المدرسة للبرنامج كان بسبب سلوكهم الإشكالي، وكان هناك تبايناً كبيراً في مواقفهم تجاه البرنامج، وتم الكشف عن كل من المواقف السلبية والإيجابية القوية.

دراسة أندرو وجنيفر (Andrew & Jennifer, 2020)

تهدف الدراسة إلى فهم تأثير سلسلة من الدورات التدريبية والخبرات الميدانية المبكرة على فهم معلمي ما قبل الخدمة في الولايات المتحدة، حيث قامت بتطبيق نموذج المسؤولية الشخصية والاجتماعية للتدريس مع الشباب من مجتمع فقير، واتبعت الدراسة منهجًا بنائيًا ظاهريًا واجتماعيًا، تكون مجتمع الدراسة من معلمي ما قبل الخدمة، واتخذت عينة الدراسة من (10) مدرسين، استخدمت الدراسة لجمع البيانات مقالات عن السير الذاتية، وتقارير الحوادث الحرجة، والمجلات العاكسة، والملاحظات غير التشاركية، والملاحظات الميدانية، والمقابلات شبه المنظمة، وتوصلت الدراسة أن نموذج المسؤولية الشخصية والاجتماعية للتدريس وجه عملية بناء العلاقات للمزيد من التعاطف والرعاية تجاه الأطفال، وبدأ الطلاب في تقدير المجال العاطفي على الرغم من التحدي المتمثل في الفقر من خلال الإحباط الذي يحد من أي تقدم محتمل.

دراسة رونلوند وليدمان (Ronnlund & Ledman, 2019)

تهدف الدراسة إلى معرفة الخطابات التي تتخلل سياقات التعليم والتدريب المهني المختلفة، وما هي أنواع فرص التفكير النقدي التي تقدمها للطلاب في سياق التدريس اليومي في ثلاثة برامج للتعليم والتدريب المهني (VET) السيارة والنقل، والمطاعم والإدارة، والرعاية الصحية والاجتماعية، اتبعت منهجية نوعية اثنوغرافي لمشروع مدته أربع سنوات يستكشف عمليات التعلم التي يمكن وصفها بأنها التربوية المدنية في التعليم المهني السويديين تكون مجتمع الدراسة من الطلاب والمدرسين في برامج التعليم والتدريب المهني، وتكونت عينة الدراسة تكونت من (81) طالبًا و (10) مدرسين، واستخدم أداة الملاحظة في ستة فصول للتعليم والتدريب المهني، والمقابلة للطلبة والمدرسين. وتوصلت الدراسة أن التدريس يركز بشكل أساسي على العمل في جميع البرامج الثلاثة، وحدد التحليل أن هناك ثلاثة محاور رئيسية: التفكير النقدي المرتبط بالخبرات الشخصية بالآخر والآخرين ووجهات النظر الأوسع، وأظهرت أن طبيعة مثل هذه المواقف تختلف باختلاف الخطابات المعرفية التي تتخلل البرنامج، وأن مظاهر التفكير

النقدي فيما يتعلق بالسياق الأوسع لما يشار إليه على أنه حقوق تربوية، التعزيز الفردي والإدماج الاجتماعي وتنمية الكفاءة والثقة للمشاركة في العمليات السياسية.

دراسة فيدان وأيدوغدو (Fidan & Aydogdu, 2018)

تهدف الدراسة إلى تحديد آراء مدرسي العلوم والفصول الدراسية حول المهارات الحياتية، اتبعت الدراسة النوعية الطريقة الظاهرية، تكون مجتمع الدراسة من مدرسي العلوم والفصول الدراسية حول المهارات الحياتية، واتخذت عينة الدراسة من (24) معلماً، كان اثنا عشر منهم مدرسين في الفصول والباقي مدرسو علوم، يعملون في المدارس العامة في تركيا، استخدمت الدراسة لجمع بيانات المقابلات الجماعية المركزة، حيث تم إجراء ستة مقابلات جماعية مركزة تتكون من أربعة مشاركين، وتوصلت الدراسة أن المعلمين يلعبون دوراً مهماً في عملية اكتساب المهارات الحياتية، وأكد المعلمون أن دورات العلوم كانت مكاناً مهماً لتدريس المهارات الحياتية واستخدموا بعض الأنشطة الصفية واللامنهجية لتعليم المهارات الحياتية، كما أنهم واجهوا صعوبة في تدريس المهارات الحياتية بسبب مشاكل تتعلق بالمدرسين وأولياء الأمور والمدرسة والبرنامج التعليمي والنظام التعليمي وإدارة المدرسة والمجتمع.

دراسة قريشي روزنجر (Qureshi & Rosinger, 2015)

تهدف الدراسة إلى تعزيز المهارات الحياتية لطلاب الكلية من خلال التعلم القائم على المشاريع، اتبعت الطريقة المسحية، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الدراسات العليا، وأخذت عينة الدراسة الطلاب المسجلين في دورة تعليم البرمجة اللغوية القائمة على مستوى الدراسات العليا، وتوصلت الدراسة أنه لا يوجد فرق كبير من المسح (1) إلى المسح (2) في إدارة الوقت والتعاون وأخلاقيات العمل، ولكن كان هناك اختلافاً كبيراً من المسح (1) إلى المسح (2) في المسؤولية، وحل المشكلات، والتوجيه الذاتي، والتواصل، والإبداع، وقد أظهرت النتائج درجة كبيرة للمهارات الحياتية في كلا المسحيين.

التعقيب على الدراسات السابقة

كشفت نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت تنمية المهارات الحياتية لطلاب على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المهارات الحياتية كدراسة دراسة صالح (2019)، ودراسة داودي (2019)، ودراسة خلف (2016)، ودراسة أندرو وجنيفر (Andrew & Jennifer, 2019)، ودراسة رونلوند، ليدمان (Ronnlund, Ledman, 2019)، ودراسة فيدان وأيدوغدو (Fidan & Aydogdu, 2018)، ودراسة قريشي روزنجر (Qureshi & Rosinger, 2015)، في حين أظهرت بعض الدراسات عكس ذلك كدراسة دراسة كاظم (2016)، ودراسة عسكر (2016)، ودراسة جوتينجرين و ميدين (Jutengren & Medin, 2020).

اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي كدراسة صالح (2019)، ودراسة داودي (2019)، ودراسة جعارة (2017)، ودراسة كاظم (2016)، ودراسة عسكر (2016)، ودراسة خلف (2016)، ودراسة سعد الدين (2007)، ودراسة جوتينجرين وميدين (Jutengren & Medin, 2020)، كما اتبع البعض الآخر المنهج الظاهري الاجتماعي كدراسة أندرو وجنيفر (Andrew & Jennifer, 2020)، ودراسة فيدان وأيدوغدو (Fidan & Aydogdu, 2018)، وغيرها اتبعت منهجية نوعية اثنوغرافي كدراسة رونلوند وليدمان (Ronnlund Ledman, 2019)، واتبعت المنهجية النوعية (المسحية) كدراسة قريشي وروزنجر (Qureshi & Rosinger, 2015)، بينما اتبعت المنهجية المختلطة كدراسة سعد الدين (2007).

تعددت الأدوات المستخدمة في الدراسات لجمع البيانات فبعض الدراسات استخدمت الاستبانة كدراسة صالح (2019)، ودراسة داودي (2019)، ودراسة جعارة (2017)، ودراسة كاظم (2016)، ودراسة عسكر (2016)، ودراسة خلف (2016)، ودراسة سعد الدين (2007). واستخدم باحثون آخرون المقابلة كأداة للدراسة كدراسة جوتينجرين و ميدين (Jutengren & Medin, 2020)، ودراسة فيدان وأيدوغدو (Fidan & Aydogdu, 2018)، واستخدمت أيضا الملاحظة كدراسة أندرو وجنيفر (Andrew & Jennifer, 2020) دراسة رونلوند، ليدمان (Rönnlund, Ledman, 2019)، والسير الذاتية والتقارير كدراسة أندرو وجنيفر (Andrew

استخدم أداة المسح كدراسة قريشي روزنجر (Qureshi & Jennifer, 2020)،
و استخدمت دراسات أخرى تحليل المحتوى كدراسة سعد الدين (2007).
استخدمت معظم الدراسات الأساليب الإحصائية نفسها حيث اعتمدت على برنامج (SPSS)
لإظهار النتائج.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

في هذا الفصل تعرض الباحثة الأساليب والخطوات التي اتبعتها في هذه الدراسة، وتشمل المنهجية البحثية، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وكيفية والتحقق من صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، ومتغيراتها، و طرق المعالجة الإحصائية لتحليل البيانات.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي ويعرف بأنه إحدى طرق البحث التي يتم فيها وصف الظاهرة، والحصول على النتائج بشكل رقمي؛ لغرض اكتساب المعرفة، وذلك من خلال تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينة الدراسة توزيع الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتحليلها ووصف الظاهرة قيد الدراسة بشكل صحيح، من أجل معرفة دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس.

مجتمع الدراسة

يشمل جميع المعلمين الذين يدرسون مادة التربية الوطنية والحياتية في المدارس الحكومية في مديرية نابلس للعام الدراسي (2020 / 2021) وبحسب إحصاءات مكتب التربية والتعليم في نابلس بلغ عددهم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية نابلس (183) منهم (47) معلماً و(136) معلمة.

عينة الدراسة

تكونت العينة من جميع أفراد المجتمع من المعلمين الذين يدرسون مادة التربية الوطنية والحياتية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية نابلس، حيث تم استجابة (128) معلماً ومعلمة للاستبانة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
النوع الاجتماعي	الذكور	44	34.4
	الإناث	84	65.6
	المجموع	128	100.0
الخبرة	أقل من 5 سنوات	56	43.8
	من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات	36	28.1
	10 سنوات فأكثر	36	28.1
	المجموع	128	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	21	16.4
	بكالوريوس	73	57.0
	دراسات عليا	34	26.6
	المجموع	128	100.0

أداة الدراسة

من أجل تحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بمراجعة الدراسات السابقة والمؤلفات المتعلقة بمفهوم المهارات الحياتية، إضافة إلى كتاب دليل المعلم للتربية الوطنية والحياتية، و قامت الباحثة ببناء استبانة خاصة لجمع البيانات في هذه الدراسة، الملحق رقم (1)؛ لقياس درجة اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية عند دراستهم لمادة التربية الوطنية والحياتية التي يظهرها الطلبة عند معلمهم.

وتكونت الاستبانة في الصورة النهائية من قسمين:

القسم الأول: يتكون من المعلومات الشخصية لمعلمي التربية الوطنية والحياتية الذين قاموا بتعبئة الاستبانة.

القسم الثاني: يشتمل (53) فقرة مقسمة على ثلاث مجالات، وهي:

- المجال الأول: المهارات الحياتية المعرفية يتكون من (19) فقرة.

• المجال الثاني: المهارات الحياتية الشخصية يتكون من (17) فقرة.

• المجال الثالث: المهارات الحياتية الاجتماعية يتكون من (17) فقرة.

قسمت الباحثة الإجابة عن كل فقرة من الاستبانة حسب مقياس (ليكرت) الخماسي؛ لتقدير درجة المهارة الحياتية، وتمثل كل درجة رقماً محدداً للتحليل، كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) سلم توزيع الإجابات على كل فقرة من الاستبانة

الرقم	التقدير	القيمة
5	كبيرة جداً	4.21_ فأكثر
4	كبيرة	4.20_3.41
3	متوسطة	3.40_2.61
2	قليلة	2.60_1.81
1	قليلة جداً	أقل من 1.80

في الجدول أعلاه، أعلى علامة في الفقرة هي (5) وتدل على درجة كبيرة جداً، وأقل علامة في الفقرة هي (1) وتدل على درجة قليلة جداً.

صدق الأداة

لضمان فاعلية الأداة تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من الأساتذة الجامعيين والمتخصصين في المجال التربوي والنفسي، من ذوي الخبرة، وبلغ عددهم (8) محكمين وهو مبين في الملحق رقم (1)، إذ تم تعديل الاستبانة وفقاً لملاحظاتهم، بالموافقة أو التعديل أو الحذف، حتى خرجت الاستبانة في الشكل النهائي كما ورد في الملحق رقم (2).

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال التحليل الإحصائي لعينة استطلاعية بلغ عددها 30 باستخدام معامل كرونباخ ألفا، ولم يتم احتسابها من المجموع الكلي، ويشير الجدول (3) إلى ثبات استبانة المهارات الحياتية ومجالاتها:

جدول (3) ثبات الاستبانة ومجالاتها

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
المهارات الحياتية المعرفية	19	.943
المهارات الحياتية الشخصية	17	.943
المهارات الحياتية الاجتماعية	17	.946
ثبات الاستبانة الكلي	53	.975

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ثبات الأداة ككل (.975)، فيما حصل مجال المهارات الحياتية المعرفية على قيمة ثبات (.943)، وحصل مجال المهارات الحياتية الشخصية على قيمة ثبات (.943)، أما مجال المهارات الحياتية الاجتماعية فحصل على قيمة ثبات (.946)، وهي قيمة مناسبة لأغراض البحث.

إجراءات الدراسة

ولتحقيق الأهداف البحثية لهذه الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

1. تحديد مشكلة الدراسة وجمعت المعلومات ذات الصلة في الإطار النظري من خلال الاطلاع على الأدب التربوي، حيث قامت بعمل مخطط بحثي لهذه الدراسة وتمت الموافقة عليه كما ورد في الملحق (3).
2. بناء أداة الدراسة المتمثلة في الاستبانة لقياس دور المنهاج في إكساب المهارات الحياتية للطلبة، وتم التحقق من صدقها وثباتها.
3. تحديد مجتمع الدراسة المكون من المعلمين الذين يدرسون التربية الوطنية والحياتية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية نابلس.
4. القيام بجمع البيانات من خلال أداة الدراسة وذلك عن طريق جمع البيانات إلكترونياً، بالاستفادة من التكنولوجيا الحديثة بما فيها مواقع التواصل الاجتماعي.
5. ترميز البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

6. الحصول على نتائج الدراسة، ومناقشتها وربطها مع الدراسات السابقة، والخروج بالتوصيات.

متغيرات الدراسة

اعتمدت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة، وتمثل:

1. النوع الاجتماعي وله مستويان (ذكر، وأنثى).
2. الخبرة ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن 5 سنوات - أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
3. المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا).

ثانياً: المتغير التابع

مدى استجابة المعلمين لأداة الدراسة، ويتمثل في استجابات أفراد عينة الدراسة، ويشتمل على المتوسطات الحسابية للاستجابات على فقرات أداة الدراسة التي تتعلق بدور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس.

المعالجات الإحصائية

بعد الحصول على إجابات أفراد العينة، تم ترميز البيانات، وإدخالها في الكمبيوتر، ومعالجتها إحصائياً، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاستبانة.

2. التكرارات، والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وفق متغيراتها.
3. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقدير الوزن النسبي لمجالات وفقرات الاستبانة.
4. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent sample t-test) في اختبار الفرضية المتعلقة بالنوع الاجتماعي.
5. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) في اختبار الفرضيات المتعلقة بالمتغيرين: (الخبرة، والمؤهل العلمي).
6. اختبار اختبار LSD للمقارنة البعدية عند الحاجة في حال وجود فروق ذات دلالة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

سعت الدراسة الحالية لتعرف إلى دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس، حيث توصلت الباحثة بعد جمع البيانات وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) إلى النتائج التالية:

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول: ما دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المهارة لكل مجال من مجالات المهارات الحياتية، ويبين الجدول (4) هذه النتائج.

جدول (4) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات المهارات الحياتية

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المهارة
المهارات الحياتية المعرفية	3.17	0.73	متوسطة
المهارات الحياتية الشخصية	3.14	0.77	متوسطة
المهارات الحياتية الاجتماعية	3.30	0.74	متوسطة
الدرجة الكلية	3.20	0.68	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن الدرجة الكلية لدور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس، قد أتت بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (0.68)، وهذا يدل على أن درجة المهارة متوسطة في جميع مجالات المهارات الحياتية، وقد جاءت في المرتبة الأولى للمهارات الحياتية

الاجتماعية حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.74)، ثم تأتي في المرتبة الثانية المهارات الحياتية المعرفية حيث حصلت على متوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.73)، وتليها في المرتبة الأخيرة المهارات الحياتية الشخصية فقد حصلت على متوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.77).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

السؤال: ما درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية المعرفية من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المهارة لمجال المهارات الحياتية المعرفية، يبين الجدول (5) هذه النتائج.

جدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجال المهارات الحياتية المعرفية

درجة المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال المهارات الحياتية المعرفية
متوسطة	1.08	3.07	1. يشجع المنهاج الطالب على التفكير بطريقة تحليلية تأملية
متوسطة	1.13	3.29	2. ينمي المنهاج قدرة الطالب على ملاحظة الأحداث والمواقف
متوسطة	0.99	3.23	3. يكسب المنهاج الطالب القدرة على التمييز بين المعلومات وصحتها
متوسطة	1.04	3.13	4. يكسب المنهاج الطالب القدرة على التحكم في أفكاره بعيداً عن العاطفة أو التحيز
متوسطة	1.00	3.28	5. يمكن المنهاج الطالب من القدرة على الوصول إلى الاستنتاجات السليمة
متوسطة	0.85	3.20	6. يزيد المنهاج قدرة الطالب في الحكم على صحة الاستنتاجات
متوسطة	1.05	3.17	7. يساعد المنهاج الطالب على تحديد المشكلة
متوسطة	1.11	3.33	8. يبين المنهاج أهمية جمع المعلومات للطالب

درجة المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال المهارات الحياتية المعرفية
متوسطة	1.01	3.04	9. ينمي المنهاج مهارة الطالب في طرح الأسئلة التي تساعد في تعميق فهم المشكلة
متوسطة	1.04	3.14	10. يمكن المنهاج الطالب من التعرف إلى الروابط المكونة لموضوع ما
متوسطة	1.08	3.29	11. يمكن المنهاج الطالب من استخدام معارفه المكتسبة من خبراته السابقة في حل المشكلة
متوسطة	1.07	3.29	12. يزيد المنهاج قدرة الطالب على تكوين نتائج معرفية جديدة
متوسطة	1.06	3.21	13. يزيد المنهاج قدرة الطالب على تحديد الأهداف المطلوبة
متوسطة	1.02	3.07	14. يكسب المنهاج الطالب القدرة على تحليل معلومات كل بديل
متوسطة	1.06	3.17	15. يمكن المنهاج الطالب من تحديد الخيارات والبدائل الممكنة في اتخاذ قراره
متوسطة	.98	3.12	16. يمكن المنهاج الطالب من التنبؤ بعواقب قراره
متوسطة	1.06	3.14	17. يمكن المنهاج الطالب من القدرة على اتخاذ القرار
متوسطة	1.00	3.02	18. يمكن المنهاج الطالب من تنفيذ القرار الذي يصل إليه
متوسطة	1.01	3.08	19. يمكن المنهاج الطالب من إدراك اثر القرار الذي يتخذه على الآخرين ذوي العلاقة بالمشكلة.
متوسطة	0.73	3.17	الدرجة الكلية لمجال المهارات الحياتية المعرفية

يظهر الجدول رقم (5) أن الدرجة الكلية لمجال المهارات الحياتية المعرفية قد جاءت بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.73) في مجال المهارات الحياتية المعرفية من وجهة نظر المعلمين، ويدل هذا على أن درجة المهارة متوسطة في مجال المهارات الحياتية، وأن أعلى متوسط حسابي (3.29) للفقرات الآتية: الفقرة (12) "يزيد المنهاج قدرة الطالب على تكوين نتائج معرفية جديدة" وانحراف معياري (1.07)، والفقرة (11) وانحراف معياري (1.08)، والفقرة (2) "ينمي المنهاج قدرة الطالب على ملاحظة الأحداث والمواقف" وانحراف معياري

(1.13)، وأقل متوسط حسابي (3.02) كان للفقرة (18) "يمكن المنهاج الطالب من تنفيذ القرار الذي يصل إليه" وانحراف معياري (1.00).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

السؤال: ما درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية الشخصية من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المهارة لمجال المهارات الحياتية الشخصية، يبين الجدول (6) هذه النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجال المهارات الحياتية الشخصية:

درجة المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال المهارات الحياتية الشخصية
متوسطة	1.15	3.10	20. يمكن المنهاج الطالب من إدراك نقاط قوته واستغلالها في تحقيق أهدافه
متوسطة	1.03	3.13	21. يمكن المنهاج الطالب من إدراك نقاط ضعفه ويسعى إلى تعديلها
متوسطة	1.09	3.11	22. ينمي المنهاج لدى الطالب تقديرا عاليا لذاته بعيدا عن الغرور
متوسطة	1.00	3.17	23. يشجع المنهاج الطالب على الاعتماد على نفسه في أداء أعماله
متوسطة	1.01	3.21	24. يزيد المنهاج من قدرة الطالب على تحمل المسؤولية عن سلوكه واختياره
متوسطة	1.03	3.07	25. يشجع المنهاج الطالب على تقبل النقد البناء من الآخرين
متوسطة	1.05	3.25	26. يزيد المنهاج من قدرة الطالب على التعبير عن آرائه وأفكاره
متوسطة	1.03	3.25	27. يزيد المنهاج من قدرة الطالب على الوعي بانفعالاته
متوسطة	1.12	3.12	28. يزيد المنهاج من قدرة الطالب على التعبير عن مشاعره وإظهارها

درجة المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجالات المهارات الحياتية الشخصية
متوسطة	1.09	3.23	29. يزيد المنهاج من قدرة الطالب على التعبير عن الحاجات المصاحبة لمشاعره
متوسطة	1.00	3.16	30. يبين المنهاج للطالب الوسائل لصحية للتعامل الانفعالي
متوسطة	1.09	3.07	31. يزيد المنهاج من قدرة الطالب على ضبط النفس
متوسطة	1.01	3.03	32. يزيد المنهاج من قدرة الطالب على تحقيق التوازن في الانفعالات
متوسطة	1.05	3.10	33. يمكن المنهاج الطالب من القدرة على تهدئة نفسه والتخفيف من حدة انفعالاته
متوسطة	1.13	3.00	34. يزيد المنهاج من قدرة الطالب على تحمل مصاعب الحياة
متوسطة	1.05	3.25	35. يحفز المنهاج لدى الطالب الدافعية وزيادة المثابرة والاجتهاد
متوسطة	1.05	3.13	36. يشجع المنهاج الطالب على تحويل الظروف الصعبة إلى فرصة للنمو
متوسطة	0.77	3.14	الدرجة الكلية لمجالات المهارات الحياتية الشخصية

يظهر الجدول (6) أن الدرجة الكلية قد جاءت بمتوسط (3.14) وانحراف معياري (0.77) في مجال المهارات الحياتية الشخصية من وجهة نظر المعلمين ويدل هذا على درجة مهارة متوسطة في مجال المهارات الحياتية وأن أعلى متوسط حسابي (3.25) للفقرة (27) "يزيد المنهاج من قدرة الطالب على الوعي بانفعالاته" وانحراف معياري (1.03)، وأقل متوسط حسابي (3.00) للفقرة (34) "يزيد المنهاج من قدرة الطالب على تحمل مصاعب الحياة" وانحراف معياري (1.13).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

السؤال: ما درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة المهارة لمجالات المهارات الحياتية الاجتماعية، يبين الجدول (7) هذه النتائج.

جدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجال المهارات الحياتية الاجتماعية

درجة المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال المهارات الحياتية الاجتماعية
متوسطة	1.12	3.28	37. يكون المنهاج لدى الطالب القدرة على استخدام لغة واضحة وبسيطة
كبيرة	0.98	3.42	38. يحسن المنهاج من قدرة الطالب على نقل المعنى باستخدام الاتصال اللفظي
متوسطة	0.947	3.37	39. يحسن المنهاج من قدرة الطالب على نقل المعنى باستخدام التواصل) غير اللفظي (كنبرة الصوت ولغة الجسد
متوسطة	1.07	3.35	40. يحسن المنهاج من قدرة الطالب على إيصال قيمه ومشاعره للمتلقي
متوسطة	1.00	3.25	41. يشجع المنهاج الطالب على أن يظهر الاهتمام والتجاوب خلال عملية الاتصال
كبيرة	1.01	3.46	42. ينمي المنهاج من مهارة الطالب في الاستماع بإيجابية لفهم المعنى المطلوب
متوسطة	0.95	3.16	43. يزيد المنهاج من قدرة الطالب في الابتعاد عن الافتراضات المسبقة في عملية الاتصال
متوسطة	0.99	3.28	44. يعزز المنهاج من قدرة الطالب على المبادرة
متوسطة	0.98	3.07	45. يعزز المنهاج من قدرة الطالب على استقراء مشاعر الآخرين
متوسطة	0.97	3.10	46. يعزز المنهاج من قدرة الطالب على تفهم مشاعر الآخرين
متوسطة	0.99	3.20	47. يعزز المنهاج من قدرة الطالب على التفاعل المناسب مع ردود أفعال الآخرين
متوسطة	0.98	3.35	48. يشجع المنهاج الطالب على احترام آراء الآخرين
متوسطة	1.08	3.31	49. يحفز المنهاج قدرة الطالب على تقبل الآخرين
كبيرة	1.08	3.42	50. يبين المنهاج للطالب دوره ومسؤوليته وتأثيره في البيئة الاجتماعية
متوسطة	1.02	3.35	51. يبين المنهاج للطالب دوره ومسؤوليته في البيئة المادية

درجة المهارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال المهارات الحياتية الاجتماعية
متوسطة	1.04	3.32	52. يشجع المنهاج الطالب على المحافظة على موارد البيئة المادية
متوسطة	1.00	3.35	53. يزيد المنهاج من قدرة الطالب على التكيف الإيجابي مع البيئة
متوسطة	0.74	3.30	الدرجة الكلية لمجال المهارات الحياتية الاجتماعية

يظهر الجدول (7) أن الدرجة الكلية قد جاءت بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.74) في مجال المهارات الحياتية الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين، ويدل هذا على درجة مهارة متوسطة في مجال المهارات الحياتية، وأن أعلى متوسط كان (3.46) للفقرة (42) ينمي المنهاج من مهارة الطالب في الاستماع بإيجابية لفهم المعنى المطلوب " وانحراف معياري (1.01)، بينما كان أقل متوسط حسابي (3.07) للفقرة (45) يعزز المنهاج من قدرة الطالب على استقراء مشاعر الآخرين " وانحراف معياري (0.98).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، الخبرة، المؤهل العلمي)؟

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الآتية:

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

لفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، الجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8) نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين تعزى لمتغير النوع الاجتماعي:

مستوى الدلالة	قيمة ت	أنثى (ن=84)		ذكر (ن=44)		المجال
		الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
0.51	0.65	0.74	3.20	0.71	3.11	المهارات الحياتية المعرفية
0.78	0.27	0.79	3.15	0.73	3.11	المهارات الحياتية الشخصية
0.16	1.40	0.70	3.36	0.81	3.17	المهارات الحياتية الاجتماعية
0.40	0.83	0.67	3.24	0.69	3.13	الدرجة الكلية

يظهر جدول (8) بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور مناهج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث جاءت قيم مستوى الدلالة على المجال المهارات الحياتية المعرفية (0.51)، وعلى المجال المهارات الحياتية الشخصية (0.78)، وعلى المجال المهارات الحياتية الاجتماعية (0.16)، وعلى الدرجة الكلية (0.40)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وتشير هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير النوع الاجتماعي.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور مناهج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير الخبرة.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، جدول (9) يبين ذلك.

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة

المجال	أقل من خمس سنوات (ن=56)		من 5 إلى أقل من 10 سنوات (ن=36)		10 سنوات فأكثر (ن=36)		قيمة ف	القيمة الاحتمالية	الدالة الإحصائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المهارات الحياتية المعرفية	3.26	0.63	2.95	0.69	2.27	0.10	غير دالة		
المهارات الحياتية الشخصية	3.21	0.74	2.87	0.71	3.50	0.03	دالة *		
المهارات الحياتية الاجتماعية	3.34	0.66	3.07	0.71	2.73	0.06	غير دالة		
الدرجة الكلية	3.27	0.61	2.96	0.64	3.29	0.04	دالة *		

* دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور مناهج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير الخبرة حيث جاءت قيم مستوى الدلالة للدرجة الكلية (0.04)، بينما جاءت قيم مستوى الدلالة للمجال المهارات الحياتية المعرفية (0.10) ومجال المهارات الحياتية الاجتماعية (0.06) وهما غير دالان إحصائياً، وعلى المجال المهارات الحياتية الشخصية (0.03)، وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الخبرة، ولتعرف مصدر الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنة البعدية ويوضح الجدول (10) النتائج للمقارنة البعدية.

جدول (10) نتائج اختبار المقارنات البعدية (LSD) للدرجة الكلية للمهارات الحياتية

الدرجة الكلية للمهارات الحياتية	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدالة الإحصائية
أقل من خمس سنوات	0.30440*	0.036	دالة
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	0.37631	0.019	دالة
10 سنوات فأكثر	-0.37631*	0.019	دالة

ويظهر الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمهارات الحياتية وفقاً لمتغير الخبرة بين الفئتين (أقل من 5 سنوات) و (10 سنوات فأكثر) لصالح الفئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات).

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور منهاج التربية الوطنية والحياتية في اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير الخبرة لصالح الفئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولفحص الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (11) يبين ذلك.

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل العلمي

المجال	دبلوم (ن=21)		بكالوريوس (ن=73)		ماجستير فأعلى (ن=34)		قيمة ف	مستوى الدلالة	إحصائية الدلالة
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي			
المهارات الحياتية المعرفية	0.67	3.41	0.69	3.10	0.81	3.17	1.43	0.24	غير دالة
المهارات الحياتية الشخصية	0.69	3.45	0.78	3.05	0.74	3.14	2.27	0.10	غير دالة
المهارات الحياتية الاجتماعية	0.70	3.50	0.73	3.25	0.78	3.27	.96	0.38	غير دالة
الدرجة الكلية	0.65	3.45	0.67	3.13	0.69	3.19	1.81	0.16	غير دالة

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت قيم مستوى الدلالة على المجال المهارات الحياتية المعرفية (0.24)، وعلى المجال المهارات الحياتية الشخصية (0.10)، وعلى المجال المهارات الحياتية الاجتماعية (0.38)، وعلى الدرجة الكلية (0.16)، وجميعها أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس، ونوقشت النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وأضيفت التوصيات الخاصة بها في هذا الفصل.

مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس؟

أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن دور منهاج التربية الوطنية والحياتية في إكساب الطلبة للمهارات الحياتية في المدارس الحكومية الأساسية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس كان بدرجة متوسطة، حيث جاءت في المرتبة الأولى المهارات الحياتية الاجتماعية، ثم في المرتبة الثانية المهارات الحياتية المعرفية وتليها في المرتبة الثالثة المهارات الحياتية الشخصية.

تفسر الباحثة الحصول على درجة متوسطة تعود إلى طبيعة المرحلة العمرية، حيث تشكل مرحلة الطفولة المتوسطة بداية مرحلة جديدة من النمو والتطور في كافة المجالات، تزداد فيها الاستقلالية ويبدأ الطفل في هذه المرحلة بالابتعاد عن الاتكالية واعتماده على الوالدين والمحيطين به نتيجة لتطور معارفه ونمو شخصيته واتساع دائرته الاجتماعية، وإن الحصول على درجة متوسطة من المهارات الحياتية خلال تدريبهم وإكسابهم لها خلال المنهاج في السنة الأولى والثانية في بداية حياتهم الأكاديمية المدرسية أمر جيد يتطور بمرور الوقت وزيادة الخبرات، حيث إن المهارات تُتمى بتفاعل الشخص مع البيئة، وكلما كانت البيئة ثرية كلما كانت المهارات المكتسبة أكبر.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سعد الدين (2007)، ودراسة كاظم (2016)، وكذلك اتفقت مع دراسة جعارة (2017)، حيث لم تصل درجة المهارات الحياتية عند الطلبة إلى درجة الإتقان، فقد حصلت المهارات الحياتية على درجة متوسطة من وجهة نظر أغلب المدرسين، واختلفت الدراسة مع دراسة داودي (2019)، ودراسة صالح (2019) حيث كانت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مهارات حياتية بدرجة عالية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول

ما درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية المعرفية من وجهة نظر المعلمين؟

أشارت النتائج على حصول مجال المهارات الحياتية المعرفية على درجة مهارة متوسطة، وحصل المجال على المرتبة الثانية في تصنيف المهارات الحياتية، وأعلى متوسطات حسابية في هذا المجال كانت للفقرة (2) "ينمي المنهاج قدرة الطالب على ملاحظة الأحداث والمواقف"، والفقرة (11) "يمكن المنهاج الطالب من استخدام معارفه المكتسبة من خبراته السابقة في حل المشكلة"، والفقرة (12) "يزيد المنهاج قدرة الطالب على تكوين نتاجات معرفية جديدة"؛ حيث حصلت على نفس النتيجة، وأقل متوسط حسابي كان للفقرة (18) "يمكن المنهاج الطالب من تنفيذ القرار الذي يصل إليه".

وتفسر الباحثة ذلك نتيجة زيادة معارف الطفل في هذه المرحلة بسبب زيادة النضج العقلي عنده، حيث أصبح الطفل يستخدم المنطق بشكل أكبر، إضافة إلى أن المواد الدراسية الأخرى التي يدرسها الطالب في المدرسة تعتمد أيضاً على المهارات الحياتية في كافة المناهج التي يدرسوها، وكم المعلومات الجديدة التي يحصلون عليها في هذه المرحلة، كل ذلك يمكنه من ملاحظة الأحداث من حوله وربطها بخبراته السابقة وتكوين معرفة جديدة والاستفادة منها في حل ما يعترضه من مشاكل حياتية، كما أن الدراسة توضح أنه يوجد ضعف في تنفيذ القرارات التي يتم الوصول إليها؛ حيث أنها كانت أقل متوسط حسابي في المجال المعرفي إلى تأثره بمحيطة وضعف إصراره على ما يريد وعدم وجود الأطراف الداعمة ذات الأثر الإيجابي في حياة الطالب.

ولم تتفق الدراسة الحالية أو تختلف مع أي من الدراسات السابقة التي وردت في هذه الدراسة حيث تميزت هذه الدراسة بمجال المهارات الحياتية المعرفية، وذلك لقيام الباحثة ببناء تصنيف خاص بالمهارات الحياتية، يحتوي على ثلاث مجالات للمهارات الحياتية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني

ما درجة اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية الشخصية من وجهة نظر المعلمين؟

أشارت النتائج على حصول مجال المهارات الحياتية الشخصية على درجة مهارة متوسطة، وحصول المجال على المرتبة الأخيرة في تصنيف المهارات الحياتية، وأعلى المتوسطات حسابية كانت للفقرة (27) "يزيد المنهاج من قدرة الطالب على الوعي بانفعالاته"، وأقل المتوسطات حسابية كان للفقرة (34) "يزيد المنهاج من قدرة الطالب على تحمل مصاعب الحياة".

وتفسر الباحثة حصول هذا المجال على درجة متوسطة والترتيب الأخير بين المجالات الأخرى نتيجة للمرحلة العمرية التي يمر بها الطفل و خبراته وتجاربه الشخصية التي لا تزال في بداية تشكلها وتطورها، وإن زيادة قدرة الطالب على الوعي بانفعالاته مما يمكنه من ضبطها والتحكم بها؛ حيث أنها من أولى خطوات التحكم في النفس، وأحد أهم مظاهر قوة الشخصية، وهنا ترى الباحثة بأنه لا بد أن يكون دور في توعية الأهل ليكون لهم دور واضح إلى جانب المدرسة في إكساب أبنائهم للمهارات الحياتية الشخصية، حيث أن المدرسة تقوم بتعليم المهارة لكن دوام هذه المهارة وبقاؤها هو دور الأهل بتمكين وتنشيط المهارات لطالب نتيجة متابعتهم وبخاصة المجال الشخصي للمهارات الحياتية لأبنائهم لتمكينهم من مواجهه الصعوبات التي تعترض طريقهم.

ولم تتفق الدراسة أو تختلف مع الدراسات السابقة التي وردت في هذه الدراسة مع مجال المهارات الحياتية المعرفية، وذلك لقيام الباحثة ببناء تصنيف خاص بالمهارات الحياتية، يحتوي على ثلاث مجالات للمهارات الحياتية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث

ما درجة إكساب طلبة المرحلة الأساسية للمهارات الحياتية الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين؟

أشارت النتائج على حصول مجال المهارات الحياتية الاجتماعية على درجة مهارة متوسطة، وقد حصل هذا المجال على المرتبة الأولى في تصنيف المهارات الحياتية، وأعلى متوسطات حسابية كانت للفقرة (42) "ينمي المنهاج من مهارة الطالب في الاستماع بإيجابية لفهم المعنى المطلوب"، وأقل المتوسطات حسابية كان للفقرة (45) "يعزز المنهاج من قدرة الطالب على استقراء مشاعر الآخرين".

وتفسر الباحثة حصول هذا المجال على درجة متوسطة والأولى في ترتيبها من بين المهارات الحياتية إلى زيادة وتوسع علاقات الطفل مع محيطه الاجتماعي والبيئي، وفي هذه المرحلة يرتبط تقديره الذاتي بتقدير المحيطين له الأهل والمعلمين والزملاء، وفي هذه المرحلة يتمكن من إتقان بعض المهارات الاجتماعية بصورة كبيرة.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة عسكر (2016) التي أظهرت توافر درجة متوسطة لمهارات المشاركة في الخدمات المجتمعية من وجهة نظر المعلمات وأولياء الأمور، ولم تختلف مع الدراسات الأخرى في هذا المجال في حدود علم الباحثة.

مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية

الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

تفسر الباحثة عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في دور منهاج التربية الوطنية والحياتية في إكساب الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، إلى أن المعلمين والمعلمات من بيئة ثقافية اجتماعية واحدة، ومحيط تربوي واحد، ويقومون بتدريس منهاج واحد، إضافة إلى دورات التأهيل التي تعطى للمعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة التربية الوطنية والحياتية هي واحدة على حد سواء للمعلمين والمعلمات، وبالتالي من الطبيعي أن تكون المخرجات واحدة عندهم، فهي عبارة عن مهارات وسلوكيات يتعلمها الطلبة ويتقنوها من خلال الممارسة، وهي ليست حكراً على نوع معين، كما أن الطلبة يتعرضون لمواقف حياتية متشابهة، ويدرسون نفس المنهاج.

تتوافق النتائج مع دراسة جعارة (2017)، ودراسة صالح (2019) حيث توصلنا إلى عدم وجود فرق في اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. إلا أنها تختلف ودراسة سعد الدين (2007) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى الدلالة تعزى للنوع الاجتماعي لصالح الذكور، وكذلك دراسة داودي (2019) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى الدلالة تعزى لنوع الاجتماعي لصالح الذكور أيضاً.

وجميع الدراسات السابقة التي وردت هنا توجهت إلى الطلاب كدراسة جعارة (2017)، ودراسة سعد الدين (2007)، ودراسة داودي (2019)، أما دراسة صالح (2019) فتوجهت إلى معلمات رياض الأطفال وأولياء أمورهم، بينما تميزت هذه الدراسة بأنها توجهت للمعلمين والمعلمات.

مناقشة النتائج المتعلقة الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس في مديرية نابلس تعزى لمتغير الخبرة.

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور منهاج التربية الوطنية والحياتية في إكساب الطلبة للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير الخبرة لصالح الفئة (أقل من خمس سنوات) والفئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات).

تفسر الباحثة وجود فروق إلى كون المعلمين من الفئة (أقل من خمس سنوات) والفئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) وإذا أمعنا النظر قليلاً نجد أن الفئة الخريجين من خمسة عشر عام وأدنى، هم المعلمون ممن درسوا في جامعاتهم بأساليب تدريسية حديثة، وعادةً المعلم يتأثر بأسلوب معلمه وطريقته في التدريس ويقوم بإعادة باستخدامها لطلابه مستقبلاً، إضافة إلى أن ظهور المهارات الحياتية كمفهوم حديث نوعاً ما على الساحة التربوية الفلسطينية، حيث أن المعلمين الممثلين لهاتين الفئتين لديهم المعلومات المتعلقة بالمهارات الحياتية أكثر من زملائهم الذين لم يدرسوا مواد لها علاقة بالمهارات الحياتية خلال دراستهم الأكاديمية، كما أن المهارات الحياتية مبحث جديد لم يمضِ على طرحه في مدارسنا أكثر من خمس سنوات، وبالتالي الخبرة لا زالت حديثة في هذا المجال سواء للمدرسين القدامى أو الجدد، وتكون النتيجة لصالح من خبروها في جامعاتهم على أيدي مدرسيهم، إضافة إلى إمكانية أن يكونوا أكثر معرفة بخصائص طلبة هذه المرحلة العمرية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة جعارة (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فرق في إكساب الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الخبرة.

مناقشة النتائج المتعلقة الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في دور منهاج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور منهاج التربية الوطنية والحياتية في إكساب الطلبة للمهارات الحياتية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تفسر الباحثة عدم وجود فروق إلى تشابه المراحل التعليمية والعلمية التي مر بها المعلمون بها خلال دراستهم، إضافة إلى تقارب ظروف العمل داخل المدارس الحكومية وتأثرهم بالأنظمة والقوانين المعمول بها في كافة المدارس الحكومية التابعة في قراراتها لوزارة التربية والتعليم، وليس هناك تأثير لمتغير المؤهل العلمي فوسائل التعليم المتوفرة والتجهيزات المدرسية والمناهج والاستراتيجيات هي واحدة في كل المدارس، إضافة إلى التدريبات التي يتلقاها المعلم أيضاً، كل هذه المعطيات في المحيط التكويني للمدرسة لا يختلف باختلاف المؤهل العلمي للمعلم ويعود أيضاً إلى طبيعة المهارات الحياتية كونها مهارات مكتسبة لا علاقة لها بالمؤهل، حيث أنه لا يكون هناك أثر للمؤهل العلمي للمعلم على مهارات التي يكتسبها الطلبة.

تتوافق نتائج الدراسة مع دراسة جعارة (2017) التي توصلت إلى عدم وجود فرق في اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات

بعد توصل الباحثة إلى النتائج في هذه الدراسة، توصي بما يأتي:

1. إصدار وزارة التربية والتعليم دليل مختص بالمهارات الحياتية يوضح المهارات الخاصة بكل مرحلة دراسية، ويوضح التصنيف الذي تتبعه الوزارة في مناهجها؛ لتقديم وضوح أكبر للمعلمين والباحثين في هذا المجال.
2. العمل على إيجاد بيئة ثرية في ما يخص تعلم وتعليم المهارات الحياتية في جميع مجالاتها ولجميع المراحل الدراسية كافة بدءاً من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر.
3. قيام المدرسة بدورها التوعوي ونشر الوعي عند أولياء الأمور بأهمية المهارات الحياتية ودورهم في إكساب أبنائهم لها.
4. قيام الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالمهارات الحياتية للمراحل الدراسية الأخرى.
5. دعوة الجامعات لتدريس المهارات الحياتية كمساق أساسي من المتطلبات الجامعية في كافة جامعات الوطن.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم، سليمان (2010). *المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية*. دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

أبو أسعد، أحمد (2009). *المهارات الإرشادية*. دار المسيرة، عمان، ط1.

أبو حجر، فايز (2006). *برنامج مقترح في النشاط المدرسي لتنمية المهارات الحياتية في العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية "برنامج الدراسات العليا المشترك"، جامعة عين شمس: القاهرة، وجامعة الأقصى: غزة.

أبو حماد، ناصر الدين (2017). *المهارات الحياتية (الشخصية، الاجتماعية، المعرفية)*. دار المسيرة لمنشر والتوزيع، عمان الأردن.

أبو مغصيب، رضا (2014). *واقع إدارة مختبرات العلوم في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر معلمي العلوم وعلاقته بالقيم العلمية لديهم بمدارس الأونروا بمحافظة غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

البارودي، منال أحمد (2015). *الطرق الإبداعية في حل المشكلات واتخاذ القرارات*. القاهرة.

بجاي، تشيرايل (2009). *دليل تنمية الذكاء مهارات الذكاء العاطفي وإقامه المشروعات*، ترجمه دكتور ابراهيم الحارثي.

بخيت، خديجة أحمد السيد (2000). *فعالية الدراسة الجامعية في تنمية بعض المهارات الحياتية*. المؤتمر السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي، بدمياط – جامعة المنصورة.

البقمي، هند بنت ماجد. (2012) *فاعلية مسرح العرائس في تنمية المهارات الحياتية المتعلقة بوحدة صحتي وسلامتي لدى طفل الروضة بالعاصمة المقدسة*. جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.

بلان، كمال (2015). نظريات الإرشاد و العلاج النفسي. عمان، دار الإعصار العلمي.

التل، سعيد، وآخرون (2008). المرجع في مبادئ التربية. دار الشروق، مصر.

جاد، منى (2016). التربية البيئية لطفل الروضة. دار المسيرة، الأردن، ط 7

جعارة، رضا (2017). المهارات الحياتية " الإدارية " لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الجعافرة، أسى، والخرابشة، عمر (2009). درجة امتلاك الطلبة المتفوقين في الأردن لمهارات التفكير الناقد (مدرسة اليوبيل أنموذجاً). 2009(14)، 367-394

جولمان، دانيال (2000). نكاء المشاعر، ترجمة هشام الحناوي، مكتبة الأسرة، القاهرة

حسن، هناء (2014). التفكير برامج تعليمه وأساليب قياسه عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، ط 1

خلف، حميد (2016). درجة توافر المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين. (رسالة ماجستير)، العراق.

الخليل، محمد والباز، خالد (1999). دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المؤتمر العربي الثالث مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

الداهري، صالح حسن (2000). مبادئ الإرشاد النفسي. التربوي، الطبعة الأولى، دار الكندي، الأردن

داودي، سهيلة (2019). مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة علوم التربية السنة الثانية. جامعة محمد بو ضياف، المسيلة (رسالة ماجستير).

روبنز، رام وسكوت، جون (2000). *الذكاء الوجداني*. ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاقي، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة.

زهران، حامد (2002). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط ٣، عالم الكتب، القاهرة، مصر

الساهر، كاظم (2005). *أساسيات علم البيئة الحديث*. الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

السرياني، محمد (2006). *المنظور الإسلامي لقضايا البيئة*. دراسة مقارنة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط 1

سعد الدين، هدى (2007). *المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

سلمان، أسماء عبد الجبار (2014). *تأثير برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية الخاصة بالبيئة والتعامل مع المشاعر لدى أطفال الرياض*. (رسالة دكتوراه) مقدمة إلى كلية التربية بنات /جامعة بغداد/قسم رياض الأطفال.

السمادون، ابراهيم (2007). *الذكاء الوجداني اسسه تطبيقاته وتميته*. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

السيد، محمد (2006). *المهارات الاجتماعية في علاقتها بالثقة بالنفس والرضا الوظيفي لدي عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية*. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة-ع ٦١ - الجزء الثاني- يناير.

السيد، مريم (2007). *حاجات طلبة جامعة الإسراء إلى المهارات الحياتية*. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد التاسع والأربعين.

الشاش، هداية (2008). *موسوعة التربية العملية للطفل*. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، ط 3.

شحاتة، حسن (2001). *المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق*. مكتبة الدار العربية للكتاب، ط2.

صالح، شفق (2019). *المهارات الحياتية لدى طفل الروضة*. الجامعة المستنصرية مجلة كلية التربية الأساسية العدد 19، ص 349_370

صايمه، سمر عبد المنعم كامل (2010). *المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ومدى ممارستها لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية*. (رسالة ماجستير غير منشورة).

عامر، طارق ومحمد، ربيع (2008). *علم طفلك كيف يفكر*. مكتبة مؤمن قريش، عمان الأردن. عباس، خضر (2003). *مفهوم الذات ومفهوم الآخر*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عين شمس، برنامج الدراسات المشترك مع جامعة الأقصى.

عبد الباقي، محمد (2002). *المعجم المفهرس لألفاظ القرآن*، دار الحديث القاهرة.

عبد الله، عبد الرحمن (1985). *المنهاج الدراسي و صلته بالنظرية التربوية الإسلامية*. مركز الملك فيصل للبحوث و الدراسات الإسلامية، ط1.

عبد المعطي، احمد حسين ومصطفى، دعاء محمد. (2008) *المهارات الحياتية*. دار السحاب، القاهرة.

العبد لي، سعد (2009). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزوجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى مكة، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، ياسر (2009). *مقدمة في التفكير الناقد*. دار السيد للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

عتيق، أمل (2017). تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير)، فلسطين.

عجين، علي (2009). النكاء العاطفي الذاتي وتطبيقاته في السنة النبوية. كلية الدراسات الفقهية والقانونية، جامعة آل البيت.

عدس، محمد (1997). النكاء من منظور جديد. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان.

عسكر، ريم عفيف سيف (2016). درجة توافر المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات الروضة وأولياء الأمور. كلية التربية، جامعة البعث.

عصفور، وصفي ومحمد طرخان (1999). التفكير الناقد والتعليم المدرسي والصفى، مجلة المعلم.

علي، سعيد والحامد، محمد ومحمد، عبد الرحمن (2005). التربية الإسلامية المفهومات والتطبيقات. ط2.

عمران، تغريد و الشناوي، رجاء و صبحي، عفاف. (2001) المهارات الحياتية. زهراء الشرق، القاهرة.

عيسوي، عبد الرحمن (1997) علم النفس البيئي. منشأة المعارف، الإسكندرية.

الغامدي، ماجد بن حميد بن سليم (2011). المهارات الحياتية رؤية إسلامية تربوية تطبيقية. مكتبة الملك فهد الوطنية.

غانم، محمود محمد (2009). مقدمة في تدريس التفكير. ط1، دار الثقافة لنشر والتوزيع، الأردن.

الفتلاوي، كاظم و هلال، أحمد ومحسن، سهيلة (2005). المنهاج التعليمي و التوجه الأيديولوجي النظرية و التطبيق. دار الشروق، الأردن.

القاسم، وجيه والعقيل، ممدوح (2004). استراتيجية التفكير الناقد التدريسية.

القاضي، وفاء (2009). قلق المستقبل وعلاقته بصورة الجسم ومفهوم الذات لدى حالات البتر بعد الحرب على غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية غزة.

كاظم، شيماء حمزة. (2016) المهارات الحياتية اللازمة لطلبة قسم الجغرافيا من وجهة نظر المدرسين. مجلة جامعة بابل، 24 (2)، 45-79

الكلوت، أمال (2012). فاعلية توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة. (رسالة ماجستير)، الجامعة الإسلامية بغزة.

اللولو، فتحية و قشطة، عوض (2005). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى المناهج الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين. المؤتمر التربوي الثاني، الطفل الفلسطيني بين تحديات المواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

مرسي، منال ومشهور، كندة(2012). مدى توافر المهارات الحياتية في- مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة الفتح، العدد 48 .

مزياني، حمزة (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية عند الأحداث الجانحين من نزلاء مؤسسات إعادة التربية. دراسة ميدانية، (رسالة ماجستير غير منشورة).

المشاقبة، بسام عبد الرحمن (2011). نظريات في الاتصال. دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

المغوش، علا (2015). فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة. (رسالة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

المغيصب، لطيفة (2008). أثر برنامج مقترح في التربية الفنية لتنمية الوعي البيئي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. (رسالة دكتوراه)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (2007). وثيقة منهاج المهارات الحياتية للصفوف (1-12) في الدول الأعضاء بمكتب التربية. برنامج المهارات الحياتية مسقط، سلطنة عمان.

المنظمة الدولية للشباب. (2014) تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب دليل عملي لتصميم برامج نوعية.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2004). توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب. المنعقد في بيروت 15 - 18 مايو، بيروت.

موسى، ميادة اسعد (2003). التهيؤ القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي الملتحقين وغير الملتحقين برياض الأطفال. بغداد، كلية تربية بنات، جامعة بغداد.

النتشة، منى (2006). لأثر استخدام أنشطة في التربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الصف السادس في محافظة القدس. (رسالة ماجستير).

النجار، عمر (1999). قضايا البيئة من منظور إسلامي. مركز البحوث و الدراسات الإسلامية، قطر، ط 1.

هلال، محمد (2010) مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات. القاهرة.

وزارة التربية (2015). دليل المهارات الحياتية 1-6 الجمهورية العربية السورية.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2020). رابط الموقع

<http://www.moehe.gov.ps/general-education/general-education/Brochures-and-Studies>

- Andrew, R. Jennifer, M. Jacobs, Victoria Nicole Ivey & Michael A. Lawson (2020) Pre-service teachers' perspectives and experiences in teaching personal and social responsibility, *Journal of Physical Education and Physical Education Science*,25 (2), 188-200.
- Fidan, K. Aydogdu, N. Bülent (2018). Life Skills from the Perspectives of Classroom and Science Teachers, *International Journal of Progressive Education*, 14 (1),32-55.
- Medin, E. Jutengren, G. (2020) *Children's Perspectives on a School-Based Social and Emotional Learning Program*, *Children & Schools*, 42, (2), 121–130.
- Ronnlund, M. Ledman, K. Mattias Nylund. &Per-Åke Rosvall (2019). Life Skills for "real life": How thinking is developed thinking is contextualised across vocational programmes, *Journal of Educational*
- Rosinger, S. Qureshi, M. (2015). Enhancing the life skills of college students through project-based learning, *Innovative higher education*,40, (2),279-286.
- Sengupta, D. and Maj, i (2010). *Environmental Awareness and Environment Related Behaviour of Twelfth Grade Students in Kolkata: Effects of Stream and Gender*.

Singh, M. (2004). Understanding life skills. Hamburg: UNESCO Institute for Education. Retrieved Oct 8, 2004 from http://www.unesco.org/education/life_skills

UNESCO. (2001). Life skills in the non-formal education: a review. New Delhi: UNESCO. Retrieved Nov 14, 2001 from http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/Life_skills_in_non-formal_education.

الملاحق

ملحق (1) كتاب الموافقة على عنوان الأطروحة

An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



جامعة
النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا
مكتب العميد

التاريخ: 2021/2/1

حضرة الدكتور سهيل مسالحة المحترم
مستق برامج ماجستير المناهج والساليب للتدريس والإدارة التربوية
تعبئة طيبة وبعد،

الموضوع: الموافقة على عنوان الأطروحة وتحديد المشرف

قرر مجلس كلية الدراسات العليا في جلسته رقم (401) المنعقدة بتاريخ 2021/1/11، الموافقة على مشروع الأطروحة المقدم من الطالبة شروق وأبد عزات سليمان، رقم التسجيل 11952551، تخصص ماجستير المناهج والساليب للتدريس، عنوان الأطروحة:

دور مادة التربية الوطنية والحياتية الصف الأول والثاني في إكساب طلاب المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية في المدارس الحكومية الأساسية من وجهات نظر المعلمين في مديرية نابلس

The Role of the Subject of National and Life Education in the First and Second Grades in Providing Students of the Lower Basic Stage with Life Skills in Basic Government Schools from the Perspectives of Teachers in Nablus

بالتواضع: د. يعان صلح

ملاحظة: لاعتماد الأطروحة وتسجيلها على الفصل الثاني 2021/2020.

يرجى اعلام المشرف والطالب بضرورة تسجيل الأطروحة خلال اسبوعين من تاريخ اصدار الكتاب، وفي حال عدم تسجيل الطالبة للأطروحة في الفترة المحددة له/ ستقوم كلية الدراسات العليا بإلغاء اعتماد العنوان والمشرف

وتفضلوا بقبول والى الاحترام،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. عوني أبو حجلة

نسخة: ٢. رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الانسانية المحترم

٣. نقيب القبول والتسجيل المحترم

٤. مشرف الطالب

٥. ملف الطالب

فخط: نابلس، ص ب 7-707 هاتف (2345115، 2345114، 2345113) (09) 972 * فاكسيل (09) 972 2342907

Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115

* Facsimile 972 92342907 * www.najah.edu - email gsa@najah.edu

ملحق (2) أداة الدراسة بصورتها النهائية



جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج المناهج وأساليب التدريس

أخي المعلم / أختي المعلمة، تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة بعنوان: " دور مناهج " التربية الوطنية والحياتية " في إكساب طلبة المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين في مديرية نابلس"، وهي مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير.

و تعرف الباحثة للمهارات الحياتية إجرائيا: "بأنها المهارات والقدرات التي يكتسبها الطالب نتيجة لخبرات مختلفة، يتعرض لها خلال دراسته لمادة التربية الوطنية والحياتية وتأثيرها على طريقة تفكيره وشخصيته وتعامله مع محيطه، حيث تشكل اللبنة الأولى في إعداد المواطن الصالح، المستمر في تنميتها وتطويرها مدى حياته، وتم تصنيفها إلى مجال المهارات الحياتية المعرفية، مجال المهارات الحياتية الشخصية مجال المهارات الحياتية الاجتماعية وتقاس من خلال هذه الاستبانة".

أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بوضع إشارة (x) في الخانة التي تراها مناسبة مقابل كل فقرة من الفقرات والتي تم إعدادها لأغراض البحث العلمي يرجى الإجابة عنها بموضوعية.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

أولاً: البيانات الشخصية

نرجو الإجابة على البيانات التالية:

1. النوع الاجتماعي:

() ذكر () أنثى

2. الخبرة:

() أقل من خمس سنوات () من 5 إلى أقل من 10 سنوات

() 10 سنوات فأكثر

3. المؤهل العلمي:

() دبلوم () بكالوريوس

() ماجستير فأعلى

ثانياً: فقرات الاستبانة

الرقم	المجالات	درجة الاستجابة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
	مجال المهارات الحياتية المعرفية				
1	يشجع المنهاج الطلبة على التفكير بطريقة تحليلية تأملية				
2	ينمي المنهاج قدرة التلميذ على ملاحظة الأحداث والمواقف				
3	يكسب المنهاج التلميذ القدرة على التمييز بين المعلومات وصحتها				
4	يكسب المنهاج التلميذ القدرة على التحكم في أفكاره بعيداً عن العاطفة أو التحيز				
5	يمكن المنهاج التلميذ من القدرة على الوصول إلى الاستنتاجات السليمة				

درجة الاستجابة					المجالات	الرقم
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					يزيد المنهاج قدرة التلميذ في الحكم على صحة الاستنتاجات	6
					يساعد المنهاج التلميذ على تحديد المشكلة	7
					يبين المنهاج أهمية جمع المعلومات للتلميذ	8
					ينمي المنهاج مهارة التلميذ في طرح الأسئلة التي تساعد في تعميق فهم المشكلة	9
					يمكن المنهاج التلميذ من التعرف إلى الروابط المكونة لموضوع ما	10
					يمكن المنهاج التلميذ من استخدام معارفه المكتسبة من خبراته السابقة في حل المشكلة	11
					يزيد المنهاج قدرة التلميذ على تكوين نتاجات معرفية جديدة	12
					يزيد المنهاج قدرة التلميذ على تحديد الأهداف المطلوبة	13
					يكسب المنهاج التلميذ القدرة على تحليل معلومات كل بديل	14
					يمكن المنهاج التلميذ من تحديد الخيارات والبدايل الممكنة في اتخاذ قراره	15
					يمكن المنهاج التلميذ من التنبؤ بعواقب قراره	16
					يمكن المنهاج التلميذ من القدرة على اتخاذ القرار	17
					يمكن المنهاج التلميذ من تنفيذ القرار الذي يصل إليه	18
					يمكن المنهاج التلميذ من إدراك اثر القرار الذي يتخذه على الآخرين ذوي العلاقة بالمشكلة.	19

درجة الاستجابة					المجالات	الرقم
قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
					مجال المهارات الحياتية الشخصية	
					يمكن المنهاج التلميذ من إدراك نقاط قوته واستغلالها في تحقيق أهدافه	20
					يمكن المنهاج التلميذ من إدراك نقاط ضعفه ويسعى إلى تعديلها	21
					ينمي المنهاج لدى التلميذ تقديراً عالياً لذاته بعيداً عن الغرور	22
					يشجع المنهاج التلميذ على الاعتماد على نفسه في أداء أعماله	23
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ على تحمل المسؤولية عن سلوكه واختياره	24
					يشجع المنهاج التلميذ على تقبل النقد البناء من الآخرين	25
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ على التعبير عن آرائه وأفكاره	26
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ على الوعي بانفعالاته	27
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ على التعبير عن مشاعره وإظهارها	28
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ على التعبير عن الحاجات المصاحبة لمشاعره	29
					يبين المنهاج للتلميذ الوسائل لصحية للتعامل الانفعالي	30
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ على ضبط النفس	31
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ على تحقيق التوازن في الانفعالات	32

درجة الاستجابة					المجالات	الرقم
كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً		
					يمكن المنهاج التلميذ من القدرة على تهدئة نفسه والتخفيف من حدة انفعالاته	33
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ على تحمل مصاعب الحياة	34
					يحفز المنهاج لدى التلميذ الدافعية وزيادة المثابرة والاجتهاد	35
					يشجع المنهاج التلميذ على تحويل الظروف الصعبة إلى فرصة للنمو	36
					يكون المنهاج لدى التلميذ القدرة على استخدام لغة واضحة وبسيطة	37
					يحسن المنهاج من قدرة التلميذ على نقل المعنى باستخدام الاتصال اللفظي	38
					يحسن المنهاج من قدرة التلميذ على نقل المعنى باستخدام التواصل (غير اللفظي) كنبرة الصوت ولغة الجسد	39
					يحسن المنهاج من قدرة التلميذ على إيصال قيمه ومشاعره للمتلقي	40
					يشجع المنهاج التلميذ على أن يظهر الاهتمام والتجاوب خلال عملية الاتصال	41
					ينمي المنهاج من مهارة التلميذ في الاستماع بإيجابية لفهم المعنى المطلوب	42
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ في الابتعاد عن الافتراضات المسبقة في عملية الاتصال	43
					يعزز المنهاج من قدرة التلميذ على المبادرة	44
					يعزز المنهاج من قدرة التلميذ على استقراء مشاعر الآخرين	45

درجة الاستجابة					المجالات	الرقم
قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
					يعزز المنهاج من قدرة التلميذ على تفهم مشاعر الآخرين	46
					يعزز المنهاج من قدرة التلميذ على التفاعل المناسب مع ردود أفعال الآخرين	47
					يشجع المنهاج التلميذ على احترام آراء الآخرين	48
					يحفزه المنهاج قدرة التلميذ على تقبل الآخرين	49
					يبين المنهاج للتلميذ دوره ومسؤوليته وتأثيره في البيئة الاجتماعية	50
					يبين المنهاج للتلميذ دوره ومسؤوليته في البيئة المادية	51
					يشجع المنهاج التلميذ على المحافظة على موارد البيئة المادية	52
					يزيد المنهاج من قدرة التلميذ على التكيف الإيجابي مع البيئة	53

ملحق (3) قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الوظيفة	مكان العمل
1	أ.د. محمد الطيبي	أستاذ جامعي	جامعة القدس المفتوحة
2	أ.د. مجدي الزامل	أستاذ جامعي	جامعة القدس المفتوحة
3	د. عبد الرؤوف خريوش	أستاذ جامعي	جامعة القدس المفتوحة
4	د. غسان ذوقان	أستاذ جامعي	جامعة النجاح الوطنية
5	أ. وفاء الزبيدي	مشرفة مرحلة ابتدائية	مديرية تربية نابلس
6	أمالات المصري	مشرفة مرحلة ابتدائية	مديرية تربية نابلس
7	عاطف عيساوي	مشرف مرحلة ابتدائية	مديرية تربية جنوب نابلس

**An- Najah National University
Faculty of Graduates Studies**

**The Role of the "National and Life
Education" Curriculum in Providing
School Students of the Lower Basic Stage
with Life Skills from the Teachers' Point of
View in the Directorate of Nablus**

**By
Shurooq Waleed Suliman**

**Supervised by
Dr. Yaman Sleih**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus- Palestine.**

2021

The Role of the "National and Life Education" Curriculum in Providing School Students of the Lower Basic Stage with Life Skills from the Teachers' Point of View in the Directorate of Nablus

By
Shurooq Waleed Suliman
Supervised by
Dr. Yaman Sleih

Abstract

The study aimed to identify the role of the "National and Life Education" curriculum in providing the students of the lower basic stage with life skills from the teachers' point of view in the Nablus Directorate. Nablus, whose number is in the public schools of the Nablus District (183), including (47) teachers and (136) female teachers, and the sample consisted of (128) male and female teachers. The researcher built a special questionnaire to collect data in this study, and it includes (53) items Divided into three domains, the first domain: cognitive life skills, the second domain: personal life skills, and the third domain: social life skills.

The study reached a number of results, the most important of which is that the total degree of the role of the "National and Life Education" curriculum in imparting life skills to the students of the lower basic stage from the teachers' point of view in the Nablus District, came with an arithmetic mean (3.20) and a standard deviation (68.0), and this indicates that The degree of skill is average in all life skills areas.

Social life skills came in the first place, where they got the highest arithmetic average (3.30), then came in the second place, cognitive life skills, where they got an arithmetic average (3.17), and came in the last

place the personal life skills, where they got an arithmetic average (3.14). where all areas received an average score.

The results also showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the role of the national and life education curriculum in imparting life skills to students due to the gender variable, and educational qualification, and there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in The role of the national education curriculum is life in providing students with life skills due to the variable of experience in favor of the category (from 5 to less than 10 years).

Based on the findings of the study, the researcher recommended the need to spread awareness among parents of the importance of life skills and their role in providing their children with them, and to work on finding a life skills guide that shows the skills specific to each school stage; To provide greater clarity to teachers and researchers in this field, and to conduct more related studies.