



كلية التربية  
المجلة التربوية



جامعة سوهاج

## إسهام المدرسة الثانوية العامة بمحافظة الغربية في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب والمعلمين

إعداد

د/ مصطفى محمد عبدالله قاسم

أستاذ السياسات التربوية المساعد

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر

تاريخ الاستلام : ٢ سبتمبر ٢٠٢٠ م - تاريخ القبول : ٢٦ سبتمبر ٢٠٢٠ م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

**مستخلص:**

تمثل المهارات الحياتية العامة أهمية كبيرة في إعداد المراهقين والشباب لخوض غمار الحياة بتقلباتها والإسهام في رفاه أنفسهم وتقديم مجتمعهم. لذلك تصدت الدراسة الحالية للتعرف على مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في محافظة الغربية المصرية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، إذ أعدت استبانة تتألف من ثلاثة مجالات أساسية للمهارات الحياتية العامة، وثلاث فئات فرعية ضمن كل مجال، طبقت على (٧٣٤) طالبا وطالبة و(٥٦٦) معلما ومعلمة من ثلاث إدارات تعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية. توصلت الدراسة إلى أن إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها جاء في المستوى المتوسط (المتوسط ٣.٤٨) من وجهة نظر الطلاب، وفي المستوى المرتفع (المتوسط ٣.٥٥) من وجهة نظر المعلمين، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والمعلمين في تقدير مدى إسهام المدرسة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها. وفي ضوء النتائج ومناقشتها، قدمت الدراسة عددا من التوصيات لتضمين المهارات الحياتية في منهج المدرسة الثانوية العامة وفي النشاطات المصاحبة للمنهج. وأخيرا، قدمت الدراسة عددا من المقترحات البحثية.

**الكلمات المفتاحية:** المهارات الحياتية العامة، المدرسة الثانوية العامة في مصر، الطلاب والمعلمون

*Contribution of the General Secondary Schools in Gharbiyyah Governorate in Developing General Life Skills among its Students from the Viewpoint of Students and Teachers*

**Dr. Mustafa M. A. Kassem**

Assistant Professor of Educational Policy

National Center for Education Research and Development

**Abstract**

General life skills are crucial for helping adolescents and youth make their way through life with its vicissitudes, and contribute to their own welfare and the progress of their society. The present study, therefore, sought to examine to what extent the general secondary schools in Gharbiyyah Governorate in Egypt contribute in developing general life skills among their students from the viewpoint of students and teachers. The study made use of the descriptive research method. It developed a questionnaire for this purposes, consisting of three basic domains of general life skills, and three sub-domains in each. The questionnaire was applied to (734) students and (566) teachers of general secondary schools in three districts in Gharbiyyah governorate. Results showed that students rated school contribution moderately ( $M = 3.48$ ), that teachers rated it highly ( $M = 3.55$ ), and that there were no statistically significant differences between students and teachers. In light of the above results, recommendations and further research were suggested.

**Keywords:** General life skills, general secondary school in Egypt, students and teachers.

## تمهيد

تنتشر بين المراهقين والشباب في عمر المدرسة الثانوية والجامعة حوادث عنف تبدأ في حدها الأدنى بالسخرية والاستهزاء والتندر والتحرش وصولاً إلى جرائم القتل التي تهز المجتمع من حين لآخر. كما تشق مشكلات مجتمعية مثل التدخين وسوء استخدام العقاقير والمواد طريقها إلى هؤلاء المراهقين والشباب. ولا تخلو العلاقات بين المراهقين والشباب من هيمنة أحدهم وانقياد الآخرين له، وما قد ينتج عن ذلك من ضغوط تمارس على المراهق أو الشاب لفعل أمور مضرّة مثل التدخين أو تعاطي المخدرات (Saravanakumar, 2020b: 2-3). وفي مجتمع الإعلام الاجتماعي الجديد والنشر المنفصل للأخبار، يقع المراهقون والشباب فريسة لتصديق كل ما ينشر، حتى لو كان ساذجاً ومنافياً للعقل والمنطق. ورغم الإعداد الأكاديمي والدرجات المتضخمة، قد يفشل الشباب في الحصول على فرصة عمل لافتقارهم إلى المهارات والسمات التي يثمنها أصحاب الأعمال.

يرجع السبب وراء ذلك وغيره جزئياً إلى افتقار الشباب إلى المهارات الحياتية التي تؤهلهم للتعامل مع كل هذه التحديات. فهذه المهارات، كما تبلورت في الأدبيات، بإعدادها الفرد لتنمية هويته وهدفه في الحياة، وإدارة ذاته والحفاظ على نفسه بدنياً ونفسياً واجتماعياً، وتمكينه من حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الناقد في علاقاته الاجتماعية، والتعلم مدى الحياة، وتعزيز قدرته على التواصل والنجاح الاجتماعي وإدارة علاقاته بالآخرين، تمثل الرد التربوي على هذه التحديات التي يواجهها المراهقون والشباب (Ahuja, Singh, Parveen, Agrawal) (& Thakur, 2018: 565).

وانطلاقاً من أن المهارات الحياتية هي الرد التربوي النظامي على هذه التحديات التي تواجه المراهقين والشباب وتهدد رفاههم في الحياة<sup>(١)</sup> (Prajapati, Sharma & Sharma, 2016: 3800; Nivedita & Singh, 2017: 1)، ومن أن المدرسة الثانوية العامة تتعامل مع المراهقين وتعددهم لمواصلة التعليم ومجابهة الحياة، تسعى الدراسة الحالية للتعرف على مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في مصر في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من

(١) يعرف الرفاه well-being بأنه الحالة الوجودية المشبعة التي تتسم بالصحة والسعادة والرخاء والرفاهية، ويشير إلى هذه الأشياء مجتمعة.

وجهة نظر الطلاب والمعلمين وصولاً إلى مقترحات لإدماجها في كل مكونات النظام التعليمي في المدرسة الثانوية.

### مشكلة الدراسة

فيما يلي، يتناول الباحث الدراسات السابقة في المجال وصولاً إلى مشكلة الدراسة الحالية، وذلك ضمن أربعة محاور: أهمية تعليم المهارات الحياتية، مدى توفر المهارات الحياتية في محتوى مناهج التعليم الثانوي، مستوى المهارات الحياتية لدى الطلاب، مسح وتقييم ممارسات تعليم المهارات الحياتية في نظم تعليمية مختلفة.

أولاً، فيما يتعلق بأهمية تعليم المهارات الحياتية، أجريت دراسة واسعة النطاق (Cullinane and Montacute, 2017) للتعرف على مدركات المعلمين وأصحاب الأعمال والشباب حول أهمية المهارات الحياتية وتقديمها والطلب عليها في إنجلترا، وذلك من خلال استطلاع رأي (١٣٦١) معلماً في مختلف الدرجات الوظيفية، (١١٣٣) من أصحاب الأعمال، ومقابلات مع (٢٦١٢) طالبا بين عمر الحادية عشر والسادسة عشر. خلصت الدراسة إلى أن المهارات الحياتية الأساسية (الثقة، الدافعية، المرونة، التواصل) ترتبط بالمرجات الأكاديمية الأفضل والمستقبل الأفضل في مكان العمل، وأن هناك اعترافاً واسعاً بأهمية المهارات الحياتية، إذ قال (٨٨%) من الشباب و(٩٤%) من أصحاب الأعمال و(٩٧%) من المعلمين إنها لا تقل أهمية عن المؤهلات الأكاديمية، بل إن (٥٣%) من المعلمين رأوا أنها أهم من المؤهلات الأكاديمية لنجاح الشباب، وذهب (٧٢%) من المعلمين إلى أن مدارسهم يجب أن تزيد تركيزها على تدريس المهارات الحياتية، وقال (٧٥%) من الشباب إنهم يرون أن المهارات الحياتية الأفضل يمكن أن تساعد في الحصول على فرصة عمل في المستقبل، وقال (٨٨%) منهم إنها أهم من الحصول على درجات جيدة، وقال (٩٤%) من أصحاب الأعمال إن المهارات الحياتية لا تقل أهمية عن النتائج الأكاديمية.

كذلك أجريت دراسة (Edge Research, 2018) لمساعدة المعلمين في فهم كيف ينظر أولياء الأمور إلى تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال والمراهقين من خلال مسح وطني لأكثر من ألفين من أولياء أمور طلاب المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة الأمريكية. أوضحت النتائج أن أولياء الأمور يربطون المهارات الحياتية بنمو الطفل العام، ويرون أنها

مترابطة وتعد الأطفال للنجاح الأكاديمي والنجاح في الحياة. يقدم أولياء الأمور أسبابا كثيرة لفائدة المهارات الحياتية، منها أنها تساعد الأطفال على التعلم، وتجعلهم أفرادا جيدين في المجتمع، وتعدهم للعمل، ومقاومة تأثير ضغط الأقران والتنمر.

ثانيا، انطلاقا من هذه الأهمية الكبيرة للمهارات الحياتية من منظور مختلف الفاعلين وأصحاب المصلحة في المشهد التعليمي، أجريت دراسات كثيرة للتعرف على مدى توفر المهارات الحياتية في محتوى مناهج التعليم الثانوي. فأجرت شلبي (٢٠١٤) في مصر دراسة لتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن دمجها في مناهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي، وتقويم محتوى كتب العلوم في ضوء مدى توافر هذه المهارات. توصلت الدراسة إلى أن هناك انخفاضا واضحا في تناول هذه المهارات في كتب العلوم، ووضعت إطارا مقترحا لدمجها في المنهج.

أما دراسة صليبي (٢٠١٦)، فقد استهدفت التعرف على المهارات الحياتية الواجب تضمينها في مقرر الأحياء والبيئة للصف العاشر في سوريا ومعرفة مدى توفر هذه المهارات في ذلك المقرر، وانتهت إلى ضعف تضمين المهارات الحياتية في موضوعات المقرر، وإلى أن هناك تباينا شديدا في تضمين المهارات الحياتية، وأوصت بتطوير مناهج الأحياء والبيئة في ضوء مدخل المهارات الحياتية.

وحول مدى تضمين المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية، توصلت دراسة الحايك (٢٠١٥) إلى أن وجود تباين واضح في تضمين هذه المهارات. وخلصت دراسة سعد الدين (٢٠٠٧) إلى ضعف تناول المهارات الحياتية في محتوى مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، وإلى أن مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة لم يصل مستوى التمكن. ووجدت دراسة الدليمي (٢٠١٦) أن درجة توافر المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المدرسين جاءت متوسطة.

ثالثا، أجريت دراسات للوقوف على مستوى المهارات الحياتية لدى الطلاب. فللتعرف على مدى توافر المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية ودور الأداء التدريسي للمعلمين في تنميتها، وجدت دراسة السحاري وعامر (٢٠١٦) أن الطلاب يرون أن اثنين من مجالات المهارات الحياتية التسعة يقعان في المستوى المرتفع، هما تقدير الذات والثقة بالنفس، وأن ستة مجالات تقع في المستوى المتوسط، وأن مجالا واحدا يقع في المستوى المنخفض.

وحول مدى توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين، وجدت دراسة الشهري (٢٠١٨) أن آراء الطلاب والمعلمين كليهما جاءت في المستوى المرتفع (المتوسط ٣.٥٧، ٣.٨٨ على التوالي)، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والمعلمين في محور دور الشبكات، وتوجد فروق بينهما في محور معوقات تفعيل دور الشبكات، ولا توجد فروق بين المعلمين أنفسهم في أي من المتغيرات، ولا بين الطلاب في أي من المتغيرات.

رابعا- وأخيرا- أجريت دراسات لمسح وتقييم ممارسات تعليم المهارات الحياتية في هذا النظام التعليمي أو ذلك، وهي دراسات في أغلبها تقارير واسعة النطاق استخدمت أدوات عديدة وعينات ضخمة ووثائق حكومية رسمية. سعت دراسة (Evaldesign, 2019) إلى فهم مشهد تعليم المهارات الحياتية للمراهقين، بهدف تحسين الممارسات وترشيد صنع السياسات في مجال المهارات الحياتية في الهند. راجعت الدراسة ٤٨ منظمة، منها مؤسسات تعليمية وممولين وهيئات بحثية ومنظمات دولية. كشفت النتائج أن المنظمات تستخدم العديد من أنماط التنفيذ، منها المداخل التي تغطي المدرسة ككل وبرامج اليوم الدراسي وما بعد اليوم الدراسي وخارج المدرسة، وأن تدخلات تعليم المهارات الحياتية أنتجت بيئة تمكينية للتغيير بعيد المدى، وأن الإطار الأكثر شيوعا لتحديد المهارات الحياتية هو إطار منظمة الصحة العالمية، وأن المنظمات تفهم المهارات الحياتية بطرق مختلفة، لكنها جميعا ركزت على تحقيق العدالة للجنسين ومهارات التوظيف/المهارات الريادية والمخرجات الأكاديمية والتنوع ودور البالغين والمرونة والقيادة والابتكار والتواصل والتعاطف والتفكير الابتكاري ومهارات العلاقات والوعي بالذات وحل المشكلات.

أما دراسة اليونيسف بعنوان "التقويم العالمي لبرامج تعليم المهارات الحياتية" (UNICEF Office of Evaluation, 2012)، فقد وجدت أن (١) برامج تعليم المهارات الحياتية طبقت عموما كجزء من استجابات وطنية لأولويات محددة، وبالتالي تنسجم مع السياسات والخطط الوطنية والقطاعية، (٢) التغطية المقصودة آخذة في الاتساع، إذ يصبح تعليم المهارات الحياتية جزءا من نظام التعليم الوطني، (٣) استخدام المعايير ومؤشرات الأداء في برامج تعليم المهارات الحياتية محدود، وهناك فجوات في متابعة مخرجات تعليم المهارات الحياتية وتقويمها، (٤) هناك أدلة قوية على أن تعليم المهارات الحياتية ينمي معارف ومهارات

واتجاهات ذات صلة لدى المتعلمين في كل مجالات المخاطر والمهارات النفسية-الاجتماعية العامة، (٥) هناك اعتراف سياسي واضح ومنتام بتعليم المهارات الحياتية ودمج سياسات وخطط واستراتيجيات ذات صلة للحكومات وجداول أعمال المانحين والشركاء المنفذين، وهناك أمثلة جيدة للمطالبة وإشراك الرأي العام في تعليم المهارات الحياتية ودعم مخرجات المتعلمين خارج البيئة المدرسية.

وتحت مظلة اليونسيف أيضا، أجرت مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (٢٠١٧) دراسة تحليلية لواقع تعليم المهارات الحياتية في دول الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وجدت الدراسة أنه لا توجد تعريفات واضحة للمهارات الحياتية وتعليم المواطنة في المنطقة، وأن هناك تباينا واسعا في تعريفاتها بين مختلف أصحاب المصلحة (الحكومات، المنظمات غير الحكومية، وكالات الأمم المتحدة، المانحون، القطاع الخاص)، وأنه لا تتوفر رؤية كلية لدمج أبعاد التعلم الأربعة في برامج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة، حيث تركز البرامج على مهارات دون غيرها. أما مجالات الموضوعات التي تعالج فيها المهارات الحياتية، فهي بالترتيب تعليم المواطنة والتثقيف الصحي.

وفيما يتعلق بمصر تحديدا، أجرت مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (٢٠١٧: ٧٩-٨٢) دراسة حالة لنظام التعليم المصري، خلّصت إلى أن أغلب مبادرات تعليم المهارات الحياتية مبادرات خاصة تقدم خارج سياق التعليم الرسمي، وهي برامج قصيرة الأجل، من ثلاثة إلى خمسة أيام، وتقدم بمتابعة وتدريب محدودين، وبرامج للمواطنة ضمن وزارة الشباب، لا تشرك المدارس، ومبادرات للشباب المحرومين مثل مشروع التعلم وكسب العيش في مدينة القمامة في القاهرة الذي أطلقته جمعية روح الشباب التي تدير مدرسة إعادة التدوير للبنين بالشراكة مع مانحين دوليين.

### يلاحظ على هذه الدراسات ما يلي:

١. أنه ليس من بينها ما تصدى للوقوف على مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في مصر في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها. فكل ما أجري من دراسات على تعليم المهارات الحياتية في مصر، أجري على رياض الأطفال (فراج، ٢٠١٩؛ الجندي، ٢٠٠٨)، وعلى التعليم الأساسي (شلبي، ٢٠١٤)، وعلى الطلاب المعاقين (عبدالكريم،



٢٠٠٩)، وعلى طلاب الجامعة (حمزة، ٢٠١٧)، علما بأن نوعية المهارات الحياتية تختلف بشدة من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وأن هدفا أساسيا لأي دراسة في الموضوع يتمثل في إعداد قائمة بالمهارات الحياتية المحددة لهذه المرحلة التعليمية أو العمرية أو تلك تحديدا.

٢. أن استجابة نظام التعليم العام في مصر لمطلب تعليم المهارات الحياتية لم تأت بعد، ما يعني أن الباب ما يزال مفتوحا لحث هذه الاستجابة والتأثير عليها بوضع قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية لإعدادهم للحياة الجامعية وللحياة عموما والتعرف على الإسهام الحالي للمدرسة الثانوية المصرية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها من وجهة نظر طلابها ومعلميها.

يتأكد مما سبق أن هناك حاجة إلى التعرف على مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في مصر في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها، ولذلك تحددت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر

#### الطلاب والمعلمين؟

وهو السؤال الذي يمكن تحليله إلى الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما المهارات الحياتية العامة التي ينبغي أن تعمل المدرسة الثانوية على تنميتها لدى طلابها؟
٢. ما مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب؟
٣. ما مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء الطلاب والمعلمين إزاء مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها؟
٥. ما الآليات المقترحة لتحسين إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين؟

**أهداف الدراسة:**

- بناء على التحديد السابق للمشكلة والأسئلة البحثية، تحددت أهداف الدراسة الحالية في أربعة أهداف رئيسية:
١. وضع قائمة بالمهارات الحياتية العامة اللازمة لطلاب المدرسة الثانوية العامة في مصر في ضوء الدراسات السابقة والمرحلة العمرية والتحديات الاجتماعية التي تنتظر هؤلاء الطلاب.
  ٢. التعرف على مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب.
  ٣. التعرف على مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين.
  ٤. التعرف على الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين بشأن مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها.
  ٥. تقديم مقترحات يمكن أن تعين في تحسين إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها.

**أهمية الدراسة**

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

١. أهمية المهارات الحياتية لحياة الطلاب، إذ تسهم في تنمية الصحة النفسية والبدنية والسلوك المواتي للمجتمع وتقليل المشكلات السلوكية والاجتماعية والسلوك المدمر للذات لدى الطلاب، وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب، وبالتالي تحسين فرص عيش حياة نشطة فاعلة، إلى غير ذلك من الفوائد التي تذكرها الأدبيات.
٢. أهمية المدرسة الثانوية العامة في حياة طلابها كونها الحلقة التعليمية التي تقابل عمر المراهقة لدى الطلاب وما يصاحبها من تغيرات نفسية واجتماعية في شخصية الطلاب، وكونها الحلقة التعليمية التي تعد الطلاب للحياة الجامعية أو الحياة العملية، ما يوجب تعزيز دورها في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب، لا سيما وأنها آخر حلقات التعليم

العام الذي يستهدف بناء الشخصية المتكاملة، قبل التعليم المهني التخصصي في الجامعة.

٣. ندرة الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية العامة بالمرحلة الثانوية العامة، إذ تأكد من مناقشة الدراسات السابقة أن المرحلة الثانوية وحدها لم تحظ بدراسة المهارات الحياتية لدى طلابها، ومن هنا تنشأ أهمية تقييم مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب والمعلمين.

٤. أهمية تقديم آليات مقترحة لتحسين إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها.

### حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على موضوع المهارات الحياتية العامة الملائمة للطلاب في عمر المدرسة الثانوية.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على بعض المدارس الثانوية العامة في ثلاث إدارات تعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب المدارس الثانوية العامة بصفتها الثلاثة ومعلميها.
- الحدود الزمنية: أجري الجانب الميداني في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

### منهج الدراسة وأداتها

اتساقاً مع أهدافها، استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يتقصى الظاهرة في وضعها الحالي، وما يتخللها من علاقات وتأثيرات بين أبعادها ومع الظواهر الأخرى، وما يمكن أن تتطور إليه الظاهرة في المستقبل (أبو حطب، صادق، ١٩٩١، ص ٤-١٠٥). وإعمالاً لهذا المنهج، فبعد الشعور بالمشكلة، مسح الباحث الأدبيات في الموضوع، وأعد أداة الدراسة الميدانية، وطبقها، وتعامل مع نتائج الدراسة الميدانية إحصائياً للتعرف على مدى إسهام المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها. وفي ضوء ذلك، قُدمت مقترحات لتحسين هذا الدور للمدرسة الثانوية العامة.

لذلك أعد الباحث استبانة من صورتين:

١. "استبانة للتعرف على مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر الطلاب".
٢. "استبانة للتعرف على مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين".

**مصطلحات الدراسة****المهارات الحياتية العامة**

بعد مراجعة الأدبيات، عرّفت الدراسة الحالية المهارات الحياتية العامة General Life Skills بأنها "مجموعة كبيرة من المهارات النفسية-الاجتماعية، ومهارات العلاقات بين الأشخاص، وسلوكيات التواصل، والتوجهات الشخصية، من شأنها أن تساعد الطلاب في اتخاذ قرارات واعية، والصمود في وجه الانفعالات، وتسوية النزاعات، وعدم الإقدام على- أو الانسياق وراء- ما يضرهم أو يضر غيرهم، ما يمكنهم من إدارة الذات، وتنمية أنفسهم، وتعزيز رفاههم، وما يؤهلهم في الأخير لأن يحيوا حياة صحية مثمرة وأن يكونوا فاعلين في محيطهم ومجتمعهم. تصنف إلى (١) المهارات الحياتية الشخصية، وتشمل (أ) مهارات الهوية والغرض من الحياة، (ب) مهارات إدارة الذات، (ج) مهارات الصحة واللياقة والسلامة، (٢) المهارات الحياتية المعرفية، وتشمل (أ) مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار، (ب) مهارات التفكير الناقد، (ج) مهارات التعلم مدى الحياة، (٣) المهارات الحياتية الاجتماعية، وتشمل (أ) مهارات التواصل، (ب) مهارات النجاح الاجتماعي، (ج) مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين. وهي عامة لأنها تعد الطلاب للحياة عموماً وموجهة للطلاب جميعاً، ولا تعدهم لمجال معين مثل التوظيف أو التعافي من المخدرات، وليست موجهة إلى فئة بعينها من المراهقين والشباب مثل المحرومين اقتصادياً واجتماعياً أو المعرضين للخطر أو غيرهم".

**تنمية المهارات الحياتية**

بعد مراجعة الأدبيات، عرفت الدراسة الحالية تنمية المهارات الحياتية General Life Skills Development بأنها "عملية تحدث على طول الحياة وعرضها، عفويا بالمحاكاة أو المعيشة أو المحاولة والخطأ أو غيرها من أساليب التعلم التلقائي أو بدافع حاجة الفرد إليها،

أو بتعليم غير مقصود وغير صريح من الآخرين، أو عمداً بتعلم مقصود وصريح من جانب الفرد نفسه، أو بتعليم مقصود وصريح من جانب الآخرين، ومنهم المدرسة والمعلمون".

إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها وطالما أن الدراسة الحالية معنية بالتعرف على مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها، فإنها تعرف هذا الإسهام بأنه "كل العمليات والنشاطات المقصودة وغير المقصودة، وكل العلاقات والتفاعلات الاجتماعية المخططة وغير المخططة التي تحدث بين أطراف العملية التعليمية في المدرسة الثانوية العامة، التي تؤلف معاً مناخ المدرسة وثقافتها، وتؤدي عمداً أو عفواً إلى تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب".

### الإطار النظري للدراسة

يتناول الباحث قضية المهارات الحياتية وتنميتها مفهوماً في بحثين أساسيين: الأول حول تعريف المهارات الحياتية وتصنيفها وأهمية تنميتها، ويخرج منه الباحث بتصنيف للمهارات الحياتية يشكل الإجابة عن السؤال الأول للدراسة ويكون الأساس لإعداد استبانة الدراسة الحالية والتعامل مع شقها الميداني، والثاني حول التربية وتنمية المهارات الحياتية، وفيه يتناول الباحث المنطلقات الفكرية لتنمية المهارات الحياتية، ودور المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية.

### أولاً: المهارات الحياتية: التعريفات والتصنيفات

#### تعريف المهارات الحياتية: تنوع كاسح يكبح محاولات الحصر

جاء بين التحديات التي تواجه تعليم المهارات الحياتية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا أنه لا توجد تعريفات واضحة، وأن هناك تبايناً واسعاً في تعريفها بين أصحاب المصلحة المتعددين، وأنه لا تتوفر في أغلب الدول وثائق موحدة وجامعة تحتوي تعريفاً للمهارات الحياتية يمكن أن يبني إجماعاً وطنياً حول التعريف، وأن غياب الأطر المفهومية التوجيهية التي تقدم تعريفاً واضحاً للمفاهيم ورؤية كلية لتعليم المهارات الحياتية يفرض على صناع السياسات في المنطقة تحدياً عند دمج المهارات الحياتية في نظم التعليم (مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، ٢٠١٧: ١٩-٢١).

فعلى الرغم من كثرة الدراسات والكتابات حول المهارات الحياتية، فإن هناك مشكلتين مفهومتين تواجهان كل من يتصدى لدراسة المهارات الحياتية، هما عدم وجود تعريف واحد متفق عليه للمهارات الحياتية، وصعوبة تصنيف المهارات الحياتية، بل وتحديدتها في المقام الأول (Singh, 2004: 3-4). تنشأ المشكلتان عن الأسباب عينها، وهي كثرة المهارات، واختلافها من ثقافة إلى أخرى، واختلافها من مرحلة عمرية لأخرى، واختلافها بحسب التحديات التي تواجه الأطفال والشباب في هذا المجتمع أو ذاك أو في هذه اللحظة الزمنية أو تلك، واختلافها بحسب أهداف الفاعلين وأصحاب المصلحة من وراء تعليمها، أو اختلاف مجال تناولها. وهي اعتبارات ينبغي أن تُضمّن في أي تعريف جيد للمهارات الحياتية.

ترجع صعوبة الاتفاق على تعريف المهارات الحياتية وتصنيفها -أولا- إلى أنها مهارات لا تعد ولا تحصى بالمعنى الحرفي للكلمة. فلأنها مهارات لإعداد الفرد للحياة على اتساعها، من اجتماع وثقافة واقتصاد وعلاقات، وعلى مختلف دوائرها، بدءا من الأسرة ومرورا بالمدرسة والحي وجماعة الرفاق وصولا إلى مكان العمل والمجتمع والعالم، فإن هناك صعوبة فعلية في حصر المهارات الحياتية، وبالتالي الاتفاق على تعريفها وتصنيفها. فالمهارات الحياتية تختلف من ثقافة إلى أخرى (Adolescent Girl Initiative, 2013: 3). ففي حين تشجع الثقافة الغربية -مثلا- مهارات الوقاية من فيروس نقص المناعة البشرية والأمراض المنقولة جنسيا ووقاية المراهقات من الحمل، لا تقبل الثقافة العربية مجرد طرح هذه الأفكار على الأطفال والمراهقين، حتى ولو من باب الوقاية. كذلك تختلف المهارات الحياتية بحسب المرحلة العمرية للفرد. فالمهارات التي يحتاجها طفل الروضة تختلف يقينا عن المهارات التي يحتاجها طالب المرحلة الثانوية العامة المقبل على الجامعة وسوق العمل والخروج لمعترك الحياة بتحدياتها المختلفة.

نشأ المفهوم في مجال تعزيز الصحة والتربية الصحية، ثم انتقل إلى التربية، وأخيرا إلى مجال الاقتصاد. لذلك يركز تعريفه في مجال الصحة على مهارات السلامة الصحية والوقاية من الأمراض والأخطار، في حين يركز تعريفه في الاقتصاد على المهارات المطلوبة لمكان العمل والنجاح في العمل. كما تختلف المهارات الحياتية باختلاف الفاعلين وأهدافهم من ورائها والفئات المستهدفة. فالبرامج التي تمويلها المؤسسات الدولية مثلا منها ما يركز على

تمكين الفتيات، أو الفئات المحرومة عموماً، أو الإعداد لسوق العمل، أو التمكين السياسي مدخلا للتمكين الاجتماعي (Rani & Choudhary, 2019: 31).

لا مناص - إذن - من أن تختلف تعريفات المهارات الحياتية باختلاف التحديات التي تواجه الأطفال والشباب في هذا المجتمع أو ذاك أو في هذه اللحظة الزمنية أو تلك. فالمجتمع الذي يواجه مشكلات العنف والتنمر والتحرش، لا بد أن يؤكد على مهارات الوقاية منها والتصدي لها ضمن تعليم المهارات الحياتية. ومن هنا جاء تخصيص الباحث للمهارات الحياتية "العامة" في الدراسة الحالية، أي المهارات الحياتية التي يحتاج إليها المراهقون والشباب جميعاً، وليس هذه الفئة أو تلك.

لكن على الرغم من تعدد التعريفات وكثرتها المربكة، نجد أنها جميعاً تتفق على مجموعة أساسية من المهارات تشكل صميم المبادرات المهارية لتعزيز صحة الأطفال والمراهقين ورفاههم، وهي اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتواصل الفعال، ومهارات العلاقات مع الأشخاص، والوعي بالذات، والتعاطف، والصمود في وجه الانفعالات، والصمود في وجه الضغوط (1) (Programme on Mental Health, 1997).

لأسباب السابقة، تركز تعريفات المهارات الحياتية لأطفال الروضة على الاستقلالية في أداء الأعمال الروتينية كما تفعل فراغ (٢٠١٩: ٦٢٧) التي تعرفها بأنها "مجموعة من المهارات الضرورية التي يحتاجها طفل الروضة في حياته والتي من شأنها مساعدته في التفاعل الإيجابي والقدرة على التكيف والتعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية، وتشمل مهارة الاستقلالية ومهارة التواصل الاجتماعي ومهارة حل المشكلات ومهارة اتخاذ القرار".

وهناك من يذهب حتى إلى التركيز في تعريفه على نوع بعينه من المهارات التكنولوجية، كما يفعل صليبي (٢٠١٦: ٢١١) الذي يعرف المهارات الحياتية بأنها "مجموعة من القدرات التي يكتسبها الفرد بصورة مقصودة عن طريق مروره بخبرات منهجية علمية، تعينه على مواجهة المواقف والتحديات، وتتضمن عدة أبعاد مثل مهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد ومهارات إدارة الوقت ومهارات السلامة والأمان ومهارات التكنولوجيا الحيوية الزراعية".

وتعرف المهارات الحياتية عموماً بأنها "مجموعة من القدرات التي يكتسبها المتعلم بصورة مقصودة عن طريق مروره بخبرات منهجية، تعينه على مواجهة المواقف والتحديات، وتتضمن عدة أبعاد مثل مهارات حل المشكلات، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات السلامة

والأمان، ومهارات اقتصادية، ومهارات حاسوبية، ومهارات تكنولوجية، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تم بناؤه لهذا الغرض" (سعد الدين، ٢٠٠٧: ١٤).

وثمة من يعرفها بأنها "المهارات اللازمة لتأهيل الفرد لمواجهة مشكلات المجتمع وتحدياته، مما يساعده في إدارة حياته، والتعايش مع متطلباتها، وتتضمن هذه المهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، والتفاوض والرفض، والتقمص العاطفي، والعمل الجماعي، والتفكير الناقد وحل المشكلات، وجمع المعلومات، وتقدير الذات والثقة بالنفس، وضبط النفس، والمهارات التكنولوجية" (السحاري، عامر، ٢٠١٦: ٥٤٠)، وبأنها "مجموعة من السلوكيات والقدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية التي تمكن الطلاب من القيام بسلوك تكيفي وإيجابي يجعلهم قادرين على التعامل الفعال مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، والمشاركة بفعالية مع المحيط، بما يواكب متطلبات العصر وحاجات سوق العمل" (الحايك، ٢٠١٥: ١٩١).

وتعرف منظمة اليونسف "المهارات الحياتية" بأنها "مجموعة كبيرة من المهارات النفسية-الاجتماعية psychosocial ومهارات العلاقات بين الأشخاص interpersonal التي يمكن أن تساعد الأفراد في اتخاذ قرارات واعية، والتواصل بطريقة فعالة، وتنمية مهارات الصمود وإدارة الذات التي من شأنها أن تساعد الأفراد في أن يحيوا حياة صحية ومثمرة" (Rani & Choudhary, 2019: 32). وتعرفها الشراكة الدولية لتوظيف الشباب (٢٠١٤: ٣) بأنها "مجموعة شاملة من المهارات والقدرات المعرفية وغير المعرفية العامة، وسلوكيات التواصل، والتوجهات الشخصية، والمعرفة، التي ينميها الشباب ويحتفظون بها طوال حياتهم، وتعزز رفاههم وتساعدهم في تنمية أنفسهم ليصبحوا أطرافا فاعلة ومنتجة في مجتمعاتهم".

إجمالاً، ينبغي على التعريف الجيد للمهارات الحياتية أن (١) يقر بكثرتها وتنوعها الشديدين، (٢) يقصر نفسه على مجموعة بعينها من المهارات الحياتية، ذلك أن زعم التعامل مع المهارات الحياتية على اتساعها ينطوي مخاطرة غير محسوبة، (٣) يحدد المرحلة العمرية للمستهدفين، وأبرز التحديات التي تواجههم، (٤) أن يحدد التصنيف الذي يتبناه للمهارات الحياتية. تماماً كما فعل الباحث في التعريف الوارد تحت عنوان مصطلحات الدراسة.



## تصنيف المهارات الحياتية

كما يفتقر المجال إلى الاتفاق حول تعريف المهارات الحياتية، يفتقر أيضا، نتيجة لذلك بالتأكيد، إلى الاتفاق حول تصنيف هذه المهارات. لذلك تجد كل دراسة تضع لنفسها تصنيفا خاصا للمهارات الحياتية (منها على سبيل المثال: فراج، ٢٠١٩؛ سبكي، ٢٠١٩؛ Tan، 2018؛ جعاره، ٢٠١٧؛ السحاري، عامر، ٢٠١٦؛ الدليمي، ٢٠١٦؛ الحايك، ٢٠١٥؛ العمري، ٢٠١٣؛ بشارة، ٢٠٠٩؛ قشظة، ٢٠٠٨؛ سعد الدين، ٢٠٠٧؛ اللولو، ٢٠٠٥؛ Programme on Mental Health, 1997؛ Mangrulkar, Whitman & Posner, 2001)، ونادرا ما تجد دراسة تتبنى تصنيفا أعده آخرون. فمع أن هناك تقاربا حول مجموعات واسعة من المهارات النفسية الاجتماعية الأساسية، فلا توجد قائمة أو تصنيف نهائي للمهارات المتضمنة أو العلاقات فيما بينها.

تختلف المهارات الحياتية وطبيعتها وتعريفها عبر الثقافات والبيئات. هناك - أولا - المهارات النفسية- الاجتماعية التي تعد ذات صلة عامة وتنطبق على كل الأفراد والثقافات، ويراد بها تمكين الأفراد من التعامل مع التحديات التي يواجهونها في الحياة والمشاركة الكاملة والمثمرة في المجتمع، وهي مهارات عامة وتمكينية في ذاتها. وهناك - ثانيا - مجموعات من المهارات الحياتية تعالج منفصلة مثل المواطنة والصحة الشخصية وحقوق الإنسان والمساواة. وهناك - ثالثا - شكل من تعليم المهارات الحياتية يشكل استجابة لتحديات خاصة مثل فيروس نقص المناعة البشرية والنزاعات العسكرية وسوء استخدام العقاقير والصحة الجنسية والإنجابية والكحول والتبغ وغيرها من المخدرات ومنع العنف والتربية على السلام. وهناك - رابعا - نوع أخير يعتمد على المعايير الاجتماعية الثقافية والسياقات البيئية والاجتماعية الاقتصادية والسياسية والعمر والنوع الاجتماعي والظروف الفردية، يعكس الاختلافات السياقية والفردية ويراعيها (UNICEF Office of Evaluation, 2012: 10).

هناك من يحدد المهارات الحياتية في مهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، والتواصل الفعال، ومهارات العلاقات مع الأشخاص، والوعي بالذات، والتعاطف، والصمود في وجه الانفعالات، والصمود في وجه الضغوط (UNICEF Office of Evaluation, 2012: 8; United Nations Children's Fund, 2010.; Programme on Mental Health, 1997: 1).

لكن هذا التحديد للمهارات الحياتية مع أنه يطبع الأدبيات ككل، إلا أنه يتفادى النقطة المحورية التي يختلف عندها الباحثون وهي تصنيف هذه المهارات ضمن مقولات أوسع أقل عددا. تختلف التصنيفات بسبب بؤرة تركيز الباحث، وكذلك بسبب التداخل الشديد بين المهارات الذي يفرض صعوبة على تصنيفها.

فبسبب تركيز دراسة سعد الدين (٢٠٠٧: ٢٤) على المكون المعرفي من المهارات الحياتية، جاء تصنيفها لهذه المهارات مقصورا على هذا المكون، إذ صنفتها إلى: مهارات حل المشكلات، ومهارات إدارة الوقت، ومهارات السلامة والأمان، ومهارات اقتصادية، ومهارات حاسوبية، ومهارات تكنولوجية. أغفل هذا التصنيف مهارات تضمنها تصنيف السحاري وعامر (٢٠١٦: ٥٤٠) الذي صنف المهارات الحياتية إلى: مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، والتفاوض والرفض، والتقمص العاطفي، والعمل الجماعي، والتفكير الناقد وحل المشكلات، وجمع المعلومات، وتقدير الذات والثقة بالنفس، وضبط النفس، والمهارات التكنولوجية" (السحاري، عامر، ٢٠١٦: ٥٤٠).

لكن هذين التصنيفين لا يختزلان المهارات الكثيرة ضمن عدد صغير من المقولات، وهي المهمة التي فعلتها الشراكة الدولية لتوظيف الشباب (٢٠١٤: ٨) التي ذهبت إلى أن المهارات الحياتية الأساسية لأي برنامج هي: (أ) الثقة بالنفس، واحترام النفس والآخرين، المهارات الشخصية (التعاطف، الشفقة)، والتحكم في الانفعالات، والمسئولية الذاتية (المثابرة، النزاهة، وأخلاقيات العمل)، والاتجاهات الإيجابية والدافعية الذاتية، وإدارة النزاعات، والعمل بروح الفريق، والتواصل (الإصغاء، التحدث، الكتابة)، والتعاون والعمل بروح الفريق، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد وحل المشكلات، واتخاذ القرار. (ب) مهارات الاستعداد لدخول سوق العمل للباحثين عن عمل، (ج) المهارات الحياتية للشباب العاملين، (د) المهارات الحياتية اللازمة للرياديين الشباب المحتملين.

وفي اتجاه اختزال كثرة الفئات إلى قلة يسهل التعامل معها، صنفت مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (٢٠١٧: ٢٣-٣٠) المهارات الحياتية إلى أربعة أبعاد أساسية هي:

١. التعلم للمعرفة، أو البعد المعرفي، الذي يتضمن تنمية القدرات التي تشمل حل المشكلات والتفكير الناقد، بالإضافة إلى التأكيد على أن حب الاطلاع والإبداع اللذين يمثلان الرغبة في اكتساب فهم أفضل للعالم والأفراد الآخرين.

٢. التعلم للعمل، أو البعد الأدائي، الذي يتضمن كيفية دعم الأطفال والشباب لوضع ما تعلموه موضع التنفيذ وكيفية تكييف التعليم من أجل خدمة عالم العمل على نحو أفضل.

٣. "التعلم لنكون"، أو البعد الفردي، الذي يتضمن التعلم لتحقيق الذات والنمو الشخصي والتمكين الذاتي ويشمل المهارات المعرفية بين الأشخاص وعند الشخص نفسه. تعد المهارات التي تنمى في إطار هذا البعد مهمة من أجل حماية الذات والصمود ومنع العنف.

٤. "التعلم من أجل العيش المشترك، أو البعد الاجتماعي أو الأخلاقي للتعلم، الذي يتبنى مدخلا يستند إلى حقوق الإنسان يتوافق مع مبادئ وقيم العدالة الاجتماعية والديمقراطية، ويشكل الأساس الأخلاقي لأبعاد التعلم الثلاثة الأخرى.

وضمن مقولات أقل عددا، صنفت الحايك (٢٠١٥: ١٩١-١٩٢) المهارات الحياتية إلى

ثلاثة مجالات واسعة هي:

١. مهارات التفكير العليا، وهي اكتشاف الحلول المثلى في المواقف المختلفة، وطرح القضايا للمناقشة وإثارة التفكير العميق، وتفسير النتائج بطريقة علمية ومنطقية، وممارسة مهارات البحث والاستقصاء، واستنتاج الأسباب المحتملة وراء الأحداث، ودعم الفكرة أو الرأي بالأدلة، والقدرة على التعلم الذاتي.

٢. مهارات التواصل الاجتماعي، وهي تجنب توجيه النقد واللوم للآخرين، والعمل بروح الفريق، واحترام وجهات نظر الآخرين، والإصغاء للآخرين باهتمام، والتكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة، والتعبير عن الأفكار ووجهات النظر بحرية ووضوح، والإقناع والتفاوض، والرفض المبني على أدلة.

٣. المهارات النفسية والانفعالية، وهي ضبط الانفعالات والمشاعر في المواقف المختلفة، والتسامح مع الآخرين، وتحمل المسؤولية عن الأفعال والأقوال، والقدرة على التكيف، والعزيمة والتصميم وقوة الإرادة، والرضا عن النفس.

وصنفت منظمة اليونسيف المهارات الحياتية إلى ثلاث فئات عامة هي: (١) المهارات المعرفية وتتضمن مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات من أجل اتخاذ القرار السليم، (٢) المهارات الشخصية وتتضمن مهارات الوعي والدافعية وإدارة الذات، ومهارات العلاقات بين الأشخاص وتتضمن مهارات التواصل والتفاوض والتعاون والعمل في فريق والدمج والتعاطف والمطالبة (United Nations Children's Fund, 2010: 13).

وهو التصنيف نفسه تقريبا الذي تبنته تان (Tan, 2018; 22) التي صنفت المهارات الحياتية إلى أربعة مجالات: (١) المهارات الحياتية المعرفية، وتشمل مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري، ومهارات اتخاذ القرار. (٢) المهارات الحياتية الشخصية، وتشمل مهارات الوعي بالذات، ومهارات الهوية والغرض من الحياة، ومهارات إدارة الذات، ومهارات الصحة واللياقة. (٣) مهارات العلاقات بين الأشخاص، وتشمل مهارات التواصل ومهارات العلاقات.

في ضوء ما سبق، وإعمالاً لوظيفة التصنيف في اختزال الكثرة إلى قلة، يتبنى الباحث التصنيفين الأخيرين مع إدخال بعض التعديلات عليهما. يبين الجدول التالي مجالات المهارات الحياتية العامة الأساسية وفئاتها الفرعية التي تتبناها الدراسة الحالية:

#### الجدول (١)

##### المجالات الأساسية للمهارات الحياتية العامة وفئاتها الفرعية

مهارات الهوية والغرض من الحياة	المهارات الحياتية الشخصية
مهارات إدارة الذات	
مهارات الصحة واللياقة والسلامة	المهارات الحياتية المعرفية
مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	
مهارات التفكير الناقد	المهارات الحياتية الاجتماعية
مهارات التعلم مدى الحياة	
مهارات التواصل	
مهارات النجاح الاجتماعي	
مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين	

والتالية هي تعريفات المجالات العامة الأساسية والفرعية للمهارات الحياتية وتحديد وتعريف المهارات التي تندرج ضمن كل منها (اعتمد الباحث في تحديد الفئات الفرعية ضمن المجالات الأساسية للمهارات الفرعية على دراسة Tan, 2018: 22-26 بالدرجة الأولى).

(١) المهارات الحياتية الشخصية: تتعلق بنظرة الفرد إلى ذاته وموقفه من الحياة، وإدارته لذاته في علاقته بالآخرين، والصحة واللياقة والسلامة. ينطوي هذا المجال على ثلاث فئات فرعية من المهارات هي:

(أ) مهارات الهوية والغرض من الحياة: ويقصد بها المهارات التي يحتاج إليها الطالب لكي ينظر إلى نفسه وموقفه من الحياة نظرة بناءة مثمرة. وقد حددها الباحث في (١٠) مهارات هي: خلق معنى للحياة، تحديد الغرض من الحياة، اتخاذ موقف إيجابي من الحياة، بلوغ الرضا عن النفس، التحلي بالشجاعة والثقة، بناء تقدير الذات، بناء مفهوم إيجابي للذات، التقييم الموضوعي للمشاعر، التقييم الموضوعي للقدرات، فهم الذات وتفضيلاتها.

(ب) مهارات إدارة الذات: ويقصد بها المهارات التي يحتاج إليها الطالب لكي يدير نفسه في علاقته بالآخرين ويتعامل مع الانفعالات والاندفاعات بطريقة تحافظ على سلامته النفسية والبدنية. وقد حددها الباحث في (٩) مهارات هي: تحقيق بؤرة السيطرة الداخلية، تحمل المسؤولية عن ذاته، ضبط الانفعالات والاندفاعات، تحمل الضغوط، الصمود في وجه الانفعالات، التحلي بالمرونة والتكيف، معرفة مصادر الضغط، التفكير الإيجابي، الاسترخاء.

(ج) مهارات الصحة واللياقة والسلامة: يقصد بها المهارات التي يحتاج إليها الطالب لكي يحافظ على صحته البدنية والنفسية. وقد حددها الباحث في (٨) مهارات هي: ممارسة النشاط البدني، اتباع نظام غذائي صحي، اتباع عادات صحية، العناية بالجسم والأدوات، الوعي بعوامل الخطر المتمثلة في المخدرات، الوعي بعوامل الخطر المتمثلة في الأمراض المعدية، الوعي بعوامل الخطر المتمثلة في التحرش والتنمر والعنف والعنصرية، الوعي بعوامل الخطر المتمثلة في أخطار نظم الاتصال الحديثة.

(٢) المهارات الحياتية المعرفية: تتعلق بحل المشكلات واتخاذ قرارات صائبة، والتحلي بمهارات التفكير الناقد، لا سيما في العلاقات الاجتماعية، ومهارات التعلم مدى الحياة.

(أ) مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار: يقصد بها المهارات التي يحتاج إليها لكي يتخذ قرارات صائبة في المواقف المختلفة ويحل مشكلاته المختلفة بطريقة

ناجعة. وقد حددها الباحث في (٩) مهارات هي: التخطيط، الاستنتاج، تحديد الحلول البديلة، تقييم البدائل، تحديد مصادر المعلومات، تقييم مصادر المعلومات، تفسير أسباب الأحداث ونتائجها بطريقة موضوعية، دعم الفكرة أو الرأي بالأدلة، تجريب الحلول قبل تطبيقها.

(ب) مهارات التفكير الناقد: ويقصد بها المهارات التي يحتاج إليها الطالب لكي يحل علاقاته بالآخرين ودوافعهم لما قد يجرؤونه إليه من إدمان أو جريمة أو إهمال الدراسة أو مواقف وأفعال لا تحقق مصالحه. وقد حددها الباحث في (٧) مهارات هي: استيضاح القيم الذاتية، استيضاح القيم الاجتماعية، تحليل تأثير ضغوط الأسرة، تحليل تأثير ضغوط الأصدقاء، تحليل تأثير ضغوط الإعلام، تقييم عواقب الأمور، البحث والاستقصاء.

(ج) مهارات التعلم مدى الحياة: يقصد بها المهارات التي يحتاج إليها الطالب لكي يواصل التعلم خارج نظام التعليم الرسمي حتى يكون ناجحاً نفسياً واجتماعياً. وقد حددها الباحث في (٦) مهارات هي: نقض التعلم، إعادة التعلم، مواكبة التطور، جمع المعلومات، استخدام نظم الاتصال والمعلومات، الاستفادة من التغذية الراجعة.

(٣) المهارات الحياتية الاجتماعية: تتعلق بالمهارات التي يحتاجها الفرد في حياته الاجتماعية، وهي مهارات التواصل الفعال، والمهارات اللازمة لنجاح الفرد في العمل والحياة الاجتماعية عموماً، والمهارات اللازمة لنجاح الفرد في إدارة العلاقات والنزاعات فيها.

(أ) مهارات التواصل: يقصد بها المهارات اللازمة للتواصل الفعال والنافع مع الآخرين. وقد حددها الباحث في (٥) مهارات هي: التواصل اللفظي، التواصل غير اللفظي، الإصغاء الجيد، تناوب الأدوار في المحادثة، التعبير عن الانفعالات.

(ب) مهارات النجاح الاجتماعي: يقصد بها المهارات اللازمة لنجاح الفرد في العمل والحياة الاجتماعية عموماً. وقد حددها الباحث في (٧) مهارات هي: الاستفادة من الدعم الاجتماعي، إقامة علاقات صحية، مراعاة شعور الآخرين، التسامح وسعة الصدر، المسؤولية الاجتماعية، المشاركة في الأعمال الجماعية، التعاون.

(ج) مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين: يقصد بها المهارات اللازمة لنجاح الفرد في إدارة العلاقات والنزاعات فيها. وقد حددها الباحث في (١٣) مهارة هي: احترام وجهات نظر

الآخرين، احترام الآخرين، انتقاد الفكرة وليس صاحبها، تقبل النقد، توكيد الذات، التعاطف والشفقة، التفاوض والإقناع، الرفض، الفاعلية الاجتماعية، المطالبة، تسوية النزاعات، مقاومة الضغوط الاجتماعية غير الملائمة، إنهاء العلاقات.

إجمالاً، حدد الباحث (٧٤) مهارة حياتية تغطي تسع فئات فرعية ضمن ثلاثة مجالات أساسية للمهارات الحياتية، سيظهر تعريفها الإجرائي في عبارات الاستبانة، ما يعني الباحث عن تعريف كل هذه المهارات الذي يحتاج لصفحات كثيرة.

وأخيراً، فإن المهارات الحياتية مترابطة ويعزز بعضها بعضاً ( Kennedy & Pearson, 198: 198)، بل إنها متداخلة كثيراً فيما بينها ويصعب الفصل بينها على نحو قاطع (Nagaraju, 2016: 114). فمن المحتم مثلاً أن تتقاطع مهارات إدارة الذات مع مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين، وأن يتأثر الاثنان بمهارات التفكير الناقد. فتلك هي طبيعة المهارات الحياتية وتعليمها وتعلمها والتعلم بوجه عام.

#### أهمية تنمية المهارات الحياتية

إن المهارات الحياتية بتحديددها السابق لا غنى عنها للفرد، إذ تكون له بمثابة علامات الطريق أو خارطة الطريق للسير خلال دروب الحياة بتشعباتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والتقنية وتقلباتها. تنشأ أهمية المهارات الحياتية من كونها إعداداً للفرد للحياة في هذا المجتمع أو ذاك، بما ينطوي عليه المجتمع من نظم اجتماعية وثقافة وتقنية وطرائق إنتاج وكسب العيش وأنماط علاقات وتحديات وأخطار بدنية ونفسية.

ثمة تحديات معاصرة تؤكد الحاجة إلى تعليم المهارات الحياتية، إذ يواجه أغلب المراهقين والشباب مشكلات عالمية مثل الفقر والانفجار السكاني وتعاطي الكحول وسوء استخدام العقاقير والإساءة الجنسية والتدخين وانحراف الأحداث والأفعال المعادية للمجتمع وغيرها مما يمكن أن يترك عليهم وعلى غيرهم نتائج سلبية بالغة الخطورة. وتعد المنافسة الشرسة والبطالة وقلّة الأمان الوظيفي بعض التحديات التي تواجه المتعلمين وتضعهم في سباق محموم. تتطلب هذه التحديات الجديدة استجابات فعالة من نظم تعليمية مسئولة اجتماعياً. ومع أن التعليم الأكاديمي مهم، فإن تعلم مهارات العيش المشترك وخوض غمار الحياة أهم كثيراً، لأن المهارات الحياتية تجسر الفجوة بين التعليم الأكاديمي والأداء في الحياة، وتقوي

قدرة الفرد على تلبية احتياجات المجتمع المعاصر ومتطلباته، وتساعد في التعامل مع المشكلات السابقة، وتساعد في التغلب على صعوبات الحياة (Prajapati et al., 2017: 1).

تسهم المهارات الحياتية في النمو الصحي للأطفال والمراهقين والشباب، وتقيهم عوامل الخطر، وتعددهم للمواقف الحياتية الدينامية. وتزداد الحاجة إليها مع الاتجاهات المتغيرة التي تؤثر على الحياة الحديثة مثل الأبنية الأسرية وتراجع دور المؤسسات التقليدية. ومع ظهور الإعلام الجديد، يحتاج الشباب لمعرفة هويتهم وسط التنوع الثقافي والإثني. ومع تغير متطلبات ومهارات مكان العمل، يكون من الضروري أن يتكيف التعليم معها. ويمكن أن نجمل فوائد المهارات الحياتية للمراهقين والشباب في (Saravanakumar, 2020a: 555) في أنها:

- تمكن الفرد من عيش حياة مشبعة وسعيدة على المدى الطويل.
  - تؤدي وظيفة الوقاية والتعزيز.
  - تحقق فوائد مباشرة مثل الرضا الحياتي والإنجاز الأكاديمي.
  - تعزز تقدير الذات لدى الفرد.
  - تعزز مفهوم الذات لدى الفرد.
  - تحسّن التعاطف والوعي الاجتماعي.
  - تقلل القلق الاجتماعي وتقوي الصحة النفسية للفرد.
  - تساعد الفرد في الصمود في وجه التحديات والمواقف الدينامية.
- وفي المقابل، يؤدي غياب المهارات الاجتماعية إلى سلوكيات غير مقبولة اجتماعية ومضرة للذات مثل سوء استخدام المواد والعدوان، ويؤثر سلباً على الفرد انفعالياً وبدنياً (Dhingra & Chauhan, 2017: 199).

وقد حددت إحدى الدراسات فوائد مدخل المهارات الحياتية (Mangrulkar et al., 2001: 54) فيما يلي:

- تعد مهارات الصمود الاجتماعي والمعرفي والانفعالي مكونات أساسية للنمو الصحي في الطفولة والمراهقة ولا غنى عنها للانتقال من المراهقة إلى الشباب.
- يمكن لتعليم المهارات الحياتية أن يخاطب احتياجات الأطفال والمراهقين الذين ينشئون في بيئات محرومة تفتقر إلى فرص تنمية هذه المهارات.



- تعد الكفاءة الاجتماعية ومهارات حل المشكلات من بين خصائص الطفل المرن والمتوافق.
  - تعد معرفة الفرد كيف يدير انفعالاته وعلاقاته مسألة مهمة للنجاح في الحياة.
  - تعد مهارات الصمود الاجتماعي والمعرفي والانفعالي التي يستهدفها تعليم المهارات الحياتية وسائط للتغلب على المشكلات السلوكية.
  - تؤثر المهارات الحياتية على العديد من احتياجات المراهقين الصحية والنمائية.
  - يساعد مدخل المهارات الحياتية المدارس في مخاطبة الاحتياجات المتعددة لمناهج تعليم الوقاية من خلال مدخل شامل موحد لتلبية الكثير من الاحتياجات.
  - يعزز تعليم المهارات الحياتية المعايير الاجتماعية الإيجابية التي يمكن أن تؤثر على البيئة الأكبر للمراهقين وأسرهم ومجتمعاتهم.
  - مهارات التواصل واتخاذ القرار والتفكير الناقد والتفاوض المطلوبة للنمو الصحي هي نفسها المهارات التي يثمنها أصحاب الأعمال في مكان العمل.
- وفيما يتعلق بالنقطة الأخيرة تحديداً، يلاحظ أن مفهوم المهارات الحياتية قد جذب مؤخراً انتباه دارسي الاقتصاد الباحثين عن طرق للحد من الفقر وإصلاح أوجه اللامساواة الاجتماعية-الاقتصادية. إذ وجد أن الكفايات الاجتماعية النفسية يمكن أن تساعد الشخص في الإفلات من الفقر (Saravanakumar, 2020a: 555). معنى ذلك أن المهارات الحياتية لها دور واضح في الحراك الاجتماعي والحصول على وظيفة (Cullinane and Montacute, 2017: 8). وقد وجدت أدلة على أن المهارات الحياتية تحسن النتائج الاقتصادية للشباب، وتحسن نتائجهم التعليمية، وترفع مستوى رضا أصحاب الأعمال عن الموظفين الجدد، وتغير السلوك الشخصي والتوجهات الاجتماعية لدى الشباب (الشراكة الدولية لتوظيف الشباب، ٢٠١٤: ٥).

## ثانياً: التربية وتنمية المهارات الحياتية

### المنطلقات الفكرية لتنمية المهارات الحياتية

يعرف تعليم المهارات الحياتية Life Skills Education: LSE بأنه "التدخلات التربوية التي تستهدف تعليم المهارات الحياتية" (Nagaraju, 2016: 115). لكن من الواضح أن هذا

التعريف يقتصر على التعليم النظامي، في حين أن تعليم المهارات الحياتية وتعلمها عملية تحدث بقصد أو بدون قصد، بدفع ذاتي أو خارجي، منذ أن يصل الإنسان مرحلة الوعي وعلى امتداد سنوات حياته كلها، ومن خلال كل المؤسسات والنظم التي ينتمي إليها الفرد أو يتفاعل معها، وهي دلالات تتوفر في مصطلح "تنمية" development الذي يشير إلى أن النمو يحدث ذاتيا وعفويا أو قد يأتي من خارج الشخص بقصد أو دون قصد.

وعليه، فإن المصطلح الأنسب من التعليم هنا هو "تنمية"، لأن المهارات الحياتية قد ينميها الفرد بنفسه أو ينميها لديه آخرون، بالتعليم المقصود أو غير المقصود، أو الصريح أو غير الصريح. وعلى ذلك يمكن تعريف تعليم المهارات الحياتية وتعلمها اللذين يحدثان على امتداد حياة الإنسان - ومن ضمنه تعليم المهارات الحياتية عبر التعليم النظامي، أو بعبارة أخرى تنمية المهارات الحياتية، بأنها "عملية تحدث على طول الحياة وعرضها، عفويا بالحاكاة أو المعاشة أو المحاولة والخطأ أو غيرها من أساليب التعلم التلقائي أو بدافع حاجة الفرد إليها، أو بتعليم غير مقصود وغير صريح من الآخرين، أو عمدا بتعلم مقصود وصریح من جانب الفرد نفسه، أو بتعليم مقصود وصریح من جانب الآخرين، ومنهم المدرسة والمعلمون".

تأسيسا على ذلك الفهم لتنمية المهارات الحياتية، يمكن تحديد منطلقاتها الفكرية على النحو التالي ( Saravanakumar, 2020b; Cullinane and Montacute, 2017; )  
:(Mangrulkar et al., 2001; Programme on Mental Health, 1997

▪ عملية تلقائية: تحدث تنمية المهارات منذ أن يعي الفرد نفسه وحتمية علاقته بالآخرين وبالبيئة لحياته، فيتعلم بالخبرة وبالمحاولة والخطأ كيف يعرف نفسه ويديرها ويحافظ عليها (المهارات الحياتية الشخصية)، وكيف يحل مشكلاته ويتخذ قراراته، من أبسط الأمور إلى أعقدها، وكيف يتعلم وينمي نفسه (المهارات الشخصية المعرفية)، وكيف يتواصل مع الآخرين ويبني علاقات نافعة وبناءة معهم، وكيف يدير نزاعات العلاقات من الآخرين (المهارات الحياتية الاجتماعية). لكنه لا ينجح في مسعاها دائما على هذه الجبهات. فقد يفشل في معرفة نفسه وإدارتها والحفاظ عليها (كمن يدمنون المخدرات)، وقد تنقصه المهارات الفكرية اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرار (كمن يترك مشكلاته

لكي يحلها الزمن أو القدر)، أو قد يفشل في إدارة علاقاته بالآخرين، فيقع فريسة لهيمنة الآخرين وإملاءاتهم فيما يضره نفسيا وبدنيا واجتماعيا.

▪ عملية مقصودة: بسبب الفشل السابق في التنمية الذاتية العفوية، تنشأ الحاجة إلى التنمية المقصودة للمهارات الحياتية، سواء بالتعلم الذاتي المقصود أو التعليم النظامي. على أن التعلم المقصود والتعليم النظامي لا يشترط أن يخاطبا المهارات الحياتية صراحة لكي يسهما في تنميتها، إذ تحدث هذه التنمية عرضا في أثناء تعليم وتعلم الموضوعات والمفاهيم الأخرى. فمهارات التفكير الناقد والابتكاري والعلمي- على سبيل المثال- تنمى من خلال دراسة العلوم، ومهارات التعلم مدى الحياة تنمى من خلال التعلم التقني ومعرفة القراءة والكتابة وغيرها. علاوة على أن المهارات الحياتية الاجتماعية تنمى- أو تعاق- كمُخرَج ثانوي لمجمل عملية التعلم والتعليم النظاميين، من خلال مناخ المؤسسة وشكل العلاقات فيها.

▪ عملية متواصلة ومتشعبة: تحدث عملية تنمية المهارات الحياتية منذ تشكل الوعي لدى الفرد، وتغطي حياته على امتدادها وبكل تشعباتها. فتحدث في الأسرة وفي الشارع ومن خلال علاقات الأقران وفي المدرسة ومن خلال الإعلام.

▪ عملية لا غنى عنها: تعد المهارات الحياتية للإنسان بمثابة علامات الطريق أو خارطة الطريق للسير خلال دروب الحياة بتشعباتها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية والتقنية وتقلباتها. فمن خلالها يعرف الإنسان نفسه ويقيم إمكاناته ويحل مشكلاته ويدير علاقته مع الآخرين، وهي أمور بالغة الأهمية للفرد والمجتمع، بل إنها قد تكون أهم للفرد وللمجتمع من تعليم المهارات الأكاديمية. تنشأ أهميتها من أن غيابها يهدر قيمة المهارات الأكاديمية في الحصول على وظيفة، والأخطر من ذلك أن غيابها يتسبب في مشكلات سلوكية واجتماعية قاتلة كالإدمان والعنف وتضييع فرص النمو والارتقاء.

▪ ضرورة للمراهقين: تتسم فترة المراهقة بنمو واضح في القدرات الفكرية والاجتماعية والانفعالية وغيرها، لكن أغلب المراهقين لا يتمكنون من الاستفادة من إمكاناتهم إلى الحد الأقصى. وخلال فترة المراهقة يواجه الفرد صراع الهوية المستقلة في مقابل التابعة، ما يجعله عرضة للعدوان في العلاقات والانشغال بصورة الجسم وغيرها من العوارض النفسية التي توجب دعم المراهق نفسيا وانفعاليا.

## المدرسة الثانوية وتنمية المهارات الحياتية: تعليم المهارات الحياتية

مع أن تعليم المهارات الحياتية يحدث عرضاً في الموقف التعليمي النظامي، فإننا هنا معنيون بالتعليم المقصود للمهارات الحياتية، وهنا فقط وفي كل البرامج المخططة المقصودة في المهارات الحياتية يمكن أن نستخدم مصطلح "تعليم" بديلاً عن مصطلح "تنمية".

ثمة تأكيد على أن الشباب والبالغين يجب أن تتاح لهم الفرصة للحصول على المعرفة وتنمية القيم والاتجاهات والمهارات التي من شأنها أن تمكنهم من تنمية إمكاناتهم على العمل، والمشاركة بالكامل في المجتمع، والسيطرة على حياتهم، ومن مواصلة التعليم. وعلى مدار العقدين الماضيين، بات تعليم المهارات الحياتية جزءاً أصيلاً من إعداد الأطفال والبالغين للتغلب على التحديات والمخاطر اليومية وتمكينهم من المشاركة الفعالة في المجتمع. وأصبح عاملاً مهماً في جودة التعليم من خلال مدخل يؤكد على اكتساب الكفايات، والمحتوى ذي الصلة للحياة اليومية، واستخدام طرائق التدريس والتعلم لتنمية المهارات وتشجيع التعلم التعاوني (Saravanakumar & Devi, 2020: 1277).

من الأدلة على ذلك أن المهارات الحياتية ظهرت في اثنين من الأهداف الستة في إطار عمل دكار للتعليم للجميع (الهدفين الثالث والسادس). لذلك وضعت منظمة اليونسيف قائمة لتقييم مستوى تعليم المهارات الحياتية الفعال (UNICEF Office of Evaluation, 2012: 28-):

١. أن تُخاطب مفاهيم المهارات الحياتية وموضوعاتها في المنهج الوطني للمدارس الابتدائية والثانوية.
٢. أن تُقيم مفاهيم المهارات الحياتية وموضوعاتها في نظام الامتحانات الوطنية على مستويات التعليم المختلفة.
٣. أن تُخاطب مفاهيم المهارات الحياتية وموضوعاتها في مناهج إعداد المعلمين قبل الخدمة.
٤. نسبة المتعلمين الذين تلقوا تعليم المهارات الحياتية في العام الدراسي السابق.
٥. نسبة المعلمين الذين تلقوا تدريباً على تعليم المهارات الحياتية خلال العام الدراسي السابق.

ولذلك أيضا وضعت المنظمة معايير لجودة تعليم المهارات الحياتية ( United Nations )

(Children's Fund, 2010) هي:

- المعيار الأول: المخرجات: تعليم المهارات الحياتية قائم على الاحتياجات، أي متمركز حول الطفل.
- المعيار الثاني: التقييم: تعلم المهارات الحياتية قائم على النتائج.
- المعيار الثالث: النشاطات: تعلم المهارات الحياتية قائم على المعرفة والاتجاهات والمهارات.
- المعيار الرابع: التدريس: يُدرب المعلمون على طرائق التدريس والدعم النفسي الاجتماعي.
- المعيار الخامس: يقدم تعليم المهارات الحياتية في بيئات داعمة وتمكينية مع إتاحة الخدمات المجتمعية.

أما عن قنوات تعليم المهارات الحياتية في المدرسة، فإنها يمكن أن تتخذ أشكالا كثيرة، تبدأ من التدخلات النظامية في المدارس، إلى النشاطات المصاحبة للمنهج، إلى النشاطات المجتمعية، إلى البرامج الموجهة لمهارات أو موضوعات بعينها ( Saravanakumar, 2020b: 35-95).

وفي التعليم النظامي المقصود، تحدث تدخلات تعليم المهارات الحياتية عبر عدد من

الموضوعات (UNICEF Office of Evaluation, 2012: 51):

١. الموضوعات الصحية: تعزيز الصحة والوقاية من الأمراض، نمط الحياة الصحي والتغذية والنظافة الشخصية والسلوك الآمن، التعلم الاجتماعي والانفعالي والدعم النفسي الاجتماعي، والوقاية من سوء استخدام العقاقير والكحول، والرياضة والفن والترفيه.
٢. موضوعات تعلم العيش معا: الوقاية من العنف ومخاطبة السلوك المعادي للمجتمع ومن ضمن ذلك العنف والتنمر، التربية على السلام وتسوية النزاع، حقوق الإنسان والمواطنة والمسؤولية الاجتماعية، القيم الأخلاقية والمدنية، علاقات النوع والمساواة بين الجنسين، التعددية الثقافية والمجتمع متعدد الثقافات والهوية والإنصاف وحقوق الأهالي والأقليات الإثنية والتماسك الاجتماعي ومكافحة العنصرية.

٣. موضوعات الحد من أخطار الكوارث: الحد من أخطار الكوارث، التنمية الإنسانية المستدامة، الحقوق البيئية، والحفاظ على الموارد الطبيعية.
٤. موضوعات التمكين الشخصي: مشاركة الأطفال والشباب وحقوقهم، وكسب الرزق والثقافة المالية، ومكافحة الإساءة والاستغلال الجنسيين، والوصول إلى العدالة.
- والى جانب التعليم المقصود عبر موضوعات المنهج، ثمة أساليب ونشاطات معينة تستخدم لتعزيز المهارات الحياتية لدى الطلاب في المدارس الثانوية، حددتها إحدى الدراسات (Nivedita & Singh, 2016: 3803-4) في:
- العصف الذهني: حيث يخرط الطلاب في توليد الأفكار حول موضوع أو مسألة بعينها، على أن يتم تقييم كل فكرة وفقا لمعايير محددة.
  - سرد القصص: سواء بالقراءة أو من الذاكرة، و يناقش الطلاب أحداث القصة وما تعكسه من مشكلات وحلول إيجابية وسلبية في نتائجها على الفاعلين.
  - المناظرات: وفيها يجب على الطلاب أن يتبنوا موقفا من قضية بعينها أو يحلون مشكلة تتعلق بالصحة أو الظواهر السلبية مثل الإدمان، ويدافع الطلاب عن مواقفهم بالحجج والأدلة.
  - المناقشة: تساعد في تعميق فهم الطلاب للمحتوى المقدم وتعطيهم فرصا للتعلم من الآخرين، وتنمي مهارات الاستماع والتوكيدية والتعاطف والتواصل لدى الطلاب.
  - لعب الأدوار: يقدم فرصا لتنمية مهارات حياتية عديدة، لا سيما التعاطف واستبصار الفرد لمشاعره ووضع نفسه في مكان الآخرين.
  - المجموعات الصغيرة: من خلال العمل في مجموعات صغيرة على مهام محددة، يتعرف الطلاب على بعضهم البعض ويتعلمون مساعدة الآخرين.
  - الألعاب: تعزز التعلم النشط وصنع القرار والمناقشة والمنافسة الصحية، فضلا عن المتعة، وتنمي معارف الطلاب واتجاهاتهم ومهاراتهم.
  - تحليل المواقف: يمكن الطلاب من تقصي حلول المشكلات واختبارها في بيئة آمنة، ويقدم فرصا لتبادل المشاعر وتنمية التفكير الناقد وحل المشكلات وتكوين اتجاهات نحو ممارسات وسلوكيات بعينها.

## إجراءات الدراسة الميدانية

### أولاً: أهداف الدراسة الميدانية

استهدفت الدراسة الميدانية التعرف على:

١. وجهة نظر الطلاب حول مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة بمجالاتها الأساسية وفئاتها الفرعية لديهم.
٢. وجهة نظر المعلمين حول مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة بمجالاتها الأساسية وفئاتها الفرعية لدى طلابها.
٣. الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين حول مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة بمجالاتها الأساسية وفئاتها الفرعية لدى طلابها.

### ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلاب المدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية (٩٣.٦١٤) ومعلميها (٦.١٦١) (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٠). طبقت الاستبانة بصورتها على عينة عشوائية قوامها (٨٠٠) طالب وطالبة بالصفوف الثانوية الثلاثة و(٦٠٠) معلم ومعلمة من إدارات قطور وشرق طنطا وغرب طنطا التعليمية، رجع منها (٧٣٤) استبانة طلاب و(٥٦٦) استبانة معلمين مكتملة البيانات والإجابات، أخضعت للتحليل الإحصائي.

### ثالثاً: صدق الأداة وثباتها

بالرجوع للأدبيات في موضوع الدراسة (السحاري، عامر، ٢٠١٦؛ الحايك، ٢٠١٥؛ Mangrulkar et al., 2001؛ Programme on Mental Health, 1997، وفي المقام الأول (Tan, 2018)، أعد الباحث تصنيفاً للمهارات الحياتية العامة في ثلاثة مجالات أساسية وثلاث فئات فرعية ضمن كل مجال. شكّل هذا التصنيف الأساس لإعداد أداة الدراسة التي تألفت من (١٠٠) عبارة.

لتيسير الحصول على المعلومات التي يريد الباحث استقائها من عينة الدراسة وطريقة التعامل معها إحصائياً، استخدم مدرج الإجابة الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

وبما ييسر المقارنة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين، اشتملت صورتنا الاستبانة على نفس العبارات، إذ تضع الصورتان العبارة الواحدة مرة على لسان الطلاب ومرة على لسان المعلمين. فمثلا جاء نص العبارة الأولى في استبانة الطلاب: "تعلمني المدرسة بمناهجها وما يسودها من علاقات ومناخ وما يمارس فيها من نشاطات أن أخلق لحياتي معنى وغاية"، وجاءت العبارة نفسها في استبانة المعلمين: "إن المدرسة بمناهجها وما يسودها من علاقات ومناخ وما يمارس فيها من نشاطات، تعلم الطالب أن يخلق لحياته معنى وغاية"، وهكذا في كل العبارات في صورتني الاستبانة.

قام الباحث بتحكيم الاستبانة في صورتيتها من عدد من أساتذة أصول التربية بكليات التربية والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة للتأكد من صدق محتواها. وعملا برأي المحكمين، استبعد الباحث العبارات الغامضة والمكررة، فوصل العدد النهائي للعبارات إلى (٧٤) عبارة، يقيس كل منها مهارة واحدة ضمن الفئات الفرعية للمهارات الحياتية العامة. بعد ذلك طبقت الاستبانة بصورتها على عينة استطلاعية قوامها (٧٠) طالبا وطالبة و(٤٠) معلما ومعلمة بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الغربية.

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بصورتها، تم حساب الارتباطات بين درجة كل عبارة والمجال الذي تنتمي إليه، وجاءت على النحو المبين في الجدولين التاليين.

#### الجدول (٢)

معاملات بيرسون للارتباط بين المفردات ومحاورها لصورة الطلاب من الاستبانة

الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
٠.٦٤	٦٦	٠.٧٢	٥٣	٠.٧٨	٤٠	٠.٨٦	٢٧	٠.٦٨	١٤	٠.٧٣	١
٠.٨٠	٦٧	٠.٨١	٥٤	٠.٧٠	٤١	٠.٧٧	٢٨	٠.٧١	١٥	٠.٥٧	٢
٠.٦٣	٦٨	٠.٧٣	٥٥	٠.٧١	٤٢	٠.٧٩	٢٩	٠.٦٤	١٦	٠.٧٣	٣
٠.٧٠	٦٩	٠.٦٢	٥٦	٠.٥٦	٤٣	٠.٥٥	٣٠	٠.٦٧	١٧	٠.٦٣	٤
٠.٧٠	٧٠	٠.٦٦	٥٧	٠.٧٤	٤٤	٠.٧٣	٣١	٠.٥٣	١٨	٠.٧٣	٥
٠.٥٢	٧١	٠.٧٨	٥٨	٠.٧٦	٤٥	٠.٧٩	٣٢	٠.٥٨	١٩	٠.٧١	٦
٠.٨٠	٧٢	٠.٧٠	٥٩	٠.٧٣	٤٦	٠.٧٣	٣٣	٠.٨٠	٢٠	٠.٨١	٧
٠.٧١	٧٣	٠.٧٥	٦٠	٠.٧٦	٤٧	٠.٨٥	٣٤	٠.٨٧	٢١	٠.٧٩	٨
٠.٦٨	٧٤	٠.٨٢	٦١	٠.٧٥	٤٨	٠.٨١	٣٥	٠.٨٠	٢٢	٠.٦٢	٩
		٠.٧١	٦٢	٠.٥٩	٤٩	٠.٧٥	٣٦	٠.٥٦	٢٣	٠.٧٠	١٠
		٠.٧٧	٦٣	٠.٨٠	٥٠	٠.٦٩	٣٧	٠.٦٦	٢٤	٠.٦٢	١١
		٠.٧٢	٦٤	٠.٧٣	٥١	٠.٧٥	٣٨	٠.٧٧	٢٥	٠.٦٨	١٢
		٠.٨٠	٦٥	٠.٦٦	٥٢	٠.٧٢	٣٩	٠.٧٨	٢٦	٠.٦٤	١٣



يبين الجدول السابق أنه بالنسبة لصورة الطلاب من الاستبانة، تراوحت الارتباطات لمجال المهارات الحياتية الشخصية (العبارات ١-٢٧) بين (٠.٥٣) و(٠.٨٧)، ولمجال المهارات الحياتية المعرفية (العبارات ٢٨-٤٩) بين (٠.٥٥) و(٠.٨٥)، ولمجال المهارات الحياتية الاجتماعية (العبارات ٥٠-٧٤) بين (٠.٥٢) و(٠.٨٢)، وكلها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، ما يكشف عن اتساق داخلي مرتفع لاستبانة الطلاب ومحاورها.

### الجدول (٣)

معاملات بيرسون للارتباط بين المفردات ومحاورها لصورة المعلمين من الاستبانة

الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
٠.٨٢	٦٦	٠.٧٠	٥٣	٠.٧٦	٤٠	٠.٨١	٢٧	٠.٥٧	١٤	٠.٩٢	١
٠.٥٩	٦٧	٠.٦٤	٥٤	٠.٨٤	٤١	٠.٦٧	٢٨	٠.٥٨	١٥	٠.٨٦	٢
٠.٥٣	٦٨	٠.٦٤	٥٥	٠.٦٤	٤٢	٠.٧٩	٢٩	٠.٥٩	١٦	٠.٨٤	٣
٠.٥١	٦٩	٠.٨٦	٥٦	٠.٥٩	٤٣	٠.٧٠	٣٠	٠.٨١	١٧	٠.٨٩	٤
٠.٧٥	٧٠	٠.٥٤	٥٧	٠.٦٧	٤٤	٠.٥٦	٣١	٠.٩٠	١٨	٠.٩٢	٥
٠.٥٥	٧١	٠.٨٤	٥٨	٠.٥٨	٤٥	٠.٧٩	٣٢	٠.٧٦	١٩	٠.٨٩	٦
٠.٧٧	٧٢	٠.٧٦	٥٩	٠.٥٨	٤٦	٠.٧٧	٣٣	٠.٦٩	٢٠	٠.٩٣	٧
٠.٧٧	٧٣	٠.٨٥	٦٠	٠.٦١	٤٧	٠.٨٦	٣٤	٠.٩٣	٢١	٠.٨٤	٨
٠.٧٢	٧٤	٠.٧٦	٦١	٠.٤٧	٤٨	٠.٩٢	٣٥	٠.٨٢	٢٢	٠.٩٢	٩
		٠.٧٥	٦٢	٠.٥٤	٤٩	٠.٨٤	٣٦	٠.٧٥	٢٣	٠.٧٥	١٠
		٠.٥٢	٦٣	٠.٨٤	٥٠	٠.٧٩	٣٧	٠.٥٢	٢٤	٠.٥٣	١١
		٠.٥٤	٦٤	٠.٧٢	٥١	٠.٦١	٣٨	٠.٥٢	٢٥	٠.٥٥	١٢
		٠.٧٥	٦٥	٠.٥١	٥٢	٠.٨٣	٣٩	٠.٧٩	٢٦	٠.٥٨	١٣

يبين الجدول السابق أنه بالنسبة لصورة المعلمين من الاستبانة، تراوحت الارتباطات لمجال المهارات الحياتية الشخصية (العبارات ١-٢٧) بين (٠.٥٢) و(٠.٩٣)، ولمجال المهارات الحياتية المعرفية (العبارات ٢٨-٤٩) بين (٠.٤٧) و(٠.٩٢)، ولمجال المهارات الحياتية الاجتماعية (العبارات ٥٠-٧٤) بين (٠.٥١) و(٠.٨٦)، وكلها معاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، ما يكشف عن اتساق داخلي مرتفع لاستبانة المعلمين ومحاورها.

وللتحقق من ثبات الاستبانة، استخدم معامل ألفا كرونباخ. بالنسبة لصورة الطلاب من الاستبانة، جاء معامل الارتباط للمجال الأول (٠.٩٤٥) وللمجال الثاني (٠.٩١٢) وللمجال الثالث (٠.٩٢٣)، ولاستبانة الطلاب ككل (٠.٩٢٧). وبالنسبة لصورة المعلمين من الاستبانة، جاء معامل الارتباط للمجال الأول (٠.٩٢٤) وللمجال الثاني (٠.٩٤١) وللمجال الثالث (٠.٩٥٣)، ولاستبانة المعلمين ككل (٠.٩٣٩)، وكلها قيم مرتفعة.

**رابعاً: تطبيق أداة الدراسة**

قام الباحث بتطبيق صورتي الاستبانة خلال شهري يناير وفبراير ٢٠٢٠.

خامساً: المعالجة الإحصائية لإجابات العينة على صورتي الاستبانة

١. بعد تطبيق صورتي الاستبانة وتفرغ البيانات، تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لحساب النسب المئوية والمتوسطات لإجابات الطلاب والمعلمين على العبارات، وحساب قيمة (ت) T-Test لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر الطلاب والمعلمين في مجالات المهارات الحياتية العامة الأساسية وفئاتها الفرعية.
٢. استخدم الباحث نظام أكسفورد لإعطاء الدرجات (Oxford, 2001)، وفيه تكون العبارة في المستوى المرتفع إذا كان متوسطها الحسابي ٣.٥ أو أكبر، وتكون في المستوى المتوسط إذا كان متوسطها الحسابي بين ٢.٥ و ٣.٤، وتكون في المستوى المنخفض إذا كان متوسطها الحسابي ٢.٤ أو أقل (من أقصى درجة للمتوسط الحسابي ٥).

**نتائج الدراسة الميدانية**

بعد أن أجاب الإطار النظري عن السؤال الأول للدراسة ونصه "ما المهارات الحياتية العامة التي ينبغي أن تعمل المدرسة الثانوية على تنميتها لدى طلابها؟" من خلال التصنيف الذي تبنته الدراسة للمهارات الحياتية العامة، تجيب الأقسام التالية عن بقية أسئلة الدراسة من خلال إجابات العينة على عبارات الاستبانة في صورتها.

أولاً: مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة

**نظر الطلاب والمعلمين**

بغرض تقليل عدد الجداول وعدم تكرار العبارات وسهولة المقارنة بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين حول إسهام المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها، جمع الباحث إجابات الطلاب والمعلمين التي تجيب عن السؤالين الثاني والثاني من أسئلة الدراسة معاً وعرضها وفقاً للفئات الفرعية ضمن المجالات الأساسية الثلاثة للمهارات الحياتية العامة.

## (١) المهارات الحياتية الشخصية

## (أ) مهارات الهوية والغرض من الحياة

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات فئة مهارات الهوية والغرض من الحياة ضمن مجال المهارات الحياتية الشخصية.

## الجدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في مهارات الهوية والغرض من الحياة<sup>(٢)</sup>

م	العبرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	يخلق لحياته معنى وغاية	الطلاب	٣.٣٩	٠.٦٠٩	-١.١٠٢	٠.٢٧٦
		المعلمون	٣.٦١	٠.٧٧٨		
٢	يضع لحياته أهدافا مثل السعادة والصحة والرفي والإنجاز	الطلاب	٣.٤٤	٠.٨٥٦	٢.٢١٣	٠.٣٦
		المعلمون	٣.٩٤	٠.٥٥٦		
٣	يخوض الحياة بموقف إيجابي متفائل	الطلاب	٣.٣٣	٠.٧٣٦	٠.٠٤٩	٠.٩٨٣
		المعلمون	٣.٤٣	٠.٨٤٠		
٤	يكون راضيا عن نفسه وجسمه ومظهره	الطلاب	٣.٢٧	٠.٩١١	-٠.٦٩٤	٠.٤٩١
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٠٥		
٥	يكون شجاعا ووثقا في خوض غمار الحياة	الطلاب	٣.٣٠	٠.٦٣٧	-٠.٦٩٨	٠.٤٨٨
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤		
٦	يحترم نفسه في أفعاله وأقواله ومعتقداته وأفكاره ومظهره	الطلاب	٣.٤٥	٠.٦١٧	-٠.٥٣١	٠.٥٩٨
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٧٠٥		
٧	يكون لديه مفهوم إيجابي عن نفسه	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٠٨	-٠.٣٥١	٠.٧٢٧
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٧٨٦		
٨	يكون أمينا وموضوعيا في تقييم مشاعره وقيمه ومعتقداته	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٤٨٦	٠.٦٢٩
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٧٠٥		
٩	يكون أمينا وموضوعيا في تقييم جوانب قوته وضعفه	الطلاب	٣.٤٢	٠.٥٦١	-٠.٤٢٠	٠.٦٧٦
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٧٠٧		
١٠	يفهم شخصيته: ما يحب وما يكره، ما يسعده وما يحزنه	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	٠.٠٥١	٠.٩٦٠
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٦١٦		
	الكلي	الطلاب	٣.٤٥	٠.٤٦٦	-٠.٢٤٠	٠.٨١٢
		المعلمون	٣.٤٨	٠.٦٥٦		

(٢) في صورة الطلاب من الاستبانة، تسبق العبارات في كل فئة فرعية العبرة: "تعلمني المدرسة بمناهجها وما يسودها من علاقات ومناخ وما يمارس فيها من نشاطات أن..."، ثم يأتي الفعل في أول كل عبارة على لسان الطالب: "أخلق لحياتي..." وهكذا. وفي صورة المعلمين من الاستبانة تسبق العبارات في كل فئة فرعية العبرة: "إن المدرسة بمناهجها وما يسودها من علاقات ومناخ وما يمارس فيها من نشاطات، تعلم الطالب أن..."، ثم يأتي الفعل في أول كل عبارة على لسان المعلم "يخلق لحياته..." وهكذا.

يتضح من الجدول السابق أن عبارات المجموعتين كليهما جاءت في المستوى المتوسط (٣.٤٥) للطلاب ككل، (٣.٤٨ للمعلمين ككل)، ما يعني أن الطلاب والمعلمين يرون أن المدرسة الثانوية العامة تسهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات الهوية والغرض من الحياة لدى الطلاب، وأن إسهام المدرسة- في رأيهم- لم يصل إلى المستوى المنشود، وهو المستوى المرتفع.

وفيما يخص الاختلافات بين الطلاب والمعلمين، فإنه لم تظهر فروق بين الطلاب والمعلمين إلا في عبارة واحدة (العبارة ٢)، وذلك لصالح المعلمين، ما يدل على تقارب وجهات نظر المجموعتين، وما يعني اتفاقهما على أن المدرسة تقوم بدورها في تنمية مهارات الهوية والغرض من الحياة لدى الطلاب بدرجة متوسطة. لكن من الملاحظ مع ذلك أن المعلمين أكثر رضا من الطلاب عن هذا الدور للمدرسة. فإلى جانب هذه العبارة، جاءت متوسطات المعلمين أعلى عموماً من الطلاب، وهو ما يمكن إرجاعه إلى أن المعلمين يعتبرون أنفسهم جزءاً من النظام التعليمي والمدرسة، وأن نجاح النظام المدرسة يعني نجاحهم.

#### (ب) مهارات إدارة الذات

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات فئة مهارات إدارة الذات ضمن مجال المهارات الحياتية الشخصية.

## الجدول (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في مهارات إدارة الذات

م	العبارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١١	يسيطر على حياته ولا يترك زمام أمره للآخرين	الطلاب	٣.٤٢	٠.٦٦٣	-٠.٤٢٠	٠.٦٧٦
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٥١٥		
١٢	يتحمل المسؤولية عن نجاحه وإنجازه الشخصي	الطلاب	٣.٦١	٠.٦٠٩	٠.٢٩٩	٠.٧٦٦
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٥١١		
١٣	يسيطر على إحساسه بالغضب والصدمة والإساءة	الطلاب	٣.٦٧	٠.٥٩٥	١.٥٨١	٠.١٢٠
		المعلمون	٣.٣٩	٠.٦٠٨		
١٤	يتحمل ضغوط العمل والحياة وينجز رغم وجودها	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٩٢	٠.٤١٠	٠.٦٨٤
		المعلمون	٣.٣٣	٠.٦٨٦		
١٥	يتجاوز الفشل والحزن والغضب	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	٠.٢١٢	٠.٨٣٣
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٥١١		
١٦	يتكيف مع المواقف المختلفة التي تضعه الحياة فيها	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٩٢	-١.٤٦٣	٠.١٥٠
		المعلمون	٣.٧٢	٠.٤٦١		
١٧	يعرف مصادر الضغط في حياته لكي يتغلب عليها	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	-٠.٢٥١	٠.٨٠٣
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٧٠٧		
١٨	يرى الجوانب الإيجابية في أي موقف ويستفيد منها	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٠٨	-٠.٥٨٨	٠.٥٦٠
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٨٥٦		
١٩	يمارس الاسترخاء من حين لآخر لتخفيف الضغط والتوتر	الطلاب	٣.٢٤	١.٠٣١	-٠.٣١٣	٠.٧٥٥
		المعلمون	٣.٣٣	٠.٩٠٧		
	الكلية	الطلاب	٣.٤٦	٠.٤٥١	-٠.١٦١	٠.٨٧٣
		المعلمون	٣.٤٨	٠.٣٨٧		

يبين الجدول السابق أن عبارات المجموعتين كليهما جاءت في المستوى المتوسط (٣.٤٦ للطلاب ككل، ٣.٤٨ للمعلمين ككل)، ما يعني أن الطلاب والمعلمين يرون أن المدرسة الثانوية العامة تسهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات إدارة الذات لدى الطلاب، وأن إسهام المدرسة- في رأيهم- لم يصل إلى المستوى المنشود، وهو المستوى المرتفع.

وفيما يتعلق بالاختلافات بين الطلاب والمعلمين، فإنه لم تظهر فروق بين الطلاب والمعلمين في أي من عبارات هذه الفئة الفرعية، ما يدل على تطابق وجهات النظر المجموعتين، وما يعني اتفاقهما على أن المدرسة تنمي مهارات إدارة الذات لدى الطلاب بدرجة متوسطة. وهنا أيضا جاءت متوسطات المعلمين أعلى من الطلاب، وهو ما يمكن

إرجاعه إلى أن المعلمين يعتبرون أنفسهم جزءا من النظام التعليمي والمدرسة، وأن نجاح النظام المدرسة يعني نجاحهم.

### (ج) مهارات الصحة واللياقة والسلامة

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات فئة مهارات الصحة واللياقة والسلامة ضمن مجال المهارات الحياتية الشخصية.

#### الجدول (٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في مهارات الصحة واللياقة والسلامة

م	العبرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
٢٠	يمارس الرياضة والنشاط البدني لتحسين صحته	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٩٢	-١.١٣٤	٠.٢٦٢
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٥		
٢١	يتبع نظاما غذائيا صحيا يناسب إمكانياته	الطلاب	٣.٤٥	١.٠٣٣	٠.٢٣٠	٠.٨١٩
		المعلمون	٣.٣٩	٠.٨٥٠		
٢٢	يتبنى عادات مفيدة للصحة في كل جوانب حياته مثل الجلسة السليمة وفواصل الراحة	الطلاب	٣.٣٦	٠.٨٥٩	-٠.٥٥٨	٠.٥٨٠
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٧٨٦		
٢٣	يعتني بنظافة جسمه وأدواته الشخصية	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	٠.٠٥٣	٠.٩٥٨
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤		
٢٤	يقدر خطورة المخدرات على الصحة والحياة ويتجنبها	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٠٦	-٠.٦٩٧	٠.٥٠٠
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٥١١		
٢٥	يعرف الأمراض المعدية بأنواعها ويتجنبها	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧٩٥	-٠.٠٧٠	٠.٩٤٤
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٦١٨		
٢٦	يعرف التحرش والتنمر والعنف والعنصرية ويتجنبها	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٧٠٧		
٢٧	يعرف أخطار نظم الاتصال الحديثة ويتجنبها	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧٩٤	٠.٠٤٥	٠.٩٦٤
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٠٥		
	الكلية	الطلاب	٣.٤٤	٠.٥٨٠	-٠.٣٥٠	٠.٧٢٨
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٥٠٢		

يتضح من الجدول السابق أن عبارات الطلاب جاءت في المستوى المتوسط (المتوسط ٣.٤٤) وأن عبارات المعلمين جاءت في المستوى المرتفع (المتوسط ٣.٥٠)، ما يعني أن الطلاب والمعلمين يرون أن المدرسة الثانوية العامة تسهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات الصحة واللياقة والسلامة لدى الطلاب، وأن إسهام المدرسة- في رأيهم- لم يصل إلى المستوى المنشود، حتى وإن وصل إلى المستوى المرتفع بالكاد من وجهة نظر المعلمين.

ومع أنه لم تظهر فروق بين الطلاب والمعلمين في أي من عبارات هذه الفئة الفرعية، فإن متوسطات المعلمين أعلى قليلاً من متوسطات الطلاب.

إجمالاً، ثمة ملمح عام على إجابات الطلاب والمعلمين على الاستبانة تؤكد حتى الآن في المجال الأول من مجالات المهارات الحياتية، هو أن متوسطات المعلمين أعلى قليلاً من الطلاب، على الرغم من عدم وجود فروق بينهما. لكن ذلك لا يطمس التقارب الشديد بين المجموعتين في رؤيتهما لمدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها الذي جاء عموماً في المستوى المتوسط.

## (٢) المهارات الحياتية المعرفية

### (أ) مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات فئة مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار ضمن مجال المهارات الحياتية المعرفية.

#### الجدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار

م	العبرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
٢٨	يخطط بشكل سليم لكل فعل أو إجراء يتخذه	الطلاب	٣.٣٩	٠.٧٤٧	-٠.٨١٧	٠.٤١٨
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٥١١		
٢٩	يستنتج الأسباب المحتملة وراء الأحداث والأفعال	الطلاب	٣.٤٢	٠.٦٦٣	-٠.٦٩٣	٠.٤٩٢
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٦١٦		
٣٠	يحدد الحلول البديلة للمشكلات	الطلاب	٣.٤٥	٠.٦٦٦	٠.٠٥٦	٠.٩٥٦
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٥١١		
٣١	يقيم بدائل الحلول المختلفة للمشكلات ويختار أفضلها	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧٥٥	-٠.٢١٨	٠.٨٢٨
		المعلمون	٣.٥٣	٠.٥١٥		
٣٢	يحدد المعلومات المطلوبة لحل المشكلة واتخاذ القرار	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.٧٦٥	٠.٤٤٨
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٦١٨		
٣٣	يقيم مصادر المعلومات ويفاضل بينها	الطلاب	٣.٥٥	٠.٦٦٦	٠.٥٠٧	٠.٦١٤
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٠٥		
٣٤	يفسر أسباب الأحداث ونتائجها بطريقة علمية وموضوعية ومنطقية	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٤٢	٠.٩٣٤	٠.٣٥٥
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٦١٦		
٣٥	يدعم الفكرة أو الرأي بالأدلة	الطلاب	٣.٤٢	٠.٨٦٧	-٠.٣٢٧	٠.٧٤٥
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٦١٨		
٣٦	يجرب الحلول قبل تطبيقها	الطلاب	٣.٣٩	٠.٦٥٩	-٠.٤١٨	٠.٦٧٨
		المعلمون	٣.٤٧	٠.٥١٥		
	الكلي	الطلاب	٣.٤٩	٠.٥٣٤	-٠.٠٣٣	٠.٩٧٤
		المعلمون	٣.٤٩	٠.٤٥١		

يتضح من الجدول السابق أن عبارات المجموعتين كليهما جاءت في المستوى المتوسط (٣.٤٩) للطلاب ككل وللمعلمين ككل، ما يعني أن الطلاب والمعلمين يرون أن المدرسة الثانوية العامة تسهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى الطلاب، وأن إسهام المدرسة- في رأيهم- لم يصل إلى المستوى المنشود، وهو المستوى المرتفع.

وفيما يتعلق باختلافات بين الطلاب والمعلمين، فإنه لم تظهر فروق بين الطلاب والمعلمين في أي من عبارات هذه الفئة الفرعية، ما يدل على تطابق وجهات النظر المجموعتين، وما يعني اتفاقهما على أن المدرسة تسهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار لدى الطلاب.

### (ب) مهارات التفكير الناقد

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات فئة مهارات التفكير الناقد ضمن مجال المهارات الحياتية المعرفية.

#### الجدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في مهارات التفكير الناقد

م	العبرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
٣٧	يعرف القيم والمعايير والمعتقدات التي توجهه وتأثيرها على حياته ونجاحه	الطلاب	٣.٦٧	٠.٦٤٦	-٠.٦١٨	٠.٥٣٩
		المعلمون	٣.٧٨	٠.٥٤٨		
٣٨	يحلل تأثير الضغوط الخارجية من القيم والأعراف والمعتقدات الاجتماعية على اتجاهاته وسلوكه ومدى توافقها مع صالحه	الطلاب	٣.٤٢	٠.٦١٤	-٠.٤١٩	٠.٦٧٨
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٦١٨		
٣٩	يحلل تأثير الضغوط الخارجية من الأسرة على اتجاهاته وسلوكه ومدى توافقها مع صالحه	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٧٥٦	٠.٤٥٣
		المعلمون	٣.٦١	٠.٦٩٨		
٤٠	يحلل تأثير الضغوط الخارجية من الأصدقاء على اتجاهاته وسلوكه ومدى توافقها مع صالحه	الطلاب	٣.٣٣	٠.٦٤٦	-١.١٩٤	٠.٢٣٨
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٦١٦		
٤١	يحلل تأثير الضغوط الخارجية من الإعلام على اتجاهاته وسلوكه ومدى توافقها مع صالحه	الطلاب	٣.٣٩	٠.٨٢٧	-١.٣٥٥	٠.١٨٢
		المعلمون	٣.٧٢	٠.٤٨٩		
٤٢	يقيم النتائج المستقبلية ويفهم عواقب الأفعال التي يدفعه الآخرون إليها	الطلاب	٣.٣٦	٠.٤٨٩	-٠.٤٥٤	٠.٦٥٢
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤		
٤٣	ينقصى قضية بعينها من مختلف جوانبها	الطلاب	٣.٤٥	٠.٦١٧	-١.٢٦٠	٠.٢١٤
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٤٨٥		
	الكلية	الطلاب	٣.٤٤	٠.٤٥١	-١.٢٨٣	٠.٢٠٦
		المعلمون	٣.٦١	٠.٤٥١		



يبين الجدول السابق أن عبارات طلاب جاءت في المستوى المتوسط (المتوسط ٣.٩) وأن عبارات المعلمين جاءت في المستوى المرتفع (٣.٦١)، ما يعني أن المعلمين أكثر رضا من الطلاب عن إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابها. فمع أنه لا توجد فروق بين الطلاب والمعلمين في أي من عبارات هذه الفئة الفرعية، فإن المعلمين أكثر رضا من الطلاب عن إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلابها. يمكن إرجاع ذلك إلى أن المعلمين يعتبرون أنفسهم جزءاً من المدرسة، وأن نجاحها نجاحهم.

### (ج) مهارات التعلم مدى الحياة

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات فئة مهارات التعلم مدى الحياة ضمن مجال المهارات الحياتية المعرفية.

#### الجدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في مهارات التعلم مدى الحياة

م	العبرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
٤٤	يتعرف على خطأ ما تعلمه ويتخلص منه ويتعلم بديلاً له	الطلاب	٣.٧٣	٠.٦٧٤	-٠.٧٠١	٠.٤٨٧
		المعلمون	٣.٨٩	٠.٩٦٤		
٤٥	يتعلم من جديد من المواقف ومن مصادر المعرفة المختلفة	الطلاب	٣.٤٨	٠.٦١٩	-٠.٤١٤	٠.٦٨١
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٥١١		
٤٦	يواكب التطور في الحياة والعلم والتكنولوجيا بالتعلم مدى الحياة	الطلاب	٣.٤٢	٠.٦٦٣	-٠.٤٢٠	٠.٦٧٦
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٥١٥		
٤٧	يجمع المعلومات ويحصل على التدريب	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧٥٤	-٠.٥٠٧	٠.٦١٤
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٥١١		
٤٨	يتعامل مع نظم الاتصال والمعلومات المختلفة ويستفيد منها	الطلاب	٣.٦١	٠.٦٠٩	-٠.٠٢٨	٠.٩٧٨
		المعلمون	٣.٦١	٠.٦٠٨		
٤٩	يستفيد من التغذية الراجعة في فهم المواقف وتعديل موقفه منها	الطلاب	٣.٤٢	٠.٥٠٩	-١.٥٤٤	٠.١٢٩
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤		
	الكلية	الطلاب	٣.٥٢	٠.٤٦٤	-٠.٩٢٠	٠.٣٦٢
		المعلمون	٣.٦٣	٠.٢٦٥		

يتضح من الجدول السابق أن عبارات المجموعتين كليهما جاءت في المستوى المرتفع (٣.٥٢ للطلاب ككل، ٣.٦٣ للمعلمين ككل)، ما يعني أن الطلاب والمعلمين يرون أن المدرسة الثانوية العامة تسهم بدرجة مرتفعة في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة لدى طلابها.

ومع أنه لم تظهر فروق بين الطلاب والمعلمين في أي من عبارات هذه الفئة الفرعية، فإن متوسطات المعلمين أعلى عموماً من متوسطات الطلاب. ربما للسبب الذي ذكر في موضع سابق.

وبالنظر إلى مجال المهارات الحياتية المعرفية ككل، يتأكد ملمح التقارب بين الطلاب والمعلمين بشأن رؤيتهم لإسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها. ومع أن آراء الطلاب والمعلمين جاءت في المستوى المرتفع في بعض الفئات (مهارات التعلم مدى الحياة لدى المجموعتين، ومهارات التفكير الناقد لدى المعلمين فقط)، فإنها لا تزال دون المستوى المنشود. ويمكن إرجاع ارتفاع متوسطات المعلمين عن الطلاب إلى أنهم يعتبرون أنفسهم جزءاً من المدرسة، وأن نجاحها نجاحهم.

### (٣) المهارات الحياتية الاجتماعية

#### (أ) مهارات التواصل

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات فئة مهارات التواصل ضمن مجال المهارات الحياتية الاجتماعية.

#### الجدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في مهارات التواصل

م	العبارة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
٥٠	يتواصل لفظياً بطريقة سليمة وفعالة	الطلاب	٣.٤٢	٠.٦١٤	-٠.٧٧٢	٠.٤٤٤
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٥١١		
٥١	يتواصل بطريقة سليمة وفعالة عن طريق العين وتعبيرات وحركة الجسم	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	-٠.٩٨٤	٠.٣٣٠
		المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢		
٥٢	يصغي جيداً لما يقال ليفهمه ويرد عليه	الطلاب	٣.٤٢	٠.٥١٩	-١.٢٧١	٠.٢١٠
		المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢		
٥٣	ينتظر دوره في الكلام ولا يقاطع المتحدث	الطلاب	٣.٦٧	٠.٥٩٥	-٠.٣٤٣	٠.٧٣٣
		المعلمون	٣.٧٢	٠.٤٦١		
٥٤	يعبر عن أفكاره وانفعالاته ومشاعره بطريقة فعالة ومقبولة اجتماعياً	الطلاب	٣.٤٥	٠.٦٢٠	-٠.٥٩٢	٠.٥٥٧
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٥١١		
	الكلية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٤٣٣	-١.٠٦٩	٠.٢٩٠
		المعلمون	٣.٦١	٠.٣٣٩		

يتضح من الجدول السابق أن عبارات الطلاب جاءت في المستوى المتوسط (المتوسط ٣.٤٨) وأن عبارات المعلمين جاءت في المستوى المرتفع (المتوسط ٣.٦١)، ما يعني أن

المعلمين أكثر رضا عن إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية مهارات التواصل لدى طلابها، وإن ظلت آراء المعلمين في بداية المستوى المرتفع.

وفيما يتعلق بالاختلافات بين الطلاب والمعلمين، فإنه لم تظهر فروق بين الطلاب والمعلمين في أي من عبارات هذه الفئة الفرعية، ما يدل على تقارب وجهات النظر المجموعتين، وما يعني اتفاقهما على أن المدرسة تسهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات التواصل لدى طلابها.

### (ب) مهارات النجاح الاجتماعي

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات فئة مهارات النجاح الاجتماعي ضمن مجال المهارات الحياتية الاجتماعية.

#### الجدول (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في مهارات النجاح الاجتماعي

م	العبرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
٥٥	يستفيد من دعم الأسرة والأصدقاء والزملاء	الطلاب	٣.٧٣	٠.٥٧٤	-١.٠٢٠	٠.٣١٣
		المعلمون	٣.٨٩	٠.٤٧١		
٥٦	يقيم علاقات صحية ومشبعة ويحافظ عليها	الطلاب	٣.٧٠	٠.٥٢٩	٠.١٨٧	٠.٨٥٢
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤		
٥٧	يراعي مشاعر الآخرين	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٠٦	-١.٠٦٠	٠.٢٩٥
		المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠١		
٥٨	يتعامل مع الآخرين بصدر رحب وتسامح	الطلاب	٣.٤٢	٠.٦١٤	-٠.٧٢٩	٠.٤٦٩
		المعلمون	٣.٥٦	٠.٦١٦		
٥٩	يتحمل المسؤولية تجاه الآخرين	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧٥٤	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٦١٨		
٦٠	يشارك في الأعمال الجماعية بروح الفريق	الطلاب	٣.٦١	٠.٧٨٨	-٠.٨٢١	٠.٤١٦
		المعلمون	٣.٧٨	٠.٥٤٨		
٦١	يتعاون في العمل مع الآخرين ويتقاسم المهام معهم	الطلاب	٣.٧٩	٠.٦٠٠	٠.٦٩٢	٠.٤٩٢
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤		
	الكلي	الطلاب	٣.٥٩	٠.٤٥٣	-٠.٥٦٥	٠.٥٧٥
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٤٢٧		

يبين الجدول السابق أن عبارات المجموعتين كليهما جاءت في المستوى المرتفع (٣.٥٩ للطلاب ككل، ٣.٦٧ للمعلمين ككل)، ما يعني أن الطلاب والمعلمين يرون أن المدرسة الثانوية العامة تسهم بدرجة مرتفعة في تنمية مهارات النجاح الاجتماعي لدى طلابها، وإن ظلت المتوسطات في بداية المستوى المرتفع.

وفيما يتعلق بالاختلافات بين الطلاب والمعلمين، فإنه لم تظهر فروق بين الطلاب والمعلمين في أي من عبارات هذه الفئة الفرعية، ما يدل على تقارب وجهات النظر المجموعتين. يتأكد هنا أيضا ملمح الرضا الأعلى لدى المعلمين عن إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها.

### (ج) مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين

يبين الجدول التالي إجابات الطلاب والمعلمين على عبارات فئة مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين ضمن مجال المهارات الحياتية الاجتماعية.

#### الجدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين

م	العبرة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة																																																																																																																														
٦٢	يحترم الآخرين ووجهات نظرهم التي يختلف معها	الطلاب	٣.٧٠	٠.٥٢٩	-٠.١٥٨	٠.٨٧٥																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٧٢	٠.٥٧٤			٦٣	يميز بين الشخص وفكرته ويرفض الفكرة دون تجريح الشخص	الطلاب	٣.٤٥	٠.٦١٧	-٠.٩٢٢	٠.٣٦١	المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢	٦٤	ينتقد الفكرة وليس صاحبها	الطلاب	٣.٤٥	٠.٨٦٩	-٠.١٧٩	٠.٨٥٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٨٥٧	٦٥	يتقبل النقد الموضوعي من الآخرين ويتعامل معه بإيجابية	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٤٢	-٠.١٤٣	٠.٨٨٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦	٦٦	يؤكد ذاته في علاقاته مع الآخرين ولا ينساق وراء أحد	الطلاب	٣.٦٤	٠.٥٤٩	-٠.١٦٣	٠.٨٧١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٧٦٧	٦٧	يضع نفسه في مكان الآخرين قبل الحكم على أفعالهم	الطلاب	٣.٣٩	٠.٦٠٨	٢.٤٧٤	٠.٠١٧	المعلمون	٣.٨٢	٠.٥٨٤	٦٨	يعبر عن موقفه ويدافع عنه ويقنع الآخرين به	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	-٠.٩٨٤	٠.٣٣٠	المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢	٦٩	يرفض ما قد يضره أو يتناقض مع فناعته	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٠٠	-٠.١٥٦	٠.٨٧٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٠	يرد بطريقة فعالة علم، حوادث التحرش والتنمر والعنف معه أو مع غيره	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٥١	٠.٠٩٠	٠.٩٢٨	المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤	٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩	المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧	٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠
٦٣	يميز بين الشخص وفكرته ويرفض الفكرة دون تجريح الشخص	الطلاب	٣.٤٥	٠.٦١٧	-٠.٩٢٢	٠.٣٦١																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢			٦٤	ينتقد الفكرة وليس صاحبها	الطلاب	٣.٤٥	٠.٨٦٩	-٠.١٧٩	٠.٨٥٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٨٥٧	٦٥	يتقبل النقد الموضوعي من الآخرين ويتعامل معه بإيجابية	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٤٢	-٠.١٤٣	٠.٨٨٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦	٦٦	يؤكد ذاته في علاقاته مع الآخرين ولا ينساق وراء أحد	الطلاب	٣.٦٤	٠.٥٤٩	-٠.١٦٣	٠.٨٧١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٧٦٧	٦٧	يضع نفسه في مكان الآخرين قبل الحكم على أفعالهم	الطلاب	٣.٣٩	٠.٦٠٨	٢.٤٧٤	٠.٠١٧	المعلمون	٣.٨٢	٠.٥٨٤	٦٨	يعبر عن موقفه ويدافع عنه ويقنع الآخرين به	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	-٠.٩٨٤	٠.٣٣٠	المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢	٦٩	يرفض ما قد يضره أو يتناقض مع فناعته	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٠٠	-٠.١٥٦	٠.٨٧٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٠	يرد بطريقة فعالة علم، حوادث التحرش والتنمر والعنف معه أو مع غيره	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٥١	٠.٠٩٠	٠.٩٢٨	المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤	٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩	المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧	٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥						
٦٤	ينتقد الفكرة وليس صاحبها	الطلاب	٣.٤٥	٠.٨٦٩	-٠.١٧٩	٠.٨٥٨																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٨٥٧			٦٥	يتقبل النقد الموضوعي من الآخرين ويتعامل معه بإيجابية	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٤٢	-٠.١٤٣	٠.٨٨٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦	٦٦	يؤكد ذاته في علاقاته مع الآخرين ولا ينساق وراء أحد	الطلاب	٣.٦٤	٠.٥٤٩	-٠.١٦٣	٠.٨٧١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٧٦٧	٦٧	يضع نفسه في مكان الآخرين قبل الحكم على أفعالهم	الطلاب	٣.٣٩	٠.٦٠٨	٢.٤٧٤	٠.٠١٧	المعلمون	٣.٨٢	٠.٥٨٤	٦٨	يعبر عن موقفه ويدافع عنه ويقنع الآخرين به	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	-٠.٩٨٤	٠.٣٣٠	المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢	٦٩	يرفض ما قد يضره أو يتناقض مع فناعته	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٠٠	-٠.١٥٦	٠.٨٧٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٠	يرد بطريقة فعالة علم، حوادث التحرش والتنمر والعنف معه أو مع غيره	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٥١	٠.٠٩٠	٠.٩٢٨	المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤	٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩	المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧	٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																
٦٥	يتقبل النقد الموضوعي من الآخرين ويتعامل معه بإيجابية	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٤٢	-٠.١٤٣	٠.٨٨٧																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦			٦٦	يؤكد ذاته في علاقاته مع الآخرين ولا ينساق وراء أحد	الطلاب	٣.٦٤	٠.٥٤٩	-٠.١٦٣	٠.٨٧١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٧٦٧	٦٧	يضع نفسه في مكان الآخرين قبل الحكم على أفعالهم	الطلاب	٣.٣٩	٠.٦٠٨	٢.٤٧٤	٠.٠١٧	المعلمون	٣.٨٢	٠.٥٨٤	٦٨	يعبر عن موقفه ويدافع عنه ويقنع الآخرين به	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	-٠.٩٨٤	٠.٣٣٠	المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢	٦٩	يرفض ما قد يضره أو يتناقض مع فناعته	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٠٠	-٠.١٥٦	٠.٨٧٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٠	يرد بطريقة فعالة علم، حوادث التحرش والتنمر والعنف معه أو مع غيره	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٥١	٠.٠٩٠	٠.٩٢٨	المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤	٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩	المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧	٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																										
٦٦	يؤكد ذاته في علاقاته مع الآخرين ولا ينساق وراء أحد	الطلاب	٣.٦٤	٠.٥٤٩	-٠.١٦٣	٠.٨٧١																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٧٦٧			٦٧	يضع نفسه في مكان الآخرين قبل الحكم على أفعالهم	الطلاب	٣.٣٩	٠.٦٠٨	٢.٤٧٤	٠.٠١٧	المعلمون	٣.٨٢	٠.٥٨٤	٦٨	يعبر عن موقفه ويدافع عنه ويقنع الآخرين به	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	-٠.٩٨٤	٠.٣٣٠	المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢	٦٩	يرفض ما قد يضره أو يتناقض مع فناعته	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٠٠	-٠.١٥٦	٠.٨٧٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٠	يرد بطريقة فعالة علم، حوادث التحرش والتنمر والعنف معه أو مع غيره	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٥١	٠.٠٩٠	٠.٩٢٨	المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤	٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩	المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧	٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																				
٦٧	يضع نفسه في مكان الآخرين قبل الحكم على أفعالهم	الطلاب	٣.٣٩	٠.٦٠٨	٢.٤٧٤	٠.٠١٧																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٨٢	٠.٥٨٤			٦٨	يعبر عن موقفه ويدافع عنه ويقنع الآخرين به	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	-٠.٩٨٤	٠.٣٣٠	المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢	٦٩	يرفض ما قد يضره أو يتناقض مع فناعته	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٠٠	-٠.١٥٦	٠.٨٧٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٠	يرد بطريقة فعالة علم، حوادث التحرش والتنمر والعنف معه أو مع غيره	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٥١	٠.٠٩٠	٠.٩٢٨	المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤	٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩	المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧	٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																														
٦٨	يعبر عن موقفه ويدافع عنه ويقنع الآخرين به	الطلاب	٣.٤٥	٠.٥٦٤	-٠.٩٨٤	٠.٣٣٠																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٦١	٠.٥٠٢			٦٩	يرفض ما قد يضره أو يتناقض مع فناعته	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٠٠	-٠.١٥٦	٠.٨٧٧	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٠	يرد بطريقة فعالة علم، حوادث التحرش والتنمر والعنف معه أو مع غيره	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٥١	٠.٠٩٠	٠.٩٢٨	المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤	٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩	المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧	٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																																								
٦٩	يرفض ما قد يضره أو يتناقض مع فناعته	الطلاب	٣.٦٤	٠.٧٠٠	-٠.١٥٦	٠.٨٧٧																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤			٧٠	يرد بطريقة فعالة علم، حوادث التحرش والتنمر والعنف معه أو مع غيره	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٥١	٠.٠٩٠	٠.٩٢٨	المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤	٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩	المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧	٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																																																		
٧٠	يرد بطريقة فعالة علم، حوادث التحرش والتنمر والعنف معه أو مع غيره	الطلاب	٣.٤٢	٠.٧٥١	٠.٠٩٠	٠.٩٢٨																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٤٤	٠.٧٨٤			٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩	المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧	٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																																																												
٧١	يروج لموقف أو سياسة بعينها تجاه ظاهرة بعينها	الطلاب	٣.١٥	٠.٧١٢	-٠.٩٦٥	٠.٣٣٩																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٣٩	١.٠٣٧			٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨	المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧	٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																																																																						
٧٢	يسوي النزاعات بطريقة سلمية ملائمة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٧١١	-٠.٢١٩	٠.٨٢٨																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٧١٧			٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢	المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤	٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																																																																																
٧٣	يقاوم الضغوط الاجتماعية لفعل شيء ضار مثل تعاطي المخدرات أو التحرش أو التنمر أو العنف أو العنصرية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٧١٢	-٠.٩٢١	٠.٣٦٢																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٥٩٤			٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١	المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦		الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																																																																																										
٧٤	ينهى العلاقة بطريقة آمنة بعد ان يتأكد من انها ضارة	الطلاب	٣.٦٤	٠.٦٠٣	٠.١٦٣	٠.٧٨١																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٦٨٦				الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣	المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																																																																																																				
	الكلبي	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣																																																																																																																														
		المعلمون	٣.٥٧	٠.٣٩٥																																																																																																																																

يتضح من الجدول السابق أن عبارات المجموعتين كليهما جاءت في المستوى المرتفع (٣.٥٣ للطلاب ككل، ٣.٥٧ للمعلمين ككل)، ما يعني أن الطلاب والمعلمين يرون أن المدرسة الثانوية العامة تسهم بدرجة مرتفعة في تنمية مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين لدى طلابها، وإن ظلت متوسطات المجموعتين في بداية المستوى المرتفع. وفيما يتعلق بالاختلافات بين الطلاب والمعلمين، فإنه لم تظهر فروق بينهما إلا في أي عبارة واحدة (العبارة ٦٧)، وذلك لصالح المعلمين، ما يدل على تقارب وجهات النظر المجموعتين، وما يعني اتفاقهما على مدى إسهام المدرسة في تنمية مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين لدى طلابها. لكن تظل متوسطات المعلمين أعلى عموماً من متوسطات الطلاب. إجمالاً، جاءت كل الفئات الفرعية ضمن مجال المهارات الحياتية الاجتماعية في المستوى المرتفع لدى كل من الطلاب والمعلمين (باستثناء مهارات التواصل لدى الطلاب). ويظل المعلمون أعلى في رأيهم بشأن مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلابها.

#### ثانياً: الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في الفئات الفرعية

يبين الجدول التالي المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين في الفئات الفرعية للمجالات الأساسية الثلاث للمهارات الحياتية العامة.

## الجدول (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) لدلالة الفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين والطلاب في الفئات الفرعية

م	الفئة	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
١	مهارات الهوية والغرض من الحياة	الطلاب	٣.٤٥	٠.٤٦٦	-٠.٢٤٠	٠.٨١٢
		المعلمون	٣.٤٨	٠.٦٥٦		
٢	مهارات إدارة الذات	الطلاب	٣.٤٦	٠.٤٥١	-٠.١٦١	٠.٨٧٣
		المعلمون	٣.٤٨	٠.٣٨٧		
٣	مهارات الصحة واللياقة والسلامة	الطلاب	٣.٤٤	٠.٥٨٠	-٠.٣٥٠	٠.٧٢٨
		المعلمون	٣.٥٠	٠.٥٠٢		
٤	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار	الطلاب	٣.٤٩	٠.٥٣٤	-٠.٠٣٣	٠.٩٧٤
		المعلمون	٣.٤٩	٠.٤٥١		
٥	مهارات التفكير الناقد	الطلاب	٣.٤٤	٠.٤٥١	-١.٢٨٣	٠.٢٠٦
		المعلمون	٣.٦١	٠.٤٥١		
٦	مهارات التعلم مدى الحياة	الطلاب	٣.٥٢	٠.٤٦٤	-٠.٩٢٠	٠.٣٦٢
		المعلمون	٣.٦٣	٠.٢٦٥		
٧	مهارات التواصل	الطلاب	٣.٤٨	٠.٤٣٣	-١.٠٦٩	٠.٢٩٠
		المعلمون	٣.٦١	٠.٣٣٩		
٨	مهارات النجاح الاجتماعي	الطلاب	٣.٥٩	٠.٤٥٣	-٠.٥٦٥	٠.٥٧٥
		المعلمون	٣.٦٧	٠.٤٢٧		
٩	مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين	الطلاب	٣.٥٣	٠.٤٧٠	-٠.٣٣٠	٠.٧٤٣
		المعلمون	٣.٥٨	٠.٣٩٥		
	الكلية	الطلاب	٣.٤٨	٠.٤١٥	-٠.٥٥١	٠.٥٨٤
		المعلمون	٣.٥٥	٠.٣٢٨		

يتضح من الجدول السابق أن إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها جاء في المستوى المتوسط من وجهة نظر الطلاب (المتوسط ٣.٤٨)، وفي المستوى المرتفع من وجهة نظر المعلمين (المتوسط ٣.٥٥).

ومع أن متوسطات المعلمين أعلى دائما من الطلاب، فلا توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين في أي من الفئات الفرعية التسع للمجالات الأساسية الثلاثة للمهارات الحياتية العامة وفي الاستبانة ككل. وحتى متوسطات المعلمين الأعلى جاءت في بداية المستوى المرتفع ولا تبتعد كثيرا عن متوسطات الطلاب، ما يعني تقارب وجهة نظر المجموعتين واتفاقهما على أن المدرسة تسهم بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة في تنمية المهارات الحياتية العامة بكل فئاتها الفرعية لدى طلابها.

## مناقشة النتائج وتفسيرها

أولاً فيما يتعلق بتحديد المهارات الحياتية العامة التي ينبغي أن تعمل المدرسة الثانوية العامة على تنميتها لدى طلابها، وضعت الدراسة الحالية، بعد مراجعة الأدبيات، قائمة بهذه المهارات شملت ثلاثة مجالات أساسية وثلاث فئات ضمن كل مجال، هي (١) المهارات الحياتية الشخصية، وتشمل (أ) مهارات الهوية والغرض من الحياة (١٠ مهارات)، (ب) مهارات إدارة الذات (٩ مهارات)، (ج) مهارات الصحة واللياقة والسلامة (٨ مهارات). (٢) المهارات الحياتية المعرفية، وتشمل (أ) مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار (٩ مهارات)، (ب) مهارات التفكير الناقد (٧ مهارات)، (ج) مهارات التعلم مدى الحياة (٦ مهارات). (٣) المهارات الحياتية الاجتماعية، وتشمل (أ) مهارات التواصل (٥ مهارات)، (ب) مهارات النجاح الاجتماعي (٧ مهارات)، (ج) مهارات إدارة العلاقات مع الآخرين (١٣ مهارة).

ثانياً فيما يتعلق بمدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها، وجدت الدراسة أن المدرسة تسهم في تنمية المهارات الحياتية الشخصية لدى طلابها بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب ومرتفعة من وجهة نظر المعلمين (المتوسط ٣.٤٨، ٣.٥٥ على التوالي)، ما يعني أن المدرسة الثانوية تسهم بدرجة من متوسطة إلى مرتفعة في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها من وجهة نظر طلابها ومعلميها.

تتفق تقديرات الطلاب والمعلمين في الدراسة الحالية إلى حد كبير مع نظيراتها في دراسة الشهري (٢٠١٨) التي خلصت إلى أن آراء الطلاب والمعلمين بشأن توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية جاءت في المستوى المرتفع (المتوسط ٣.٥٧، ٣.٨٨ على التوالي)، وهي متوسطات لا تبتعد كثيراً عن المتوسطات التي خرجت بها الدراسة الحالية. كما تتفق الدراسة الحالية في تقديرات الطلاب إلى حد كبير مع دراسة السحاري وعامر (٢٠١٦) التي خلصت إلى أن طلاب المرحلة الثانوية في منطقة عسير السعودية يرون أن اثنين من مجالات المهارات الحياتية التسعة يقعان في المستوى المرتفع، وأن ستة مجالات تقع في المستوى المتوسط، وأن مجالاً واحداً يقع في المستوى المنخفض.

ثالثا فيما يتعلق بالفروق بين وجهة نظر الطلاب والمعلمين، فإن الدراسة الحالية لم تجد فروقا دالة في أي من المجالات الأساسية أو الفئات الفرعية للمهارات الحياتية العامة، ما يعني اتفاق وجهة نظر المجموعتين على مدى إسهام المدرسة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية العامة لدى طلابها. ورغم غياب الفروق، فإن المعلمين كانوا دائما أعلى من الطلاب في تقدير مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها، وهو ما أرجعه الباحث إلى أن المعلمين يعتبرون أنفسهم جزءا من النظام ومن المدرسة، وبالتالي يعتبرون نجاح المدرسة في أداء هذا الدور نجاحا لهم. تتفق هذه النتيجة مع توصل إليه الشهري (٢٠١٨) من عدم وجود فروق بين الطلاب والمعلمين في محور دور الشبكات، وعدم وجود فروق بين المعلمين أنفسهم في أي من المتغيرات، ولا بين الطلاب أنفسهم في أي من المتغيرات.

### توصيات الدراسة

تأسيسا على نتائج الدراسة الميدانية وما كشفته عن مدى إسهام المدرسة الثانوية العامة في مصر في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها، وعلى الإطار النظري الذي أكد أهمية المهارات الحياتية العامة، تقدم الدراسة التوصيات التالية:

#### فيما يتعلق بالمنهج:

١. ضرورة اعتبار المهارات الحياتية أحد المفاهيم المحورية عند وضع المنهج والمواد الدراسية على اختلافها.
٢. ضرورة تضمين المهارات الحياتية في المادة الدراسية التي تلائم كلا منها، مثل تضمين مهارات الهوية والغرض من الحياة ومهارات إدارة الذات والمهارات الاجتماعية في موضوعات القراءة في اللغة العربية واللغات الأجنبية، وتضمين مهارات الصحة واللياقة في التربية الرياضية والعلوم، وهكذا.
٣. يمكن إعداد كتيبات صغيرة مخصصة للمهارات الحياتية وتوزيعها على الطلاب كجزء من المنهج النظامي، وهو أمر أصبح ميسورا مع تحويل المناهج إلى الصيغة الرقمية.



### فيما يتعلق بالنشاطات المصاحبة للمنهج:

١. ضرورة أن تكون المهارات الحياتية من بين الأهداف الصريحة والمخطط لها لنشاطات مثل المناظرات والمسابقات والأعمال الجماعية والمشروعات البحثية والأعمال التطوعية والزيارات الثقافية.
٢. ضرورة تخصيص نشاطات لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب مثل مطالبتهم بالقراءة أو الكتابة حول شخصيات لها إنجاز حياتي بارز.
٣. ضرورة عقد لقاءات ومناقشات حول إدارة الذات وضبط النفس وإدارة العلاقات مع الآخرين.
٤. يمكن عقد لقاءات ومناقشات حول الأخطار التي تنتج عن الانسياق وراء الآخرين أو الاندفاع أو الفشل في إدارة النزاع من الآخرين.
٥. ضرورة عرض نماذج وقصص لأفراد متميزين في المهارات الحياتية وإبراز قيمتها في نجاحهم.

### مقترحات بحثية

١. تقويم محتوى منهج المدرسة الثانوية العامة من حيث احتوائه على المهارات الحياتية العامة.
٢. تقييم مستوى المهارات الحياتية لدى طلاب المدرسة الثانوية العامة باختبار مقنن.
٣. التعرف على العلاقة بين مستوى المهارات الحياتية لدى طلاب المدرسة الثانوية العامة وأدائهم التعليمي.
٤. التخطيط لدمج المهارات الحياتية في منهج المدرسة الثانوية.

## المراجع

## أولاً: المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (١٩٩٩). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم والنفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- بشارة، جبرائيل (٢٠٠٩). إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم: الحوار وإكساب التلاميذ مهاراته الحياتية. دراسة مقدمة إلى مؤتمر "تحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر" المنعقد في كلية التربية بجامعة دمشق خلال الفترة ٢٥-٢٧ أكتوبر ٢٠٠٩.
- جعاره، رضا محمد (٢٠١٧). المهارات الحياتية الإدارية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، غزة.
- الجندي، رشا (٢٠٠٨). فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة باستخدام مسرح العرائس. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم النفسية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- الحايك، أمينة (٢٠١٥). واقع تنمية المهارات الحياتية: دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٣(١)، ١٧٨-٢٠٣.
- حمزة، ميساء (٢٠١٧). أثر استخدام بعض تطبيقات ويب (٢٠٠) في مقرر تكنولوجيا التعليم على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ٩٣(١)، ٤١٧-٤٦٥.
- الدليمي، حميد (٢٠١٦). درجة توافر المهارات الحياتية في منهاج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية في العراق من وجهة نظر المدرسين. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان-الأردن.
- سبكي، ولاء فهد (٢٠١٩). دور الأركان التعليمية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة بالروضات الحكومية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

السحاري، محمد، عامر، ربيع (٢٠١٦). الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ٣٥(١٧٠)، ٥٣٣-٥٨٨.

سعد الدين، هدى (٢٠٠٧). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الشراكة الدولية لتوظيف الشباب (٢٠١٤). *تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب: دليل عملي لتصميم برامج نوعية*. عمان-الأردن: المنظمة الدولية للشباب، البنك الدولي.

شليبي، نوال (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي العشرين والعشرين في مناهج التعليم العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. *المجلة الدولية المتخصصة*، ٣(١٠)، ٣٣-١.

الشهري، فراج بن سعد (٢٠١٨). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلاب والمعلمين. *International Journal of Educational Psychological Studies*, 3(2), 430-400.

صليبي، محمد (٢٠١٦). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر الأحياء والبيئة للصف العاشر. *مجلة جامعة دمشق*، ٣٢(١)، ١٩٥-٢٣٧.

عبدالكريم، غادة (٢٠٠٩). أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

العمرى، جمال فواز (٢٠١٣). مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، ١٠(١)، ١٠٣-١٢٨.

فراج، عبيد (٢٠١٩). برنامج قائم على أشكال أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. *مجلة الطفولة*، ٣١(١)، ٦٢٠-٦٧٨.

قشطة، أحمد عودة (٢٠٠٨). أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

اللولو، فتحية صبحي (٢٠٠٥). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين. بحث مقدم لمؤتمر "الطفل الفلسطيني وتحديات المستقبل"، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (٢٠١٧). **الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**. عمان-الأردن: مكتب اليونيسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا

وزارة التربية والتعليم والفني-جمهورية مصر العربية (٢٠٢٠). **كتاب الإحصاء السنوي ٢٠١٩/٢٠٢٠**. القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adolescent Girl Initiative (2013). **Life Skills: What are they, Why do they Matter, and How are they Taught? Learning from Practice Series**. Washington DC: The World Bank.
- Ahuja, A., Singh, R., Parveen, H., Agrawal, N & Thakur, S (2018). Asolescents' Life Skills Training for Effective Transformation into Ideal Youth. **Journal of Community Mobilization And Sustainable Development**, Vol. 13(3), 567-572.
- Cullinane, C. & Montacute, R. (2017). **Improving Essential Life Skills for Young People**. England: The Sutton Trust.
- Dhingra, R. & Chauhan, K. (2017). Assessment of Life-Skills of Adolescents in Relation to Selected Variables. **International Journal of Scientific and Research Publications**, Vol. 7(8), 201-212.
- Edge Research (2018). **Developing Life Skills in Children: A Road Map for Communicating with Parents**. England: Learning Heroes.
- Evaldesign (2019). **Co-creating Tools for Measuring the Impact of Life Skills on Adolescents Insights from a Scoping Study in India**. India: Echidna Giving and Evaldesign.
- Kennedy, F. & Pearson, D. (2014). The Life Skills Assessment Scale: Measuring Life Skills of Disadvantaged Children in the Developing World. **Social Behavior and Personality**, Vol. 42(2), 197-210.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. & Posner, M. (2001). **Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development**. Washington, DC.: Pan American Health Organization.
- Nagaraju, M. (2016). Strategies to Promote Life-Skills among Adolescents. **European Journal of Education Studies**, Vol 2(3), 67-75.
- Nivedita, S. & Singh , B. (2016). Life Skills Education: Needs and Strategies. **SRJIS**, Vol. 16(3), 3800-3806.
- Oxford, R. (2001). Language Learning Strayegies. In R Carter & D. Nunan (Eds.). **Teaching English to Speakers of Other Languages** (pp. 166-172). Cambridge: Cambridge University Press.

- Prajapati, R., Sharma, B & Sharma, D. (2017). Significance of Life Skills Education. **Contemporary Issues in Education Research**, Vol. 10(1), 1-5.
- Programme on Mental Health (1997). **Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools**. Geneva: World Health Organization.
- Rani, R. & Choudhary, M. (2019). Life Skills Education; Concern for Educationists for Wholistic Development of Adolescents. **Paripex - Indian Journal of Research**, Vol. 8(1), 31-32.
- Saravanakumar, A. & Devi, K. (2020). Realising Life Through Life Skills-on Adolescents Perspective. **Journal Of Critical Reviews**, Vol. 7(18), 1277-1282.
- Saravanakumar, A. (2020a). Life Skill Education for Creative and Productive Citizens. **Journal of Critical Reviews**. Vol. 7(9), 554-558.
- Saravanakumar, A. (2020b). **Life Skill Education Through Lifelong Learning**. Raleigh, USA: Lulu Publication.
- Singh, M. (2004). Understanding Life Skills. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4 **Gender and Education for All: The Leap to Equality**. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Tan, S. (2018). Life Skills Education: Teachers' Perceptions in Primary School Classrooms in Finland and Singapore. **Master Thesis** in Education, Department of Education, University of Jyväskylä, Finland.
- UNICEF Office of Evaluation (2012). **Global Evaluation of Life Skills Evaluation Programmes: Final Report**. New York: United Nations Children's Fund.
- United Nations Children's Fund (2010). **Life Skills Learning and Teaching: Principles, concepts and standards**. Paris: UNICEF.