دور مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية للطلاب

دراسة مطبقة على عينة من طلاب التعليم العام والجامعي بالمملكة العربية السعودية

د. ناصر بن عوض الزهراني

أستاذ علم الاجتماع المشارك

قسم الخدمة الاجتماعية – كلية العلوم الاجتماعية – جامعة أم القرى– المملكة العربية السعودية

The Role of Educational Institutions in Developing Students' Life Skills: A Study Applied to a Sample of Public and University Education Students in Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Nasser Awad Al-Zahrani

Associate Professor of Sociology

Faculty of Social Sciences, Umm Al Qura University, Makkah Al Mukaramah, Saudi Arabia

المستخلص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى مشاركة مؤسسات التعليم العام والجامعي في مجتمع البحث بالمملكة العربية السعودية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب بالتركيز على الأبعاد الأساسية، وهي: البعد المعرفي، والأداتي، والفردي، والاجتماعي. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية بلغت (١٠٩٢) مبحوثا.وباستخدام منهج المسح الاجتماعي،جمعت الدراسة بياناتها باستخدام الاستبانة. وكشفت الدراسة عن عدد من النتائج، من أبرزها: أن مساهمة مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية جاء بدرجة موافق وبمتوسط ٣,٦١ من متوسط أراء المبحوثين، وأنأكثر الأبعادالتي وجد أن مؤسسات التعليم اهتمت بها تتمثل في البعد الاجتماعي، فيما كان أقلها البعد الفردي. كما دلت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالبعد المعرفي أن مهارة التفكير المنطقي جاءت على رأس اهتمام مؤسسات التعليم، بينما وجد أنأقل المهارات اهتماما يتمثل في التفكير النقدي، كما احتلت مهارة التواصل الفعال رأس القائمة بين مهارات البعد الفردي، واحتلت المرتبة الأخيرة مهارة تحقيق الذات. وفيما يتعلق بالبعد الأداتي الذي يمثل جانب الممارسة، وجد أن التعاون كان أهمالمهارات والعمل الجماعي أقلها. وأخيرًا كشفت الدراسة فيما يتعلق بالبعد الاجتماعي أن أهم المهارات تمثل في احترام العرق، في حين تمثل أدناها في التثقيف في الجوانب الرياضية.

الكلمات المفتاحية: الطلاب– التنشئة الاجتماعية– التنمية– المهارات– علم الاجتماع التربوي

Abstract

This study aims at revealing the public and university education participation extent in the Kingdom of Saudi Arabia research community with regard to developing students' social skills focusing on the basic dimensions embodied in the cognitive, instrumental, individual, and social dimensions. The study was applied to a randomly selected sample of 1092 female and male students of the secondary and university stages. Utilizing the social survey method, the study collected its data via a questionnaire mechanism. A number of results were revealed, the foremost of which were the contribution of the educational institutions in developing life skills, which scored an average of 3.61 at the agreement scale of the respondents' opinions. Besides, it was found that the dimensions which the educational institutions had attached importance to the most were represented in the social dimensions, whereas the one with the least importance was the individual dimension. Also, pertinent to the cognitive dimension, the study results indicated that the logical thinking came on top of the educational institutions interests, while it was found that the skill having the least importance was the critical thinking one. The effective communication came on top of the list among the individual dimension skills. The skill of self-actualization ranked last, and regarding the instrumental dimension which represents the practice side, it was found that cooperation was the most important of skills, whereas the social work was the least important. Finally, with regard to the social dimension, the study revealed that the most important skill was the race respect while the skill of the least importance in this respect was the sports education.

Keywords: Students - Social upbringing - Skills - Educational sociology.

المقدمةIntroduction

مشكلة الدراسة Statement of the Problem

تسير المملكة العربية السعودية بخطوات ثابتة نحو تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠، والتي وضعت من ضمن أهدافها برنامجا يهدف لتنمية القدرات البشرية لمواطنيها، والذي يسعى إلى أن يكون المواطن السعودي لديه قدرة عالية تمكنه من المنافسة ليس محليًا فحسب، ولكن حتىالصعيد العالمي. ولذلك فقد ركز هذا البرنامج– الذي سينطلق في الربع الثالث من العام الحالي ٢٠٢١– على تنمية مهارات وقدرات المواطنين بالتركيز على الأصول الأساسية لبناء الإنسان، مثل تعزيز القيم، وتطوير المهارات الأساسية والمهارات المستقبلية وتنمية المعارف في شتى المجالات(https://2u.pw/iMIK0). وتعتبر المهارات الحياتية أحد المحاور التي وجه إليها اهتمام رؤية المملكة، وكذلك المنظمات المهتمة بتطوير الإنسان، مثل البنك الدولي، والمنظمة الدولية للشباب؛وذلك لأن الشباب يمثلون هدفًا استراتيجيًا للتنمية في أقطار المعمورة، فهم الوسيلة والهدف في آن واحد. وفي المملكة العربية السعودية يمثل الشباب الشريحة الأكبر من سكان المملكة، وتنمية قدراتهم يعد هدفًا استراتيجيًا من أهداف الدولة. ولأن الركيزة الأساسية لتنمية الإنسان فكريًا واقتصاديًا ومهاريًا ترتكز على تنمية مهاراته الحياتية أولا؛ فقد أدركت وزارة التربية والتعليم هذا الجانب وأدخلت ضمن مقرراتها مقررًا لطلاب الثانوية العامة بمسمى المهارات الحياتية والتربية الأسرية، انطوى هذا المقرر على عددٍمن المهارات التي تهدف إلى تنمية قدرات الطلاب، من خلال إكسابهم سلسة من المهارات الحياتية، منها الشخصية والأسرية والاجتماعية. وتحاول الجامعات من جانبها ومن خلال بعض المقررات – التي ربما لا تحمل نفس المسمى ولكنها تحتوي على بعض الأبعاد مثل مهارات الاتصال والتفكير الناقد وغيرها – أن تنمي قدرات طلابها وتزودهم بما يحتاجون من المهارات الحياتية.

وفي مجتمع البحث، المملكة العربية السعودية، طُبقت العديد من الدراسات حول موضوع الدراسة الراهنة،والتي تجسد الاهتمام الكبير بموضوع المهارات الحياتية، ومن بينها دراسة خشرم، والتي طبقت بمدينة حائل وهدفت إلى معرفة درجة تطبيق طالبات المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية المكتسبة من مادة التربية الأسرية من وجهة نظر أولياء الأمور؛ وكشفت عن أن التطبيق كان بدرجة متوسطة،وأن أقل المهارات تطبيقًا يتمثل في مهارة التفكير الناقد (خشرم،٢٠٢٠). وعلى الصعيد العالمي كذلك، اهتمت المنظمات والمؤسسات التعليمية بدراسة المهارات الحياتية، ففي بريطانيا قُدمت دراسة حول دمج المهارات الأساسية في التعليم العالي، والتي هدفت إلى التعرف على المهارات الأساسية والمهارات المشتركة؛ ومن المهارات التي ركزت عليها مهارة الحياة كمواطن مسؤول، والانضباط، والاتصال، وإدارة المعلومات، وكيف يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن تكسبها التلاميذ (Fallows & Steven,2000).

بناءً على ماتقدم، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب بشكل فعلي وممارس أكثر منه بشكل تلقيني أو تنظيري،بالتركيز على أبعاد المهارات الحياتية المتمثلة في البعد المعرفي، والبعد الأداتي، والبعد الفردي، وأخيرًا البعد الاجتماعي.

أهداف الدراسة Objectives of the Study

تنطلق هذه الدراسة من هدف رئيس يتمثل في الكشف عنمدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب، يتفرع من الأهداف التالية:

- معرفة مدى مساهمة مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية للطلاب،بالتركيز على: البعد المعرفي – البعد الأداتي – البعد الفردي – البعد الاجتماعي.
- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدارس التعليم العام والجامعي فيما يتعلق بتنمية المهارات الحياتية للطلاب تعزى لبعض متغيرات الدراسة.

تساؤلات الدراسة Questions of the Study

انطلاقًا من الموجهات والخلفيات النظرية للدراسة الحالية، وفي ضوء طبيعة أهدافها، يمكن صياغة تساؤل رئيس هو: "مامدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب" والذي يتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

- مامدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلاب
- مامدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب
- مامدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب
- مامدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلاب
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مؤسسات التعليم العام والجامعي فيما يتعلق بتنمية المهارات الحياتية للطلاب يمكن أن تعزى لبعض متغيرات الدراسة، مثل:الجنس – طبيعة التعليم (عام – جامعي) – التخصص.

أهمية الدراسة Importance of Study

تتمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها تدرس أحد الموضوعات الحيوية المرتبطة برؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠،وأحد أهم برامجها،والذي ينطلق العمل على تحقيقه في الربع الثالث من العام الحالي ٢٠٢١. وبالتالي فإن هذه الدراسة يمكن أن تحدد أين تقف مؤسسات التعليم العام والجامعي فيما يتعلق بتنمية المهارات الحياتية للطلاب، وتسعى علميًا إلى أن تمثل إضافة نظرية للتراث العلمي المتراكم في هذا المجال، وتطبيقيا يمكن أن تخدم نتائج الدراسة القائمين على تحقيق هذا الهدف، وكذلك الجهات ذات العلاقة، مثل وزارة التعليم عمومًا، والجامعات والمدارس على وجه الخصوص، في التعرف على الجوانب التي نالت اهتمامًا جيدًا فيما يتعلق بالمهارات الحياتية للطلاب، وتعزيزها والكشف عن جوانب الضعف والقصور والعمل على معالجتها.

مفاهيم الدراسةConcepts of Study

المهارات الحياتية Life Skills

تعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة المهارات التي يحتاج الفرد إلى اكتسابها من أجل حياة مستقلة، ويمكن اختزالها في جملة من المهارات، منها مهارات الشخصية السليمة (مثل الصدق)، ومنها المهارات الاجتماعية (مثل المسؤولية)، إضافة إلى مهارات أخرى تدخل فيها المهارات الاقتصادية والمهنية (Mannix,2009:pxii).ويقصد بالمهارات الحياتية في هذه الدراسة مجموعة المهارات التي يتوجب على مؤسسات التعليم إكسابها للطلاب، والتي تعمل على تكوين وبناء شخصية الطالب من كافة النواحي، وإكسابه المهارات

اللازمة على الصعيد الفردي والاجتماعي، والتي تنمي قدراته وتزيد من فاعليته وقدرته على أن يكون شخصية مؤثرة.

مؤسسات التعليمEducationInstitutions

يعرف "صالح" مؤسسات التعليم بأنها المؤسسات التي صنعها المجتمع لتربية أبنائه، وهي القيم الاجتماعية التي تؤثر على عملية التنشئة الاجتماعية بما يتواءم مع أهداف المجتمع، وبالتالي تصبح المهمة الأساسية لهذه المؤسساتتتمثل في التأثير المنظم على سلوك الأفراد (صالح، ١٩٨٨: ٢٩٧).

ويشير مفهوم مؤسسات التعليم في هذه الدراسة إلى المؤسسات التي أنشأتها الحكومة أو أنشأها القطاع الخاص بموافقة الحكومة، والتي تمارس الدور الأساسي لها،والمتمثل في التعليم، إضافة إلى نقل التراث الثقافي والحضاري للمجتمعات من جيل إلى آخر، وصناعة شخصيات الأفراد وتنمية قدراتهم وتشكيلهوياتهم وأيدولوجياتهم، بما يتفق مع الإطار العام لثقافة المجتمع.

المسح الأدبيLiterature Review

أولا: دراسات طبقت على طلاب التعليم دون الجامعي

في المملكة العربية السعودية، طبقت دراسةنوعية هدفت إلى تحديد قائمة المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ وطريقة تمنيتها من خلال منهج الرياضيات. شملت الدراسة عدد ١٠ من معلمي ومعلمات الرياضيات في المدارس المتوسطة والثانوية الذين تجاوزت خبرتهم العشر سنوات، إضافة إلى تحليل الباحث لمضمون ١٨ دراسة تناولت المهارات الحياتية وتحليل رؤية المملكة ٢٠٣٠. وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، والمتفقة مع طبيعة المراحل الدراسية محل الدراسة ومع مادة الرياضيات؛ تمثلت في مهارة حل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والتواصل الفعال. وتوصلت الدراسة إلى وضع مواصفات لمحتوى المقرر الذي يتضمن بالضرورة أنشطة وتمارين تدعم مهارات التواصل الرياضي، مثل القراءة الرياضية للرموز (القرني،٢٠٢١: ٢٢٨-٢٣٧).

في جمهورية مصر العربية، وفي محافظة الغربية تحديدًا، طبقت دراسة هدفت إلى الكشف عن إسهام المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية للطلاب، استخدمت المنهج الوصفي وجمعت بياناتها من ٧٣٤ طالبًا وطالبة و٥٦٦ معلمًا ومعلمة؛ وتوصلت إلى أن إسهام المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية للطلاب، جاء في المستوى المتوسط من وجهة نظر الطلاب، في حين أنه جاء في المستوى المرتفع من وجهة نظر المعلمين (قاسم، ٢٠٢٠: ٩٩٨-١٠٥٢).

وللكشف عن العلاقة بين القيم الحية ومهارات الحياة لطلاب الثانوية، طبقت دراسة في فيتنام على ٨٨٣ طالبًا وطالبة، تراوحت أعمارهم بين ١١-١٤ عامًا. شملت الدراسة خمس مدارس في عدة مدن، وركزت على مجموعة قيم عليا، مثل حب الوطن والتعاون والأمان والاحترام والمسؤولية، وعلاقتها بالمهارات الحياتية، مثل مهارة الاستقلالية وحل المشكلات والإبداع والتواصل. وكشفت الدراسة عن أن هناك تعبير إيجابي عالٍ من الطلاب تجاه قيم الحب والاحترام والمسؤولية، ومتدنٍ تجاه قيم التسامح والسلامة والوطنية. كما وجد أن هناك ارتباطًا إيجابيًا ذا دلالة إحصائية بين القيم والمهارات كانت أعلى لدى الإناث مقارنة بالذكور (Tranet al., 2021: 148-158).

في تركيا أجريت دراسة بحثت في تأثير الرياضة على المهارات الحياتية لطلاب التعليم الثانوي، طبقت على عينة قوامها ٦٩٨ طالبًا وطالبة في إقليم ملطية، وضع الباحثون المتغيرات، مثل: العمر، والجنس، والطبقة، والمستوى الاقتصادي، وممارسة الرياضة ونوعها، كمتغيرات مستقلة، وحاولوا معرفة أثرها على المتغير التابع المتمثل في المهارات الحياتية. وكشفت الدراسة عن أن هناك اختلاف لتأثير الرياضة على المهارات الحياتية كان لصالح الإناث، فيما كان تأثيرها على العواطف وعلى مهارات التواصل لصالح الذكور مقارنة بالإناث (Coşkuner et al., 2021:292-304).

وللكشف عن فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتطوير المهارات الحياتية للطلاب في المدارس الثانوية، أجريت دراسة تجريبية بمدينة الطائف طبقها الباحث على عينتين ضابطة وأخرى تجريبية، بلغت ١٢٠ طالبًا، لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تطوير مهارة الاتصال والتقدير الإيجابي للذات. وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين أتت لصالح مجموعة التجربة، دلت على فاعلية البرنامج التدريبي فيما يتعلق بمهارات الاتصال وتقدير الذات (الحارثي، ١:٢٠١٠-٣٦).

ثانيا دراسات طبقت على طلاب التعليم الجامعي

أجريت دراسة بالمملكة العربية السعودية، في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، على عدد ١٨١ طالبة بكلية التربية، هدفت إلى الكشف عن علاقة المقومات البشرية والمادية للبيئة الجامعية بالمهارات الحياتية للطالبات. وتوصلت الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين البيئة الجامعية والمهارات الحياتية للطالبات، وأن أكثر المهارات التي اهتمت بها الجامعة تمثلت في المهارات الاجتماعية (هلابي، ٢٠٢٠: ١٣٩-٢٣٤).

وفي الرياض، طبقت بجامعة الأميرة نوره دراسة هدفت للكشف عن المهارات الحياتية للطالبات في ضوء التحديات المعاصرة، وباستخدام منهج المسح الاجتماعي جمعت الدراسة بياناتها من العينة البالغ عددها ٢٠٦ طالبة، مثلن ١١ قسمًا من الأقسام العلمية والنظرية.وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أبرزها أن درجة اكتساب المهارات جاء أقل من المتوسط إجمالا، وجاءت مهارة التكنولوجيا على رأس قائمة المهارات. وكشفت الدراسة من جانب آخر عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بدرجة اكتساب المهارة، تعزى لمتغير التخصص، ذهبت لصالح التخصصات النظرية. وبررت الباحثة ذلك بأن التخصصات النظرية والإنسانية مثل الدراسات القرآنية والتربية الإسلامية وغيرها تهتم بتنمية المهارات الحياتية في محتواها (الحلوة، ٢٠١٤: ٢٩٧ -٢٠١٨).

باستخدام المنهج التجريبي، طبق دراسة في الهند على ٥٨ طالبًا من طلاب العلوم والهندسة، هدفت بشكل رئيس إلى الكشف عن دور الأفلام في غرس المهارات الحياتية بين الطلاب. انطلقت الدراسة من التأكيد على أهمية التكوين المهاري للأفراد، بالتركيز على سلسلة من المهارات، مثل مهارة التعامل مع الآخرين، والقيادة، والتفاوض، والتفكير النقدي، ومهارة حل المشكلات؛ الأمر الذي يضمن لهم – وفقا للدراسة – النجاح على صعيد الحياة الشخصية والعملية. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير عال للأفلام على تغيير وإسقاط الأيدولوجيات، وأن هناك استجابة عالية لمهارات مثل: التعاطف، والعمل الجماعي، والتعاون، وحل المشكلات (Sharma&Shekhawat,2020:52-58).

وطبقت دراسة في ليبيا، هدفت إلى الكشف عن مدى وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة، فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية، يمكن تعزى لمتغير الجنس، وكشفت الدراسة التي طبقت على ٣٠٠

طالب وطالبة من طلاب جامعة عمر المختار،باستخدام منهج المسح الاجتماعي، عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية، ذهبت لصالح الذكور (موسى، ٢٠١٨: ١٠).

الإطار النظري

مؤسسات التنشئة الاجتماعية

منذ أن عرف الإنسان الوجود على سطح البسيطة، حرص على أن يكتسب ويتعلم ويعلم أبناءه الصفات الإنسانية والقواعد والمهارات والمتطلبات الأساسية للحياة. ففي القران الكريم نجد أن وصايا لقمان لأبنه تجسد مجموعة من الأبعاد المهمة، بدءًا بالتوحيد وصرف العبادة لله التي وجد الإنسانأصلًا من أجلها، ومرورًا بإقامة الشعائر التي كلف بها (مثل: الصلاة، والأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر)، وانتهاء بمهارات التواصل الاجتماعي (مثل: التواضع وغض الصوت)، قال تعالى:﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ (١٣) وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ (١٤) وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (١٥) يَا بُنَيَّ إِنَّهَا إِنْ تَكُ مِثْقَالَ حَبَّةٍ مِنْ خَرْدَلٍ فَتَكُنْ فِي صَخْرَةٍ أَوْ فِي السَّمَاوَاتِ أَوْ فِي الْأَرْضِ يَأْتِ بِهَا اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ لَطِيفٌ خَبِيرٌ (١٦) يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ (١٧) وَلَا تُصَعِّرْ خَدَّكَ لِلنَّاسِ وَلَا تَمْشِ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ (١٨) وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ (١٩)﴾(لقمان، آية ١٣-١٩).

وانطلاقا من هذا الاهتمام الديني بسلامة بناء الإنسان من كافة الجوانب الروحية والنفسية والاجتماعية، دأبت مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى على التأكيد على هذه الجوانب، فأتت الأسرة كمحيط اجتماعي أول يعتبر الأهم والأكثر تأثيرًا على بناء شخصية الإنسان وتحويله من كائن بيولوجي لا يكاد يقدر على الاعتماد على نفسه في سنواته الأولى إلى كان اجتماعي، وهذا يحدث من خلال سلسلة طويلة ومكثفة من العلميات الاجتماعية التي تندرج تحت عمليات التنشئة الاجتماعية، فتبدأ بتعليمه القدرات الأساسية للبقاء على قيد الحياة، مثل طريقة الأكل والشرب ونحو ذلك، ثم تذهب إلى ماهو أبعد من ذلك إلى تشكيل عقيدة الإنسان وأيدولوجيتهوماتنطوي عليه هذه العقيدة بمختلف تفاصيلها من قيم، يقول الرسول صلى الله عليه وسلم في حديث أبي هريرة رضي عنه:"كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" (صحيح البخاري، ص ١٣٥٨).

ثم تأتي بعد ذلك المؤسسات الاجتماعية الأخرى، فتبدأ المؤسسات التعليمية في استلام زمام عمليات التنشئة والتطبيع الاجتماعي، بدءًا من عمر ست سنوات تقريبًا وحتى ينهي مرحلة الدراسة الجامعية في الحادية والعشرين تقريبا، وقد تستمر إلى أبعد من ذلك في حال مواصلة الدراسات العليا. في هذه المؤسسات تختلف العملية قليلا عما كانت عليه لدى الأسرة، فمعظم عمليات التنشئة الاجتماعية في المؤسسات تكون بشكل موجه ومقصود من خلال المناهج الدراسية في مختلف المراحل التي تهدف إلى خلق أنماط اجتماعية متوافقة ومتطابقة قيميا وفكريا، وتزاوج مؤسسات التعليم على الأرجح بين الأسلوب التعليمي عن طريق التلقين في الفصول أو القاعات الدراسية وبين التعليم عن طريق الممارسة من خلال الأنشطة اللاصفية، مثل التدريب على العمل التطوعي والمسؤولية الاجتماعية، وكذلك تعزيز قيم الولاء والانتماء للوطن من خلال التدريب على المحافظة

على الممتلكات العامة، والمشاركة في الاحتفال باليوم الوطني ونحو ذلك. ويؤكد صالح على ضرورة أن يتجاوز دور المؤسسة التعليمية تعليم القراءة والكتابة والعمليات الرياضية، بل يجب عليها أن تحدث فرقا في تغيير اتجاهات الأبناء، وأن تكسبهم مهارات التفكير الصحيح، وتعدهم مهاريًا وفكريا للمشاركة في بناء المجتمع المعاصر (صالح، ١٩٨٨: ٢٩٧).

وللكشف عن أثر هاتين المؤسستين – الأسرة والمدرسة – على تنشئة الأبناء وتنمية مهاراتهم الاجتماعية، كشفت دراسة أجريت في مدينة ساو باولو في البرازيل وطبقت على ثمان سيدات ووالدين وعشرة بنات، إضافة إلى استطلاع آراء ٢٦ طالبًا وطالبة آخرين عن أن التنشئة داخل أسر المجتمعات الحضرية الفقيرة تشجع الفتيات وليس الأبناء على السلوكيات التي ترغب المدارس فيها، مثل الانضباط والالتزام بالتعليمات والطاعة المطلقة، مقابل أن تعلم المدارس الفتيات تحمل مسؤولية الأعمال المنزلية والتقليل من التواصل الاجتماعي السلبي (Germak et al.,2013).

المهارات الاجتماعية

يعرف المعجم الوسيط مصطلح مهارة "بأحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر ويقال مهر في العلوم وفي الصناعة وغيرهما" (مصطفى وآخرون، د. ت: ٨٨٩). وتعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية التي تمكن الأفراد من تحمل المسؤولية وإدارة حياتهم بشكل أفضل، من خلال إكسابهم مهارة الاختيارات الحياتية السليمة، واكتساب المهارات التي تكسبهم المناعة والقدرة على مقاومة الضغوط والسلبية، من أجل تحقيق أقصى درجة ممكنة من الكفاءة والثقة في النفس والفاعلية (بغدادي، ٢٠٢٠: ٦٦٤).

وقدمت منظمة اليونيسيف عبر مكتبها الإقليمي للشرق الأوسط وشمال إفريقيا مبادرة LSCE،مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، من خلال دراسة تحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة، عام ٢٠١٧، في عدة دول في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وتضمنت هذه الدراسة الأبعاد المهمة لتعليم المهارات الحياتية والتي ضمت البعد المعرفي، وينطوي تحته عدة مهارات، مثل: حل المشكلات، والتفكير الناقد، وحب الاطلاع، والبعد الأدواتي،ويركز هذا البعد على ممارسة ماتم تعلمه بشكل تطبيقي، أو بصيغة أخرى وضع التعلم النظري موضع التنفيذ في سياق الحياة اليومية، ثم البعد الفردي الذي يركز على تحقيق الذات والنمو الشخصي، وأخيرًا البعد الاجتماعي الذي يرتكز على مايسمى بمهارات المواطنة النشطة، ومن ذلك احترام التنوع والتعاطف والمشاركة (https://2u.pw/Gk6X8).

وتجسيدًا لاهتمامها بهذا الجانب،طرحت وزارة التعليم السعوديةلطلابها في مرحلة التعليم الثانوي مقررًا يحمل اسم المهارات الحياتية والتربية الأسرية، تضمن معظم المهارات الأساسية التي تطرقت لها مبادرة LSCE، إذ تناول المقرر المهارات الشخصية والاجتماعية ومهارات تدعيم الاستقرار الأسري، والتفكير، وإدارة الوقت وتنمية الوعي المجتمعي والولاء الوطني (وزارة المعارف، ٢٠١٩:٥).

مؤسسات التربية وإعادة تشكيل الإنسان

يعتبر العلامة عبدالرحمن بن خلدون أول من نظر إلى التربية على أنها ظاهرة اجتماعية، وأكد في مقدمته وفي فصل أسماه "فصل في العقل التجريبي وكيفية حدوثه"، على أن الإنسان مدني بالطبع، ومعنى هذا كما يشرحه بن خلدون أن النسبة هنا للمدنية، وهي كناية عن الاجتماع البشري، وهذا يؤكد أن الحياة غير ممكنة للمنفرد من

البشر، ولا يكتمل وجوده كإنسان إلا مع أبناء جنسه، وذلك لحاجته للمعاونة في جميع حاجاته، وتلك المعاونة لا بد فيها من المفاوضة ثم المشاركة ومابعدها (ابن خلدون، ٢٠١٧:٩١٩). والجدير بالذكر أن أبن خلدون كان له السبق أيضًا بين علماء الاجتماع، وذلك عندما أكد على المهارات الاجتماعية، وعلى ضرورة أن يمتلكها الإنسان، ممثلة في المهارات التي ذكرها في مقدمته، والتي تدرس الآن مثل مهارة التفاوض والمشاركة.

وبناء عليه، نجد أن خصائص طبيعة الإنسان والحياة الاجتماعية المشتركة مع الآخرين اقتضت وجود النظام التربوي، وذلك بهدف توفير المقومات اللازمة لمساعدة الإنسان على استخراج مالديه من قدرات وصقل مالديه من مهارات، والعمل على تشكيل شخصيته بما يتواءم مع حاجاته الفردية ومع احتياجات المجتمع، وذلك انطلاقا من الإيمان العميق بأن الوراثة لا تكسب الإنسانثقافة، ولا تشكل شخصيته أو مهاراته، ولا تزوده بالقيم والاتجاهات والعادات الاجتماعية؛ وأن عقل الإنسان وقدراته عمومًا لا يمكن أن تتكشف إلا من خلال نشاط فكري وتطبيقي يحدث في البيئة الثقافة، ومن أجل ذلك ظهرت مؤسسات التنشئة الاجتماعية لتكمل دور الأسرة، ومن أهمها المؤسسات التعليمة (محمد، ٢٠١٤: ٩٥).

ويعتبر العالم أميل دور كايمEmile Durkheim رائد الاتجاه البنائي الوظيفي، من أوائل العلماء الذين اهتموا بالكتابة حول بلورة العلم الاجتماعي في مجال التربية، بل إنه أول من درس التربية كظاهرة اجتماعية من علماء الاجتماع الغربيين، ونظرًا إلى أن عملية التماسك والترابط في المجتمعات المركبة ترتكز بشكل رئيس على درجة الاعتماد الوظيفي المتبادل بين الأعضاء، ويبنى ذلك وفقا لـ دور كايم على قاعدة التشابه والتماثل في العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم والأعراف الاجتماعية، وعلى الرغم من أن الإنسان يولد كائنا اجتماعيًا – وهنا يتفق مع ابن خلدون – إلا أن الإنسان لا يعرف تلك العادات والقيم والمهارات الاجتماعية،أي لا يولد مزودا بها، ولذلك دعت الحاجة إلى مؤسسات اجتماعية تتولى تزويده بهذه الجوانب، وبرزت هنا الحاجة إلى المؤسسات التعليمية لتولي هذه المهمة (الثبيتي، ٢٠٠٩: ٥١).

ومن جانبه يؤكد تالكوت بارسونزTalcott Parsons، وهو امتداد للاتجاه البنائي الوظيفي، على أن للمؤسسة التعليمية وظيفيتين أساسيتين في المجتمع، هما التنشئة الاجتماعية من ناحية والتصنيف والاختيار من ناحية أخرى. فالمؤسسة هي المسؤولة عن كشف قدرات الطلاب وإمكاناتهم من أجل تهيئتهم لمراحل تعليم أعلى، والعمل على تصنيفهم وفق معايير محددة تمهيدًا لتوزيعهم على المراكز الاجتماعية في المستقبل وتأهيلهم للقيام بأدوار هذه المراكز أو المكانات، ويؤكد بارسونز في هذا الجانب على أن المؤسسات لاتخلق الفروق بين الطلاب، فهي موجودة في الأصل بين البشر؛ ولكن المؤسسة وظيفتها تتمثل في اكتشاف وتصنيف وتنمية هذه الفروق أو المهارات (الثبيتي، ٢٠٠٩: ٥٧). ويؤكد علماء النفس على مسألة الفروق الفردية، ويرون أن البيئة الاجتماعية وأساليب التربية التي تمارس في مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ومن بينها مؤسسات التعليم، هي الحاسم في هذه المسألة. ويميل علماء النفس إلى فكرة أن هناك فروقا فرديه بين الأفراد حتى في النواحي الخلقية، ذلك أن هناك صلة بين الخلق الذي يعتبر وجها من وجوه الشخصية وبين السلوك بإشكاله المختلفة، والناس هنا مختلفون في الصفات الأخلاقية، وبالتالي في السلوكيات والاتجاهات، ولكن لأن الثبات في الشخصية مسألة نسبية، ولأن الأفراد لديهم على طول الخط قابلية للتغير، فيأتي هنا دور المؤسسات التعليمية في إحداث التغيير الإيجابي في شخصيات الأفراد وفي سلوكياتهم، وبالتالي في حياتهم (دمنهوري وآخرون،٢٠٠٠: ١٩٠).

ولعل أبرز إسهامات بارسونز في هذا الجانب تتمثل في تحليله لنوعية الثقافة المدرسية وتحديدها حسب علاقة الفرد مع الآخرين، وهو هنا يعيد إحياء فكرة الفعل الاجتماعي عند العالم الشهير ماكس فيبر Max Weber، إذ أشار بارسونز إلى حزمة من الأفعال تتبلور في محيط المؤسسة التعليمية،تمثل أولها في الفعل الأدائي Instrumental Actionوالذي يركز على تشكيل السلوك من خلال الوسائل وأنماط المعرفة، وعن طريقها يكون تشكيل اتجاهات ومهارات وميول والتلاميذ، ثم الفعل التعبيري Expressive Action ويتمثل في الوسيلة التي يشبع بها التلاميذ حاجاتهم، والتي يكتسبونها من خلال التقليد أو التعلم، وأخيرًا الفعل الأخلاقي Moral Action وهو الفعل الذي يعمل على تحقيق التضامن والمشاركة في الأفكار والقيم والأخلاقيات والمعايير والسلوكيات الاجتماعية، وبالتالي يخلق نمطًا متماثلًا من الشخصية تضمن رفع درجة التوافق الاجتماعي بين أفراد المجتمع(عبدالرحمن،٢٠١٦: ١٨٤).

ولعله من الجائز أن نعرج هنا على مفهوم إعادة تشكيل الأفراد أو إعادة إنتاج الثقافة،والذي يمكن وصفه بأنه الطريقة المثلى لربط عدد كبير من الموضوعات التي تناولتها المنظورات الاجتماعية المعاصرة حول التربية والتعليم بالثقافة عمومًا. وتشير إجمالا عمليات إعادة التشكيل أو إعادة إنتاج الثقافة إلى الوسائل والطرق التي تتبعها مؤسسات التعليم، مدارس كانت أو جامعات، وبمشاركة مؤسسات اجتماعية أخرى في إعادة تشكيل الإنسان وثقافته. ويلفت هذا المفهوم أنظارنا إلى السبل التي تتمكن بها مؤسسات التعليم عبر ما أسماه بورديو Bourdieuبالمناهج الخبيئة من ممارسة التأثير على قيم الأفراد وعاداتهم واتجاهاتهم، ولكن الإشكالية تكمن من وجهة نظر بورديو في أن ما يتعلمه الطلاب في مؤسسات التعليم لا يتفق مع ما يطبقونه على أرض الواقع، فعلى سبيل المثال يتعلمون دقة المواعيد، والحرص على أداء المهمات والولاء لولي الأمر أو السلطة، ولكن مسألة التطبيق تظل مسألة نسبية يتفاوت فيها الأفراد (جدنز،٢٠٠٥: ٥٦١). ويتفقBowlesوGintisمع Bourdieu فيما يتعلق بالمنهج الخبئ أو ما أسمياه بالمنهج الكامن، والذي يشير وفقا لهما إلى جملة من المهارات والقيم الاجتماعية والسمات الشخصية التي تستهدف بالدرجة الأولى تكامل التلميذ مع مجتمعه. والإشكالية من وجهة نظرهما تتمثل في المناهج الكامنة،وفي كون ما يتعلم التلاميذ من خلال هذه المنهج لا يخلق مجتمعًا عادلًا ومتجانسًا بل إنه يسعى إلى أن يتقبل التلاميذ فقط وضعهم أيًا كان داخل المجتمع (إدجار،وسيدجويك، ٢٠١٤، ١٨٩). ويدعم هذه الآراء كذلك العالم جون ديوي John Deweyوالذي يعتبر من أوائل من نادى بضرورة ربط مؤسسات التعليم بالمجتمع وبتطبيق الفكر الواقعي في التعليم، وأكد على أن النظم التربوية التقليدية لا تصلح لمستجدات الحياة المعاصرة، وحتى يصبح التعليم مثمرًا فلابد أن تخلق المواقف الاجتماعية داخل حجرات الدراسة، وأن تبنى البرامج الدراسية في الأساس على الحياة الواقعية، وعلى العمل على إحداث التغيير في حياةالتلاميذ من خلال الممارسة وليس من خلال التلقين (الثبيتي، ٢٠٠٩، ٤٥).

منهجية البحث

تعرض الباحث في الفصول السابقة للإطار النظري للدراسة، ولكن نتائج البحوث والدراسات مرهونة بالخطوات الإجرائية الميدانية التي يتخذها الباحث. ويمكن القول إن نجاح البحث يعتمد إلى حد كبير على نتائج البحث الميدانية، لأن الباحث ينتقل فيها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي. وتتضح أهمية هذه المرحلة في توجيه البحث وفقا للأسس العلمية، والتي عن طريقها يستطيع الباحث الإجابة على تساؤلات البحث المطروحة، وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

لذا يتناول الباحث في هذا الفصل خطوات وإجراءات البحث الميداني، مثل بيان منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأداة جمع المعلومات وكيفية بنائها وإجراءات الصدق والثبات، والأساليبالإحصائية التي استخدمت في معالجة وتحليل البيانات.

منهج الدراسة

استخدم في البحث منهجية المسح الاجتماعي، باعتبار أن هذه الطريقة تساعد في الحصول على كمية وافية من المعلومات عن الظاهرة محل الدراسة، خاصة الكمية منها، كما يستخدم عندما لا تكون البيانات المطلوبة موجودة بالفعل، ويتطلب الأمر جمعها من أعداد كبيرة من المبحوثين في مناطق متباعدة؛ عندها يصبح المسح الاجتماعي الملاذ الأخير والأفضل للباحث (Gorard,2003: 90).

وقد اختار الباحث هذا المنهج (منهج المسح الاجتماعي) لكونه ملائمًا لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وحتى يمكن الوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات أفراد العينة بهدف الكشف عن مدى مساهمة مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية للطلاب بالتركيز على: البعد المعرفي – البعد الأداتي – البعد الفردي – البعد الاجتماعي.

مجتمع الدراسة:

هوكل ما يمكن أن تعمم نتائج الدراسة عليه. ويعرف "نوري"مجتمع البحث Population بأنه وحدات محددة من العناصر الموجودة في المجتمع العام يقوم الباحث باستهدافهم بدراسته، وبعد أن يقوم الباحث بتحديد مجتمع البحث يعمل على تصميم طريقة لاختيار عينة تمثل المجتمع(نوري، ٢٠١٧: ٣٢٨).

ويختلف مجتمع البحث حسب طبيعة المشكلة محل الدراسة. وفي الدراسة الحالية يمثل مجتمع البحث جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وطلاب وطالبات المرحلة الجامعية بكالوريوس بالمملكة العربية السعودية، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ / ٢٠٢١م.

عينة الدراسة:

وهي جزء من مجتمع الدراسة الأصلي اختارها الباحث، وهي بمثابة نموذج يشمل جانبًا، أو جزءًا من وحدات المجتمع المعني بالبحث، وتكون ممثلة له وتحمل نفس السمات والخصائص، وتساعد عملية اختيار العينات بشكل جيد في إنتاج أبحاث رصينة وعالية الجودة (Loseke, 2017: 4).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على الكشف عن مدى مساهمة مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية للطلاب بالتركيز على: البعد المعرفي – البعد الأداتي – البعد الفردي – البعد الاجتماعي.

الحدود البشرية: سوف تقتصر هذه الدراسة على طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وطلاب وطالبات المرحلة الجامعية بكالوريوس.

الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة علىالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية:استغرق إنجاز هذه الدراسة حوالي ثلاثة أشهر،بدءًا من شهر يناير ٢٠٢١، شملت جمع المادة الميدانية وترميزها ومعالجتها إحصائيًا وكتابة التقرير النهائي.

أولا: الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة:

لعل أول ما يمكن البدء به بعد تفريغ البيانات الواردة في قوائم الاستبيان المستلمة من عينة الدراسة، ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائية المختلفة، هو وصف عينة الدراسة، وتحديد طبيعتها من خلال المعلومات العامة التي تضمنتها الاستبانة، والتي تمكن من تصنيف أفراد عينة الدراسة:

توزيع أفراد عينة الدراسةوفقا للجنس:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية ٪
ذكر	٥٢٠	٪٤٧,٦
أنثى	٥٧٢	٪٥٢,٤
المجموع	١٠٩٢	٪١٠٠,٠

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (١) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من الإناث،إذ بلغت نسبتهم (٥٢,٤٪) في حين بلغت نسبة الذكور (٤٧,٦٪).

توزيع أفراد عينة الدراسةوفقا للمرحلة الدراسية:

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا للمرحلة الدراسية.

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة المئوية ٪
ثانوي	٤٠٤	٪٣٧,٠
جامعي	٦٨٨	٪٦٣,٠
المجموع	١٠٩٢	٪١٠٠,٠

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (٢) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من الطلبة الجامعيين،إذ بلغت نسبتهم (٦٣,٠٪) في حين بلغت نسبة طلبة المرحلة الثانوية (٣٧,٠٪)، ولعل ما يفسر ذلك هو ارتفاع وعي الطالب الجامعي بالبحث العلمي وأهمية المشاركة فيه بحكم دراسته، بعكس طلاب المرحلة الثانوية.

توزيع أفراد عينة الدراسةمن طلاب المرحلة الثانوية وفقا لمسار الدراسة:

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية وفقا لمسار الدراسة.

مسار الدراسة	العدد	النسبة المئوية ٪
السنة الأولى المشتركة	١١٠	٪٢٧,٢
علوم طبيعية	٢٤٢	٪٥٩,٩
علوم شرعية وانسانية	٥٢	٪١٢,٩
المجموع	٤٠٤	٪١٠٠,٠

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (٣) أن معظم أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانويةهم من طلبة مسار العلوم الطبيعية،إذ بلغت نسبتهم (٥٩,٩٪) وبلغت نسبة طلاب السنة الأولى المشتركة (٢٧,٢٪)، في حين بلغت نسبة طلاب مسار العلوم الشرعية والإنسانية (١٢,٩٪). ويمكن تفسير ذلك بأنه يعكس بشكل واقعي اهتمام الطلاب بالدراسة في مسار العلوم الطبيعية، كون هذا التخصص مدخل لدراسة التخصصات ذات التفضيل الاجتماعي العالي، مثل الطب والهندسة.

توزيع أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية وفقا لمستوى الدراسة:

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية وفقا لمستوى الدراسة.

مستوى الدراسة	العدد	النسبة المئوية ٪
الأول	١٠٨	٢٦,٧٪
الثاني	٩٤	٢٣,٣٪
الثالث	٢٠٢	٥٠,٠٪
المجموع	٤٠٤	١٠٠,٠٪

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (٤) أن معظم أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية هم من طلبة المستوى الثالثإذبلغت نسبتهم (٥٠,٠٪) وبلغت نسبة طلبة المستوى الأول (٢٦,٧٪)في حين بلغت نسبة طلبة المستوى الثاني (٢٣,٣٪). ولعل ذلك يشير إلى ارتفاع مستوى النضج لدى من وصلوا لهذه المرحلة مقارنة بمن لازالوا في المرحلتين الأولى أو الثانية.

توزيع أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية وفقا لطبيعة الدراسة:

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعيةوفقا لطبيعة الدراسة.

طبيعة الدراسة	العدد	النسبة المئوية ٪
سنة تحضيرية / مشتركة	٦٩	١٠,٠٪
تخصصات طبية وصحية	٨٧	١٢,٧٪
تخصصات علمية وتطبيقية	١٧٣	٢٥,١٪
تخصصات إدارية وانسانية	٣٥٩	٥٢,٢٪
المجموع	٦٨٨	١٠٠,٠٪

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (٥) أن معظم أفراد عينة الدراسة من طلبة المرحلة الجامعية هم من طلبة الإدارية والإنسانية،إذبلغت نسبتهم (٥٢,٢٪) وبلغت نسبة طلاب التخصصات العلمية التطبيقية(٢٥,١٪)ونسبة طلاب التخصصات الطبية والصحية (١٢,٧٪)،في حين بلغت نسبة طلاب السنة التحضيرية (١٠,٠٪). وهذا التوزيع يشير إلى أن الدراسة غطت تقريبًا كل التخصصات الجامعية بنسب متفاوتة،إذكان طلاب التخصصات الإدارية والإنسانية الأكثر مشاركة، ولعل هذا يعزى إلى كثرة عدد الكليات في الجامعات التي تندرج تحت هذا الفرع مقارنة بالفروع الأخرى من العلوم.

توزيع أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية وفقا لسنة الدراسة:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعيةوفقا لسنة الدراسة.

سنة الدراسة	العدد	النسبة المئوية ٪
الأولى	٩٠	١٣,١٪
الثانية	١١٨	١٧,٢٪
الثالثة	١٤٢	٢٠,٦٪
الرابعة	٣٣٨	٤٩,١٪
المجموع	٦٨٨	١٠٠,٠٪

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (٦) أن معظم أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعيةهم من طلبة السنة الرابعة إذبلغت نسبتهم (٤٩,١٪)، وبلغت نسبة طلبة السنة الثالثة (٢٠,٦٪)،ونسبة طلبة السنة الثانية (١٧,٢٪)، في حين بلغت نسبة طلبة السنة الأولى (١٣,١٪). ويلاحظ من خلال النسب أن هناك علاقة طردية بين ارتفاع المستوى الدراسي وبين نسبة المشاركة، إذ تزيد النسبة كلما ارتفع المستوى الدراسي لتصل إلى قرابة نصف العينة من طلاب الجامعة يدرسون في السنة الأخيرة، وهذا مجددًا يؤكد ارتفاع الوعي بالبحث العلمي وأهميته كلما ارتفع المستوى الدراسي.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء وتطوير استبانة بهدف "الكشف عن مدى مساهمة مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية للطلاب بالتركيز على: البعد المعرفي – البعد الأداتي – البعد الفردي – البعد الاجتماعي".

والاستبانة تستخدم عادة في جمع أعداد كبيرة من المبحوثين، وعادة ما تدور أسئلة الاستبيانات حول الواقع أو الآراء أو السلوك(Gillham,2008: 26)، وهو ما تحاول الوصول إليه الدراسة الراهنة. وقد روعي في بناءها أن تكون الأسئلة مباشرة وقصيرة ومعبرة، ذلك أن المبحوثين قد يسيئون فهم الأسئلة الطويلة (Maruyama& Ryan,2014: 175).

وقام الباحث بتوزيع رابط الاستبانة على عينة عشوائية من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وطلاب وطالبات المرحلة الجامعية بكالوريوس؛ وكانت الاستبانات المستردة (١٠٩٢) استبانة، جميعها صالح للتحليل،

وصف أداة الدراسة:

احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على الأجزاء التالية:

الجزء الأول: ويحتوي على بيانات أولية عن عينة الدراسة من حيث الجنس، والمدينة، والمرحلة الدراسية، ونظام الدراسة في المرحلة الثانوية، ومسار الدراسة في الجامعة، ومستوى الدراسة في الجامعة، واسم الجامعة، والسنة الدراسية.

الجزء الثاني: ويشتمل على أداة الدراسة، والتي تتعلق بالكشف عن مدى مساهمة مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية للطلاب، بالتركيز على: البعد المعرفي – البعد الأداتي – البعد الفردي – البعد الاجتماعي،وتتكون من (٤) أبعاد، وهي كالتالي:

البعد الأول: البعد المعرفي، ويتكون من (٧) عبارات.
البعد الثاني: البعد الأداتي،ويتكون من (٩) عبارات.
البعدالثالث: البعد الفردي، ويتكون من (١٢) عبارة.
البعدالرابع: البعد الاجتماعي، ويتكون من (١١) عبارة.

وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت خماسي التدرج (لا أوافق بشدة–لا أوافق–محايد–أوافق –أوافق بشدة)، وذلك للكشف عن مدى مساهمة مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية للطلاب، بالتركيز على: البعد المعرفي – البعد الأداتي – البعد الفردي – البعد الاجتماعي.

صدق أداة الدراسة:

اعتمد الباحث للتحقق من صدق الأدوات على طريقتين، الأولى وتسمى الصدق الظاهري (face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، والثانية وتسمى الاتساق الداخلي (internalconsistency) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة والأداة ككل. وفيما يلي الخطوات التي اتبعها الباحث للتحقق من صدق الأداة طبقا لكل طريقة من الطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري:

وهو الصدق المعتمد على المحكمين، إذتم عرض أداة الدراسة على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تخصصات علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية وعلم النفس،وطلب منهم دراسة الأداة وإبداء آرائهم فيها من حيث:

-مدى ارتباط كل فقرة من فقراتهابالبعدالذي ينتمي إليه.
-مدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية.
-ملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسبا.

وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. وبذلك تكون الأدوات قد حققت ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي. إضافة إلى عمل اختبار مبدئي للاستبانة على عينة بسيطة من طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بهدف معرفة سلامة بناء الأسئلة وصياغة العبارات وسلامة تصميم الاستبانة والوقت المستغرق في التعبئة.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة استطلاعية من خارجعينة الدراسة،كما يوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

البعد المعرفي		البعد الأداتي		البعد الفردي		البعد الاجتماعي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠,٦٢٥	١	*٠,٤٥١	١	*٠,٨٣٥	١	*٠,٧٢٦
٢	*٠,٧٤٩	٢	*٠,٦٠١	٢	*٠,٧٠٠	٢	*٠,٨٢٧
٣	*٠,٧٥٤	٣	*٠,٤٧١	٣	*٠,٦٢٠	٣	*٠,٨٥٦
٤	*٠,٧٣٨	٤	*٠,٦٧٣	٤	*٠,٦١٥	٤	*٠,٨٧٧
٥	*٠,٦٥٠	٥	*٠,٦٣٣	٥	*٠,٥٨٨	٥	*٠,٨٧٦
٦	*٠,٨١٣	٦	*٠,٦٦٤	٦	*٠,٥٢٧	٦	*٠,٩٠٧
٧	*٠,٧٤٧	٧	*٠,٤٨٢	٧	*٠,٧٩٠	٧	*٠,٨٨٥
		٨	*٠,٤٥٣	٨	*٠,٨١٤	٨	*٠,٨٥٨
		٩	*٠,٨٧٥	٩	*٠,٧٩٤	٩	*٠,٧٥٦
				١٠	*٠,٧٠٩	١٠	*٠,٦١٩
				١١	*٠,٦٩٥	١١	*٠,٧٧٩
				١٢	*٠,٨٥٨		

*وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (٧) أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات أداة الدراسة(الاستبانة) والدرجة الكلية للبعدالذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة(الاستبانة).

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة، استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ لعينة استطلاعية، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول رقم (٨) معاملات ثبات أداة الدراسة.

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البعد المعرفي	٧	٠,٩٢١
البعد الأداتي	٩	٠,٩٠١
البعد الفردي	١٢	٠,٨٩٩
البعد الاجتماعي	١١	٠,٩٣٢
الأبعاد ككل	**٣٩**	**٠,٩٧٣**

يتضح من الجدول السابق إن قيم معاملات الثبات جاءت عالية،إذتراوحت بين (٠,٨٩٩-٠,٩٣٢) وبلغ معامل الثبات الكلي (٠,٩٧٣).وفي ضوء ما تقدم من قياسات سيكومترية للمقياس عقب إجراء التجربة الاستطلاعية، يتضح أن أداة الدراسةتتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات، يطمأن من خلالها إلى استخدام الأداة لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بالإضافة إلى ما سبق استخدامه لتقنين أداة الدراسة، مثل معامل الارتباط لـ "بيرسون" (PersonProduct-moment correlation)، ومعامل "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha)، فإنه تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أولاً: الإحصاء الوصفي: وذلك من خلال:

-المتوسط الحسابي، وذلك لحساب المتوسط الحسابي لكل فقرة ولكل بعد.
-الانحرافات المعيارية للتعرف على التباين للفقرات وللأبعاد.
-معادلة المدى لمقياس ليكارت الخماسي لتحديد درجة الموافقة، كما في الجدول التالي:

جدول (٩) الوزن النسبي لدرجات الموافقة.

درجة الموافقة	الوزن
لا أوافق بشدة	١
لا أوافق	٢
محايد	٣
أوافق	٤
أوافق بشدة	٥

ثم يتم تحديد درجة الموافقة لمقياس ليكارت الخماسي كما في الجدول التالي:

جدول (١٠) المتوسط المرجح لدرجات الاستخدام.

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من ١ إلى ١,٧٩	لا أوافق بشدة
من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩	لا أوافق
من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩	محايد
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	أوافق
من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	أوافق بشدة

ثانيا:الإحصاء الاستدلالي: وذلك من خلال:

-اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول أبعاد الدراسة باختلاف المتغيرات التي تنقسم إلى فئتين.

-اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول أبعاد الدراسة باختلاف المتغيرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

مناقشة النتائج وتفسيرها

تمهيد:

هدفالبحث إلى الكشف عن مدى مساهمة مؤسسات التعليم في تنمية المهارات الحياتية للطلاب بالتركيز على: البعد المعرفي – البعد الأداتي – البعد الفردي – البعد الاجتماعي.وللإجابة على تساؤلاتالبحث، تم بناء استبانة شملت هذه المتغيرات،وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم(١٠٩٢)من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وطلاب وطالبات المرحلة الجامعية بكالوريوس،وقد تم إدخال البيانات إلى جهاز الحاسب الآلي، وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS تم تحليل النتائج.

التساؤل الأول: مامدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية**لمدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب**، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	رتيب البعد	درجة الموافقة
١	البعد المعرفي	٣,٦٦	٦٧٪	٠,٨٦٤	٢	أوافق
٢	البعد الأداتي	٣,٦٠	٦٥٪	٠,٧٨٤	٣	أوافق
٣	البعد الفردي	٣,٤٩	٦٢٪	٠,٧٤٢	٤	أوافق
٤	البعد الاجتماعي	٣,٧٠	٦٨٪	٠,٨٦١	١	أوافق
مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعى فى تنمية المهارات الحياتية ككل		٣,٦١	٦٥٪	٠,٧٥٨		أوافق

يتضح من خلال بيانات الجدول رقم (١١) أن **مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب**جاءت بدرجة استجابة(أوافق)، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٣,٦١)، بانحراف معياري (٠,٧٧٥)، وهذا مؤشر جيد وإيجابي على اهتمام مؤسسات التعليم بتنمية المهارات الحياتية للطلاب.

كما يتبين من الجدول أن تنمية البعد الاجتماعي للطلاب جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٧٠)، يليه في الترتيب الثاني تنمية البعد المعرفي بمتوسط حسابي (٣,٦٦)،وفي الترتيب الثالث تنمية البعد الأداتي بمتوسط حسابي (٣,٦٠)،وفي الترتيب الرابع والأخيرتنمية البعد الفردي بمتوسط حسابي (٣,٤٩). ويتضح من خلال بيانات الجدول أن اهتمام مؤسسات التعليم إجمالًا جاء لصالح البعد الاجتماعي. ولعل مايفسر هذه النتيجة هو أن البعد الاجتماعي يحتل الصدارة في المجتمعات ذات التماسك الاجتماعي العالي، كما هو الحال في المجتمع السعودي. ويدعم هذا التفسير ماذهب إليه العالم إميل دور كايم رائد الاتجاه البنائي الوظيفي في علم الاجتماع الذي أكد على أن عملية التماسك والترابط بين أفراد المجتمعتعتمد على ما تقدمهمؤسسات التربية من عمل يخلق قاعدة اجتماعية هدفها التماثل في كل ما هو اجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هلابي(٢٠٢٠) التي كشفت أن أكثر المهارات التي تهتم بها الجامعات هي المهارات الاجتماعية.

ولمزيد من التفصيل، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بعد على حدة:

١. مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلاب.

قاماالباحث بتخصيص (٧) عباراتلبحث **مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلاب**، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلابمرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٧	تعمل المؤسسة على تعليمي طرق التفكير المنطقي	٣,٧٦	٦٩٪	١,٠٢٥	أوافق	١
٣	تحفزني المؤسسة على حب الاستطلاع	٣,٧٥	٦٩٪	١,٠٥٦	أوافق	٢
٥	تدعم المؤسسة تكوين فهم أفضل لدي عن الأفراد الآخرين	٣,٧٤	٦٨٪	٠,٩٩٠	أوافق	٣
٤	تعمل المؤسسة على تكوين فهم أفضل لدي عن العالم	٣,٧٠	٦٧٪	١,٠٤٤	أوافق	٤
١	تعلمت في مؤسستي المعرفة بطرق حل المشكلات	٣,٦٧	٦٧٪	١,٠٥٤	أوافق	٥
٦	تساهم المؤسسة في تحفيز التخيل لدي	٣,٥٢	٦٣٪	١,٠٨٨	أوافق	٦
٢	ساهمت المؤسسة في معرفتيبالتفكير النقدي	٣,٥٢	٦٣٪	١,٠٨٨	أوافق	٧
مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعى فى تنمية البعد المعرفى للطلاب ككل		٣,٦٦	٦٧٪	٠,٨٦٤	أوافق	

من خلال الجدول رقم (١٢) الموضح أعلاه يتضح **أن مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلاب**جاءت بدرجة استجابة(أوافق) إذبلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٦٦ من ٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات **مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلاب**إذتراوحت المتوسطات ما بين (٣,٥٢ إلى ٣,٧٦ من ٥)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة الاستجابة (أوافق).

ومن خلال ترتيب النتائج بالجدول، يمكن تفسير حصول مهارة التفكير المنطقي، وهو ما يشير إلى تحسين التفكير الفطري على المرتبة الأولى، كونه يعتبر هدفًا أساسيًا لعمليات التعلم، والذي يقف عند الفهم والاستيعاب والتعليل أحيانا. وهذه المهارات وفقا لهرم بلوم (كينيدي،١٤٣٤: ٣٥-٣٩)، تأتي في المستوى الثاني من مستويات المعرفة المتمثل فقط في الفهم، أي إنه يقف عند مهارات تفكير محدودة إلى حد ما. بينما نجد أن التفكير النقدي وهو يأتي على رأس القائمة في مهارات التفكير العليا وفقا لهرم بلومأيضًا، والذي وضع مفهوم التقويم بديلًا عنه، جاء في المرتبة الأخيرة، وهذا يكشف عن جوانب قصور لدى المؤسسات إجمالا في هذا الجانبالمتمثل في الاهتمام بمستويات التفكير العليا. الجدير بالذكر أن النتيجة الأخيرة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (خشرم،٢٠٢٠)، والتي كشفت أن أقل المهارات تطبيقا تمثلت في مهارة التفكير الناقد.

٢. مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب.

قامالباحث بتخصيص (٩) عباراتلبحث **مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب**، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	تعلمت في المؤسسة مهارة التعاون بشكل فعلي	٣,٩٧	٧٤٪	٠,٩٨٤	أوافق	١
٧	تعلمت من مؤسستي ترتيب أولوياتي	٣,٧٦	٦٩٪	١,٠٥٣	أوافق	٢
٣	علمتني المؤسسة مهارة صنع القرار	٣,٦٨	٦٧٪	١,٠٩٨	أوافق	٣
٦	أكسبتني المؤسسة القدرة على تحديد أهدافي	٣,٦٥	٦٦٪	١,٠٨٢	أوافق	٤
٩	دربتني المؤسسة بشكل فعلي على مهارة التفكير المنطقي	٣,٦٢	٦٥٪	١,٠٧٢	أوافق	٥
٨	تدربت بشكل فعلي على مهارة حل المشكلات	٣,٦٠	٦٥٪	١,٠٨٥	أوافق	٦
٥	علمتني المؤسسة مهارة التخطيط لاختيار وظيفتي المناسبة	٣,٤٦	٦٢٪	١,١٨٠	أوافق	٧
٢	تدربت في المؤسسة على مهارة التفاوض	٣,٤٠	٦٠٪	١,١٦٠	أوافق	٨
٤	لا تمنحني المؤسسة فرصة المشاركة في عمل جماعي	٢,٧٨	٤٥٪	١,٢٥٣	محايد	٩
مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب ككل		٣,٦٠	٦٥٪	٠,٧٨٤	أوافق	

من خلال الجدول رقم (١٣) الموضح أعلاه يتضح **أن مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب** جاءت بدرجة استجابة (أوافق) إذبلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٦٠ من ٥) وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات **مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب**،إذ تراوحت المتوسطات ما بين (٢,٧٨ إلى ٣.٩٧ من ٥)، وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الثالثةوالرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة الاستجابة (محايد، أوافق) على الترتيب.

من خلال ترتيب نتائج الجدول، يفسر الباحث حصول العبارة(تعلمت في المؤسسة مهارة التعاون بشكل فعلي) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق) أن هذه المهارة أتت كأول مهارة تم العرض لها في الدرس الأول من مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لطلاب المرحلة الثانوية، وتم ربطها بالجوانب الدينية التي تجد قبولًا كبيرًا لدى الطلاب، ويتعلم الطالب الجامعي هذه المهارة في كثير من المقررات، سواء كانت في التخصصات الإدارية والإنسانية، مثل المشاريع البحثية أو في التخصصات العلمية، مثل المواد المعملية التي يعتبر التعاون جزء أساسي من المقرر. والتعاون هنا على الأرجح قصد به الطلاب العمل مع زميل واحد آخر فقط،فقد جاءت نتيجة أخرى تخص عبارة (لا تمنحني المؤسسة فرصة المشاركة في عمل جماعي) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (محايد)،وهذا مؤشر على أن العمل الجماعي الذي يضم مجموعات فرق عمل شبه مهمل في مؤسسات التعليم، وهذا يفقد الطالب مهارة مهمة تتمثل في الشعور بالجماعة والإحساس بالمسؤولية تجاههم، والتي لا تتحقق فقط من خلال التعاون بين الطالب وزميله المفضل، خاصة أن هذا البعد (الأداتي) يركز على جوانب تتعلق بالممارسة الفعلية،والتي يجب أن تظهر في محيط المؤسسة، وهو بهذا الشكل يكون مفرغًا من جوانب الممارسة الحقيقة، وينطبق عليه نظرية بورديو التي أشار فيها للمنهج الخبئ، والذي تكمن مشكلته في وجود فجوةبين مايتعلمه الطلاب نظريًا وبين ماتتم ممارسته على أرض الواقع. وعلى الرغم من احتواء مقرر المرحلة الثانوية على مواقف لتطبيق المهارة،إلا أن طريقة العرض والنقاش حوله تدور بشكل نظري من الصعب أن يطبق على أرض الواقع (انظر كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية: وزارة المعارف، ٢٠١٩، ص ٩).

٣. مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب.

قامالباحث بتخصيص (١٢) عبارة**لبحث مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب**، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	تعلمت في المؤسسة القدرة على التواصل الفعال	٣,٨٢	٧٠٪	٠,٩٨٠	أوافق	١
١٠	علمتني المؤسسة الممارسات الصحية الصحيحة في أزمة كورونا	٣,٧٨	٦٩٪	١,١١٦	أوافق	٢
٦	تعلمني المؤسسة كيف احترم ذاتي	٣,٧٧	٦٩٪	١,٠٥٨	أوافق	٣
٣	تعلمت في المؤسسة مقاومة الضغوط والصدمات	٣,٧٥	٦٩٪	١,١٢٥	أوافق	٤
٧	تعمل المؤسسة على زيادة ثقتي بنفسي	٣,٧٣	٦٨٪	١,١٠٤	أوافق	٥
٩	منحتني المؤسسة آليات القدرة على التكيف الاجتماعي	٣,٧١	٦٨٪	١,٠٤٧	أوافق	٦
٤	مؤسستي تعمل على تثقيفي في الجوانب البيئة	٣,٥٨	٦٤٪	١,٠٨٨	أوافق	٧
٨	ساعدتني المؤسسة على تحديد نقاط الضعف والقوة لدي	٣,٥٧	٦٤٪	١,١٢٨	أوافق	٨
١٢	لم أتدرب في المؤسسة على مهارة حل الصراعات	٣,٤٧	٦٢٪	١,١٢٩	أوافق	٩
٥	مؤسستي دربتني على التعامل مع حالات الطوارئ	٣,٤٠	٦٠٪	١,٢٠٢	أوافق	١٠
١١	علمتني المؤسسة مهارة إدارة مشاعر التعاطف	٣,٣٨	٦٠٪	١,١٧١	محايد	١١
١	التعلم في مؤسستي لا يدعم تحقيق الذات	٣,٠٧	٥٢٪	١,١٨٠	محايد	١٢
مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعى فى تنمية البعد الفردى للطلاب ككل		٣,٤٩	٦٢٪	٠,٧٤٢	أوافق	

من خلال بيانات الجدول رقم (١٤) الموضح أعلاه يتضح **أن مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب** جاءت بدرجة استجابة (أوافق) إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٤٩ من ٥)

وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات **مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب**،إذ تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٠٧ إلى ٣,٨٢ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الثالثة والرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة الاستجابة (محايد، أوافق) على الترتيب.

ومن خلال ترتيب نتائج الجدول، يفسر الباحث حصول العبارة(تعلمت في المؤسسة القدرة على التواصل الفعال) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق) إلى أن الاهتمام إجمالًا بمهارات التواصل الاجتماعي الفعال هو أحد الجانب التي تهتم بها برامج التنمية البشرية التي أصبحت مؤخرًا أحد أبرز اهتمامات الشباب، إضافة إلى أن مهارات التواصل الفعال تعتبر أحد المحاور الأساسية في مادة المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية، وتدرس كذلك كمادة مستقلة في بعض الجامعات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحارثي، ٢٠١٠) التي طبقت برنامجًا تدريبيًا ثبتت فعاليته مع مجموعة التجربة فيما يتعلق بمهارات الاتصال.

وربما يرجع حصول العبارة(التعلم في مؤسستي لا يدعم تحقيق الذات) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (محايد) إلى ضبابية مفهوم تحقيق الذات والمهارات المرتبطة بها بالنسبة لمؤسسات التعليم وكذلك الطلاب.

٤. مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلاب.

قامالباحث بتخصيص (١١) عبارة**لبحث مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلاب**، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات مدى مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلاب مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٥	علمتني المؤسسة احترام العرق (أبيض – أسود)	٤,٠١	٧٥٪	١,٠٦٨	أوافق	١
١	تهتم المؤسسة بتعليمي قيم المواطنة	٣,٩٢	٧٣٪	٠,٩٦٧	أوافق	٢
٢	تعمل المؤسسة بشكل فعلي على تعزيز المشاركة	٣,٩٠	٧٢٪	٠,٩٥٩	أوافق	٣
٤	علمتني المؤسسة احترام الجنس الآخر (ذكر – أنثى)	٣,٨٤	٧١٪	١,٠٩٠	أوافق	٤
٨	عرفت من خلال المؤسسة حقوقي وواجباتي كمواطن	٣,٨٣	٧١٪	١,٠٧٦	أوافق	٥
٧	علمتني المؤسسة مهارة الحوار	٣,٨٣	٧١٪	١,٠٧٣	أوافق	٦
١١	مارست في المؤسسة برامج تندرج تحت المسؤولية الاجتماعية	٣,٦١	٦٥٪	١,١٩٢	أوافق	٧
٦	علمتني المؤسسة احترام التعددية المذهبية (سني – شيعي)	٣,٥٨	٦٤٪	١,١٧٨	أوافق	٨
٣	عرفت من خلال مؤسستي قيم مثل (العدالة الاجتماعية – الديمقراطية – المساواة – الحرية)	٣,٥٠	٦٢٪	١,٢٣٥	أوافق	٩
٩	في المؤسسة أحصل على قدر من التثقيف في الفنون	٣,٤٠	٦٠٪	١,١٧٩	أوافق	١٠
١٠	في المؤسسة أحصل على قدر من التثقيف في الرياضة	٣,٣٢	٥٨٪	١,٢٢٢	محايد	١١
مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعى فى تنمية البعد الاجتماعي للطلاب ككل		٣,٧٠	٦٨٪	٠,٨٦١	أوافق	

من خلال الجدول رقم (١٥) الموضح أعلاه يتضح **أن مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلاب** جاءت بدرجة استجابة (أوافق) إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٧٠ من ٥)

وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣,٤٠ إلى ٤,١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (أوافق).

كما يتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات **مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلاب**إذ تراوحت المتوسطات ما بين (٣,٣٢ إلى ٠١.٤ من ٥) وهي متوسطات تقع ضمن الفئتين الثالثة والرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي، وتشير إلى درجة الاستجابة (محايد، أوافق) على الترتيب.

من خلال ترتيب نتائج الجدول يفسر الباحث حصول العبارة(علمتني المؤسسة احترام العرق (أبيض – أسود)) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (أوافق) بأن هذا الجانب له ارتباط قوي بالجوانب الدينية، فالدين الإسلامي يقوم على قاعدة المساواة بين بني البشر، وأن الأفضلية لا تكون باللون أو العرق، ولكن بأبعاد أخرى مرتبطة بالدين مثل التقوى. ويبرز هذا ليس من خلال عملية التعليم داخل المؤسسات التربوية، ولكن حتى من خلال الممارسات الدينية في الصلاة والحج على سبيل المثال، إذ تختفي في الإسلام كل الفروق ويتساوى الغني والفقير والأبيض والأسود أمام الله. ولعل هذا يتفق مع التفسير الذي أورده"تالكوت بارسونز" في نظريته عندما حلل نوعية الثقافة المدرسية،والتي تحاولترسيخ فكرة أن النظر إلى المختلف في اللون أو العرق من منظور المساواة يدخل ضمن دائرة الفعل الأخلاقي الذي يحقق التضامن والتماثل بين أفراد المجتمع. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(Tranet al., 2020)، والتي طبقت في فيتنام وكشفت عن اتجاه متدني للطلاب تجاه قيم التسامح والسلامة الوطنية، واللتان لا تتحققان بلا شك إلا من خلال المساواة، ولعل المتغير الحاسم في الاختلاف يعود إلى اختلاف الديانة.

وربما يرجع حصول العبارة(في المؤسسة أحصل على قدر من التثقيف في الرياضة) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (محايد) إلى أن ممارسة الرياضة في المدارس تكون فقط ممارسة عشوائية في ملعب المدرسة، دون إعطاء أهمية للتثقيف في الجوانب المرتبطة بضرورة ممارسة الرياضة كنظام صحي يتجاوز فقط حصة رياضة، مثل التثقيف فيما يتعلق بمخاطر السمنة ودور الرياضة في الحد منها، إضافة إلى التثقيف فيما يتعلق بالتعصب الرياضي، والواقع يقول إن هذا البعد شبه غائب في الجامعات،فلا وجود للتثقيف الرياضي إلا في التخصصات ذات العلاقة مثل التربية البدينة.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مؤسسات التعليم العام والجامعي فيما يتعلق بتنمية المهارات الحياتية للطلاب يمكن أن تعزى لبعض متغيرات الدراسة (الجنس، طبيعة التعليم (عام – جامعي)، التخصص))؟

للإجابة على هذا السؤال، قام الباحث بإجراء اختبار(ت) واختبار تحليل التباين الأحاديللعينات المستقلة لتحديد الفروق بين **متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب يمكن أن تعزى لبعض متغيرات الدراسة (الجنس، طبيعة التعليم (عام – جامعي)، التخصص)**ويوضح الجدول (١٦) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

أولا: الجنس:

قام الباحث باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق للمقارنة بين **متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى** لمتغير الجنس،ويوضح الجدول (١٦) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٦) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى لمتغير الجنس.

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	ذكر	٥٢٠	٣,٦٤	٠,٩١٥	– ١,٠١٣	٠,٣١١
	أنثى	٥٧٢	٣,٦٩	٠,٨١٥		
البعد الأداتي	ذكر	٥٢٠	٣,٥٤	٠,٨١٣	– ٢,١٠٣	*٠,٠٣٦
	أنثى	٥٧٢	٣,٦٤	٠,٧٥٥		
البعد الفردي	ذكر	٥٢٠	٣,٤٦	٠,٧٥٠	– ١,٣٥٥	٠,١٧٦
	أنثى	٥٧٢	٣,٥٢	٠,٧٣٤		
البعد الاجتماعي	ذكر	٥٢٠	٣,٦٧	٠,٨٦٥	– ١,٠٥٩	٠,٢٩٠
	أنثى	**٥٧٢**	**٣,٧٣**	**٠,٨٥٨**		
المهارات الحياتية ككل	ذكر	٥٢٠	٣,٥٧	٠,٧٨٣	– ١,٤٥٧	٠,١٤٥
	أنثى	٥٧٢	٣,٦٤	٠,٧٣٤		

*وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من بيانات الجدول رقم (١٦) مايلي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلابتعزى لمتغير الجنس،إذ كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٣١١) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب تعزى لمتغير الجنسلصالح الإناث،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٠٣٦)، وهي قيمة دالة عندمستوى(٠,٠٥). ويشير البعد الأداتي، كما هو مسلم به إلى الجوانب الممارسة في المهارات الاجتماعية.وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت لها دراسة (موسى، ٢٠١٨) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية ذهبت لصالح الذكور، وبررت الباحثة هذه النتيجة بطبيعة ثقافة المجتمع الليبي وطبيعة التنشئة الاجتماعية فيه، والتي تمنح الذكور أولوية كبيرة على الإناث، الأمر الذي يعزز ثقتهم بأنفسهم، يضاف إلى ذلك طبيعة الأدوار التي تمارس من قبل الذكور ولا تمارس من قبل الإناث. ولكون هذه النتيجةأتت مختلفة مع نتيجة الدراسة الراهنة، والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بهذا البعد الأداتي لصالح الإناث، ولعل هذا يعكس الوضع الذي تعيشه المرأة في المجتمع السعودي، خاصة في ظل رؤية ٢٠٣٠، والتي منحت المرأة الكثير من الحقوق، وتساوت فرصها مع الرجل في كثير من المجالات، وهو ما أكسبها الكثير من المهارات، يضاف إلى ذلك حرص المرأة عمومًا والذي يكون في الغالب أكثر من حرص الرجل في الكثير من الأمور.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب تعزى لمتغير الجنس،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,١٧٦) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلاب تعزى لمتغير الجنس،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٢٩٠) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية ككل للطلاب تعزى لمتغير الجنس،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,١٤٥) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

ثانيا: المرحلة الدراسية:

قام الباحث باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق للمقارنة بين **متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى** لمتغير المرحلة الدراسية،ويوضح الجدول (١٧) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

البعد	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	ثانوي	٤٠٤	٣,٦٥	٠,٨٤٤	٠,٤٨٥-	٠,٦٢٨
	جامعي	٦٨٨	٣,٦٧	٠,٨٧٦		
البعد الأداتي	ثانوي	٤٠٤	٣,٦١	٠,٧٧٣	٠,٥٧٣	٠,٥٦٧
	جامعي	٦٨٨	٣,٥٩	٠,٧٩١		
البعد الفردي	ثانوي	٤٠٤	٣,٥١	٠,٧٥٨	٠,٥٣٢	٠,٥٩٥
	جامعي	٦٨٨	٣,٤٨	٠,٧٣٣		
البعد الاجتماعي	ثانوي	٤٠٤	٣,٧٤	٠,٨٥٥	١,٢١٥	٠,٢٢٥
	جامعي	٦٨٨	٣,٦٨	٠,٨٦٥		
المهارات الحياتية ككل	ثانوي	٤٠٤	٣,٦٢	٠,٧٥٧	٠,٥٨٧	٠,٥٥٨
	جامعي	٦٨٨	٣,٦٠	٠,٧٦٠		

يتضح من الجدول رقم (١٧) ما يلي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلابتعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٦٢٨) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٥٦٧) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٥٩٥) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٢٢٥) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية ككل للطلابتُعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠,٥٥٨) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

ثانيا: التخصص:

قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة لتحديد الفروق للمقارنة بين **متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى** لمتغير التخصص.

أ. طلاب المرحلة الثانوية:

قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة لتحديد الفروق للمقارنة بين **متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى** لمتغير التخصص.ويوضح الجدول (١٨) نتيجة اختبار التباين الأحادي انوفا لدلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول (١٨) نتائج تحليل التباين الأحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى لمتغير التخصص.

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	السنة الأولى المشتركة	١١٠	٣,٥١	٠,٧٩٣	٢,٠١٢	٠,١٣٥
	علوم طبيعية	٢٤٢	٣,٦٩	٠,٨٧٧		
	علوم شرعية وانسانية	٥٢	٣,٧٢	٠,٧٧٥		
البعد الأداتي	السنة الأولى المشتركة	١١٠	٣,٤٦	٠,٧٣٢	٣,٢٤٧	*٠,٠٤٠
	علوم طبيعية	٢٤٢	٣,٦٦	٠,٧٨١		
	علوم شرعية وانسانية	٥٢	٣,٧٤	٠,٧٨٤		
البعد الفردي	السنة الأولى المشتركة	١١٠	٣,٤١	٠,٧٠٩	١,٦١٤	٠,٢٠٠
	علوم طبيعية	٢٤٢	٣,٥٣	٠,٧٧٧		
	علوم شرعية وانسانية	٥٢	٣,٦٢	٠,٧٦٠		
البعد الاجتماعي	السنة الأولى المشتركة	١١٠	٣,٦٣	٠,٧٨٢	١,٦٢١	٠,١٩٩
	علوم طبيعية	٢٤٢	٣,٧٧	٠,٨٨٩		
	علوم شرعية وانسانية	٥٢	٣,٨٧	٠,٨٣١		
المهارات الحياتية ككل	السنة الأولى المشتركة	١١٠	٣,٥٠	٠,٧٠٢	٢,٢٣٠	٠,١٠٩
	علوم طبيعية	٢٤٢	٣,٦٦	٠,٧٧٩		
	علوم شرعية وانسانية	٥٢	٣,٧٣	٠,٧٤٤		

*وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١٨) التالي:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,١٣٥) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانويةحولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,٠٤٠)، وهي قيمة دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانويةحولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,٢٠٠) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانويةحولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,١٩٩) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانويةحولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية ككل للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,١٠٩) وهي قيمة غير دالة عندمستوى(٠,٠٥).

ونظرًا لوجود معنوية في اختبار التباين تم إجراء اختبار شيفيه لدلالة الفروق. وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٩) نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى لمتغير التخصص.

البعد	التخصص (١)	المتوسط	التخصص (٢)	المتوسط	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
البعد الأداتي	السنة الأولى المشتركة	٣,٤٦	علوم طبيعية	٣,٦٦	-٠,١٩٥٥٠	*٠,٠٢٧
			علوم شرعية وانسانية	٣,٧٤	-٠,٢٧٨٧١	*٠,٠٣٢

*وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن الفروق بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسيةكانت بين (طلبة السنة الأولى المشتركة) وبين (طلبة مسار العلوم الطبيعية وطلبة مسار العلوم الشرعية والإنسانية) لصالح (طلبة مسار العلوم الطبيعية وطلبة مسار العلوم الشرعية والإنسانية) ذوي المتوسط الحسابي

الأعلى. ويمكن أن تكون هذه النتيجة تأثرت بمتغير المرحلة العمر وارتباطها – كما سبق الذكر – بارتفاع مستوى الإدراك كلما ارتفع المستوى التعليمي.كما أشارت إلى ذلك نتائج الجدول رقم (٤) والذي دلعلى أن أكثر من ٥٠% من مجتمع البحث في المرحلة الثانوية كانوا في السنة الثالثة، وعلى الأرجح يكون الطالب في هذه المرحلة في بداية عمر النضج ١٨ عامًا، بينما طلاب السنة المشتركة يكونون في المرحلة الأولى إذ تتراوح أعمارهم في الغالب بين (١٥–١٦ عاما)،وبالتالي لم يصلوا بعد إلى مرحلة كافية من النضج.

ب. طلاب المرحلة الجامعية:

قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة لتحديد الفروق للمقارنة بين **متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى** لمتغير التخصص.ويوضح الجدول (٢٠) نتيجة اختبار التباين الأحادي انوفا لدلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول (٢٠) نتائج تحليل التباين الأحادي (انوفا) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب المرحلة الجامعية حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى لمتغير التخصص.

البعد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	سنة تحضيرية / مشتركة	٦٩	٣,٥١	٠,٩٢٥	٦,١١٧	*٠,٠٠٠
	تخصصات طبية وصحية	٨٧	٣,٧١	٠,٨٣١		
	تخصصات علمية وتطبيقية	١٧٣	٣,٤٨	٠,٩٥٧		
	تخصصات إدارية وانسانية	٣٥٩	٣,٧٩	٠,٨١٦		
البعد الأداتي	سنة تحضيرية / مشتركة	٦٩	٣,٣٦	٠,٨٥٧	٥,١١٥	*٠,٠٠٢
	تخصصات طبية وصحية	٨٧	٣,٦٥	٠,٧٥٢		
	تخصصات علمية وتطبيقية	١٧٣	٣,٤٦	٠,٨٤٩		
	تخصصات إدارية وانسانية	٣٥٩	٣,٦٧	٠,٧٤٥		
البعد الفردي	سنة تحضيرية / مشتركة	٦٩	٣,٣٤	٠,٨١٠	٣,١٨٧	*٠,٠٢٣
	تخصصات طبية وصحية	٨٧	٣,٥٣	٠,٦٦٦		
	تخصصات علمية وتطبيقية	١٧٣	٣,٣٨	٠,٧٥١		
	تخصصات إدارية وانسانية	٣٥٩	٣,٥٥	٠,٧١٨		
البعد الاجتماعي	سنة تحضيرية / مشتركة	٦٩	٣,٤١	٠,٩١٤	٦,٦٨٣	*٠,٠٠٠
	تخصصات طبية وصحية	٨٧	٣,٧٠	٠,٨٤٥		
	تخصصات علمية وتطبيقية	١٧٣	٣,٥٢	٠,٩١٩		
	تخصصات إدارية وانسانية	٣٥٩	٣,٨٠	٠,٨١١		
المهارات الحياتية ككل	سنة تحضيرية / مشتركة	٦٩	٣,٣٩	٠,٨١٩	٥,٧٥١	*٠,٠٠١
	تخصصات طبية وصحية	٨٧	٣,٦٤	٠,٧١٦		
	تخصصات علمية وتطبيقية	١٧٣	٣,٤٦	٠,٨١٠		
	تخصصات إدارية وانسانية	٣٥٩	٣,٦٩	٠,٧١٧		

*وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٢٠) التالي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,٠٠٢)، وهي قيمة دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,٠٢٣)، وهي قيمة دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلابتُعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,٠٠٠)، وهي قيمة دالة عندمستوى(٠,٠٥).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية ككل للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسية،إذكانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي انوفا تساوي (٠,٠٠١) وهي قيمة دالة عندمستوى(٠,٠٥).

ونظرًا لوجود معنوية في اختبار التباين تم إجراء اختبار شيفيه لدلالة الفروق. وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢١) نتائج اختبار شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة من طلاب المرحلة الجامعية حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية للطلاب تُعزى لمتغير التخصص.

البعد	التخصص (١)	المتوسط	التخصص (٢)	المتوسط	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	تخصصات علمية وتطبيقية	٣,٤٨	تخصصات إدارية وإنسانية	٣,٧٩	-٠,٣١٤٩٩	*٠,٠٠٢
البعد الأداتي	تخصصات إدارية وانسانية	٣,٦٧	سنة تحضيرية / مشتركة	٣,٣٦	٠,٣١٥٦٨	*٠,٠٢٥
			تخصصات علمية وتطبيقية	٣,٤٦	٠,٢١٢٧٦	*٠,٠٣٦
البعد الفردي	تخصصات إدارية وانسانية	٣,٥٥	سنة تحضيرية / مشتركة	٣,٣٤	٠,٢١٥٧٨	*٠,٠٢٥
			تخصصات علمية وتطبيقية	٣,٣٨	٠,١٦٩٠٧	*٠,٠١٣
البعد الاجتماعي	تخصصات إدارية وانسانية	٣,٨٠	سنة تحضيرية / مشتركة	٣,٤١	٠,٣٨٨٦٣	*٠,٠٠٨
			تخصصات علمية وتطبيقية	٣,٥٢	٠,٢٧٩٩٩	*٠,٠٠٦
المهارات الحياتية ككل	تخصصات إدارية وانسانية	٣,٦٩	سنة تحضيرية / مشتركة	٣,٣٩	٠,٣٠٠٣٩	*٠,٠٢٧
			تخصصات علمية وتطبيقية	٣,٤٦	٠,٢٣٦٦٠	*٠,٠٠٩

*وجود دلالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٢١) ما يلي:

–أن الفروق بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد المعرفي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسيةكانت بين (طلبة التخصصات العلمية والتطبيقية) وبين (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) لصالح (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

-أن الفروق بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسيةكانت بين (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) وبين (طلبة السنة التحضيرية وطلبة التخصصات العلمية والتطبيقية) لصالح (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

-أن الفروق بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الفردي للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسيةكانت بين (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) وبين (طلبة السنة التحضيرية وطلبة التخصصات العلمية والتطبيقية) لصالح (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

-أن الفروق بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الاجتماعي للطلابتُعزى لمتغير المرحلة الدراسيةكانت بين (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) وبين (طلبة السنة التحضيرية وطلبة التخصصات العلمية والتطبيقية) لصالح (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) ذوي المتوسط الحسابي الأعلى.

-أن الفروق بينمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الجامعية حولمساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية المهارات الحياتية ككل للطلاب تعزى لمتغير المرحلة الدراسيةكانت بين (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) وبين (طلبة السنة التحضيرية وطلبة التخصصات العلمية والتطبيقية) لصالح (طلبة التخصصات الإدارية والإنسانية) ذوي المتوسط الحسابي الأعلى. ويمكن تفسير النتائج السابقة المتضمنة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بأبعاد المهارات الحياتية عمومًا، التي تضمنتها الدراسة بين طلاب الجامعة، يمكن أن تعزى لمتغير التخصص، وذهاب جميع الفروق لصالح طلاب العلوم الإدارية والإنسانية مقارنة ببقية التخصصات بأن تخصصات العلوم الإداريةوالإنسانية عمومًا تعتبر هذه المهارات جزءًا من مناهجها، حتى لو لم يكن هناك منهجًا صريحًا يدرس هذه المهارات، ولكن في معظم التخصصات، سواء كانت في علم الإدارةأو علم النفس أو الاجتماع أو الدراسات الإسلامية، تهتم بهذه الجوانب بشكل مباشر أو غير مباشر في مناهجها.

الخلاصة

مما تقدم حاولت الدراسة بشقيها النظري والميداني تحقيق أهدافها والإجابة على تساؤلاتها، ووجد أن مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنميةالمهارات الحياتية جاء بدرجة موافق، وبمتوسط عام بلغ ٣,٦١ لجميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشرا جيدًا وإيجابيًا يدل على اهتمام مؤسسات التعليم بتنمية المهارات الاجتماعية للطلاب، وحقق البعد الاجتماعي المركز الأول بمتوسط ٣,٧٠، في حين احتل البعد الفردي المركز الأخير بمتوسط ٣,٩٤. وفيما يتعلق بالبعد المعرفي، احتل التفكير المنطقي المركز الأول بمتوسط بلغ ٣,٧٦، وجاء التفكير النقدي في ذيل القائمة بمتوسط ٣,٥٢، في حين بلغ متوسط البعد المعرفي ككل ٣,٦٦. البعد الأداتي احتل فيه التعاون المركز الأول بمتوسط ٣,٩٧، في حين احتل بعد المشاركة في العمل الجماعي المرتبة الأخيرة بمتوسط ٣,٧٨، وجاء متوسط البعد ككل ٣,٦٠، ونجد أن مهارة التواصل الفعال جاءت على رأس القائمة بمتوسط ٣,٨٢ فيما يتعلق بالبعد الفردي، في حين أتت مهارة تحقيق الذات في المركز الأخير بمتوسط

٣,٠٧.وأخيرًا فيما يتعلق بالبعد الاجتماعي، جاءت مهارة احترام العرق على رأس القائمة بمتوسط ٤,٠١ كأعلى متوسط بين المهارات، في حين جاءت مهارة التثقيف الرياضي في ذيل الترتيب بمتوسط ٣,٧٠.

فيما يتعلق بمحاولة الدراسة لرصد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مؤسسات التعليم العام والجامعي فيما يتعلق بتنمية المهارات الحياتية للطلاب، عطفًا على بعض متغيرات الدراسة، وجد أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة حول مساهمة مؤسسات التعليم العام والجامعي في تنمية البعد الأداتي تعزى لمتغير الجنس جاءت لصالح الإناث. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من طلاب المرحلة الثانوية في تنمية البعد الأداتي كذلك ذهبت لصالح طلاب مسار العوم الطبيعية والشرعية مقارنة بطلاب السنة الأولى المشتركة. وأخيرًا دلت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلاب الجامعيين لكافة الأبعاد (المعرفي – الأداتي – الفردي – الاجتماعي) تعزى لمتغير التخصص، ذهبت الفروق فيها جميعًا لصالح التخصصات الإدارية والإنسانية مقارنة ببقية التخصصات.

التوصيات

بناء على ما كشفت عنه الدراسة من نتائج توصي بالآتي:

- من الجميل الاهتمام بتدريس مادة المهارات الحياتية للطلاب، ولكن الأجمل طالما نتحدث عن مهارات، هو إخراجها من التلقين إلى الممارسة.

- من الضروري أن نولي الاهتمام بمهارات التفكير العليا مثل مهارات التفكير الناقد،والتي تعتمد على التحليل والتركيب والتقويم، وعدم التوقف عند مهارات التفكير الدنيا التي تعتمد على التذكر والفهم.

- توجيه الاهتمام للبعدين الفردي والأداتي في تنمية المهارات، كما هو الحال فيما يتعلق بالبعدين الاجتماعي والمعرفي.

- توجيه الاهتمام من قبل الجامعات بتضمين خططها الدراسية مادة تهتم بالمهارات الحياتية بكافة أبعادها، وعدم الاكتفاء ببعد واحد أو بعدين.

- تأهيل المعلمين وأستاذة الجامعات ووضع خطط لتطوير قدراتهم فيما يتعلق بتنمية المهارات الحياتية للطلاب.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (٢٠١٧)، مقدمة ابن خلدون، ج ٣ علي وافي، تحقيق وتعليق. ط ٨. دار نهضة مصر للنشر، ١٣٧٧م.

إدجار، أندرو، سيدجويك، بيتر (٢٠١٤)،موسوعة النظرية الثقافية المفاهيم والمصطلحات، هناء الجوهري؛ ترجمة. ط. ٢. المركز القومي للترجمة ٢٠٠٨.

برنامج تنمية القدرات البشرية، (https://2u.pw/iMIK0)، استرجع بتاريخ ١٤٤٢/١٠/٧هـ.

بغدادي، منار محمد (٢٠٢٠)، تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة، المجلة التربوية، ع ٧٤ (يونيو).

الثبيتي، عبدالله عايض (٢٠٠٩)،علم اجتماع التربية، (ط.٢). مكتبة الرشد.

جدنز، أنتوني (٢٠٠٥) علم الاجتماع، فايز الصباغ، ترجمة؛ ط.١. مركز دراسات الوحدة العربية ٢٠٠١.

الحارثي، صبحي سعيد (٢٠١٠)، فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، ع يناير، ص ص: ١-٣٦.

الحلوة، طرفه إبراهيم، (٢٠١٤)، المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن في ضوء التحديات المعاصرة، مجلة العلوم التربوية، ع ٣، ج٢، ص ص: ١٧٨- ٢٠١٨.

خشرم، مطيعه (٢٠٢٠) درجة تطبيق طالبات المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية المكتسبة من مادة التربية الأسرية من وجهة نظر أولياء الأمور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٤، ع ١٤، ص ص: ١٥٧-١٧١، DOI: https://doi.org/10.26389/AJSRP.T251119

دمنهوري، رشاد، وعبدالسلام، فاروق، والكفوري، صبحي، والنجار، علاء، وبلخي، هاشم (٢٠٠٠) المدخل على علم النفس العام، (ط.٢)، دار زهران للنشر والتوزيع.

صالح، أحمد زكي (١٩٨٨)،علم النفس التربوي، (ط.١٠)، مكتبة النهضة المصرية.

صحيح البخاري.

عبدالرحمن، عبدالله محمد (٢٠١٦)، علم الاجتماع التربوي رؤية حديثة ومعاصرة، مكتبة دار المتنبي.

عنقاوي، حنان عبدالله (٢٠١٠)، التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية.

قاسم، مصطفى محمد (٢٠٢١)، إسهام المدرسة الثانوية العامة بمحافظة الغربية في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، المجلة التربوية بكلية التربية بجامعة سوهاج، ع يناير، ج٢، (٨١)، ص ص: ٩٩٨- ١٠٥٢، DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021. 130227

القرآن الكريم.

القرني، يعن الله علي (٢٠٢١)، تنمية المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من خلال مناهج الرياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية، مجلة تربويات الرياضيات، مج ٢٤، ع ٣، ص ص: ٢٢٨-٣٢٧.

كينيدي، ديكلان (١٤٣٤)،صياغة مخرجات التعلم واستخدامها – دليل تطبيقي، سعيد الزهراني، عبدالحميد أجبار ترجمة، مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي.

مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، (https://2u.pw/Gk6X8) استرجعبتاريخ ٢٠٢١/٥/٢٨.

محمد، أحمد علي، (٢٠١٤)،علم الاجتماع التربوي المعاصر، (ط. ٢). دار المسيرة.

مصطفى، إبراهيم وآخرون، (د.ت)،المعجم الوسيط، اسطنبول: المكتبة الإسلامية.

موسى، سعاد أبو بكر (٢٠١٨)، الفرق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية دراسة مقارنة، مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، ع٥٨، ص ص: ١-١١.

نوري، محمد عثمان (٢٠١٧)،تصميم البحوث في العلوم الاجتماعية والسلوكية، (ط٥)، خوارزم العلمية.

هلابي، منال مبارك (٢٠٢٠)، البيئة الجامعية وعلاقتها بالمهارات الحياتية لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع ١٠، مج ٤، ص ص: ١٩٣- ٢٣٤، DOI: .https://doi.org/10.26389/AJSRP.M240919

وزارة المعارف (٢٠١٩)،المهارات الحياتية والتربية والأسرية، مجموعة مؤلفين.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Coşkuner, Z., Büyükçelebi, H., Kurak, K. andAçak, M. (2021). Examining the Impact of Sports on Secondary Education Students' Life Skills. International Journal of Progressive Education, 17(2): 292–304. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.29329/ijpe.2020.332.18

Fallows, S. andSteven, C. (2000). Integrating Key Skills in Higher Education: Employability, Transferable Skills and Learning for Life (1st ed.). Routledge. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.4324/9781315042350

Germak, C., Dijon, D. M., Bistagnino, L. and Miranda, P. (2013). Design used as a resource in the increase in value of goods and cultures: Project design and competitive integration in the estrada real territory, Brazil (phase II). Strategic Design Research Journal, 6(1): 29-38. https://www.proquest.com/scholarly-journals/design-used-as-resource-increase-value-goods/docview/1776695877/se-2?accountid=30897

Gillham, B. (2008). Developing a questionnaire. ProQuest Ebook Central https://ebookcentral.proquest.com

Gorard, S. (2003). Quantitative methods in social science research. ProQuest Ebook Central https://ebookcentral.proquest.com

Loseke,Donileen R. (2017). Methodological Thinking: Basic Principles of Social Research Design. SAGE Publications. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.4135/9781071802700

Mannix, D. (2009). Life skills activities for secondary students with special needs. ProQuest Ebook Central https://ebookcentral.proquest.com

Maruyama, G. andRyan, C. S. (2014). Research methods in social relations. ProQuest Ebook Central https://ebookcentral.proquest.com

Meshcheryakova, N. N. andRogotneva, E. N. (2021). Digital Transformation and New Methods of Sociological Research. KnE Social Sciences, 175–180. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.18502/kss.v5i2.8349.

Shekhawat, S. andSharma, S. (2020). Inculcating Life Skills Among College Students Through Films. IUP Journal of Soft Skills, 14(3): 52–58.

Tran, Thu Le Thi, Phan, Huong Mai Thi, Nguyen,AiNhanThiandNguyen, Huong Dieu (2021). Correlations between Living Values and Life Skills of Secondary School Students in Vietnam. European Journal of Contemporary Education, 10(1): 148–158. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.13187/ejced.2021.1.148.