



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

استشراف سياسات تربوية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين

إعداد

أمل عيسى محمد مشعل

إشراف

د. غسان عبد العزيز سرحان

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية

حزيران /2024م

©الجامعة العربية الأمريكية - 2024. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأطروحة

استشراف سياسات تربوية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين

إعداد

أمل عيسى محمد مشعل

نُوقِشت هذه الأطروحة بتاريخ 6 / 6 / 2024 وأُجيزت.

التوقيع



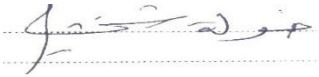
أعضاء لجنة المناقشة:

1. د. غسان عبد العزيز سرحان

مشرقا ورئيسا

2. أ.د. خولة الشخشير

ممتحنا داخليا



3. أ.د. أحمد بطّاح

ممتحنا خارجيا



4. أ.د. مجدي زامل

ممتحنا خارجيا



الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة أطروحة:

استشراف سياسات تربوية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين

أقرُّ بأن كلَّ ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هو نتاج جهدي الخاص، وأن أي جزء منها لم يقدم من قِبَل باحثين آخرين لنيل درجةٍ أو لقبٍ علميٍّ على صعيد الأفراد، والمؤسسات العلميَّة، أو البحثيَّة.

الاسم: أمل عيسى محمد مشعل

التوقيع: 

الرقم الجامعي: 201912751

التاريخ: 2024-9-28

الإهداء

إلى أمي وأبي مصدر الأمن والحب الأبدي الصادق.. اللذان بدعائهما ورضاهما ييسّر الله لي كل خير، أطل الله بعمريهما وأمدّهما بالصحة والعافية
إلى زوجي الغالي "أشرف" الداعم والمُشجع والمُحفّز الدائم لي في دروب العلم والمعرفة
إلى أبنائي " بهاء، فراس، علي" الذين بهم ولهم أتزيد علمًا ومعرفةً
إلى ابنتي " زينة" مهجة الروح وحياة القلب وفراشة البيت
إلى أخوتي العشرة السند الثابت الباقي مدى الحياة
إلى صديقتي وأخواتي اللواتي لم تلهن أمي
إلى كل من قدّم لي النصّح والسداد وتمنى لي الخير والنجاح سرًا أو علانية
إلى مُشرفي الرائع الذي لم يتوانى عن نصحي وإرشادي
إلى شُرَكَائي وزُملائي في العمل والدراسة
إلى منارة العلم الشامخة الجامعة العربية الأمريكية
إلى قرية المجد والعز زكريا قريتي المهجرة وكل من ينتمي لها
.. لكل هؤلاء ولكل من سيقراً رسالتي أهدى جهدي المتواضع، راجيةً من الله عز وجل أن يكون
نافعًا لي في الدنيا والآخرة

الشكر والتقدير

"يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" (المجادلة: 11)

بسم الله والحمد لله رب العالمين الذي أنعم علينا بالعلم وخصنا به، وأرسل رسوله بالهدى والنور معلماً وقُدوةً ومُلهماً، وأتم عليّ بإنجاز متطلبات الأطروحة. فالشكر لله ورسوله أولاً وأخيراً

"ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه" (لقمان: 12)

لذا أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للأستاذ الدكتور غسان سرحان بتفضله بقبول الإشراف على هذه الأطروحة، ولتعاونه الدائم وتوجيهه المستمر ونصائحه السديدة، التي أنارت الطريق لاستكمال هذه الدراسة العلمية، فجزاه الله عني خير الجزاء ونفع بعلمه البلاد والعباد

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل: الدكتورة خولة شخشير والدكتور أحمد بطّاح والدكتور مجدي زامل لتكرمهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، وإحاطتي بالملاحظات والإرشادات المهمة التي من خلالها يكتمل الجهد بصورة أبهى وأنضج فبارك الله فيهم وبعلمهم.

وكل الشكر لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة العربية الأمريكية في برنامج الإدارة التربوية الذين كان لجهدهم العلمي أثر واضح في تبلور رؤيتنا المستقبلية في الميدان التربوي فجزاهم الله عنا أحسن الجزاء.

والشكر الخالص لكل من السادة الخبراء التربويين والأكاديميين ومدراء ومعلمي وطلاب المدارس الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة، والسادة المُحكمين لأدوات الدراسة وكل من قدّم لي المساندة والدعم الميداني والمشورة مما كان له الأثر الأكبر في تسهيل مهمة الدراسة والبحث

وأخيراً أشكر نفسي على إصرارها الدائم للوصول إلى التميز والنجاح بعد عناء طويل وجهد عميق، والشكر موصول لعائلتي التي أزرتني وشدت على يدي للمواصلة بالدعم والتشجيع المستمرين.

ملخص الأطروحة

هدفت الدراسة إلى استشراف سياسات تربوية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين وذلك بتحليل السياسات التربوية الفلسطينية من خلال منهج تحليل السياسات التربوية. كما وهدفت أيضا التعرف إلى واقع ممارسة الطلبة في المرحلة الثانوية من الصفين الحادي عشر والثاني عشر العلمي والأدبي في مدارس مدينتي البيرة ورام الله للمهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ومعلميهم ومديري مدارسهم. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الكمي من خلال الاستبانة، والكيفي من خلال المقابلة). وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية توزعت على 160 معلماً ومعلمة، موزعين على 11 مدرسة، منهم 70 معلماً، و90 معلمة. كما بلغ حجم العينة من طلبة المرحلة الثانوية 353 طالباً وطالبة، منهم 124 طالباً، و229 طالبة. أما مديرو المدارس فتم اتباع أسلوب المسح الشامل في اختيارهم لأداة المقابلة وعددهم 11 مديراً. وأجريت الدراسة في العام الدراسي 2023-2024. وتمت محاورة مجموعة من الخبراء التربويين لاستشارتهم في إعداد ورقة السياسات.

وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود سياسات تربوية فلسطينية واضحة وصريحة تتضمن تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وعدم الأخذ في هذه السياسات بالتحديات والتغيرات الحاصلة في المنظومة التعليمية. وأن واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كانت كبيرة، وجاءت المهارات بالترتيب مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)، ومهارة إدارة الذات/الوعي الذاتي، ومهارة العمل الجماعي والمشاركة، ومهارة الاتصال والتواصل، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار. وأن واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة الفرع العلمي أفضل منه لدى طلبة الفرع الأدبي، وخصوصاً في مهارتي العمل الجماعي والمشاركة ومهارة التقنيات الرقمية أفضل من ممارسة طلبة الفرع الأدبي. وتبين أن طلبة الصف الحادي عشر، والصف الثاني عشر لهم نفس درجة الممارسة لهذه المهارات الحياتية. أما من وجهة نظر المعلمين فكانت متوسطة، ووجد أن أعلى مهارة هي مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)، يليها مهارة الاتصال والتواصل، ثم مهارة العمل الجماعي والمشاركة، ثم مهارة إدارة الذات/الوعي الذاتي، ثم مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار. وتوافق ذلك مع وجهة نظر المديرين. وكنتيجة لما سبق توصي الدراسة باعتماد ورقة السياسات المقترحة لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية. وأن تكون هذه الورقة من واقع العمل التربوي الفلسطيني ومن تراث وحضارة المجتمع وضمن احتياجاته وتجاربه.

الكلمات المفتاحية: الاستشراف، السياسات التربوية، المهارات الحياتية، ورقة سياسات، المرحلة الثانوية

فهرس المحتويات

أ.....	إجازة الأطروحة
ب.....	الإقرار
ج.....	الإهداء
د.....	الشكر والتقدير
ه.....	ملخص الأطروحة
و.....	فهرس المحتويات
ط.....	فهرس الجداول
ل.....	فهرس الأشكال
م.....	فهرس الملحقات
1.....	الفصل الأول
2.....	مشكلة الدراسة وأسئلتها
2.....	1.1 المقدمة:
5.....	2.1 مشكلة الدراسة
7.....	3.1 أسئلة الدراسة
7.....	تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:
8.....	4.1 فرضيات الدراسة:
9.....	5.1 أهداف الدراسة
9.....	6.1 أهمية الدراسة
9.....	1.6.1 الأهمية التطبيقية:
9.....	2.6.1 الأهمية النظرية:
9.....	7.1 حدود الدراسة
10.....	8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية
14.....	الفصل الثاني
15.....	الإطار النظري والدراسات السابقة
15.....	1.2 الإطار النظري
15.....	1.1.2 السياسات التربوية
15.....	1.1.1.2 الفلسفات التعليمية:
18.....	2.1.1.2 مفهوم السياسات التربوية:
21.....	3.1.1.2 تحليل السياسات التربوية:
26.....	4.1.1.2 صنع السياسات التربوية:

27	5.1.1.2 التحديات التي تواجه عملية صُنع وتنفيذ السياسة التعليمية في فلسطين:
32	6.1.1.2 السياسات التربوية المستقبلية.....
33	2.2 المهارات الحياتية.....
35	1.2.2 مفهوم المهارات الحياتية:
36	2.2.2 أهمية المهارات الحياتية:
42	3.2 الدراسات السابقة (العربية والأجنبية).....
55	الفصل الثالث.....
56	المنهجية والإجراءات.....
56	1.3 منهج الدراسة.....
56	2:3 مجتمع الدراسة.....
56	3:3 عينة الدراسة.....
56	1.3.3 خصائص العينة:
56	1.1.3.3 خصائص عينة طلبة المرحلة الثانوية:
57	2.1.3.3 خصائص عينة معلمي المرحلة الثانوية:
57	4.3 أدوات الدراسة.....
57	1.4.3 الاستبانة:
58	2.4.3 المقابلة:
58	3.4.3 صدق وثبات أدوات الدراسة
58	1.3.4.3 صدق وثبات استبانة الطالب:
58	1.1.3.4.3 صدق استبانة الطالب.....
64	2.1.3.4.3 ثبات استبانة الطالب:
65	2.3.4.3 صدق وثبات استبانة المعلم:
65	1.2.3.4.3 صدق استبانة المعلم.....
71	2.3.4.3 ثبات استبانة المعلم:
72	3.3.4.3 ثبات أداة المقابلات لمديري المدارس الثانوية.....
72	4.4.3 تصحيح أداة الدراسة
72	1.4.4.3 مفتاح التصحيح.....
72	5.3 متغيرات الدراسة.....
73	6.3 إجراءات تطبيق الدراسة:
73	7.3 المعالجة الإحصائية:
75	الفصل الرابع.....

نتائج الدراسة.....	76
1.4: النتائج المتعلقة في السؤال الأول.....	76
2.4: النتائج المتعلقة في السؤال الثاني.....	77
4.4: النتائج المتعلقة في السؤال الرابع.....	91
5.4: النتائج المتعلقة في السؤال الخامس.....	103
6.4: النتائج المتعلقة في السؤال السادس.....	109
9.5: التوصيات.....	128
1.5: مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الأول.....	131
2.5: مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الثاني.....	133
3.5: مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الثالث.....	134
4.5: مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الرابع.....	135
5.5: مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الخامس.....	137
6.5: مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال السادس.....	138
7.5: مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال السابع.....	140
السؤال السابع والذي نصه: ما مدى مشاركة الخبراء والمختصين في دعم ورقة السياسات التربوية؟.....	140
8.5: مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الثامن.....	141
قائمة المصادر والمراجع.....	146
الملاحق.....	157
Abstract.....	181

فهرس الجداول

جدول (1.2): الفجوة البحثية	54
جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الديموغرافية	57
جدول (2.3): توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً للمتغيرات الديموغرافية	57
جدول (3.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل وبين فقرات هذا المحور	59
جدول (4.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار وبين فقرات هذا المحور	59
جدول (5.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة وبين فقرات هذا المحور	60
جدول (6.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي وبين فقرات هذا المحور	61
جدول (7.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال وبين فقرات هذا المحور	62
جدول (8.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية وبين محاورها	63
جدول (9.3): معامل الثبات لفقرات الاستبانة	64
جدول (10.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل وبين فقرات هذا المحور	65
جدول (11.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار وبين فقرات هذا المحور	66
جدول (12.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة وبين فقرات هذا المحور	67
جدول (13.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي وبين فقرات هذا المحور	68
جدول (14.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال وبين فقرات هذا المحور	69
جدول (15.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية وبين محاورها	70
جدول (16.3): معامل الثبات لفقرات الاستبانة	71
جدول (17.3): مفتاح قراءة المتوسطات الحسابية	72
جدول (1.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة مهارة الاتصال والتواصل	77
جدول (2.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة الاتصال والتواصل تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف	78
جدول (3.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	79

جدول (4.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف	80
جدول (5.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة مهارة العمل الجماعي والمشاركة	80
جدول (6.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف	81
جدول (7.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	82
جدول (8.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف	83
جدول (9.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	83
جدول (10.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف	85
جدول (11.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة المهارات الحياتية	85
جدول (12.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية للمهارات الحياتية تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف	86
جدول (13.4): نتائج اختبار الفرضية الأولى تبعاً لمتغير جنس الطالب	87
جدول (14.4): نتائج اختبار الفرضية الثانية تبعاً لمتغير لتخصص الطالب	88
جدول (15.4): نتائج اختبار الفرضية الثالثة تبعاً لمتغير الصف	90
جدول (16.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة الاتصال والتواصل	91
جدول (17.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة الاتصال والتواصل من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه	92
جدول (18.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	93
جدول (19.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه	94
جدول (20.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة	95

- جدول (21.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه..... 96
- جدول (22.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي 97
- جدول (23.4): تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه..... 98
- جدول (24.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) 99
- جدول (25.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه..... 100
- جدول (26.4): واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين..... 101
- جدول (27.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه..... 102
- جدول (28.4): نتائج اختبار الفرضية الأولى تبعاً لمتغير جنس المعلم..... 103
- جدول (29.4): نتائج اختبار الفرضية الثانية تبعاً لمتغير جنس المدرسة..... 104
- جدول (30.4): نتائج اختبار الفرضية الثالثة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة..... 106
- جدول (31.4): نتائج اختبار الفرضية الرابعة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي..... 107
- جدول (32.4): نتائج اختبار الفرضية الخامسة تبعاً لمتغير الفرع الذي يعمل/ تعمل به 108

فهرس الأشكال

- شكل (1.2): يوضح المهارات الحياتية الخمس التي تركز عليها الدراسة.....40
- شكل (1.3): التوزيع الطبيعي لعينة الطلبة.....74
- شكل (2.3): التوزيع غير الطبيعي لعينة المعلمين.....74
- شكل (1.5): مضامين ومحاور ورقة السياسات من إعداد الباحثة.....128

فهرس الملحقات

157	ملحق (1): تسهيل مهمة 1
158	ملحق (2): تسهيل مهمة 2
159	ملحق (3): الاستبانة بصورتها الأولية (1)
164	ملحق (4): قائمة أسماء السادة المحكين من الخبراء والأساتذة التربويين
165	ملحق (5): قائمة بأسماء الخبراء التربويين الذين تمت الاستعانة بهم والاستفادة من خبرتهم في بلورة ورقة السياسات
166	ملحق (6): استبانة الطالب بصورتها النهائية
169	ملحق (7): استبانة المعلم بصورتها النهائية
174	ملحق (8): أسئلة المقابلة لمديري المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة حول امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية
176	ملحق (9) توزيع مجتمع وعينة الدراسة
179	ملحق (10) مناقشة الخبراء

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها

1.1 المقدمة

يُقبل طالب المرحلة الثانوية على الانخراط في الحياة الجامعية والمجتمعية، لذا فهو بحاجة ماسة إلى زيادة الفرص لرفع وعيه حول قدراته ومهاراته المختلفة. فهل لديه ثقة بكل ذلك؟ هل عنده انتماء لوطنه؟ هل لديه القدرة على التواصل مع الآخرين وعلى حل المشكلات وعلى التفكير السليم والتخطيط لمستقبله، وعلى المشاركة المجتمعية وغيرها من المهارات اللازمة له؟ كل هذه الأسئلة تقود الباحثة إلى سبر غور الأبحاث المختلفة للتعرف على هذه المهارات وأهميتها وكيف يمكن أن يكتسبها الطالب بحيث يشهد ممارستها وتطبيقها المجتمع بالحياة اليومية العلمية والعملية. فهل مقررانا الدراسية تأخذ بيد الطالب إلى ذلك؟ وهل السياسات التربوية تنص على ضرورة امتلاك هذه المهارات لتُكوّن المخرجات المنشودة.

لم يعد الحصول على المعلومة في عصرنا الحاضر هو هاجس الباحثين، فالتطور التكنولوجي أتاح المعرفة للجميع وفي أي وقت وبلا حدود، إلا أنها لم تتح القيم والمهارات اللازمة لبلورة المعلومة والانتفاع بها في الحياة الواقعية والمجتمعية. فالطلبة يتعلمون في مقرراتهم كمًا هائلًا من المعلومات من كافة التخصصات ونكاد كتربيين وكأفراد في المجتمع لا نلمس القيم والمهارات الحياتية في معاملاتهم المختلفة، وبات انشغال المجتمع المتمثل بالطالب والأهل والمعلم بنتائج التحصيل المرتبط بما اعتاد المعلم على تقديمه من مواد بأسلوب الإلقاء والمحاضرة دون الربط اللازم بالحياة مما يُكسب الطالب مهارتي الحفظ والاستماع إلى حد ما قد تتلاشى معه كثير من المعلومات ببعدها عن الحياة الواقعية.

وفي الحال الفلسطيني حيث خصوصيته السياسية التي تؤثر على كافة الأنظمة من خلال التحديات المختلفة التي يشهدها المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وتربوياً، وما يُرافقها من تغييرات في التشكيلات المختلفة وبالتالي في القرارات والسياسات، فالتأثير الأعظم يكون من نصيب السياسات التربوية، لأن أثره يظهر في كل مجال ويطل كل فرد من أفراد المجتمع.

لم تشهد فلسطين منذ تشكيلها أي نظام تربوي مستقل ونابع من تخطيط وطني فلسطيني وبناء على رؤية وفلسفة تربوية وطنية المنشأ، بل كانت الأنظمة منذ الانتداب البريطاني حتى اليوم مفروضة حددت رؤاها وفلسفتها أغراض وأهداف هذه الأنظمة حتى في عهد السلطة الفلسطينية كان هناك تدخلات خارجية ذات طابع سياسي أثرت بشكل أو بآخر على النظام التربوي، كما في اتفاقات واي

ريفر وطابا. حيث جاء في اتفاقية طابا بضرورة وجود لجنة من ثلاثة دول (إسرائيل، فلسطين، أمريكا) تقوم بتعيين خبير تربوي لصد أي مجال للتحريض أو العنف. كما أن هناك اشتراطات ميتشيل وتينيت في البحث في المناهج مما يعني غياب الاستقلالية المعقولة للنظام التربوي الفلسطيني الذي نشأ بعد قيام السلطة الفلسطينية (قطامش، 2004).

فقد كان تعليم الفلسطينيين لا يصدر عن فلسفة اجتماعية أو سياسة تربوية واستراتيجيات واضحة المعالم لأن القائمين على تخطيطه من الغرباء ممن لهم مصالح ذاتية تتناسب مع أهدافهم وتطلعاتهم، ولو تتبعنا تاريخياً التجربة الفلسطينية التربوية عبر التاريخ، سيتضح أن النظام التعليمي الفلسطيني تمت إدارته وفقاً لأهداف السلطات الحاكمة في كل حقبة مع بعض الاختلافات.

ففي فترة الانتداب البريطاني أجمع المسؤولون البريطانيون منذ بداية انتدابهم على أن الحكم التمثيلي الديمقراطي المحلي يُعطى لليهود، وبذلك يُمنع العرب من حق الإشراف على مدارسهم ومن وضع الأهداف (يوسف، 1989).

وبعد تفكيك فلسطين أشرفت مصر على التعليم في قطاع غزة، حيث استخدمت منهاجها ووسائلها التعليمية. كما أشرف الأردن على تطبيق منهاجه في الضفة الغربية بما في ذلك القدس التي كانت جزءاً من الأردن. ومن هنا أدركت الهيئات والمؤسسات الفلسطينية الوطنية بضرورة وضع منهاج وطني فلسطيني، وقد لاقى ذلك اهتماماً منظماً بتعاون منظمة التحرير الفلسطينية مع اليونسكو كمنظمة دولية من خلال نشاطها في تحسين التعليم العام والمهني وانتداب خبراء للعمل، وفي 1990 تم عقد أول ندوة رسمية دولية لمناقشة تطوير منهاج فلسطيني للمرحلة الأساسية. كما خرج المؤتمر بضرورة عقد ندوة أخرى تتعلق بالتعليم الثانوي، وتوصية ثانية بضرورة تأسيس مركز لتطوير المناهج الفلسطينية. وقد تحققت التوصيتان لاحقاً (أبو لغد، 1997). إلا أن أبا لغد قال أننا نستبعد إمكانية تطوير أو تعديل المنهاجين المستخدمين لعدم ارتباطهما بالهوية والانتماء الفلسطيني، ولعدم ارتباطهما كذلك باحتياجات المجتمع الفلسطيني الاقتصادية والاجتماعية والقيمية.

ومنذ العام 1967 كان تأثير الاحتلال الإسرائيلي على التعليم سلبياً من خلال إغلاق الكثير من المدارس والجامعات، وهذا أدى إلى انخفاض طويل المدى في المعايير الأكاديمية في جميع مستويات التعليم. إلا أن السياسات الإسرائيلية لم تمنع الفلسطينيين بالكامل من الحفاظ والتأكيد على هويتهم التاريخية والثقافية من خلال التحدي الفردي والجماعي للتدابير العسكرية بالاعتماد على الذات والروح الجماعية وقوة العمل المجتمعي. إلا أن ذلك أضعف من جهوزيتهم واستعدادهم لإعادة البناء التعليمي (الرمحي، 2015).

إن قراءة مجمل السياسات التربوية الممارسة في إطار النظام التربوي الفلسطيني القائم سواء من حيث الشكل الذي تُدار فيه العملية التربوية والتعليمية، أو من ناحية المضمون لا بد أن تأخذ دائماً بالاعتبار جملة المحددات التي أفرزتها الاتفاقيات بين الطرفين الفلسطيني والإسرائيلي، وما يترجم عنها من أنظمة وتعليمات حكومية تمس الممارسة التربوية والتعليمية اليومية (قطامش وآخرون، 2004).

ولا بد من التأكيد على التجربة الفلسطينية عبر التاريخ في العمل على التطوير في التعليم من خلال البرامج المختلفة التي تم اعتمادها إن وجدت. حيث أشار زامل (2017) أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بذلت جهوداً كبيرة لتطوير النظام التعليمي، وصياغة العشرات من السياسات التربوية. ولكن الفجوة العلمية والتكنولوجية والمهاراتية ما زالت كبيرة مقارنة بالعديد من الدول، مما يستوجب إعادة النظر في هذه السياسات وإصلاحها لتصبح أكثر قدرة على مُواءمة متطلبات العلم وحاجة المجتمع الفلسطيني.

إن العملية التربوية في عالمنا العربي والفلسطيني هي عملية حرفية أشبه بمعامل لتفريخ الشهادات، فالمتعلم فيها يسعى وراء الشهادة واجتياز الامتحان فقط، وليس من أجل الخروج إلى الحياة والتفاعل معها (العسالي، 2016).

ويشير الحارثي (2010) إلى أن مخرجات المؤسسات التربوية تُعاني من قلة المهارات وغالباً ما يفشل الكثيرون في حياتهم الشخصية والوظيفية، بسبب غياب مهارة الوعي الذاتي ومهارة الاتصال الفاعل. ولقد أصبحت المهارات الحياتية بمثابة الوسائل التي يحتاجها الفرد لإدارة حياته، وتكسبه الاعتماد على النفس لمواجهة العديد من المشكلات، كما تكسبه الثقة بالنفس في مواكبة تغيرات المجتمع، وخاصة إذا ما تم تنميتها في مراحل تعليمية مبكرة من حياته (أحمد، 2015).

ويؤكد المدهون (2016) والناجي (2011) على ضرورة أن يكون الطالب في نهاية المرحلة الثانوية قادراً على مواجهة تحديات الحياة الواقعية المتعلقة به في مساره العلمي أو العملي من خلال تطبيق هذه المهارات الحياتية في اختياراته المتعددة ليتمكن من مواكبة مُتطلبات الحياة.

ولهذا ينبغي العمل على تحقيق الهدف الثالث من أهداف النظام التعليمي الفلسطيني الذي ينص على "تهيئة الطالب ليكون عضواً فاعلاً في بناء مجتمعه وتنمية مهارات التحليل النقدي الموضوعي، وتعزيز اتباع الأسلوب العلمي في التعلم والبحث وحل المشكلات، والاستعداد العلمي والعملي" (الاستراتيجية، 2017) فلا بدّ من تجسيد ذلك بأنشطة ومهارات حياتية. ولذلك قامت وزارة التربية

والتعليم الفلسطينية باعتماد عدد من السياسات لتحقيق هذا الهدف كما يأتي (الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم، 2017):

- 1- محاذاة مخرجات نظام التعليم مع احتياجات الطلاب الفردية لتمكينهم من متابعة تعليمهم في الدراسات العليا أو المشاركة في عملية تطوير المجتمع، وخوض التنافس على المستويين الإقليمي والعالمي.
- 2- إجراء إصلاحات شاملة وكاملة في مناهج التعليم العام، وفي نظام القياس والتقويم، لتزويد الطلاب بالمهارات المطلوبة في القرن الواحد والعشرين.
- 3- تعزيز الريادة والإبداع والتفوق ورعايته بين الطلاب في المراحل التعليمية جميعها، والمعلمين، والطواقم المساندة على جميع المستويات.
- 4- التوسع في تطبيق النشاط الحر والنشاطات اللامنهجية كجزء أساسي من تنفيذ المناهج وجعل التعليم أكثر متعة للطلبة.
- 5- زيادة الخيارات والفرص المتاحة للطلاب، خاصة طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال رفع وعيهم حول قدراتهم وميولهم الأكاديمية والمهنية.

وتؤكد الوثيقة أن المرحلة الثانوية هي الجسر الذي ينطلق منه الطلبة إلى الحياة العملية والجامعية، وهذا يؤكد أهمية هذه المرحلة وحساسيتها. وهذا يتناغم مع ما أكدّه تقرير البنك الدولي (2007) أن الشباب ثروة لم تنل قيمتها المُستحققة، حيث أن ملائمة نظم التعليم لمتطلبات الحياة من خلال سوق العمل ما زالت ضعيفة. وهذا ما أكدت عليه السياسات التعليمية الحديثة من ضرورة تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة، وجعل الطالب في مركز العملية التعليمية، ليكون نشطاً وفاعلاً يستطيع أن يتعلم بنفسه، وأن يختار ما سيتعلم، وكيف سيتعلم، وأن يحل المشكلات التي تواجهه بفكر إبداعي يخرج عن التقليد والتلقين (Browne & Rayner, 2015).

ولهذا قامت الباحثة بتتبع السياسات التربوية الفلسطينية بالدراسة والتحليل، وخاصة السياسات التربوية المرتبطة بتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية بشكل خاص.

إن أهمية المهارات الحياتية تكمن في العمل على اكتسابها لتساعد في القفز عن التحديات التي تواجهنا وبشكل يومي والتكيف مع كافة الظروف. فالمهارات الحياتية تُعد حافزاً يُساعد على النهوض بإيجابية والإبحار في هذا العالم بأمان بالرغم من التحديات. (الكلوب، 2023)

كما جاء التأكيد على المهارات الحياتية استجابة لتحولات مستجدة ترتبط بالتقدم التقني والمعرفي، وتنوع التحديات والاحتياجات المتنامية، لذا لا بد أن يتناغم التعليم معها ويُسهم بدوره في إعداد المتعلمين لمجتمع الحياة والعمل والمواطنة المحلية والعالمية. (المزروع، 2020)

2.1 مشكلة الدراسة

تنطلق مشكلة الدراسة من ثلاثة جوانب:

الأول ما تشهده البيئة التربوية من تناقضات ما بين الواقع والمأمول، بين ما هو موجود داخل أسوار المدارس وبين ما تحمله المناهج والسياسات والأهداف الاستراتيجية في طياتها فتقدم بصورتها المجردة ما يُجَمِّل به أمام الدول المانحة والمسؤولين، وبالتالي تظهر آثاره لاحقاً في المجتمع على صورة مشكلات تواجه الطلبة أنفسهم والمؤسسات الأكاديمية وسوق العمل، سببها نقص مهاراتهم الحياتية، وأسباب أخرى.

والثاني تأكيد الكثير من الدراسات العربية والأجنبية على أهمية المهارات الحياتية كدراسة المدهون (2018)، ودراسة الشريف (2022)، ودراسة (Day, 2022)، وإصرارهم المستمر في توصياتهم على ضرورة الاهتمام في بلورة هذه المهارات في تعلم الطالب وبناء برامج تربوية مساعدة ليكون الطالب جاهزاً للحياة العملية والعلمية. إضافة إلى تبني المؤسسات التربوية العالمية لبلورة المهارات الحياتية في سياسات الدول لاعتمادها في البرامج التعليمية.

كما أشار تقرير البنك الدولي (2019) أنه بالرغم من الاستثمارات الكبيرة في التعليم، إلا أن التدني والجمود ما زالا سمة بارزة حيث الاهتمام بالدرجة والشهادة انعكس سلباً على تحصيل الطلبة للمهارات اللازمة لهم.

والثالث كون الباحثة مُعلمة في مدرسة ثانوية في مدينة القدس لاحظت ضعف الطالبات للمهارات الحياتية في تواصلهن مع كل أطراف العملية التعليمية في داخل البيئة المدرسية وخارجها، وهذا بدوره يُعرقِّل كثيراً من الأهداف المُتوقعة منهن وخاصة ما يتعلق بصقل شخصياتهن وإعدادهن ليكن منتجات في مجتمعهن. كما أن اهتمامي كطالبة دكتوراه بالموضوع تعمق نتيجة القراءات المتعددة في المساقات النظرية التي درستها. كما أن كون الباحثة مُرشدة في بعض المدارس، فقد قامت باستطلاع آراء مجموعة من المعلمين في مدارس ثانوية وجامعات حول اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية، حيث أعرب 70% منهم عن امتلاك العديد من الطلبة للحد الأدنى من المهارات الحياتية لعدة أسباب، منها ما يتعلق بالمناهج الدراسية المكثفة في المرحلة الثانوية الواجب إنجازها لتهيئة الطلبة لاجتياز امتحان الثانوية العامة وبالتالي البُعد عن أي أنشطة، الأمر الذي لا مجال معه لتنمية أي من المهارات الحياتية. وبعضها يتعلق بأداء المعلم نفسه وأسلوبه وشخصيته. ومهما يكن السبب لا يمكن السماح بأن تُهمل المهارات الحياتية في عصر التغييرات العالمية في المعرفة وسوق العمل. وحتى بعد الانتهاء من الجامعة ترجع فجوة المهارات إلى عدم التوافق في القيم والتواصل غير الفعّال بين أصحاب الأعمال وبين مؤسسات التعليم العالي، وتتسع هذه الفجوة مع التحول الرقمي (Bano, 2019).

لذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في تحليل السياسات التربوية، والكشف عن واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية ومعرفة مستوى توافرها. ودورها في جسر الهوة بين الواقع والمأمول والخروج بورقة سياسات تربوية لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. تنطلق الباحثة من خلالها لبلورة المقترحات والبدائل المناسبة للتحسين وجسر الهوة.

3.1 أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: إلى أي مدى تتضمن السياسات التربوية الفلسطينية سياسات تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

السؤال الثاني: ما واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة تُعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف)؟

السؤال الرابع: ما واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تُعزى للمتغيرات (الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي يعلمه)؟

السؤال السادس: ما واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري هذه المدارس؟

السؤال السابع: ما مدى مشاركة الخبراء والمختصين في دعم ورقة السياسات التربوية؟

السؤال الثامن: ما مضمون ورقة السياسات المقترحة لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

4.1 فرضيات الدراسة:

بناءً على السؤالين الثالث والخامس صيغت الفرضيات الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير التخصص.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير الصف.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير جنس المدرسة.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الفرع الذي يعمل/ تعمل به.

5.1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تحليل السياسات التربوية التي لها دور في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية.
2. الكشف عن ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين والطلبة أنفسهم.
3. التعرف إن كان هناك فروق تُعزى للمتغيرات الديمغرافية المرتبطة بالطالب والمعلم.
4. توظيف مساهمة الخبراء التربويين في بناء ورقة السياسات.
5. بناء ورقة سياسات تربوية تدعم تنمية وتعزيز المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

6.1 أهمية الدراسة

تتبع أهمية هذه الدراسة من:

1.6.1 الأهمية التطبيقية:

تقدم هذه الدراسة لأصحاب السياسات التربوية وصانعي القرار ورقة سياسات قد تكون الانطلاقة والقاعدة المعرفية لاقتراح برنامج مُمنهج للمهارات الحياتية للطلبة في المدارس الثانوية. وهذا بدوره يشكل عاملاً من عوامل السعي لتطوير المنظومة التعليمية. كما يُتوقع أن تكون نتائج الدراسة والتوصيات مدخلاً لدراسات مشابهة في مجتمعات وبيئات مختلفة، كما ستكون إضافة إلى المعرفة والبحث العلمي.

2.6.1 الأهمية النظرية:

تشكل الدراسة الحالية قاعدة معرفية لدراسات لاحقة من خلال الإطار النظري والدراسات العربية والأجنبية، حيث تتناول الدراسة للمعنيين ثلاثة جوانب، وهي: تحليل السياسات التربوية، وبناء أدوات لدراسة الواقع، وتفعيل دور هذه السياسات في اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية. كما تواكب الدراسة التوجهات العالمية الحديثة في أهمية تنمية المهارات الحياتية في التعليم. وتعتبر من الدراسات الأولى حسب علم الباحثة التي تتبع دور السياسات التربوية في تنمية المهارات الحياتية.

7.1 حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحدود والمحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: سياسات تربوية تُعزز وتنمي المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

الحدود المكانية: المدارس الثانوية الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.

الحدود الزمانية: الفصلان الدراسيان الأول والثاني من العام الدراسي 2023-2024

الحدود البشرية: مديرو ومدرسات ومعلمو ومعلمات جميع التخصصات وطلاب وطالبات المدارس الثانوية الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.

الحدود المفاهيمية: وهي المصطلحات والمفاهيم الواردة في الدراسة. الاستشراف، المهارات الحياتية، السياسات التربوية، المرحلة الثانوية.

الحدود الإجرائية: تتحدد نتائج الدراسة بطبيعة الأدوات المستخدمة، وصدقها وثباتها. وبطريقة اختيار العينة وتمثيلها لمجتمع الدراسة. كما تتحدد النتائج بالأسلوب الإحصائي المستخدم في المعالجة الإحصائية.

8.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية

__ **الاستشراف:** هو علم وفن استكشاف المستقبل واستقراؤه، من خلال توفير منهج وتقنيات تُساعد على تفهم التوجهات، وبلورة أهداف ذات قيمة واتخاذ قرارات، وإيجاد وسائل لتحقيق تلك الأهداف من أجل إيجاد مستقبل أفضل سواء للأفراد أو المؤسسات. (السن، 2009: 19)

إجرائياً حسب الدراسة: هو تصور مستقبلي لسياسات تربوية تُرسخ وتُنمي المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين.

__ **السياسات التربوية:** مجموعة القواعد والمبادئ العامة التي تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه التعليم فيها لما يخدم أهدافها العامة ومصالحها الوطنية كما أنها مُنبثقة من فلسفة الدولة التربوية ضمن واقع المجتمع وظروفه وتطلعاته وإمكانياته. وتكون السياسات من خلال التشريعات التي تصدرها الدولة والقرارات التي تتخذها لمعالجة القضايا التربوية المختلفة (عباس، 2019).

وإجرائياً هي السياسات التربوية التي تظهر في الأهداف والاستراتيجيات والأنشطة والمواثيق المعمول بها في وزارة التربية والتعليم وما يرتبط بها من مؤسسات في مجال تنمية وتعزيز المهارات الحياتية لدى الطلبة.

— **المهارات الحياتية:** هي المهارات اللازمة للفرد والتي تساعد على التكيف مع المواقف الحياتية ومواجهة تحديات العصر والتي تشمل مهارات المواطنة، والمهارات العقلية والوظيفية والاجتماعية والتقنية" (الصلال، 2012)

كما تُعرف بأنها السلوكيات التي تُنمى في المتعلم فتساعده على توظيف ما تعلم في مواجهة متطلبات الحياة والتعامل مع الذات ومع الغير، ويتم تعزيز هذه المهارات في المدرسة، أو تُكتسب من الحياة اليومية. (وهبه ودبوب، 2018).

وهي المهارات التي على الفرد أن يُتقنها، حتى يعيش بفعالية، سواء على المستوى الاجتماعي ليتواصل ويتفاعل مع الآخرين، أو على المستوى العقلي كالتفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار. (اليونسكو، 2019))

وإجرائيًا هي مجموعة المهارات الحياتية التي تساعد طالب المرحلة الثانوية في اختيار مسار حياته الأولي ليكون قادرًا على الاندماج في الجامعة أو في المجتمع المحلي بسلاسة. ومنها المهارات التالية: مهارة الاتصال والتواصل، مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارة إدارة الذات والوعي الذاتي، مهارة العمل الجماعي والمشاركة، مهارة التقنيات الرقمية.

— **المرحلة الثانوية:** وهي المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية ومدتها ثلاث سنوات والذي تُشرف عليها وزارة التربية والتعليم. (الوزارة، 2017)

إجرائيًا: هي المرحلة الأخيرة في التعليم المدرسي العام وقبل الالتحاق بمرحلة التعليم العالي، وتضم في الدراسة الصفين الحادي عشر والثاني عشر باختلاف التخصص (علمي أو أدبي)

— **ورقة السياسات:** هي ورقة بحثية تقدّم لصُنّاع القرار دراسة مختصرة وموضوعية عن مشكلة أو قضية محددة تمس المجتمع، وقد تتضمن توصيات بحلول محددة وواقعية وقابلة للتطبيق، وتساعد التحليلات المقدمة على تسليط الضوء على طبيعة المشكلة وأبعادها، وفهم أهم الخيارات للتعاطي معها. (الخال، 2020)

وإجرائيًا هي ورقة السياسات التربوية التي تهدف إلى تنمية وتعزيز المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية للوصول إلى سمات خريج تؤهله للحياة الأكاديمية والعملية اللاحقة، كما تُساعده في بناء شخصيته السليمة. وسيتم تقديمها لصناع القرار المعنيين بجسر الهوة في المنظومة التعليمية من خلال مقترحات وبدائل ومعطيات تتلاءم مع الواقع الفلسطيني.

وأهم المهارات التي ستركز عليها الدراسة: الاتصال والتواصل/ حل المشكلات واتخاذ القرار/ تقدير الذات والوعي الذاتي/ العمل الجماعي والمشاركة/ التقنيات الرقمية.

تعريف كل مهارة من المهارات المتوقع توافرها لدى طلبة المرحلة الثانوية:

1- مهارة الاتصال والتواصل:

يُعرف الاتصال بأنه تلك العملية الديناميكية التي يؤثر فيها شخص على مدركات شخص آخر أو آخرين من خلال مواد ووسائل مستخدمة بأشكال وطرق رمزية. وتسهم في تشكيل بناء ثقافي يساعد اطلالة الفرد على مناحي الحياة. (الشوابكة، 2022)

وهي القدرة الذكية والمخططة لاستخدام وسائل الاتصال بكفاءة في توليد التواصل الفعّال، واستثماره في بناء العلاقات والشبكات لتحقيق أهداف ومصالح مشتركة لجميع الأفراد. (المدهون، 2018)

كما تعمل على تطوير العلاقات الاجتماعية بين الأفراد من حيث تبادل العلاقات والأفكار والنزوع نحو العمل التعاوني المتكامل. (الفداح، 2015)

إذاً فهذه المهارة تُعد من المهارات الأساسية لعلاقة الطالب بالعالم المحيط به حتى يتفاعل معهم ويُحقق احتياجاته ورغباته، كما يستطيع من خلالها أن يُعبر عن نفسه وعن مشاعره وعن مواقفه المختلفة لما يدور حوله.

2- مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار:

تحتاج هذه المهارة إلى سلسلة من القدرات والمهارات، وهي تُعد مزيجًا من التحليل والاستقراء إلى القدرة على التنبؤ وتوليد الأفكار الإبداعية بطريقة العصف الذهني للوصول إلى حلول إبداعية. (الكلوب، 2023).

وفي مجال الحل الإبداعي للمشكلات ظهرت نظرية تريز (TRIZ) والتي تحمل أربعين مبدأً إبداعياً يمكن استعمالها لحل المشكلات بصورة إبداعية، ويمكن لأي شخص أن يتعلمها (الزيتون، 2014).

وهنا لا يمكن فصل مهارة حل المشكلات عن اتخاذ القرار من خلال سيرورة واضحة تبدأ بفهم المشكلة وتحديدها، ثم طرح البدائل وتقييمها لاختيار البديل الأنسب والأفضل، وأخيرًا متابعة تنفيذ

الحل الذي بدوره يساعد على اتخاذ القرار السليم.

3- مهارة العمل الجماعي والمشاركة:

تقوم هذه المهارة على فكرة التكاملية في العمل حيث يكون العمل مع مجموعة من الأفراد لتحقيق أهداف مشتركة ومحددة يكملون بها بعضهم البعض في النتيجة. والدور الرئيسي للعمل الجماعي يقوم على المبادرة وتحفيز الآخرين وتوجيههم بشكل فعال.

إن العمل الجماعي من أهم مسوغات النجاح لأي مؤسسة ترغب بالتفوق والرقى سواء كانت مؤسسة شخصية أو حكومية، وأن العمل الفردي يعمل على فقدان الجهد والوقت والثروة (الشوابكة، 2022).

4- مهارة إدارة الذات/الوعي الذاتي

تعتبر هذه المهارة من أهم المهارات الاجتماعية والحياتية ومن أهم أساليب تطويرها هو العمل على تنميتها وفهمها من خلال إتقان مهارات مرتبطة فيها كمهارة التحفيز الذاتي والتكيف مع العالم الخارجي والمرونة في التعامل مع النفس ومع الآخر وتطوير الذات والطموح من خلال التدريب (الكلوب، 2023).

إنها السمة التي يمتلكها الفرد والتي تظهر في احترامه لنفسه ومهاراته، وتعبيره السليم عن مشاعره وسلوكه مما يحقق حالة من الاستقرار لديه بحيث يُعبر عن نفسه وعن احتياجاته ويرفض ما يتنافى مع كل ذلك.

5- مهارة التقنيات الرقمية:

القدرة على تنفيذ المهمات التقنية المرتبطة بأنشطة ووسائل التعليم المختلفة من خلال الفصول الذكية وإجراء التطبيقات التكنولوجية لتوظيف العملية التعليمية بالشكل الرقمي الأمثل بمساندة المعلمين (الشريف، 2021).

وهي أدوات وأنظمة وأجهزة تقوم بإنشاء البيانات أو تخزينها أو معالجتها مثل وسائل التواصل الاجتماعي والألعاب عبر الانترنت والهواتف المحمولة وغيرها من الوسائط.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

ترتبط السياسات التربوية في أي دولة بالسياسات العليا فيها، وهذه تتشكل من خلال مجموعة من القوى الصانعة للسياسات التربوية التي لا بد أن تنحاز لصالح الأجيال الجديدة لفهم العالم والتعايش والتوافق مع كل المتغيرات. وهذا بدوره يحتاج إلى المرونة والواقعية. وليتم فهم السياسات التربوية ضمن سياقها التربوي لا بد من فهم الفلسفة التعليمية التي أدت إلى صياغة السياسة التربوية، حيث أن السياسة التربوية التي ترتبط باحتياجات المجتمع وبنائه ومستقبله، وخاصة التي تتعلق بمهارات جيل الشباب في المرحلة الثانوية وما بعدها من مرحلة الجامعة والحياة العملية تكاد تكون من أكثر السياسات دقة وحساسية لأنها متصلة ببناء الإنسان وتشكيل معرفته ومهاراته. وفي فلسطين، ترتبط السياسات التربوية في مجملها بالتغيرات السياسية والظروف السائدة التي يفرضها الاحتلال في أغلب الأحيان، وهذا ما سنتبعه بالدراسة من خلال فهم السياسات التربوية، وتتبع الخلفية التاريخية للسياسات التربوية الفلسطينية بشكل عام، وأهم التحديات التي تواجه السياسات التربوية الفلسطينية وتحليل لبعض السياسات التي ترتبط بشكل مباشر بالمهارات الحياتية من خلال وثائق وتقارير وأنشطة ومبادرات مختلفة.

ومن ثم فهم الجانب الثاني الذي تدور حوله الدراسة وهو المهارات الحياتية اللازمة للطلبة ومدى تقاطعها في السياسات التربوية الفلسطينية، من حيث تعريفها ثم عرض مسمياتها وأهميتها ودورها في صقل وتهذيب وإعداد جيل المستقبل.

1.1.2 السياسات التربوية

قبل التطرق للسياسات التربوية لا بد من الحديث عن الفلسفات التربوية (التعليمية) التي دعت لوجود هذه السياسات من خلال منطلقات وحاجات عدة.

1.1.1.2 الفلسفات التعليمية:

لا يمكن فصل التربية عن الفلسفة، فالفلسفة هي الإطار النظري الذي تستند إليه التربية. والفلسفة التربوية تستمد من الفلسفة المجتمعية التي تُعتبر ضرورية لكل مجتمع، ومن خلالها تتم بلورة السياسات التربوية (التعليمية) والتي توجه الممارسات التربوية في الميدان التربوي. (بطاح، 2020).

لذا فإن أي ممارسة أو تغيير في المجال التربوي لا بد من استناده لفلسفة ما أو ما تسمى مرجعية أو فكر. وقد تحدث الكثير من المفكرين والتربويين عن هذه الفلسفات في أدبيات عديدة، ولعل ما استوقف الدراسة تقسيمات (بطّاح، 2020) في كتابه عن النظم التعليمية، ومن هذه التقسيمات: الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية والفلسفة الطبيعية والفلسفة الإسلامية والفلسفة الماركسية والفلسفة البرجماتية.

وبنظرة عامة على كل فلسفة مما سبق من خلال نظرتها للمعلم والمتعلم وطرق التدريس، سنجد أن المعلم عند المثالية هو مفتاح النجاح في العملية التربوية من حيث أن شخصيته ودوره هو الذي يحدد فعالية العمل التربوي، وبالتالي فالطالب يُقلده ويتأثر به كونه أصبح أنموذجاً له، والمطلوب من الطالب أن يتمكن من المعلومات ويستوعب الحقائق والتفاعل مع الأقران. أما بالنسبة لطرق التدريس، فالمثاليون يفضلون أسلوب المحاضرة الذي ينتهي إلى التلقين أو الحوار.

أما الواقعية فالمعلم يجب أن يتميز بمعرفة المادة بصورة معمقة، أن يكون متمكناً من ربط المادة التعليمية بخبرات التلاميذ وقادرًا على استخدام أساليب التقويم الموضوعية. أما المتعلم فعقله صفحة بيضاء وكل ما ينقش عليها هو تأثير الحواس والخبرات والتجارب اليومية. أما أساليب التدريس فتتركز على ضرورة تنظيم مواد المنهج على ضوء مبادئ التعلم السيكلوجية من حيث التدرج من البسيط إلى الصعب.

والرأي التربوي في الفلسفة الطبيعية يتمحور حول الطفل باعتباره المركز الأساسي في العملية التربوية، وهي عملية مستمرة يكون المربي فيها موجهاً يشجع الطفل تعليم نفسه بنفسه من تجاربه وضمن قوانين الطبيعة بما يُراعي نمو الطفل واهتماماته. أما طرق التدريس فأهمها الخبرة والمتعلم مشاركاً للمعلم وبإشرافه في العمل والتجريب. واللافت في هذه الفلسفة عدم تدخل الدولة في التعليم إلا إذا كان هناك خلل في المسار التربوي.

وفي الفلسفة الإسلامية فتطبيقاتها التربوية تقوم على أساسيات أهمها أنها شاملة تربط بين العلم والعمل لتكوين الإنسان الصالح، كما تهتم بالفروق الفردية والتدرج. المعلم يجب أن يكون متديناً ومتواضعاً وليئاً، وعليه فالمتعلم يتميز بالأخلاق الفاضلة واحترام المعلم والرغبة بالتعلم واكتساب المعرفة والتمكن من القرآن الكريم والسنة النبوية. أما بالنسبة لطرق التدريس فهي تعتمد بالأساس على الحفظ والتلقين والتدرج من السهل إلى الصعب، والارتكاز على المحسوس للوصول إلى المجرد، والانتقال من الجزء إلى الكل.

أما الفلسفة الماركسية فالمعلم والمتعلم بالأساس لهما سلوك اشتراكي، لذا فهي تؤمن بدور المعلم المحوري القادر على تدريب طلبته على التفكير والنقد والتحليل، أما المتعلم فيجب أن يحترم معلمه ويكون واعياً بحقوقه وواجباته، وباحثاً وناقداً. أما طرق التدريس فهي تؤمن بالعمل الجماعي التعاوني وبالأساليب الجماعية لتدعم الروح الجماعية وتبتعد عن النزعات الفردية وروح الأنانية. لذا فالمدرسة يجب أن تتعاون مع كافة المؤسسات والمنظمات المتوفرة في المجتمع المحلي لتحقيق الأهداف التربوية التي تتوق لتحقيق العدالة الاجتماعية.

وأخيراً فالفلسفة البراجماتية تركز على الواقع والتجربة والخبرة والحس، ومن أهم مبادئها: ضرورة استخدام التجربة للوصول إلى الحقيقة، وكل شيء متغير ولا يوجد حقائق ثابتة، والنمو هو ما يميز الحياة من خلال الخبرة، لذا فليس بإمكان التربية إلا الاستناد للخبرة حتى تنمو وتزدهر، والإنسان كل متكامل، فكل فرد له وجوده وشخصيته وقدراته ووجوده الخاص. (بطّاح، 2020)

وتربوياً، فتطبيقات البراجماتية تعتمد على التنوع لتطبيق مبدأ التكامل، أما طرق التدريس فلا تؤمن البراجماتية بالتلقين والحفظ بل على تحفيز المتعلم وإثارة قواه العقلية والتركيز على الأنشطة، أما المعلم فهو موجه ومرشد للطالب يُساعده على تحديد المشكلة وجمع المواد المتعلقة بها.

كما أن ما يُحدد الفلسفة التربوية المتبعة هي السياسة التربوية التي يحددها صانعو القرار. (أبو عصب، 2022).

ومهما اختلفت هذه الفلسفات في تصوراتها ونظرتها لأهمية أطراف العملية التعليمية وتفاوتها في الاستناد لأهمية المعلم أو الطالب أو طريقة التدريس، نلمس وبوضوح أن كل الفلسفات تهتم بالفرد المتعلم سواء أكاديمياً أو نفسياً أو أخلاقياً. ولعل الفلسفة البراجماتية أكثر قرباً من فلسفة وروح الدراسة الحالية من خلال تطبيقاتها التي تعتمد على التنوع وعلى تحفيز المتعلم وإثارته من خلال الأنشطة والتجربة من الواقع وهذا يقود إلى التعلم مدى الحياة وليس مرتبطاً بمرحلة واحدة فقط.

يقول المثل الصيني: "إذا أعطيت شخصاً ما سمكة فأنت تطعمه ليومه، أما إذا علمته الصيد فسيُطعم نفسه مدى الحياة"

لذا يجب أن نُعلم جيل المستقبل ونغرس فيهم كيفية التعلم حتى نحرر أذهانهم من الجمود المرتبط باللحظة والسنة الدراسية والعلامة ثم الشهادة. لا بد من تعلمهم للمهارة التي تُفيدهم مدى الحياة وفي كل المواقف. فالإنسان أغلى ما نملك ولو أضفنا الفلسفة الإنسانية، فالإنسانية تهدف إلى خلق إنسان

يملك التميز الفكري والجسدي، والقدرة على العمل الصالح في جميع المواقف التي تُواجهه حيث تتمثل بالاهتمام بالإنسان واحتياجاته ورغباته، فهي التي ستشكل معتقداته وتجاربه التي ستُساهم في بناء مجتمع أكثر إنسانية وعدالة.

إن توسيع الوعي للمستقبل من أجل الازدهار والبقاء في ظل هذا العالم المتغير يتطلب منا كتربيين المرونة، فلا بد للسياسات التربوية أن تتحاز لصالح الأجيال الجديدة لفهم العالم والتعايش والتوافق معه. وهذا يتطلب الفهم الواعي لصنّاع القرار لهذه الاحتياجات. كما أن التفكير لا بد أن ينصب تربويًا نحو التكاملية في كل الموضوعات وهو ضروري لإثراء المنظومة التعليمية ولخلق توازن في الحياة.

2.1.1.2 مفهوم السياسات التربوية:

هي مجموعة القواعد والمبادئ العامة التي تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه التعليم فيها، لما يخدم أهدافها العامة ومصالحها الوطنية. وتنبتق السياسات التربوية للدولة وتحدد على أساس واقع المجتمع وتطلعاته وظروفه وإمكانياته، وكذلك من خلال التشريعات التي تصدرها الدولة والقرارات التي تتخذها لمعالجة القضايا التربوية المختلفة (عباس، 2019).

وهي التي تحدد الشكل العام للمراحل التعليمية التي ينتظم فيها المتعلم، وأهداف كل مرحلة من هذه المراحل، ومجموعة الخطط والبرامج والاتجاهات، وكذلك القوانين والقواعد والنظم والأسس العامة التي تسير على ضوئها عملية التربية والتعليم (حريز، 2018).

تقوم الدولة برسم سياستها التعليمية من خلال مبادئ وقواعد عامة تضعها الدولة لتنظيم وتوجيه سياسة التعليم فيها، لخدمة أهدافها. وتنبتق السياسة التعليمية من فلسفة الدولة للتعليم، آخذة بعين الاعتبار ما يتطلع إليه المجتمع وتجده ضمن الإمكانيات المتوفرة لها، وتعمل الدول على إصدار التشريعات والقوانين والتعاليم لتحديد السياسة التعليمية فيها، وتقوم هذه السياسات على معالجة أمور كثيرة مرتبطة بعملية التعلم والتعليم (لهلوب، 2012).

كما تُعرف بأنها خطة عقلانية موجهة تحتكم للجسم السياسي في الدولة، وتُصاغ في قوانين وتعليمات عامة تستند إليها الممارسات التربوية التعليمية المختلفة لتحقيق الغايات العظمى للدولة، فالسياسة التربوية والتعليمية هي الخطوة التي تجسد أهداف التربية والتعليم العامة وتوضح المواقف الرسمية وتحدد الأولويات وتوجه الاستراتيجيات التربوية وتعتمد إجراءات المعالجة للمسائل المهمة (العمرى، 2021).

وهي القوانين والأنظمة واللوائح التي تتضمن مبادئ أو أفكار أو اتجاهات تمثل الإطار العام الذي تضعه الدولة من خلال وزارة التربية والتعليم، فهي مستمدة من الفلسفة التربوية للمجتمع (عياصرة، 2023).

كما أنها جميع التشريعات والإجراءات والقرارات التي تصدرها الدولة لتوجيه النظام التعليمي فيها، وبما يخدم مصالحها الوطنية، ويُلبي حاجات التنمية فيها، وينسجم مع ظروفها الاجتماعية وإمكانياتها الاقتصادية (السعود، 2024).

المُلاحظ من التعريفات السابقة للسياسات التربوية (التعليمية) أنها قرار سياسي يرتبط بالسلطة السياسية العليا في الدولة مع مجموعة من المؤسسات الدستورية الفاعلة لرسم مجموعة من القوانين والإجراءات والمحددات والبرامج والخطط التنفيذية والتي تنبثق من رؤية وفلسفة الدولة السياسية من أجل تحديد السياسات التعليمية المرجو سَنّها لمصلحة الدولة والمجتمع.

ومن أهم مبررات السياسة التربوية التنمية الاقتصادية للشعوب باعتبار أن العنصر البشري هو الثروة الحقيقية والاستثمار الحقيقي للدول. والتنمية الاجتماعية للأفراد من أجل إرساء الديمقراطية والحرية. ولتحقيق الارتباط بين التعليم وحاجات المجتمع.

وقد أورد الفريحات (2016) الخطوط العريضة في مجال السياسة التربوية في الأردن وهي: توفير نوعية تعليمية للناشئة تمكنهم من العيش في مجتمع القرن الحادي والعشرين بكفاءة وفاعلية، والمواءمة بين النظام التعليمي وحاجات المجتمع الراهنة والمستقبلية، وتحسين التعليم وتجويد محتواه في سبيل جعل الأردن مركزاً متميزاً في إعداد القوى البشرية المدربة، ورعاية الموهوبين من الطلبة، وتشجيع المبدعين في مختلف فروع المعرفة، وتوفير البنى المؤسسية التي توفر لهم الرعاية المناسبة، وتغيير سلوك المعلمين ومواقفهم التقليدية من التعليم والعملية التربوية، وتأصيل الاتجاه العقلاني في النظام التعليمي عامة، وفي الإدارة التربوية والتقييم التربوي خاصة، وتنمية الولاء الوطني والانتماء القومي عند الناشئة ومعلميهم، وذلك من خلال إدخال التربية السياسية والقومية في مختلف مراحل التعليم، وإضفاء الطابع الديمقراطي على العمل التربوي.

وفي الجانب الفلسطيني تنص أجندة السياسات الوطنية المواطن أولاً (2016) على عدة أولويات منها التعليم الجيد والشامل للجميع من خلال التعليم المبكر لأطفالنا، وتحسين الالتحاق والبقاء في التعليم، وتحسين نوعية التعليم، ومن التعليم إلى العمل.

وفي الخطة الاستراتيجية لقطاع التعليم (2017) هناك تركيز كبير على تطوير أساليب وبيئة تعليم وتعلم متمحورة حول الطالب (الهدف الثاني) بحيث يضمن توفير التعليم الجيد وتحسين نتائج التعلم، والعمل على تعزيز المُدخلات والعمليات، وتعزيز تقييم النتائج ووضع آليات لقياس التقدم، وهذا يتطلب تحقيق هذا الهدف لتمكين المعلمين والمربين وتوظيفهم توظيفاً مُلائماً، وتدريبهم تدريباً جيداً وتأهيلهم تأهيلاً مهنيّاً مناسباً، وضمان تمتعهم بالحوافز وأوجه الدعم اللازمة في إطار نُظم تعليمية ناجعة تُدار بطريقة فعالة وتُزود بموارد كافية.

وينطوي الهدف الثاني على تعزيز التعليم الجيد للإبداع والمعرفة، ويضمن اكتساب المهارات الأساسية المتمثلة في معرفة القراءة والكتابة والحساب، وكذلك المهارات التحليلية والمهارات اللازمة لحل المشكلات وغيرها من المهارات المعرفية والمهارات الخاصة بالتواصل بين الناس والمهارات الاجتماعية المتقدمة. وأن يؤدي التعليم الفلسطيني أيضاً إلى تنمية المهارات والقيم والمواقف التي تمكن المواطنين من التمتع بموفور الصحة والسعادة في حياتهم، واتخاذ قرارات مستنيرة، والتصدي للتحديات المحلية والعالمية عن طريق التعليم من أجل التنمية المستدامة وتعليم المواطنة العالمية، إضافة إلى تزويد الطلبة الفلسطينيين بسلاح العلم والمعرفة والإبداع والتميز والانتماء والمواطنة لتعزيز صمودهم بالبقاء والسعي نحو التحرر وبناء الوطن والمساهمة في التقدم والتطور الإقليمي والعالمي.

وأهم السياسات التربوية للهدف السابق:

- 1- منح فرص لاكتساب المهارات الأساسية في مراحل التعليم الأولى، للطلاب جميعهم.
- 2- دعم عملية تعليم متحورة حول الطالب، وتشجيع احترام الاختلافات والتعددية، واعتماد الإجراءات اللازمة في هذا الاتجاه من حيث: تطوير المنهاج، وتأهيل المعلمين ونموهم المهني، وتوفير موارد مناسبة للتعليم والتعلم.
- 3- المحافظة على الجهود لإصلاح نظام الإشراف وتوفير الدعم الفني للمعلمين ضمن إطار عناقيد المدارس ومجتمعات المعلمين التدريبية المتخصصة.
- 4- محاذاة مخرجات نظام التعليم مع احتياجات الطلاب الفردية لتمكينهم من متابعة تعليمهم في الدراسات العليا أو المشاركة في عملية تطوير المجتمع، وخوض التنافس على المستويين الإقليمي والعالمي.
- 5- إجراء إصلاحات شاملة وكاملة في مناهج التعليم العام، وفي نظام القياس والتقويم، لتزويد الطلاب بالمهارات المطلوبة في القرن الواحد والعشرين.
- 6- تعزيز الريادة والإبداع والتفوق ورعايته بين الطلاب في المراحل التعليمية جميعها، والمعلمين، والطواقم المساندة على جميع المستويات.
- 7- التوسع في تطبيق النشاط الحر والنشاطات اللامنهجية كجزء أساسي من تنفيذ المناهج وجعل التعليم أكثر متعة للطلبة.
- 8- زيادة الخيارات والفرص المتاحة للطلاب، خاصة طلاب المرحلة الثانوية، وذلك من خلال رفع وعيهم حول قدراتهم وميولهم الأكاديمية والمهنية.
- 9- إيجاد التوازن بين نسب التحاق الطلاب بمسارات التعليم المختلفة (العلمي، والعلوم

الإنسانية، والمهني).

- 10- إنشاء بيئة مناسبة تساعد المعلمين في مهنة التعليم بالاعتماد على المعايير الوطنية.
- 11- تمكين جميع الطلاب من استخدام التكنولوجيا وتوظيفها لتعزيز عملية التعليم لديهم.
- 12- تعزيز دور نظام التعليم في تطوير الهوية الوطنية، وتطوير البرامج المطلوبة لتقوية الإحساس بالانتماء الوطني والحفاظ على التراث الثقافي، والمساعدة في توجيه قدرات الشباب بالطريقة المثلى.
- 13- تحسين نوعية التعليم المهني والتقني والتعليم العالي من خلال ربطه بسوق العمل محلياً وإقليمياً وعالمياً.
- 14- مواءمة مخرجات التعليم العالي وربطها باحتياجات السوق المحلي والإقليمي والدولي.

إن تتبع السياسات التربوية السابقة بما فيها من ترابط وتحديد وتمركز يضعنا أمام بيئة تعليمية تعليمية تصل إلى درجة من التميز والجودة والكمال، وهذا بدوره يقود الباحثة إلى مقارنة هذه السياسات بالواقع. فعلى سبيل المثال نتحدث الدراسة عن ثغرات واضحة بين ما يتعلمه الطالب في المرحلة الثانوية وبين ما يجده في الجامعة والحياة العملية في المجتمع. وهذا ما أكدته الأكاديميون في الجامعات بناء على نتائج دراسة عن الإنجاز التربوي. (زهران، 2022) ناهيك عن اهتمام المناهج بالدرجة الأولى على امتلاك الطلبة لمهارتي التذكر والاسترجاع للمادة من خلال الاختبارات والامتحانات الرسمية كامتحان الثانوية العامة الذي هو المعيار الأول والأخير لالتحاق الطلبة بالتعليم العالي وهذا ما تؤكد الوثائق الرسمية بأن معيار القبول للجامعات هو معدل الثانوية العامة. وهنا نؤكد على أن النظام التربوي لا ينفصل عن النظم الأخرى الموجودة في المجتمع.

تختلف عملية صنع السياسات التربوية باختلاف طبيعة النظام السياسي، وباختلاف المنظومة التربوية وإمكانات الدول المادية والبشرية. لذا لا يمكن استثناء السياسات العامة للدولة، والتي بدورها تحقق أهدافها وأغراضها من خلال صنع سياسات تربوية.

وتعتبر السياسة ناجحة عندما تكون واضحة الأهداف ولها استراتيجيات حقيقية تُعزز من قبل أفراد المجتمع ومن ثم استعداد العاملين بها للقيام بتنفيذها، فالسياسة التربوية تحتاج إلى القدرة، الثبات، المرونة، والعدالة.

3.1.1.2 تحليل السياسات التربوية:

إن تحليل السياسة التربوية يشير إلى مجموعة من المهارات الفنية المستخدمة في وصف وتقدير وتأثير السياسات التربوية، وتشير إلى الرؤية التي يجب أن ينظر إليها القائمون على صنع السياسات.

لذا سيتم جمع وتنظيم ونقل المعارف والمهارات والمعلومات المتعلقة بالميدان التربوي المنوي لاحقاً رسم سياسة خاصة به. ولعل المنهج الأكثر قرباً لتحليل السياسة التربوية في هذه الدراسة هو المنهج

الواقعي الذي ينطلق من الواقع وينظر بنظرة واقعية تؤمن بأن الواقع هو أساس تحليل السياسات التربوية وصنعها.

كما ستهتم الدراسة بالنماذج الدولية المختلفة عربيًا وعالميًا المتعلقة بالسياسات التربوية عامة وبالمهارات الحياتية بشكل خاص. وسنلائم من هذه التجارب ما يتناسب مع احتياجات منظومة التربية والتعليم الفلسطينية المنبثقة من الحاجة الطلابية والمجتمعية لذلك.

من أهم المصادر التي تم الاستناد إليها في تحليل السياسات التربوية الفلسطينية ما يأتي:

- 1- المصادر الحكومية من خلال وزارة التربية والتعليم الفلسطينية حيث تم الرجوع إلى الوثائق والسياسات التربوية المنشورة على الموقع الإلكتروني للوزارة، بما في ذلك السياسة العامة للتعليم في فلسطين، والإطار العام للمناهج الدراسية، والمعايير الوطنية للأداء المدرسي.
- 2- المنظمات الدولية التي تهتم بالمنظومة التعليمية والتربوية ومنها: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) والتي تنشر مجموعة من التقارير والدراسات حول السياسات التربوية في فلسطين، ومنها: تقرير اليونسكو حول التعليم في فلسطين، والدراسة الإقليمية لليونسكو حول التعليم في ظل الاحتلال، ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD Organisation for Economic Cooperation and Development) أيضًا تقوم بنشر مجموعة من التقارير والدراسات حول السياسات التربوية في فلسطين، ومنها: تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول التعليم في فلسطين، والدراسة الدولية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول مهارات الشباب.
- 3- الدراسات والبحوث، ومنها: دراسة تحليلية للسياسات التربوية في فلسطين. إعداد: مركز الميزان لحقوق الإنسان (2020)، ودراسة الواقع التعليمي في فلسطين: تحديات وحلول. إعداد: مركز مسارات للدراسات (2021)، والمهارات الحياتية في المناهج الفلسطينية: الواقع والمستقبل. إعداد: مركز رام الله للبحوث والدراسات (2022).

بالرجوع إلى السياسات العامة 2021-2023 وفيما يتعلق بالتعليم ظهر ذلك في المحور الثالث المتعلق بالتنمية المستدامة، ولتحقيق هذا المحور وُضعت خمس أولويات وطنية وإحدى وعشرين سياسة وطنية عامة. ومن الأولويات المرتبطة بالتعليم الأولوية الثالثة (التعليم الجيد حق للجميع) وارتبطت به السياسات الخمس التالية: تحسين التعليم المبكر لأطفالنا، وتحسين الالتحاق والإبقاء في التعليم، وتعزيز النشأة السوية للطلبة، وتحسين جودة التعليم العام، وتحسين فرص الانتقال من التعليم إلى العمل.

وهذا التزام واضح تُبديه الحكومة تجاه ضمان نوعية التعليم وجودته، وقد أشارت هذه الخطة إلى أن دولة فلسطين سجلت إنجازات منذ العام 2000 في توسيع نطاق الالتحاق بالمؤسسات التعليمية مما كان له أثر واضح على ارتفاع نسبة القراءة والكتابة، ومعدلات الالتحاق في التعليم الأساسي لكلا الجنسين وتضاعف عدد رياض الأطفال وعدد الملتحقين بها. أما على مستوى التحصيل التعليمي لمرحلة ما بعد الثانوية أيضًا يشهد تحسناً مطرداً خاصة عند الإناث. وسترکز الحكومة على التحول نحو النوعية والتخصص في التعليم. وهنا أشار التقرير على ضرورة تحديث المناهج وإدراج الرقمنة فيها ورفع مستوى المعايير في العملية التعليمية بما في ذلك التعليم الرقمي.

وتؤكد أن المسؤولية عن نوعية التعليم وجودته لا تقتصر على الدولة، فهناك مدارس خاصة ومدارس أخرى تابعة لوكالة الغوث (الأونروا) لذا تستند استراتيجية قطاع التعليم إلى عملية تشاركية تضمن الاتساق والتكامل والتمايز بين جميع المؤسسات التعليمية.

أما في وثيقة الإطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة (2016)، فتستند إلى مرتكزات تمكنها من أداء وظيفتها في تقديم نموذج للفرد الذي يمتلك المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم بصورة كفايات تمكنه من مواكبة المستجدات العالمية وبما ينسجم مع عصر المعرفة، وتنمية استعداداته وميوله نحو الإبداع والابتكار والانخراط في النسيج الاجتماعي.

وهذه الوثيقة استندت إلى ثلاث مرجعيات أساسية هي: وثيقة إعلان الاستقلال 1988، والقانون الأساسي المعدل للعام 2003، وخطة المنهاج الوطني الأول 1998.

وفي المادة 24 تؤكد على أن التعليم حق لكل مواطن، وتقوم في القسم الثاني منها على تقسيم المراحل الدراسية والغايات من كل مرحلة، ولعل الغايات في المرحلة الثانوية تتمثل في أهداف التعليم الثانوي، وهي:

- 1- إكساب الطلبة المعارف والمهارات التي تؤهلهم لمواصلة تحصيلهم العلمي في الجامعات أو الانخراط في سوق العمل.
- 2- مواكبة التطور التكنولوجي، وتطبيق المعرفة التكنولوجية علمياً، واستخدام المهارات التكنولوجية في شتى مناحي الحياة اليومية.
- 3- ترسيخ الوعي، والانتماء الوطني والديني لدى الطلبة وتوظيف كفاياتهم ومعارفهم في خدمة المجتمع، وتلبية حاجات الدولة الحالية والمستقبلية.
- 4- تمكين الطلبة من امتلاك المعارف الأساسية والموضوعات المختلفة.
- 5- تكوين الوعي الإيجابي لدى الطلبة حول حقوقهم وواجباتهم، ومسؤولياتهم المجتمعية والوطنية واحترام القانون، وتعزيز المساواة والنزاهة والشفافية.
- 6- ترسيخ مفهوم الديمقراطية وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية وتنمية وعي الطلبة حول دور المرأة وحقوقها.

- 7- تعزيز قدرات الطلبة واستعداداتهم المختلفة في تنمية التفكير العلمي الإبداعي والناقد، وتنمية روح البحث والتجريب والاستقصاء والتعلم الذاتي مدى الحياة.
- 8- تمكين طلبة المسارات المختلفة من امتلاك الكفايات والمعارف اللازمة للانطلاق في معترك الحياة العملية والنجاح في استمرار التطور الذاتي.
- 9- تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، واكتشاف ذاتهم، وتقدير إنسانية الإنسان، واحترام الآخر، وكرامة الآخرين وحررياتهم.
- 10- ربط التعلم بالحياة، والمعرفة النظرية بالتطبيق، عن طريق تمكين الطلبة من التجريب العلمي، من خلال المواقف الحقيقية، أو بيئات التعلم الافتراضية.
- 11- إدراك الحقائق والوقائع المتعلقة بتاريخ فلسطين والإرث الحضاري والثقافي للشعب الفلسطيني.
- 12- إتقان الطلبة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وتنمية قدراتهم على الاتصال والتواصل من خلالها.
- 13- تعميق وعي الطلبة في القضايا البيئية المحلية والعالمية.

وفي مرحلة التقويم تتقاطع هذه الوثيقة مع الدراسة الحالية في تبيان أهمية المهارات الحياتية لخلق فرد لديه من الابداع والابتكار ما يؤهله للحياة، لذا تركز الوثيقة على التقويم الأصيل (الحقيقي) من خلال استراتيجياته وأدواته..

أما بالنسبة للمعايير الوطنية للأداء المدرسي، ومنها ما يتعلق بالمعايير المهنية للمعلم إذ تتم من خلال الخطط التطويرية واستراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين في فلسطين، وتوصية منظمة العمل الدولية واليونسكو بشأن أوضاع المدرسين. ويتم بناء هذه المعايير من خلال لجنة مهنية مكونة من وزارة التربية والتعليم، والجامعات الوطنية والمؤسسات التربوية المجتمعية ذات العلاقة. ولعل كل المعايير مهمة وبناءة في تمهين الفرد للتعليم، إلا أن الدراسة ستركز على المعايير الآتية والتي بدورها تؤثر على موضوع الدراسة إن كانت موجودة لدى المعلم، ومنها حسب وثيقة المعايير:

- المعيار (6) يمتلك معرفة وفهماً يكيّفه لربط التخصص بمواضيع مختلفة وبشكل تكاملي ضمن سياقات متعددة.
- المعيار (12) يوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر على التفكير الناقد والإبداع.
- المعيار (14) يربط موضوع تخصصه بموضوعات مختلفة وبسياق اجتماعي وثقافي مرتبط بحياة الطالب وواقعه.
- المعيار (15) ييسر عملية التعلم والتعليم لتمكين الطلبة من بناء المعرفة وتقييمها وتأملها بطرائق تساعد في أن يكونوا متعلمين مستقلين.
- المعيار (18) يوظف الاتصال والتواصل في العملية التعليمية التعليمية.
- المعيار (19) يوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعليمية.
- المعيار (21) يلتزم بمساعدة الطلبة على إبراز قدراتهم ومواهبهم المختلفة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
- المعيار (23) يلتزم بالتعاون والتواصل مع ذوي العلاقة لتطوير نوعية التعليم.

وفي دراسة عفونة (2014) تناولت إشكاليات التعليم في فلسطين بالرغم من كل الجهود المبذولة والمساعدات الممنوحة واتفقت الدراسة الحالية مع هذه الإشكاليات استناداً للجوانب النظرية ومن خلال آراء بعض الأكاديميين والمفكرين التربويين. ومن هذه الإشكاليات:

- 1- غياب رؤية فلسطينية خالصة للتعليم مشابهة أو مستمدة، فالرؤية مستمدة من رؤية الأشقاء في تونس وقطر والأردن وسوريا ومصر، على الرغم من الاختلافات الجوهرية في الظروف السياسية والاقتصادية والنفسية والاجتماعية.
- 2- عدم وجود ارتباط بين المدخلات والعمليات والمخرجات في نظام التعليم، إذ يتم التركيز على المدخلات والعمليات، أما المخرجات فيتم إغفالها بشكل مقصود أو غير مقصود. وبالرغم من وجود وثائق مختلفة توثق تقدماً ملحوظاً في التعليم إلا أن ذلك ضمن الأهداف الكمية المرتبطة بالنسب، أما النوعية فتحتاج إلى المزيد من الجهود.
- 3- أثر البيئة التعليمية والظروف المحيطة على العملية التعليمية التعلمية، وخاصة الظروف والأسباب السياسية التي لها دور كبير في تدني مستوى تحصيل الطلبة بشكل خاص وعلى الواقع التعليمي بشكل عام.
- 4- تدني مستوى التحصيل في نتائج الامتحانات سواء الامتحانات الدولية أو المحلية. ولعل أصابع الاتهام هنا تطال المعلم أولاً، إلا أن هناك عوامل كثيرة ترتبط بالمنهاج وآلية التدريس والظروف الاجتماعية والسياسية وغيرها.
- وبالرغم من عقد المزيد من اختبارات التشخيص للطلبة، إلا أنه زاد من الإرباك لديهم بالوقت الذي كان لا بد من مراجعة شاملة لقطاع التعلم لحل المشكلة بدلاً من إعادة تشخيصها. والمفارقة أن الطلاب الحاصلين على معدلات مرتفعة في الثانوية العامة يُعانون من أمية مبطنة في المهارات الحياتية وخاصة مهارة حل المشكلات.
- 5- المنهاج الفلسطيني ما بين الحداثة والتقليد: المنهاج هو إنجاز وطني لم يتم بناؤه على فلسفة واضحة ومحددة بالرغم من وجودها، إلا أنها لم تنعكس في المنهاج الفلسطيني والكتب المدرسية. وبالرغم من مشاركة أكثر من 8000 معد ما بين أكاديمي ومشرف ومعلم غير أنه لم يكن هناك وضوح في الفلسفة، ولم يكن هناك جلسات مشتركة بينهم مما أثر سلباً على عملية التكامل بين الموضوعات.
- 6- تردي أوضاع المعلمين: تبذل الوزارة جهوداً لتحسين أوضاع المعلمين من خلال قانون الخدمة المدنية، ومهنة التعليم، وتطوير استراتيجية لتأهيل المعلمين، وإنشاء هيئة تطوير مهنة التعليم، كما أن هنالك محاولات حثيثة لزيادة رواتبهم.
- 7- ضعف جدوى برامج تدريب المعلمين: أهم ما يميز البرامج التدريبية أنها مشاريع ممولة من الخارج تنتهي أهدافها وأنشطتها بانتهاء التمويل، وعادة لم يسبقها أي دراسة لاحتياجات الفئة المستهدفة. وحول ذلك، يشير كثير من المعلمين أنهم يحضروا نفس التدريب أكثر من مرة لعدم وجود تنسيق بين الجهات المختلفة التي تطرح من خلالها مشاريع داخل الوزارة، أو لعدم وجود قاعدة بيانات خاصة بالتدريب. ولعل آلاف الدورات عُقدت لتدريب المعلمين لم تكن استجابة لحاجاتهم، بل لأجندة الممول.
- وأشارت دراسة العسالي (2014) إلى أن هنالك فشل في العملية التعليمية عمل على تنشئة وتخريج إنسان آلي لا يُحسن التعبير عن نفسه، جامد مُقوّل يترفع عن العمل المهني واليدوي، تقليدي يؤدي واجبه بشكل روتيني وقسري ممل، يقوم بواجبه خوفاً من العقاب. وبالرغم من التوسع الكبير في قطاع التعليم، إلا أن العملية التربوية ذاتها غير قادرة على خلق شخصية مُتكاملة للمُتعلم، فهي مفروضة عليه ولا تتفق مع حاجاته ورغباته، ولا مع روح العصر.

وتؤكد وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بأن موضوع المهارات الحياتية ليس جديداً على الساحة التعليمية الفلسطينية، وبالرغم من عمل ورشات ودورات للمعلمين عن المهارات الحياتية إلا أنها تفتقد لمرجعية واضحة، والآن تقوم جهات مسؤولة في وزارة التربية والتعليم تسمى (المجموعة المواضيعية) بالتعاون مع شركاء محليين وداعمين بتمويل مشاريع وبرامج تهتم بتنمية المهارات

الحياتية كمصفوفة من خلال ورقة مفاهيمية لتأطير المهارات الحياتية في المنظومة التعليمية، وفيها مُخرجات عن المهارات الحياتية.

كما أن هنالك طواقم تعليمية رائعة وكفاءات عالية إلا أن هنالك توجهات متباينة، لا بد من العمل على اتجاهات المعلمين ليصبحوا قادرين على الممارسة العملية التطبيقية لينعكس ذلك على الطالب. هناك مشروع تعمل به الوزارة حاليًا بالتعاون مع البنك الدولي وفيه ثلاثة محاور:

1- محور القرائية من الصف الأول للرابع يُركز على مهارة القراءة وفهم المقروء. ومدته 9 سنوات.

2- محور القرائية من الصف الخامس إلى الصف الثاني عشر من خلال منحنى steam

3- محور التقييم التربوي هل الطالب الذي أصبح يقرأ تطور بالقراءة بشكل جيد وهل ما تم تعلمه من مهارات تكنولوجية جعلت عنده تفكيرًا ناقدًا. والعلامة في التوجهات الجديدة لن تُصبح هي أساس التقييم المُستقبلي.

4.1.1.2 صنع السياسات التربوية:

إن صناعة السياسة التربوية التي تقوم الدراسة حولها جاءت من مُخرجات غير مرضية من مرحلة التعليم الثانوي وما قبله تتعلق بحالة عدم الرضا من الأطراف المرتبطين في تعليم هذه المرحلة من معلمي ومعلمات المدارس، ومن الأكاديميين في الجامعات والكليات، وحتى من أرباب العمل والمجتمع كافة.

لذا ارتأت الدراسة للوصول إلى صيغة موحدة ومهنية وهادفة، الرجوع إلى نخبة من التربويين الفاعلين في مجال السياسات التربوية لمحاورتهم نظريًا وعمليًا بالأفكار للخروج ببدايل مقنعة نستطيع تقديمها لأصحاب القرار القائمين على الموافقة على تشريع مثل هذه السياسة التربوية المُرتبطة بتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية (صانعو السياسة التعليمية).

ترى حسنين (2019) أن الجهات الفاعلة في صنع السياسة التعليمية تضم الفئات التالية: الجهات البحثية، السياسيون، المجالس الاستشارية، المتأثرون بالسياسة التعليمية، النقابات المهنية، جماعات الضغط، المنظمات غير الحكومية.

ويقسم عياصرة (2023) الأطراف أو القوى التي تصنع السياسات وتقر بتنفيذها إلى قوى رسمية مكونة من رئيس الدولة، رئاسة الوزراء والمجالس العليا، مجلس الأمة، المشرعون، المؤسسات الإدارية، مراكز البحث. وقوى غير رسمية تضم: جماعات المصالح والأحزاب السياسية.

أما السعود (2024) فيصنف القوى الصانعة للسياسات التربوية إلى قوى رسمية وهي: (القيادة السياسية العليا، المؤسسات الوزارية، المجالس التربوية العليا، مجلس الأمة، مراكز البحوث والمشورة) أما القوى غير الرسمية فتضم (جماعات المصالح مثل النقابات والاتحادات والجمعيات والمؤسسات الإعلامية والاقتصادية والمالية والدينية والشركات، نوادي أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات، الأحزاب السياسية، الاتحادات الطلابية، القوى الخارجية، المواطنون.

ولعل الدراسة تتقاطع مع دراسة حسنين (2019) بأن الفئة الأهم في صنع السياسة هي الجهات البحثية على اعتبار أنها الجهة المخولة بدراسة الواقع بشفافية ومصادقية ومنها ينطلق لبقية الأطراف لاستكمال إقرار السياسة وتنفيذها لاحقاً. وهذا يتطلب وجود مجلس أعلى للتعليم يكون بمثابة سلطة عليا لها صلاحيات أجندة ثابتة لا تتغير بتغير المسؤول فيها، بل تكون بمثابة هيئة استشارية من القيادة العليا لكل ما يتعلق بالتعليم على اعتبار أن التعليم هو أساس النهوض ومواكبة التغيرات العالمية السريعة.

5.1.1.2 التحديات التي تواجه عملية صنع وتنفيذ السياسة التعليمية في فلسطين:

أجمعت الباحثة والخبراء التربويون (مُلحق 5) على أهم التحديات الفلسطينية في عملية صنع وتنفيذ السياسة التعليمية وهي كالآتي:

التحديات السياسية والتشريعية:

لا يمكن تجاهل الخلافات بين الأحزاب السياسية والمجموعات ذات المصالح، كما أن التغيير الوزاري الذي يركز على شخص الوزير قد يؤدي إلى تغيير أو تبديل في الأولويات وفي السياسات.

التحديات المالية: ترتبط بالأساس في التوزيع غير المتكافئ للموارد، ونقص التمويل الكافي لتمويل البرامج الجديدة. كما أن مخصصات المعلمين (الدخل) منخفضة وهذا بدوره يقود إلى الكثير من التحديات.

التحديات التنظيمية والإدارية: ترتبط بمقاومة التغيير للسياسات والممارسات التربوية من قبل أصحاب العملية التعليمية، أو من خلال نقص في القيادة الحقيقية الفعالة والمؤثرة. كما أن عدم وجود برامج تدريب وتطوير مهني للإداريين والمعلمين تُلامس احتياجاتهم الحقيقية الواقعية.

التحديات الاجتماعية والثقافية: تظهر في المجتمع الفلسطيني فروقات اجتماعية وثقافية لا بد من مراعاتها للوصول إلى جودة التعليم.

التحديات البداغوجية: وهنا لا بد من أن يُواكب المنهاج كل التغيرات التي تفرضها متطلبات العصر ومستجداته، ويعمل باستمرار على تحسين المُخرجات المنشودة في التعليم.

ومن الحلول المقترحة لهذه التحديات من خلال دراسات عدة، وجدت الدراسة الحالية أن أهمها:

- تبني نهج تشاركي في صنع السياسات لضمان التوافق والدعم.

- استخدام البيانات والأبحاث لتوجيه عملية صنع السياسات وتقديم فعاليتها باستمرار

- تطوير برامج تدريبية ومهنية لتحسين القدرات والمهارات.

- تعزيز وتطوير الشراكات بين قطاعي التعليم العام والخاص.

- زيادة التمويل لضمان العدالة والشفافية في المنظومة التعليمية.

وفيما يلي عرض لبعض المشاريع الممولة والمتعلقة بالمهارات الحياتية بشكل مباشر أو غير مباشر في فلسطين:

— مشروع المهارات الحياتية في المدارس الفلسطينية: في اتفاقية عُقدت بين منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) ووزارة التربية والتعليم العالي في عام 2002 لتنفيذ مشروع المهارات الحياتية الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

1_ دمج المهارات الحياتية في المناهج الفلسطينية.

2_ تعريف المعلمين/ات بأساليب دمج المهارات الحياتية في العملية التربوية.

3_ تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة والمعلمين لإحداث تغييرات سلوكية بناءة.

بناءً على ما سبق تم إعداد وتحضير الفرق المشاركة من طرفي الاتفاق من خلال ورش العمل المركزية لتدريب المتدربين، وبلغ مجتمع الدراسة 32 مدرسة طُبّق عليها مشروع المهارات الحياتية ضمن المناطق الجغرافية الثلاث (شمال فلسطين، الوسط، الجنوب) وخلال المراحل الدراسية الثلاث

(الدنيا والأساسية العليا والثانوية) من الذكور والإناث ومدارس صناعية.

ومن المدارس المشاركة في حينه من مديرية رام الله (سميحة خليل، دورا القرع، دير دبان الصناعية).

ومن أهم توصيات المشروع أن يتم تعميمه على جميع المدارس، وتدريب جميع المعلمين/ات، وتضمين المهارات في المناهج. كما أوصت بإمكانية تضمين المهارات الحياتية إما بدليل عام، أو بدليل المعلم للمبحث الذي يدرسه، وأن يكون هناك تركيز على النشاطات وكيفية تنفيذها وتقييمها.

إن تقدير تعليم المهارات الحياتية، من ناحية اهتمامه بالعملية والمنتج معاً، يُمثل تحدياً كبيراً أمام المعلمين، فتعلم المهارات الحياتية يتعلق بالطريقة التي يفكر ويشعر ويتصرف فيها الأفراد. المعارف والمعلومات (الجزء المعرفي) هامة ولكن لا يمكن فصلها عن القيم والمواقف/ الاتجاهات وتأثيرها القوي على السلوك. وتأتي الصعوبات والتحديات عند محاولة تقدير المشاعر (الجزء الوجداني) والنتائج السلوكية (الجزء الفعلي) ليس من السهل تقدير المواقف والسلوك والمهارات. (دليل تدريب المعلمين، 2016، ص. 83).

- ومن المشاريع التي أطلقها مركز إبداع المعلم بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم العالي في 2014، وبتنسيق من سكرتاريا حقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي، جاء المشروع على هيئة دورة تدريبية للمعلمين بمشاركة 30 معلماً ممن شاركوا في برنامج حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني هدفت إلى تمكين الطلبة والمعلمين المشاركين ورفع كفاياتهم في مجال تحليل المقررات الدراسية ومقاربة مفاهيم حقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي من خلال مقررات العلوم الاجتماعية كنموذجاً، وبناءً عليه سيكون هنالك إعادة بناء للمناهج الفلسطينية بما يُمكن المتعلم من اكتساب خبرات متنوعة ومهارات عديدة تهدف إلى النمو المتكامل في الشخصية، وتعديل السلوك بما يجعله قادراً على التفاعل الإيجابي والتواصل مع البيئة والمجتمع لمواجهة المشكلات والتحديات ومحاولة التغلب عليها. كما نوه أحد القائمين على المشروع بضرورة التركيز على غاية التعلم والتعليم بربط الخبرات السابقة باللاحقة، على اعتبار أن التعليم يُنظم الأفكار ويُحوّلها إلى إجراءات عملية. ومن هنا فالقضايا العامة المتعلقة بالإنسان لا يمكن تعليمها بالحفظ، بل لا بد من توظيفها في السياقات الحياتية.

- وضمن ورشة العمل التي عقدت في مؤتمر حول تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في إقليم الشرق الأوسط وشمال إفريقيا في عمان 2016، خرجت دولة فلسطين ضمن المشاورات الإقليمية

(ممثلة بجامعة بيرزيت- مركز التعليم المستمر) بمجموعة من التوصيات التي دعت إلى المتابعة العملية على المستوى الوطني لتحقيقها، ومن هذه التوصيات:

1- صياغة ورقة سياسة وخطة عمل استراتيجية وإطار للمراقبة والتقييم لتقديم تعلم المهارات الحياتية والمواطنة بالتنسيق مع أصحاب المصلحة المعنيين (وزارة التربية والتعليم العالي، وزارة العمل، الأونروا، المنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص) بحيث تركز على مسألة الاستدامة في الأجل الطويل.

2- إجراء مشاورات وطنية لمراجعة ورقة السياسة بحيث يتم البناء على التعريف والرؤية للمشاركين في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

3- إجراء حملات توعية وطنية/ تأييد للسياسة مع الشركاء من وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية لتسهيل الاعتراف بأهمية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من أجل تحقيق التعلم الفعّال والمستمر مدى الحياة بدءًا من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وما بعده بشكل رسمي وغير رسمي.

4- ضمان تحديد مصادر التمويل وتجميع الموارد المتاحة لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة.

5- دعم دمج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة من خلال أسلوب المناهج التكميلية في التعليم الرسمي.

6- دعم تجريب المبادرات والمشروعات التي تقوم بإدماج تعليم المهارات الحياتية والمواطنة بما فيها تطوير الموارد التدريبية.

— وفي مؤتمر " توجهات التربية على المواطنة في فلسطين بين الإمكانيات والإشكالات" 2023، تحدثوا عن إشكاليات متعلقة بالتربية على المواطنة تتطلب توجيه السياسات والبرامج التعليمية في فلسطين للعمل على تحقيق إدماج جوهري وحقيقي للمواطنة وقيمها في المناهج والبرامج التعليمية، وتزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة لهم ليكونوا واعين ومسؤولين ومبادرين.

واستنادًا للدراسات والأبحاث التي دعت لأهمية تعزيز المهارات الحياتية لدى الطلبة، فقد تم اقتراح العديد من البرامج والنماذج التعليمية المختلفة، ومن هذه البرامج:

- برامج التعليم القائم على الكفايات، وهي برامج تُركز على تطوير مهارات محددة من ضمنها المهارات اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية كمهارة حل المشكلات والاتصال والمشاركة والتعاون عبر الأنشطة والمشاريع المختلفة الصفية واللاصفية.

- برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) (Social Emotional Learning) وهو برنامج يُركز على تطوير الوعي الذاتي والاجتماعي ومهارات ترتبط بالعلاقات وإدارة العواطف واتخاذ القرارات الأخلاقية.

- التعلم بالخدمة والتداخل الاجتماعي، من خلال مشاركة الطلبة في نشاطات تخدم المجتمع لتطوير مهارات العمل الجماعي والمسؤولية الجماعية، ومن هنا تأتي فكرة برامج التطوع المجتمعي.

- الدورات التدريبية وورش العمل، تساعدان في تطوير مهارات الاتصال والتفكير الناقد وإدارة الوقت.

- برامج الألعاب الالكترونية والتطبيقات، وهو برنامج يتماشى مع اهتمامات الجيل، كما أنه مهم لدعم وتعليم المهارات الحياتية للطلبة.

يتم تطبيق بعض هذه البرامج في المدارس كما في برامج الورشات الذي قامت به الوزارة في عام 2014، إلا أنها تتعرض باستمرار لعقبات وتحديات تتعلق بالتنفيذ والتطبيق، وهذا مرده كما أشار خبراء تربويون إما لعدم التخطيط الدقيق والتدريب المستمر للمعلم، وعدم التقييم السليم والمتابعة. لذا فعلى القائمين على هذه البرامج والمشاريع تفادي العقبات السابقة لضمان فاعلية البرامج.

وهناك نماذج عالمية تدعم تميز الطلبة وتتلائم مع الدراسة الحالية في فكرة تعزيز بيئة تعليمية شاملة ومتكاملة ومساندة تمت الإشارة إليها من قبل بعض الخبراء، ويمكن الاستفادة منها في إنشاء أو تصميم برنامج فلسطيني بأيدي خبراء ومعلمين ومهتمين للنهوض بالتعليم والانسان الفلسطيني من منطلق الاستثمار بالعنصر البشري. ومنها:

1- نموذج UDL (Universal Design For Learning)

وهو نموذج يهتم بتكافؤ فرص التعليم للجميع حيث يقوم على فكرة إشراك الطلبة من خلال تقديم المعلومات بطرق مختلفة تُلبّي احتياجات وقدرات جميع المتعلمين. وتحدثت د. جيهان محمد في ندوة علمية عن هذا التصميم أن فلسفته مبنية على وجود حواجز للتعلم يخلقها المنهج وطرق التدريس

أمام بعض المتعلمين، وهذا التصميم بدوره يُزيل الحواجز ليُمكن المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي، كما ذكرت أن هذا النهج يرمي إلى تغيير أسلوب الأفراد وتقدير التنوع لذا فهو مناسب لكل المتعلمين بالإضافة لذوي الإعاقات. ويمكن الاستفادة من التقنيات الرقمية في تعزيز هذه المهارة أيضاً. لذا يُعد هذا النموذج من أهم استراتيجيات تدريب المعلمين وإعدادهم بصورة مناسبة تتناسب مع بيئة التعلم المستخدمة عبر الويب. (Scott et al, 2015).

2- نموذج ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation)

يربط هذا النموذج بين النظرية والممارسة بإدماج المهارات الرقمية، وهو مرّن قابل للتعديل، ويناسب المعلمين والمدرّبين ويستخدمه البعض في صناعة الدورات التدريبية.

يمكن الاستناد في الدراسة إلى هذا النموذج عند تصميم برنامج للمهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية بالشراكة مع كل المعنيين بالتغيير للأفضل وبمساعدة مدرّبين مختصين ومُطلعين على هذا البرنامج، وخاصة في ظل الثورة الرقمية والتطور التكنولوجي الذي يحيط بالعملية التعليمية.

6.1.1.2 السياسات التربوية المستقبلية

لا بد من استشراف السياسات التربوية بالنظر إلى المستقبل، وتخطيط السياسات اللازمة للاحتياج التعليمي المستقبلي المرتبط بالمستجدات العالمية والمحلية، حيث تتنبأ وتستجيب للتحديات والفرص المستقبلية، وتُحاكي أهداف التنمية المُستدامة.

تركز أحدث السياسات التربوية للمستقبل على الاستعداد للاقتصاد العالمي المتغير، وبناء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتعزيز المساواة في التعليم، ومن أهم المجالات التي تركز عليها هذه السياسات بحسب الدراسات المختلفة (عياصرة، 2023)

1- التعلم القائم على الكفايات: وذلك من خلال تعليم الطلاب المهارات والقدرات التي يحتاجونها للنجاح في الحياة، كالمهارات التي تفحصنا مدى امتلاك الطلبة في المرحلة الثانوية لها في هذه الدراسة، ومنها: حل المشكلات والعمل الجماعي وتقدير الذات.

2- التعلم الإلكتروني: هذا بدوره يُوفر للطلاب التعلم في أي وقت وفي أي مكان، كما يعمل على سد فجوة التعليم بين الطلاب من مختلف الخلفيات.

3- التعلم المرن: يركز هذا التعلم على جعل التعليم أكثر مرونة وقابلية للتكيف مع احتياجات الطلاب الفردية. كالتعليم المخصص والتعلم القائم على المشاريع، وأيضاً استخدام التعليم الإلكتروني.

4- التكنولوجيا في التعليم: تساعد التكنولوجيا في جعل التعليم أكثر فعالية وإثارة للاهتمام، فمن خلالها يتم إنشاء تجارب تعليمية، كما توفر طرق الوصول إلى الموارد التعليمية المختلفة.

كما تركز السياسات التربوية للمستقبل على:

5- الاهتمام بالصحة العقلية والعاطفية للطلاب.

6- التركيز على تعليم القيم والمهارات الاجتماعية والعاطفية.

7- العمل على تعزيز التنوع والشمول في التعليم.

ويعتمد استشراف السياسات التربوية على أساليب متعددة، منها: تحليل السيناريوهات، دراسة الحالة، التخطيط الاستراتيجي، والمشاركة المجتمعية. وهذه الأساليب مجتمعة ساعدت الدراسة الحالية على فهم تأثير القرارات الحالية (حال وواقع المهارات الحياتية) على المستقبل وتشكيل نظم تعليمية أكثر استدامة وفعالية تنمي وتعزز المهارات الحياتية من خلال وجود سياسات تربوية مستحدثة أو مُطوّرة.

ولا بد أن يكون لهذه السياسات دور في تضمين المهارات الحياتية في النظم التعليمية من خلال جوانب مختلفة، أهمها: تحديد المهارات المناسبة التي تتلاءم مع الاحتياجات المجتمعية ومنصوص عليها في وثائق وطنية استراتيجية بعد تقييم وتنظيم السياسات الأكثر ارتباطاً بالمهارات الحياتية، ولا يمكن إهمال التخطيط الدقيق لآليات التنفيذ والتنسيق الحيوي بين كافة العناصر التعليمية، والتعاون مع القطاع الخاص لتحسين الكفايات الحيوية وتأسيس المبادرات والاستراتيجيات المبنية على البحوث المتعددة محلياً للاستفادة من المنظمات الدولية والجهات المتخصصة والمهتمة بالمهارات الحياتية في التعليم. (المزروع، 2020).

2.2 المهارات الحياتية

تُشكل المهارات الحياتية دعامة أساسية لتنشئة وإعداد الشباب للحياة العملية والعلمية التي يمرون بها، سواء في المرحلة الثانوية أو ما بعدها في الجامعة أو سوق العمل.

ولعل التغير السريع الذي نشهده في مجتمعنا يحمل في طياته الكثير من التحديات التي يتوجب على

صنّاع القرار مُواكبتها والاهتمام بدمجها ضمن هيكليّة معيّنة في وضع سياسات تربويّة برؤى متجددة ومتكاملة وبناءة.

ولأن المهارات الحياتيّة تُساعد على تعلّم أشياء جديدة، كما تلعب دورًا مهمًا في تعزيز الرفاهية النفسية وجودة الحياة لدى الطلاب، وتطوير المهارات التي سيحتاجون إليها في الحياة (Day, 2022).

وقد أشار محمد (2005) إلى أن التربويين في دولة كماليزيا أدركوا أهمية المدرسة الثانوية في صقل شخصية الطالب وتزويده بالمهارات اللازمة ليتكيف مع نفسه ومع الآخرين، كما أدركت أن المدرسة الثانوية تعمل على تحقيق الآتي:

1- تهيئة المناخ المناسب لتنمية شخصية الطالب، حتى تتفق مع حاجات المجتمع ولكي يساعد الطالب نفسه على اكتساب الخبرات والتجارب من خلال الممارسات العملية التربوية في المدرسة.

2- الارتقاء بالمستوى المهاري لجميع الطلاب وزيادة مساهمة النظام التعليمي التطور المعرفي والتقدم التكنولوجي والنمو الثقافي الحضاري.

3- إعداد الطالب حتى يكون قادرًا على الاستجابة لتحديات العصر ومشكلاته ومواجهة مخاطر المستقبل، والتكيف مع المتغيرات محليًا وعالميًا.

4- إعداد جيل من المبدعين المبتكرين ممن يساهموا في تنمية المجتمع وازدهاره.

5- إحداث تغيير جذري في مفاهيم وأساليب وممارسات التعليم والتحول من الكم إلى الكيف، والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم والتفكير والتأمل والابتكار.

6- تحقيق التنمية البشرية من خلال تطبيق المناهج الدراسية التي تُؤهل الطالب للدخول إلى سوق العمل من خلال التدريب على المهارات الحياتية.

ولا يقتصر دور تنمية المهارات على المدرسة فقط، بل يمكن أن تُشارك مؤسسات المجتمع المحلي كالأُسرة والمدرسة والجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة، كونها على اتصال مباشر مع الطالب وتوجه سلوكه مستفيدة من الميزات العديدة التي تقدمها التكنولوجيا الحديثة في تعزيز المهارات الحياتية، وخاصة مهارة التواصل مع الآخرين (Browne & Rayner, 2015).

ويشير أحمد (2021) إلى أهم المهارات اللازمة للنجاح في الحياة، وهي:

1- المرونة والتكيف، وهي القدرة على التكيف لأدوار ومسؤوليات وسياسات متنوعة، وأن يكون هنالك مرونة في كل المواقف وخاصة في البيئات متعددة الثقافات.

2- المبادرة والتوجيه الذاتي، وهي القدرة على وضع أهداف قابلة للقياس، وعمل مبادرات للتطوير، وقدرة على التأمل الناقد لخبراتهم السابقة لتوجيه تقدمهم نحو المستقبل.

3- المهارات الاجتماعية، من خلال التفاعل مع الآخرين بالرغم من أي اختلاف.

4- القيادة والمسؤولية: استخدام مهارات اتصال شخصية ومهارات لحل المشكلات ليكونوا مؤثرين وفاعلين.

5- الإنتاجية والمساءلة: القدرة على الوصول إلى الأهداف وإنجاز العمل.

ولأهمية المهارات الحياتية سيتم تعريفها وبيان أهميتها وخصائصها وتصنيفاتها

1.2.2 مفهوم المهارات الحياتية:

للمهارات الحياتية تعريفات عدة، في المُجمل ارتبطت بواقع الفرد وبيئته. فهي مجموعة من المهارات التي يتعلمها الطلاب بصورة متعمدة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها، والتي تمكن الفرد من التعامل مع مُقتضيات الحياة اليومية بنجاح، وتهدف إلى بناء الشخصية بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية. (العوضي، 2008، 23)

وقد عرفها (روشيد، 2016) بأنها القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تُساعد الفرد في حل مشكلاته، ومواجهة تحدياته، والتكيف مع متغيرات العصر بصورة إيجابية.

أما المنظمة الدولية للشباب (2014، ص. 3) فعرفت بأنها مجموعة شاملة من المهارات والقدرات الإدراكية وغير الإدراكية العامة، وسلوكيات الاتصال، والتوجهات الشخصية والمعرفية التي ينميها الشباب ويحتفظون بها طوال حياتهم. وتعزز المهارات من رفاهية الشباب وتساعدهم في تطوير أنفسهم ليكونوا أطرافاً فاعلة ومنتجة في مجتمعاتهم.

كما عرّف مركز التربية العربي لدول الخليج (2014) المهارات الحياتية بأنها المهارات التي تُعنى ببناء شخصية الفرد القادر على تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية على مختلف الأصعدة الشخصية الاجتماعية والوظيفية، وعلى قدر من التفاعل الخلاق مع مجتمعه ومشكلاته.

وإجرائيًا فهي حصيلة ما يتوقع أن يكتسبه الطالب في المرحلة الثانوية من خبرات وقدرات وممارسات، تجعله قادراً على التعامل مع الحياة بكل تحدياتها ومتغيراتها والتواصل مع الآخرين، كما تساعد على تقدير واحترام ذاته، وبالتالي احترام المجتمع له فيشعر بالتميز والرضا. ومن المهارات التي حددتها الدراسة (مهارة الاتصال والتواصل، مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارة إدارة الذات والوعي الذاتي، مهارة العمل الجماعي والمشاركة، مهارة التقنيات الرقمية).

2.2.2 أهمية المهارات الحياتية:

يلخص الغامدي (2012) محاور أهداف تعليم المهارات الحياتية في أربعة محاور، وهي: تنمية ثقافة المتعلم بقدرته على التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة المختلفة، وتنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات الحياتية، من مهارات بيئية ومحلية وعالمية، وتنمية قدرة المتعلم على التواصل مع الآخر والتفاعل الاجتماعي، وتنمية قدرة المتعلم على الاستدلال المنطقي والتفكير العلمي.

لذا وجب إدراج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية، لما لها من أهمية في إعداد الطالب للحياة وتحقيق النجاح. وتتمثل أهمية تعليم المهارات في تزويد الطالب بالمهارات اللازمة للتعامل مع مختلف تغيرات الحياة، وتنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب له، وتعزيز مهارات التواصل الفعال مع الآخرين، وتحسين الصحة النفسية والجسدية وأثرهما على نفس الفرد والمجتمع، وزيادة فرص النجاح وتحقيق الذات.

وفي ورشة العمل التي أعتها دائرة المناهج في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية حول المهارات الحياتية، أجمع المشاركون على أن أهداف المهارات الحياتية تمثلت في القدرة على التعبير والتطوير في مختلف مجالات الحياة حتى تواجه التحديات لتحقيق النجاح، والتكيف والمرونة، وتعزيز الدور الاجتماعي للفرد الذي يساهم في تطوير المجتمع والشعور بالفخر والاعتزاز عند إنجاز الأعمال بنجاح، وحل المشكلات وتنمية التواصل، وإقامة العلاقات الاجتماعية وتنمية صنع القرار.

وفي دراسة لليونيسف (2010) قامت فيها بتحليل الكتب المدرسية الفلسطينية أشارت إلى التحديات الكبيرة التي يعاني منها التعليم في فلسطين على كافة الأصعدة. أما ما يتعلق بالمنهاج فتشير إلى بداية الإصلاح التي تمت بمراجعة الكتب المدرسية للصفوف 1-4 ثم تم تطويرها لاحقاً، ومع ذلك تبين الدراسة ضرورة تكثيف جهود التدريب للمعلمين لتفعيل النهج التشاركي الفعال. كما أن هنالك

حاجة ماسة للتعليم المهني والتقني ولعل ما يُعيق تطويره عدم وجود تنسيق بين مختلف المسؤولين عنه وبين القطاع الخاص حول الحاجات، كما لا توجد مناهج مناسبة لتعليم المهارات الحياتية من خلالها. ومع ذلك فقد تم إعادة تفعيل المجلس الأعلى للتعليم المهني والتقني في 2016.

وفيما يتعلق بتحليلهم للمنهج الوطني ومحتوياته أكدوا أن هنالك فشل في الكتب المدرسية في تمكين الطلبة من اكتساب المهارات الحياتية. وقد تم التركيز على المهارات الحياتية من خلال الصحة والبيئة.

3.2.2 خصائص المهارات الحياتية

تختلف خصائص المهارات الحياتية من بيئة إلى بيئة، ومن مجتمع إلى مجتمع، وقد لخص المدهون، 2018 في دراسته هذه الخصائص كالآتي:

- 1- ترافق الطالب من الصغر وحتى التقدم بالسن، لذا لا بد من تنميتها واستثمارها.
 - 2- أنها متعددة، وتشمل كل ما يساعد طلبة المرحلة الثانوية وغيرهم على الانتقال إلى مرحلة تحمل المسؤولية وبناء المستقبل.
 - 3- أنها مُرتبطة بجميع المواد الدراسية، إلا أن كل مادة توفرها أو تنميها بشكل مختلف حسب طبيعة المادة وأهدافها.
 - 4- أنها مترابطة مع بعضها.
 - 5- تحتاج إلى التدريب.
 - 6- اكتسابها وتنميتها ليس مرتبطاً بالمستوى التعليمي والشهادات الأكاديمية.
 - 7- أنها شديدة الصلة بالحياة اليومية للطلبة، وبالتالي تظهر بشكل دائم في أقوالهم وأفعالهم.
- لا تُكتسب المهارات الحياتية عشوائياً، فالطالب نفسه يجب أن يعتاد على التعلم الذاتي والتفاعل مع الآخرين، لينهل من خبراتهم وتجاربهم. وهذا بدوره يجعله أكثر ممارسة وامتلاكاً للمهارات الحياتية في الحياة اليومية.

4.2.2 العوامل التي تؤثر في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية:

تحدثت المبيضين (2011) عن دور المعلم في تنمية المهارات الحياتية إذ يجب على المعلم أن يكون على وعي تام بدور وقيمة الطلبة من خلال ما يلي

- 1- لهم دور في التأثير على البيئة المحيطة.

- 2- لديهم قدرة على التفكير فيجب أن ينظر المعلم بإيجابية نحو قدراتهم.
- 3- احترام الرأي والرأي الآخر.
- 4- كل مهارة تحتاج إلى تدريب.
- 5- الاحترام للرأي الآخر حتى لو كان مُخالفًا.
- 6- الاستماع لهم للتعرف على أفكارهم.
- 7- احترام التنوع
- 8- التشجيع على المناقشة والتعبير.
- 9- التعلم النشط.
- 10- تبادل الأدوار.
- 11- التغذية الراجعة.

وهذا يُعزز أهمية التطوير التربوي للمعلم ومواكبته كل المُستجدات على الساحة التربوية والمجتمعية. لذا يتوجب علينا تقديم شروط عمل وظروف معيشية أكثر جذبًا وتحفيزًا واستقرارًا، بما في ذلك الأجر المناسب والأفق التطويري المستمر. فهو يمتن أهم مهنة تأسيسية إنسانية في العالم.

4.2.2 تصنيفات مختلفة للمهارات الحياتية:

لا يوجد تصنيف معين وثابت للمهارات الحياتية، وإنما يتم تحديد هذه المهارات من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم، واهتمامات الباحثين في محاور معينة من هذه المهارات.

صنّفت منظمة اليونسيف 2005 المهارات الحياتية إلى عشر مهارات، وهي: مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص، مهارات التفاوض والرفض، مهارات التقمص العاطفي، مهارات التعاون وعمل الفريق، مهارات الدعوة لكسب التأييد، مهارات جمع المعلومات، مهارات التفكير الناقد، مهارات لزيادة تركيز العقل الباطني للسيطرة، مهارات إدارة المشاعر، مهارات إدارة التعامل مع الضغوط.

أما سعد الدين (2007) فقد صنفهم إلى تسع مهارات، وهي: مهارة حل المشكلة، مهارة إدارة الوقت، مهارات السلامة والأمانة، مهارات اقتصادية، مهارات الحاسوب، مهارات تكنولوجيا الكهرباء والالكترونيات، مهارات تكنولوجيا الاتصالات، مهارات تكنولوجيا الإنتاج والتصنيع، مهارات تكنولوجيا الزراعة الحيوية.

بينما روشيد (2016) صنفهم إلى ثلاثة مجالات رئيسية وهي: مهارة الاتصال والتواصل، ومهارة اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والتفكير الإيجابي والتفكير الناقد. أما المدهون (2018) فقد صنّف المهارات إلى سبع مهارات، وهي: مهارة التعليم الذاتي، مهارة التأثير في الآخرين، مهارة التفكير

الناقد، مهارة الحوار، مهارة الاتصال والتواصل والتشبيك، مهارة التخطيط الاستراتيجي الشخصي، مهارة إدارة الوقت واستثماره.

وفقاً لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (WEF) حول مستقبل الوظائف، فإن المهارات التي ستكتسب مكانه بارزة بحلول العام 2025 تشمل على حل المشكلات والتفكير النقدي وإدارة الأزمات ومهارات الإدارة الذاتية مثل المرونة والتعلم النشط والتسامح. وسنوضحها كما يلي:

- التفكير الناقد الإبداعي/ الابتكاري/ التفكير خارج الصندوق.
- التعاون: العمل مع الآخرين/ العمل التعاوني/ تعاون الأقران والمشاريع المشتركة.
- مهارات الاتصال: التواصل الفعال سيمكن الطالب من تعزيز الثقة وتقليل سوء التفاهم والقدرة على إنجاز العمل، وخاصة في عالمنا الافتراضي السائد.
- مهارات صنع القرار: التفكير بوضوح عما يريدون دراسته في المرحلة الجامعية واتخاذ القرار السليم في ذلك.
- الثقافة المالية: يحتاج الطلبة إلى الاستعداد المبكر لاتخاذ قرارات مالية أفضل مثل معرفة كيفية الادخار والاستثمار، وهذا يمكنهم من الوصول إلى أهدافهم المالية في الحياة.
- إدارة الوقت والمهارات التنظيمية: وهي قيم تدفع إلى النجاح من خلال تنظيم الطالب لوقته وتحديد أولويات العمل لزيادة مستويات الإنتاج.
- إدارة الضغط فهناك ضغط متزايد على الطلبة، لذا فهم بحاجة إلى تحقيق التوازن بين الدراسات والأنشطة اللامنهجية.
- التقييم الذاتي والتفكير: من خلال فهم نقاط القوة والضعف لدى الطالب نفسه، من خلال تأمله الذاتي لنفسه فهذا يساعد على التفكير بعمق كما يعدّهم بشكل جيد للمستقبل.
- المرونة: يجب على الطالب أن يتقبل الفشل كما يتقبل النجاح، وضرورة التعلم من الأخطاء السابقة.
- التعاطف: تعزيز المهارات التي تتمحور حول الإنسان مثل، التعاطف بين الطلاب وهذا لا يساعد الطلاب فقط كأفراد، بل يساعد في بناء مجتمع مستقبلي شامل.

نماذج من المهارات الحياتية التي ستركز الدراسة الحالية عليها ويتقاطع بعضها مع التصنيفات السابقة، وهي: مهارة الاتصال والتواصل، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، ومهارة العمل الجماعي والمشاركة، ومهارة إدارة الذات/ الوعي الذاتي، ومهارة التقنيات الرقمية.



شكل (1.2): يوضح المهارات الحياتية الخمس التي تركز عليها الدراسة

ولعل الباحثة ارتأت لتحديد تلك المهارات بالرغم من تفاوت وتنوع تصنيفاتها، وذلك لأن هذه المهارات يحتاجها الطلبة باستمرار في كل المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الثانوية، ويستمر احتياجها وتبلورها في المراحل اللاحقة في الحياة الأكاديمية الجامعية والحياة العملية في الواقع وسوق العمل.

وقد تقاربت تصنيفات الدراسة للمهارات الحياتية مع بُعد المهارات الذي تصنفه معايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية ضمن نموذجها الثلاثي (الأولويات/القيم/المهارات) (المزروع، 2020، 59-61). فقد تشكلت المهارات فيها من مهارة حل المشكلات والتفكير الإبداعي، والتواصل واستخدام التقنية والتعلم الذاتي وأخيرًا التعاون والمشاركة المجتمعية.

5.2.2 برامج مختلفة للمهارات الحياتية للمرحلة الثانوية:

أشارت دراسة حمادة (2012) إلى وجود برامج مختلفة للمهارات الحياتية للمرحلة الثانوية ومنها:

1- برنامج Gerene, 1991

صُمم هذا البرنامج لطلاب المرحلة الثانوية ويتكون من ست وحدات تعليمية كل وحدة تضم مهارة حياتية تعمل الوحدة على تنميتها وكيفية ممارستها من خلال أوراق عمل خاصة.

2- دليل إرشادي صممه Janse 1998 لتنمية مهارات متعددة، وكان هذا الدليل يضم عشرة

3- برنامج تصميم دليل للمقررات المهنية Vocational Curriculum Resource Center

يعرض أنشطة تدريبية خاصة بالجوانب المعرفية والمهارية، تساعد في تطوير وتوجيه برامج المهارات الحياتية، وعلى نمو مهارات الذات، إلى جانب كيفية اختيار المهنة أو الوظيفة. يحتوي هذا الدليل على خمس وحدات هي: التكيف، المرونة، مهارات تقدير الذات، ومهارات خاصة بالوظيفة والتخطيط للحياة، ومهارات التخطيط والتعلم.

4- برنامج (1995 Botvin)

صمم بوتفن برنامج لتنمية المهارات الحياتية في مرحلة المراهقة لمقاومة ضغوط الحياة، ويحتوي البرنامج على خمس مهارات، وهي: تقدير الذات والرفض واتخاذ القرار والمهارات الاجتماعية، ومهارات التكيف والتعايش مع متغيرات المجتمع. يتكون البرنامج من 20 حلقة لطلاب المدارس الثانوية يقوم بها المعلم بمساعدة الأخصائي النفسي.

5- برنامج (1992) Swisher

يتضمن 14 نشاطاً لطلاب مرحلة المراهقة المبكرة، ويحتوي على مهارات اتخاذ القرار، ومهارات التعايش، ومهارات الاتصال والتدريب على المرونة، ومُلحق بالبرنامج أوراق عمل لكل نشاط.

6.2.2 مشاريع عدة لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية (الشباب)

هناك مشاريع عدة لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية (الشباب)، ومنها:

مشروع بريدج 2015 لدعم الانتقال من التعليم الثانوي إلى التعليم العالي، واستهدف 4000 طالباً في الصفوف 10-12 في الضفة الغربية وغزة، كما ركّز أيضاً على التطوير المهني.

ويعمل معهد تامر للتعليم المجتمعي مع المدارس والمجتمعات على مبادرات مختلفة لتنمية المهارات الحياتية من خلال نوادي للقراءة حيث تم إنشاء 78 مكتبة في الضفة الغربية وغزة لهذا الغرض.

في دليل عمل اللجان الصحية المدرسية في فلسطين تم إدراج عنوان لماذا تحديد الاحتياجات؟ فالإصغاء للأطفال باهتمام واحترامهم والتعرف على احتياجاتهم ومشاعرهم إزاء ما يتعلمون، وكيف يتعلمون وممن يتعلمون والتفاعل معهم هو حق طبيعي للأطفال. كما أن مشاركتهم وانخراطهم الهادف والإيجابي والمسؤول في شؤون مدرستهم ومحيطهم ومجتمعهم من الركائز الأساسية للنشأة السوية وبناء الشخصية وتنمية وعيهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وبالتالي يزيد حبهم للتعليم والاقبال عليه، ويرفع من قدرتهم على العيش بانسجام مع من حولهم، الأمر الذي من شأنه أن يعزز البنية الديمقراطية للمجتمع الفلسطيني ولنظامه التربوي على حد سواء. (الدليل، 2008).

(23).

لذا لا بد من وجود سياسات تربوية تدعم المهارات الحياتية لدى الطلبة تنطلق من الحاجة المجتمعية والتعليمية والإنسانية.

تشير المنظمات الدولية والمهتمون إلى أن العصر الحالي يتطلب مهارات مختلفة عما كان في العصور السابقة، إذ يُعد الإبداع والثقافة الرقمية والشخصية المرنة المتواصلة من المهارات الهامة التي تتطلب التطوير في نُظم التعليم العام على الصعيد العالمي في السياسات العامة والتربوية لتنمية هذه المهارات وغيرها. لذا استجابت بعض الدول وبدأت في إصلاح أنظمتها التعليمية، وأصبحت أكثر الدول نجاحًا على الصعيد العالمي تعمل بنشاط على تحويل نظمها التعليمية لإعداد شبابها على نحو أفضل للنجاح. ومما يؤكد على هذا التوجه العالمي مشاركة العديد من الدول في مشاريع تتعلق بالمهارات، مثل مشروع اليونسكو للمهارات العرضية ومشروع الاتحاد الأوروبي "إطار التعلّم مدى الحياة"، ومشروع الإطار لعام 2030 بعنوان مستقبل التعليم والمهارات. (المزروع، 2020)

3.2 الدراسات السابقة (العربية والأجنبية)

اطّلت الباحثة على عدد من الدراسات، والأبحاث، والمراجع التي تناولت الموضوع، وتمكنت من جمع عدد من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة ودراسات ذات علاقة بالدراسة الحالية وسيتم تناولها حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث كالآتي:

1.3.2 الدراسات العربية

أولاً: المرتبطة بالسياسات التربوية

تهدف دراسة زهية (2017) إلى تتبع قطاع التعليم من خلال السياسة التربوية كجزء من السياسة العامة للدولة لاكتشاف مدى دور هذا القطاع في تحقيق تطلعات الدولة خاصة وأن دولة الإمارات تسعى لتحقيق الريادة في مجال التعليم، كما تهدف إلى التعرف على دور التعليم في تنمية قدرات الأفراد ودفعهم إلى الابتكار والإبداع.

لذا تم تتبع تطور السياسة العامة للتعليم في دولة الإمارات العربية من خلال المنهج التاريخي التحليلي، ثم تحليل استراتيجيات التعليم بالإمارات المتحدة 2010-2020 من خلال مضمونها وأهدافها ومحاورها وأهم مخرجاتها. ثم قامت الدراسة بتقييم السياسة التعليمية في دولة الإمارات المتحدة من خلال الإيجابيات والمشاكل وكيفية التحسين.

وتشير الدراسة إلى شُح الدراسات العلمية في موضوع السياسة التعليمية العامة خاصة ما يتعلق بدولة الإمارات، بالرغم من اهتمام الإمارات بقطاع التعليم وتطويره وتحسينه.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لوصف وتحليل الواقع من خلال دراسة سياسة التعلم في الإمارات ووصف أهم مبادئ وقيم التعليم قبل الاتحاد وبعده. كما استخدمت المنهج الإحصائي لإثبات الحقائق من خلال إعطاء إحصائيات توضح نسب وأعداد الملتحقين بالتعليم من فترة إلى أخرى وفقاً لمتغيرات مختلفة.

تناولت **دراسة دياب (2018)** مجموعة من الممارسات العالمية الجديدة التي ركزت على قضايا تتعلق بالسياسة التعليمية للمعلم، واستندت إلى العديد من الدراسات والتقارير العالمية لرصد أفضل تلك الممارسات، ومن أهم الدراسات التي اعتمدت عليها الدراسة: الدراسة الدولية لجودة التعلم والتعليم. الدراسة الدولية لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لتحديد أفضل الممارسات والكفاءات الرئيسية في التعليم على مستوى بلدان العالم، إضافة إلى تقرير يورديس الذي يُعطي معلومات رئيسية حول المعلمين وقادة المدارس في أوروبا. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات.

هدفت **دراسة الفارسي (2019)** إلى تحليل السياسة التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وانعكاس ذلك على دور المشرف التربوي في سلطنة عُمان، وجاءت المشكلة من خلال تساؤلات الدراسة التي تناولت في مضمونها تساؤلات عن مفهوم السياسة التعليمية والعوامل المؤثرة عليها. كما تساءلت عن واقع السياسة التعليمية في سلطنة عُمان والجهات المسؤولة عن صنعها. وأهم التحديات التي تواجه قطاع التعليم بشكل عام وقطاع الإشراف التربوي بشكل خاص.

استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى (تحليل المضمون) ضمن الخطوات الآتية:
الخطوة الأولى تمثلت في عرض الإطار العام للدراسة من خلال تحديد المشكلة والأسئلة والأهداف. أما الخطوة الثانية فارتبطت بالإطار النظري من خلال تعريفات السياسة التعليمية والعوامل المختلفة التي تؤثر فيها. أما الخطوة الثالثة فتناولت واقع صنع السياسة التعليمية وتحليلها في سلطنة عُمان من خلال تحليل المراسيم السلطانية والأوامر السامية والقوانين والأنظمة واللوائح التنظيمية للتعلم في السلطنة والخطط الخمسية وخطط الوزارة وتقاريرها والبيانات والإصدارات المختلفة. ونتيجة لذلك تم التوصل إلى التحديات التي تواجه قطاع التعليم في السلطنة بشكل عام، وقطاع الإشراف بشكل خاص.

وتم عرض المتطلبات الإدارية والفنية لتطوير الإشراف التربوي في ظل الاتجاهات التربوية الحديثة:

- استخدام نظام اتصالات فعال، وتقنيات حديثة.
- الحوافز المادية والمعنوية.
- تعزيز الثقة بين الإدارة والمشرفين.
- تخطيط مسار وظيفي واضح.
- تخطيط الموارد البشرية الإشرافية.
- تطوير الهيكل التنظيمي، وتفعيل اللامركزية.

هدفت دراسة السهلي (2019) إلى التعرف على واقع السياسات التربوية للعملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع في الجامعات السعودية، والكشف عن التحديات التي تواجه تطوير السياسات التربوية للعملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع في الجامعات السعودية للوقوف على متطلبات تحقيق القدرة التنافسية، ومن ثم تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير السياسات التربوية في الجامعات السعودية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي بالاعتماد على أداة الاستبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة المتمثلة بـ 302 عضو تدريس من حملة شهادة الدكتوراه من جامعتي الملك سعود، والملك عبد العزيز، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وجاءت نتائج الدراسة كالاتي:

- أن واقع السياسات التربوية للعملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع جاء بدرجة متوسطة.
- وافق أفراد العينة على التحديات التي تواجه تطوير السياسات التربوية.
- وافق أفراد العينة على متطلبات تحقيق القدرة التنافسية في الجامعات السعودية.
- لذا قدّمت الدراسة استراتيجية مقترحة لتطوير السياسات التربوية في الجامعات السعودية، وبعضاً من التوصيات، أهمها:
- تحديث السياسات واللوائح المنظمة للجامعات السعودية.
- إشراك مسؤولي قطاعات التنمية العامة والخاصة في اقتراح وتخطيط البرامج التطبيقية والدراسية.
- استحداث برامج تعليمية ترتبط أهدافها بخطط التنمية الشاملة ومستجدات العصر.

هدفت دراسة الهنداوي (2021) إلى تقديم رؤية مستقبلية لتطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية. وقد استخدمت الباحثة منهج استشراف المستقبل، واستعانت بأسلوب دلفي السياسات باعتباره أحد الأساليب الذي يستخدم في استشراف المستقبل ورسم السياسات والتوجهات المستقبلية، وتم تطبيقه على عينة من الخبراء التربويين.

وقدّمت الدراسة رؤية مستقبلية لتطوير سياسات ضمان الجودة بمنظومة التعليم في مصر، كما قدمت الدراسة رؤية مستقبلية لتطوير هذه السياسات من خلال الأبعاد الآتية:

- سياسات اعتماد المراجعين الخارجيين.
- تضمين المشاركة في التقييمات الدولية.
- سياسات التكامل بين الاعتماد المدرسي والمهني.
- سياسات تقييم القيمة المضافة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي.
- سياسات ربط الحوافز.
- سياسات متابعة الاعتماد المدرسي واستمراريته.
- سياسات المحاسبية المجتمعية لمنظومة اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي.

هدفت دراسة خضر (2022) إلى قراءة وتحليل نص السياسة التربوية الوطني المكتوب والمقروء أو المُعتمد والمُطبق ضمن مجال الشراكة المجتمعية في الحقبة 1990-2016 في ظل تأثير السياسة التربوية العالمية والإقليمية، ومقاربة الشراكة المجتمعية المطبقة إلى الأبعاد الاجتماعية

والاقتصادية والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويات الرسمية في لبنان، إذ استندت الدراسة إلى نظرية جون ديوي.

تكوّن مجتمع الدراسة مديري الثانويات الرسمية في لبنان وعددهم 275، إلا أن عينة متيسرة تجاوزت بنسبة 49.69%.

كما واجهت الباحثة تحديات تتعلق بأمور مشاكل إدارية واجتماعية واقتصادية يواجهها القطاع الرسمي ومؤسساته أثناء القيام بالدراسة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المناسب للدراسة، كما أن الاستبانة والمقابلة من أهم أدوات الدراسة.

وأظهرت الدراسة وجود اختلاف بين نص السياسة التربوية المكتوب والمقروء أو المطبق ضمن الشراكة المجتمعية. كما تبين أن هنالك تقارب بين الشراكة المجتمعية المطبقة والأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للتربية من أجل التنمية المستدامة في الثانويات الرسمية في لبنان.

هدفت دراسة شهوان (2022) إلى معرفة تقييم السياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المديرين في المدارس الثانوية في فلسطين، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، وقد قامت بإعداد استبانة مناسبة. وخلصت الدراسة إلى ضرورة إيجاد حلول أكثر أهمية من قبل الوزارة نحو السياسات التربوية وتطويرها في ظل الظروف الاقتصادية والاجتماعية السائدة، وإعادة النظر في طريقة التفكير من قبل وزارة التربية والتعليم وتعديل بعض المقررات المناقضة لثقافة المجتمع من خلال إدخال استراتيجيات وخطط شاملة وعقد مؤتمرات محلية وتطوير السياسة التربوية لتتماشى مع التطورات الحالية.

هدفت دراسة أزيبي (2023) إلى التعرف على درجة إسهام مقرر التفكير الناقد في المدارس الثانوية في تعزيز مهارات التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات من خلال استقصاء دور السياسات التربوية في تطوير مهارة التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية. والتعرف على معوقات تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، ونكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية إذ جاءت العينة مكونة من 237 معلمة، وأعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن مقرر التفكير الناقد في المدارس الثانوية يساهم بدرجة مرتفعة في تعزيز مهارات التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. وأن المَعَوَّق كان فب اتباع طرق التدريس التقليدية المعتمدة على التلقين لا التفكير.

كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة نحو دور السياسات التربوية في تطوير مهارة التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية تُعزى لمتغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية، نوع المدرسة)

ثانيًا: الدراسات المرتبطة بالمهارات الحياتية

هدفت دراسة وافي (2010) إلى معرفة مستوى المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة مكون من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية خانيونس وعددهم 16451 منهم 7681 من الذكور، و8770 من الإناث موزعين على 25 مدرسة، منها 12 مدرسة للطلاب، و13 مدرسة للطالبات. واعتمد الباحث في عينته العينة العنقودية العشوائية، حيث بلغ عدد أفراد العينة 262 طالباً وطالبة. ومن أهم النتائج للدراسة أنه لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين مستوى المهارات الحياتية بأبعادها، والذكاءات المتعددة بأبعاده لدى طلبة المرحلة الثانوية. وأن طلبة المرحلة الثانوية يمتلكون مهارات حياتية بشكل جيد ونسبة فوق المتوسطة.

هدفت دراسة الناجي (2011) إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وفق نموذج مكارثي لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وقد استخدم الباحث أسلوب دلفاي، والمنهج الوصفي والتجريبي، وتوصل الباحث في دراسته إلى تحديد المهارات اللازم تعلمها في المرحلة الثانوية، وكان عددها 52 مهارة. وزعت على ثمانية مجالات، كما توصل الباحث إلى قائمة بأسس بناء برامج تنمية المهارات الحياتية وفق نموذج مكارثي وهي 88 مهارة موزعة على تسعة مجالات. وأوصى الباحث ببناء برنامج لتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة والابتدائية، كما وضع تصورًا مقترحًا يبين فيه كيفية تضمين المهارات الحياتية في مناهج المرحلة الثانوية والمتوسطة.

هدفت دراسة الترك والقضاة (2016) اقتراح برنامج تربوي لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية، تكونت عينة الدراسة من 1547 طالباً وطالبة، و153 عضو هيئة تدريس من كل من الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التطويري والاستبانة كأداة للدراسة.

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات إحصائية في المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم على مجال التفكير فقط تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. ووجود فروق في المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم على جميع المجالات تُعزى لمتغير الكلية. ما عدا مجال إدارة الذات لصالح الكليات العلمية. وفي ضوء النتائج تم اقتراح برنامج تربوي مقترح لتنمية

المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية تكون من أربعة محاور: محور تعلم لتكون وشمل مهارات إدارة الذات، ومحور تعلم لتعرف وشمل مهارات التفكير وحل المشكلات، ومحور تعلم لتعيش مع الآخرين وشمل مهارات التواصل مع الآخرين والعلاقات معهم، ومحور تعلم لتعمل وشمل مهارات التخطيط للمستقبل. وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج وتنفيذه من قبل الجامعات الأردنية.

هدفت دراسة السحاري (2016) إلى بناء قائمة بأهم المهارات الحياتية المُتطلب توافرها لدى طلاب المرحلة الثانوية والتعرف على مدى توافرها لديهم بمنطقة عسير، كما هدفت للتعرف على دور الأداء التدريسي للمعلمين في تحقيق المهارات الحياتية لدى طلابهم، وهدفت إلى الكشف عن مدى اختلاف مستوى المهارات لدى الطلاب باختلاف الصف الدراسي والتخصص، وطُبقت الدراسة على بعض المدارس الثانوية في منطقة عسير، تكونت العينة من 204 طلاب، واستخدمت الباحثة استبيانين، واحد للمهارات الحياتية وآخر للأداءات التدريسية. وتوصلت الدراسة إلى تسعة مجالات للمهارات الحياتية وإلى اعتقاد الطلاب أن اثنين من المجالات الرئيسية للمهارات الحياتية كانت عالية وهي مهارة تقدير الذات والثقة بالنفس والمهارة التكنولوجية. كما يرى الطلاب أن الست مهارات الأخرى تأتي بشكل متوسط، ومنها: مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، مهارة التفاوض والرفض، مهارة التقمص العاطفي، مهارة العمل الجماعي، مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارة جمع المعلومات. أما مجال ضبط النفس فهو أقل نسبة تواجد. أما فيما يتعلق بالأداءات التدريسية فتوصلت الدراسة إلى أن جميع الأداءات التدريسية جاءت بدرجة متوسطة. لذا توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى الأداءات التدريسية وبين مستويات المهارات الحياتية، وهذا الفرق كان لصالح من أشاروا بوجود أداءات تدريسية بدرجة أعلى. ولا يوجد هناك فروق تُعزى لاختلاف الصف الدراسي، إلا أن التخصص العلمي ترتفع عنده مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات.

تناولت دراسة عرار (2018) السياسات التربوية التي انتهجتها إسرائيل منذ احتلالها لفلسطين تجاه التعليم العربي فيها. وكيف انعكست على الواقع التعليمي ضمن حقبة زمنية بدأها الكاتب لرصد التغيرات التاريخية التي طرأت على جهاز التعليم العربي الفلسطيني، وإلى عرض سياسة الدولة في اتخاذ القرارات بالإضافة إلى تشخيص التحديات المستقبلية. وأثبتت النتائج وجود علاقات ارتباطية بين الانتماء العرقي في إسرائيل وبناء السياسات التربوية اتجاه الأقلية العربية، إذ تنبع السياسة الإسرائيلية تجاه جهاز التعليم العربي من منطلق الخوف والتشكيك وعدم الثقة وافترض العدائية للدولة من طرف الأقلية العربية. أما المنهج المتبع فهو نهج التحليل النوعي (الفينومينولوجي) لفهم

التطورات السياسية التربوية التي مرّ بها جهاز التعليم العربي في إسرائيل من خلال ثلاث حقب.

ارتبطت دراسة عرار بالدراسة الحالية من خلال المنهجية في تحليلها للبيانات والوثائق المرتبطة بالسياسات التعليمية في حقبة معينة وتتبعها من أجل تشخيص التحديات والعقبات التي تُعيق تقدم جهاز التعليم العربي.

هدفت **دراسة المدهون (2018)** إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تنمية المهارات الحياتية لطلبتهم ضمن محافظات فلسطين الجنوبية، ومعرفة دلالة الفروق في درجة ممارسة دورهم، ثم اقتراح مجموعة سُبل لتفعيل دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لطلبتهم. ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث منهجي الدراسة الوصفي التحليلي والنوعي من خلال استخدام الأدوات التي تتلاءم مع المنهجين كالاستبانة والمقابلات، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة كانت عالية. ومن توصيات الدراسة ضرورة تطوير وإعداد دليل تدريبي إجرائي للمعلمين في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابهم حسب المرحلة الدراسية وتدريبهم عملياً وإجرائياً، كما أوصت بتفعيل وتطوير لجنة خاصة بالمهارات الحياتية في وزارة التربية والتعليم لمتابعة تصنيف المهارات الحياتية عالمياً وتدريب المعلمين على المناسب منها لتنميته لدى طلبتهم.

هدفت **دراسة المخاريز (2020)** إلى الكشف عن دور مبادرة مدرستي في تنمية المهارات الحياتية وقيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة من وجهة نظر العاملين في مدارس محافظة المفرق بالأردن، كما سعت الدراسة لاختبار أثر متغيرات الجنس والخبرة ومستوى المدرسة في دور المبادرة في تنمية المهارات الحياتية وقيم المواطنة الصالحة، ولتحقيق ذلك لجأت الدراسة إلى إعداد استبانة لمجتمع العاملين من جميع المدارس المشمولة في هذه المبادرة كعينة عشوائية بلغت 343 معلماً ومعلمة، وتكونت الاستبانة من 25 فقرة ضمن مجالين هما: دور المبادرة في تنمية المهارات الحياتية من 10 فقرات، ودور المبادرة في تنمية قيم المواطنة من 15 فقرة. وبعد التطبيق والتحليل، أظهرت النتائج أن دور المبادرة كان عالياً جداً على صعيد المواطنة والمهارات الحياتية. كما أظهرت النتائج وجود فروق في تنمية المهارات الحياتية لصالح الجنس ومستوى الدراسة. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في دور المبادرة في تنمية قيم المواطنة تُعزى لمتغيرات الجنس ومستوى المدرسة والخبرة.

هدفت **دراسة الشريف (2020)** إلى التعرف على درجة ممارسة المعلمين في مدارس المحافظات الجنوبية الحكومية من فلسطين لدورهم في إعداد طلبتهم لمجتمع المعلوماتية من وجهة نظر مدراء

المدارس ثم بناء تصور مقترح لتطويره، وذلك باستخدام المنهجين الوصفي والبنائي، واستخدم الباحث أداتين للدراسة وهما الاستبانة والمجموعة البؤرية. وكان من أهم ما توصلت إليه الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين لدورهم في إعداد طلبتهم لمجتمع المعلوماتية من وجهة نظر مديري المدارس جاءت بدرجة كبيرة. ومن أهم توصيات الدراسة الإيعاز لجهات الاختصاص بوزارة التربية والتعليم العالي بفلسطين بضرورة التركيز على تعزيز قدرات المعلمين وتطوير ممارساتهم التكنولوجية بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي، بما ينعكس إيجابياً على مصلحة الطلبة وتحقيق الغايات التربوية المنشودة.

هدفت دراسة بورحلي (2021) إلى الكشف عن مستوى المهارات الحياتية لدى عينة من تلاميذ الثالث الثانوي في بلدي البشير والحمادية في ولاية برج بوعريرج. وقد تمثلت المهارات الحياتية في مهارات حل المشكلات ومهارات الاتصال ومهارات مواجهة الضغوط ومهارات الاستذكار، وكانت العينة 335 تلميذاً من العام الدراسي 2019-2020. وأهم ما توصلت إليه الدراسة أن مستوى هذه المهارات الحياتية لدى الطلبة مُرتفعاً.

هدفت دراسة جاد ومحمد (2023) الاستشرافية إلى التعرف على درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة كلية التربية في جامعة أسوان، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي كما استعانوا بأسلوب دلفي، وهو من أساليب استشراف المستقبل بغرض التنبؤ بأهم الأدوار المستقبلية لكلية التربية في تنمية المهارات. تم تصميم استبانة لقياس درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب، كما تناولت ثلاثة محاور وهي: المهارات المعرفية والمهارات الرقمية، والمهارات الحياتية. وكانت النتائج تُظهر وجود قصور في درجة توافر الكثير من تلك المهارات لدى طلبة كلية التربية، لذا قام الباحثان، حسب دلفي، بمعاونة مجموعة متميزة من أساتذة التربية للوصول إلى قائمة بأهم الأدوار المستقبلية المتوقعة لكليات التربية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها.

2.3.2 الدراسات الأجنبية:

أولاً: المرتبطة بالسياسات التربوية
لم يتمكن الباحثة من إيجاد دراسات أجنبية مباشرة عن السياسات التربوية الداعمة للمهارات الحياتية بشكل مستقل، والتي لم تخلو منها الكتب العلمية التي أكدت على أهمية المهارات الحياتية في التعليم وضرورة إيعاز الأنظمة التعليمية للقائمين على العمل التربوي على اعتماد ودعم المهارات الحياتية للمستقبل. ولعل الدراسات الأجنبية المرتبطة بالمهارات الحياتية تؤكد ذلك وتُشير إلى ضرورة دعم النظام لها.

ثانياً: المرتبطة بالمهارات الحياتية

هدفت دراسة هولت وآخرون (Holt, et al., 2008) إلى تفحص إمكانية وكيفية تعلم الشباب للمهارات الحياتية من خلال المشاركة في فريق كرة القدم في المدرسة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث حصل الباحثون على البيانات من خلال البحث الميداني وأداة المقابلة حيث قابل 12 طالباً رياضياً، وأحد مدربي الفرق، وكانت نتائج الدراسة تبين أن فلسفة المدرب تضمنت بناء العلاقات بين أعضاء الفريق وأشركت الطلاب في اتخاذ القرارات، وقد تم تحديد قضايا تتعلق بثلاث مهارات حياتية وهي المبادرة والاحترام، والعمل الجماعي القيادي، وقد لاحظ الباحثون أنه لا يوجد أي تدريس مباشر لهذه المهارات، إلا أنهم رأوا اللاعبين منتجين لخبراتهم الخاصة التي تدعم هذه المهارات.

هدفت دراسة غومز وماركوس (Gomes & Marques, 2013) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي في اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية الآتية: الرضا عن الحياة والتوجيه في الحياة، والتوقعات من التحصيل. تم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة واختيار عينة، كما قام الباحثان ببناء أداتي الدراسة وتصميمهما، وهما برنامج تدريبي، واختبار لقياس أثر هذا البرنامج في اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية. قام الباحثان بتوزيع المشاركين على مجموعتين: إحداهما تجريبية مكونة من 41 مشاركاً، والثانية ضابطة مكونة من 43 مشاركاً. وبعد الانتهاء من البرنامج التدريبي، خضعوا لاختبار لقياس مهاراتهم، وكانت نتائج الدراسة تُظهر أن المجموعة التجريبية لديها خبرات متطورة أكثر في المهارات الحياتية. ورضا أكبر عن الحياة، وأكثر دافعية للتفاؤل وكانت توقعاتهم حول التحصيل أعلى مقارنة بالمجموعة الضابطة، وأوصى الباحثان بضرورة توفير تدريب على المهارات الحياتية ضمن المحتوى التعليمي.

تبين دراسة ذنكرا (Dhingra, 2017) أنه يمكن فهم المهارات الحياتية بشكل أفضل على أنها قدرات على التكيف والسلوك الإيجابي، وهي التي تمكن الأفراد من التعامل بفعالية مع احتياجات وتحديات الحياة اليومية، وتشمل هذه المهارات حل المشكلات واتخاذ القرار والتفكير الإبداعي والنقدي، والتواصل الفعّال، ومهارات التعامل مع الآخرين والتعاطف والوعي الذاتي، والتعامل مع التوتر والتعاطف. ولأهمية المهارات الحياتية في حياة المراهقين جاءت هذه الدراسة لتقييم المهارات الحياتية لدى المراهقين ولتحديد التباين في مهاراتهم مع SES وتعليم الوالدين. عينة الدراسة جاءت عشوائية مكونة من طلاب وطالبات من فئة الأعمار من 14-16 من مدارس خمس مناطق تابعة لمجلس بلدي دلهي بالهند. وبالمقارنة مع مقياس تقييم المهارات SES وتحليل النتائج تبين أن لدى

المراهقين مستوى متوسط من المهارات الحياتية، كما تبين أن أقل الدرجات كانت في صعوبة تعاملهم مع الضغط والإجهاد لذا جاءت أهم توصية بالحاجة إلى مزيد من التركيز على اكتساب هذه المهارة للتعامل مع متطلبات الحياة الصعبة. كما أن الدراسة بينت أن هنالك علاقة ذات علاقة إحصائية بين تعليم الوالدين ومستوى المهارات الحياتية مما يعزز فكرة أن التعليم يلعب دوراً حاسماً في تكوين إدراك الوالدين لاحتياجات أبنائهم.

تستعرض دراسة دانيا وآخرون (Daniel, 2020) أربع دراسات مختلفة لتصورات مختلف أصحاب المصلحة (الطلبة والمعلمون وأولياء الأمور) حول الحاجة إلى تعليم المهارات الحياتية وكفايتها للمراهقين في المرحلة الثانوية في هونج كونج. وقد تم استخدام البيانات من الدراسات الأربعة حيث تناولت الدراسة الأولى طلاب المدارس الثانوية العليا، والدراسات الثلاث الأخرى اعتمدت على الكل أصحاب المصلحة. وجاءت النتائج بما يتعلق بأصحاب المصلحة، أنهم أكدوا على أن المهارات الحياتية مهمة للمراهقين، لكنهم اعتبروا تعليمها غير كافٍ في المناهج الدراسية. وأن تنمية المهارات الحياتية لدى المراهقين غير مكتملة. أما الطلاب أنفسهم فقد رأوا أنهم يمتلكون المهارات الحياتية.

هدفت دراسة مادين وجوتنجرين (Madin & Jutengren, 2020) إلى التركيز على أهمية برنامج التعلم الاجتماعي والعاطفي SEL القائم على المدرسة من خلال مشاركة الطلبة من المرحلة الابتدائية فما فوق. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من المدارس السويدية التي طبقت هذا البرنامج، واتخذت عينة مكونة من 23 طالباً. تم استخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات. ومن نتائج الدراسة التي تم التوصل لها: أن قبول الطلبة للبرنامج كان مشكوكاً فيه. وجود تباين كبير في مواقف الطلبة تجاه البرنامج. وأخيراً كان التنفيذ مرتبطاً بسلوك الطلبة الإشكالي.

هدفت دراسة دي (Day, 2022) إلى تقييم حالة تعليم المهارات الحياتية لدى المراهقين، وتحديد المهارات الحياتية الأكثر ضرورة للتغلب على التأخر التعليمي. كان مجتمع الدراسة مكون من طلاب المدارس الثانوية المختلفة في بيهار وتشلتيسجار وماديا براديش، أما أداة الدراسة فكانت الاستبانة التي وُزعت وحللت باستخدام اختبار t ، وتحليل ANOVA أحادي الاتجاه، واختبار χ^2 -square. كانت أعمار الطلاب تتراوح ما بين 14-18 سنة. والنتيجة أن أكثر من نصف المراهقين 52% لديهم مستوى متوسط من المهارات الحياتية، بينما 25% لديهم مستوى عالٍ من المهارات الحياتية، و22% لديهم مستوى منخفض من المهارات الحياتية.

توصلت الدراسة إلى أن تعليم المهارات الحياتية يُمكن الطلاب من اتخاذ قرارات مدروسة ومعقولة

بشأن حياتهم، كما يعزز قدرة الشخص على تلبية الأهداف والمطالب الاجتماعية، لذا لا بد من غرس التدريب والتطبيق للمهارات الحياتية حتى تتم مساعدتهم في التغلب على تحديات الحياة.

هدفت دراسة امرون وآخرون (Imron, et al., 2022) إلى بناء نموذج صياغة تعليم المهارات الحياتية في المدارس الإسلامية الداخلية في أندونيسيا من خلال ثلاث مراحل: 1- أساس السياسات. 2- عملية صياغة السياسات. 3- تنفيذ السياسات. استخدمت الدراسة المنهج النوعي مع دراسة حالة متعددة لثلاث مدارس إسلامية في أندونيسيا. تم جمع البيانات من خلال المقابلات وملاحظة المشاركين والدراسات الوثائقية باستخدام نموذج تفاعلي. وجاء تحليل النتائج بناءً على أربعة معايير، وهي: المصداقية والجدارة وإمكانية التحقق، وإمكانية التحول. وقد مرّ النموذج بإحدى عشرة خطوة مدروسة من تشكيل الفريق إلى وضع السياسات بصورتها النهائية حتى تبين أن المدارس ضمن رؤيتهم تتمتع برؤية منفتحة لإعداد الطلاب.

تناولت دراسة (Bindu & Saravanakumar, 2023) قيمة المهارات الحياتية لنمو الفرد وتطور المجتمع من خلال الحديث عن أهمية المهارات الحياتية في مجتمع يتغير بسرعة، وكيفية دمج المهارات في النظم التعليمية. كما تحدثت عن الصعوبات التي يواجهها الشباب. وتؤكد الدراسة على أهمية تعلم المهارات الحياتية وفوائدها واستراتيجيات تطبيقها على أساس التعلم الراسخ من خلال تزويد الناس بالأدوات المناسبة التي تساعد على ذلك. كما بينت أن للمجتمع دور كبير في تحقيق ذلك فهو المحرك للتغيير.

3.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسة الحالية طلاب المرحلة الثانوية وجاء هذا متفقاً مع معظم الدراسات السابقة كدراسة (وافي، 2010) و(ناجي، 2011) و(السحاري، 2016) و (المدهون، 2018) و (المخاريز، 2020) و (الشريف، 2020) و دراسات Holt & Gomes & Dhingra & Day، بينما جاءت دراسة (الترك والقضاة، 2016) عن طلبة الجامعات

واتفقت المنهجية في هذه الدراسة مع منهجية المدهون (2018). كما جاءت دراسة الشريف (2020) وناجي (2011) والترك (2016) باقتراح برنامج تدريبي لتنمية وتطوير المهارات الحياتية وهذا بدوره يتوافق مع الدراسة الحالية. وتشابهت عينة هذه الدراسة مع عينة دراسة وافي (2010).

أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة:

1- أهمية تعليم المهارات الحياتية وتنميتها، لتمكن الطلبة من اتخاذ قرارات مدروسة ومعقولة بشأن حياتهم. (Day, 2022)

2- تعزيز قدرات المعلمين وتطوير ممارساتهم للمهارات الحياتية لانعكاسه الإيجابي على مصلحة الطلبة (الشريف، 2020)

3 ضرورة توفير برنامج تدريب على المهارات الحياتية ضمن المحتوى التعليمي، والأنشطة المختلفة. (المدهون، 2018؛ Gomes & Margues, 2013؛ الناجي، 2011).

4- التعليم يلعب دورًا حاسمًا في تكوين إدراك الوالدين لاحتياجات أبنائهم. (Dhingra, 2017)

5 تفعيل العمل التطوعي لدى الطلبة في المرحلة الثانوية لخدمة المجتمع المحلي من خلال تنمية المهارات اللازمة له. (المخاريز وآخرون، 2020).

أما استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كانت في المنهجية والمساعدة في بناء الأدوات وآليات التطبيق، وفي صياغة أسئلة المقابلات للخبراء التربويين وبالتالي بلورة حلول لمشكلة الدراسة بالشكل الصحيح ضمن التناسق العلمي والمنهجي. وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بربطها ما بين السياسات التربوية وممارسة المهارات الحياتية، وهذا غير ملحوظ بالدراسات التي راجعتها الباحثة حيث تتناول الدراسات في مجملها المهارات الحياتية وتنميتها أو إدماجها للأهمية بينما لا تتطرق إلى سياسات الدولة العامة والمُرتبطة بالمهارات الحياتية. وبالرغم من ذلك فقد تناولت بعض الدراسات المرتبطة بالسياسات التربوية في مجالات مختلفة كان الهدف من الرجوع إليها تعميق فهم السياسات التربوية ودورها في تحسين العملية التعليمية التعلمية. مما يعتقد أن ذلك سيكون له الأثر في تقديم ورقة سياسات لتعزيز المهارات الحياتية لدى الطلبة. وبالتالي قد ينتج عن هذه السياسات تصميم برامج تربوية هادفة تفعّل دور السياسات التربوية في تنمية المهارات الحياتية. وتُنشِط من مفهوم المهارات الحياتية في كل السياسات سواء ما ارتبط منها بالتعليم أو غيره.

4.3.2 الفجوة البحثية

من خلال نتائج الدراسات السابقة والدراسات النظرية في المجال، فقد وجدت الباحثة عمق الدراسة الحالية وحدائتها وضرورة عمل دراسات مُشابهة باستمرار وهذا يظهر بالجدول الآتي:

جدول (1.2): الفجوة البحثية

نوع الفجوة البحثية	الدراسات السابقة	بيان الفجوة البحثية	ما يميز الدراسة الحالية
الفجوة النظرية	تحدثت عن المهارات الحياتية، مفاهيمها، خصائصها، أنواعها، مسمياتها، وأهدافها وأهميتها بمعزل عن بلورة السياسات التربوية في عملية إدماج المهارات في المنهاج وفي كل الوسائل المرتبطة بالتعليم والتعلم.	عدم الربط بين السياسة والمهارات الحياتية.	أنها تناولت تنمية المهارات الحياتية من خلال وجود سياسات تربوية واضحة ومتفق عليها وتم إعداد ورقة سياسات لهذا الغرض.
الفجوة المعرفية	تناولت الجانب المعرفي للمهارات باستفاضة	أن التصنيف لم يكن مرجعه الأساسي الحاجة المجتمعية بقدر ما كان مبني على دراسات المنظمات الدولية كالوينيسف واليونيسكو	جاءت الخمس مجالات منبثقة من معايير شاملة، بالإضافة للحاجة لها مدى الحياة.
الفجوة المنهجية	الدراسات في مجملها تناولت المنهج التحليلي الوصفي	عدم التنوع في المنهجية	منهج تحليل السياسات التربوية، إضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل البيانات الكمية

الفصل الثالث

المنهجية والإجراءات

يتناول هذا الفصل توضيحًا للطريقة والإجراءات التي قامت بها الباحثة لتنفيذ هذه الدراسة، وشمل توضيح منهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة، والأداة، وصدق الأداة وثباتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

1.3 منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام منهج تحليل السياسات التربوية النوعي لتتبع السياسات التربوية المرتبطة بتنمية المهارات الحياتية والمنهج الوصفي (الكمي والكيفي)، باعتبارهما المنهجان المناسبان لطبيعة البحث وأهدافه، وذلك من خلال جمع البيانات باستخدام الأدوات التي تم إعدادها لهذه الغاية.

2:3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من مدبري ومعلمي وطلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبييرة التابعة لمديرية التربية والتعليم رام الله والبييرة، والبالغ عددهم 266 معلمًا ومعلمة منهم 115 معلمًا، و151 معلمة، و3001 طالبًا وطالبة منهم 1054 طالبًا، و1947 طالبةً، وكذلك من (11) مديرًا ومديرةً.

3:3 عينة الدراسة

اعتمدت الباحثة أسلوب المسح الشامل في اختيار مديري المدارس الثانوية كون عددهم (11) مديرًا ومديرةً، وكذلك اعتمدت أسلوب العينة العنقودية العشوائية لاختيار عينة الدراسة من معلمي وطلبة المرحلة الثانوية، لتكون ممثلة لمجتمع البحث بحيث تكونت عينة البحث من (160) معلمًا ومعلمة موزعين على إحدى عشرة مدرسة منهم 70 معلمًا و90 معلمة، وبلغ حجم العينة من طلبة المرحلة الثانوية 353 طالبًا وطالبة منهم 124 طالبًا، و229 طالبة كما هو موضح في جدول (1.3)، وجدول (2.3).

1.3.3 خصائص العينة:

1.1.3.3 خصائص عينة طلبة المرحلة الثانوية:

تم دراسة خصائص عينة الدراسة والمكونة من 353 من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس

الحكومية الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة باستخدام الجداول المتقاطعة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، الصف) حيث توزعت كما هو موضح في جدول (1.3):

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية

التخصص	الجنس		المجموع	الصف		المجموع
	ذكور	إناث		الحادي عشر	الثاني عشر	
علمي	44	86	130	71	59	130
ادبي	80	143	223	116	107	223
المجموع	124	229	353	187	166	353

2.1.3.3 خصائص عينة معلمي المرحلة الثانوية:

تم دراسة خصائص عينة الدراسة والمكونة من 107 من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة باستخدام الجداول المتقاطعة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه) وتوزعت كما هو موضح في جدول (2.3):

جدول (2.3): توزيع أفراد عينة المعلمين تبعًا للمتغيرات الديموغرافية

الجنس	الجنس		المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	الفرع الذي تعلمه/ تعليمه	المجموع
	ذكور	إناث				
	0	4	14	9	3	23
بكالوريوس	4	21	59	13	27	84
ماجستير فأعلى	4	30	73	17	36	107
المجموع	17	84	143	45	62	209

4.3 أدوات الدراسة

1.4.3 الاستبانة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة أولية للمهارات الحياتية للطلبة والمعلمين، بعد عرضها على مجموعة من الأساتذة التربويين المختصين، وبعد الأخذ بملاحظاتهم

تم إلغاء بعض الفقرات وتعديل بعضها. وأخيرًا وُزعت الاستبانة بصورتها النهائية.

تكونت الاستبانة للطالب والمعلم من خمس مجالات تناولت المهارات الخمس المُراد فحص ممارستها لها. وقد قامت الباحثة بإعداد الاستبانة وفقًا للإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب النظري المرتبط بالمهارات الحياتية وخاصة تقارير اليونيسف واليونسكو ومنظمة العمل الدولية حول برامج المهارات الحياتية للتعلم مدى الحياة.
- الاستفادة من دراسات سابقة تناولت فحص امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية.
- التشاور مع المُشرف حول مجالات الاستبانة ومدى ملاءمتها لجمع البيانات المطلوبة.
- الاستفادة من المحكمين التربويين من خلال ملاحظاتهم القيمة والتعديل بناء عليها.

2.4.3 المقابلة:

وهي مجموعة من الأسئلة التي تم توجيهها إلى مديري المدارس الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة كأداة ثانية للدراسة من أجل جمع بيانات عن واقع المهارات الحياتية من وجهة نظر المديرين.

وقد كانت المقابلات وجاهية مع كل المديرين (مسح شامل). وقد هدفت المقابلة الحصول على معلومات دقيقة ومعقدة للوصول إلى النتائج اللازمة لضمان التحليل الصادق الذي يعكس حقيقة الواقع.

3.4.3 صدق وثبات أدوات الدراسة

1.3.4.3 صدق وثبات استبانة الطالب:

لفحص صدق وثبات استبانة الطالب وأنها تقيس ما وضعت لأجله، قامت الباحثة بتطبيق استبانة الطلبة على عينة استطلاعية مكونة من 100 طالب وطالبة، وتم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية العشوائية، وذلك لمعرفة صدق وثبات هذه الأداة.

1.1.3.4.3 صدق استبانة الطالب

تم التحقق من صدق الأداة وأنها تقيس ما وضعت لأجله من خلال الصدق العاملي والصدق البنائي على النحو الآتي:

• الصدق العاملي:

وتم من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور المهارات الحياتية مع كل فقرة من فقرات المحور؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمحور والفقرات التي تنتمي إليه كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (3.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة الاتصال والتواصل	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1- tailed)
1	أوضح كلامي عندما أتحدث مع الآخرين	.417	.000
2	أسمع الرأي الآخر حتى لو كان مُعارضاً لأرائي الخاصة	.525	.000
3	أعتذر فيما بعد لمن أذيتُ شعوره	.625	.000
4	أشعر بالخلج إذا سُئلتُ عن أحوالي الشخصية	.275	.003
5	أجيب عن تساؤلات زملائي بما يُناسبني	.266	.004
6	أحترم جميع زملائي في الصف وخارجه	.537	.000
7	أتحدث بثقة وراحة مع الآخرين	.619	.000
8	أستطيع بناء علاقات طيبة مع زملائي	.513	.000
9	أقبل نقد الآخرين بصدر رحب	.540	.000
10	أشارك بالمناسبات الدينية والوطنية ضمن نشاطات المدرسة	.533	.000

يوضح جدول (3.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.266) كانت للفقرة الخامسة، والتي نصها أجيب عن تساؤلات زملائي بما يُناسبني، وكانت قيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.004)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.625) كانت للفقرة الثالثة، والتي نصها أعتذر فيما بعد لمن أذيتُ شعوره، وقيمة قوة الاختبار (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق جيد، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (4.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار وبين فقرات هذا

المحور

رقم الفقرة	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	أحدد المشكلة التي تُواجهني	.378	.000
2	أضع عدة حلول قبل اختيار الحل المناسب	.560	.000
3	أأخذ قرارات صائبة لحل المشكلة	.566	.000
4	أستشير الآخرين في حل المشكلات التي تواجهني	.455	.000
5	تؤثر المشكلات التي تواجهني على تحصيلي الأكاديمي	.359	.000
6	تؤثر المشكلات التي تُواجهني على تقديري لذاتي	.329	.000
7	أبحث عن أسباب نجاح حل المشكلة	.687	.000
8	أتأني قبل إصدار الأحكام	.690	.000
9	أراجع عن الحل الذي اتخذته إذا تبين أنه خاطئ	.411	.000

يوضح جدول (4.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.329) كانت للفقرة السادسة، والتي نصها تؤثر المشكلات التي تُواجهني على تقديري لذاتي، وكانت قيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.000)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.690) كانت للفقرة الثامنة، والتي نصها أتأني قبل إصدار الأحكام، وقيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق جيد، وتقاس ما وضعت لأجله.

جدول (5.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة وبين فقرات هذا

المحور

رقم الفقرة	مهارة العمل الجماعي والمشاركة	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	أحترم عادات وتقاليد زملائي	.523	.000
2	أشارك بالأعمال الجماعية	.493	.000
3	أتكلم بصفة الجماعة عندما أكون ضمن فريق عمل	.578	.000
4	أناقش مع زملائي أسباب الخلافات	.507	.000

5	أشعر بالمسؤولية في تنفيذ المهام الجماعية	.609	.000
6	أبتعد عن النقد الشخصي لزملائي	.496	.000
7	أعزز باستمرار فكرة "أنا جميعاً في مركب واحد" عند مشاركتي بعمل جماعي	.687	.000
8	أقيم نفسي في العمل الجماعي من خلال تقييم الآخرين لي	.413	.000
9	أنسب النجاح إذا تحقق للمجموعة ككل	.519	.000
10	أعتمد تقييم الآخرين عند مشاركتي بالعمل الجماعي	.491	.000

يوضح جدول (5) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.413) كانت للفقرة الثامنة، والتي نصها أقيم نفسي في العمل الجماعي من خلال تقييم الآخرين لي، وكانت قيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.000)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.687) كانت للفقرة السابعة، والتي نصها أعزز باستمرار فكرة "أنا جميعاً في مركب واحد" عند مشاركتي بعمل جماعي، وقيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق جيد، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (6.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	أنظر إلى الحياة نظرة تفاؤلية	.475	.000
2	لدي إرادة قوية لتحقيق طموحاتي	.579	.000
3	أرغب في المشاركة بالأنشطة الموجهة لتطوير ذاتي	.614	.000
4	أعزز ثقتي بنفسي	.582	.000
5	ألتزم بأنظمة وقوانين المدرسة	.441	.000
6	أقيم نفسي باستمرار	.590	.000
7	أعبر بوضوح عما أطلبه	.680	.000

8	أشارك في إعداد قوانين وأنظمة المدرسة	.397	.000
9	أحدد ماذا سأكون في المستقبل	.479	.000
10	أعي أهمية تقديري لذاتي في تطوير قدراتي الأكاديمية والشخصية	.661	.000

يوضح جدول (6) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.397) كانت للفقرة الثامنة، والتي نصها أشارك في إعداد قوانين وأنظمة المدرسة، وكانت قيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.000)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.680) كانت للفقرة السابعة، والتي نصها أعبر بوضوح عما أطلبه، وقيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق جيد، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (7.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	أستطيع إنشاء محتوى رقمي	.628	.000
2	لدي القدرة على إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي	.611	.000
3	أصل إلى المعلومات في المحتوى الرقمي بسهولة	.749	.000
4	لدي القدرة على حفظ البيانات الرقمية وتخزينها	.633	.000
5	أتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي	.623	.000
6	أستطيع أن أحل معظم المشكلات التقنية التي تواجهني	.736	.000
7	أميز بين المواقع ذات العلاقة بموضوع البحث من غيرها	.595	.000

8	أستخدم برامج أمن وحماية في أجهزتي الإلكترونية	.338	.000
9	لدي القدرة على مُراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي للمجتمع عند التصفح	.388	.000
10	أوظف التقنيات والوسائط لتحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين	.638	.000

يوضح جدول (7.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.338) كانت للفقرتين الثامنة والتاسعة، واللذان نصهما أستخدم برامج أمن وحماية في أجهزتي الإلكترونية، لدي القدرة على مُراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي للمجتمع عند التصفح، وكانت قيمة قوة الاختبار لهاتين الفقرتين (0.000)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينهما وبين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.749) كانت للفقرة الثالثة، والتي نصها أصل إلى المعلومات في المحتوى الرقمي بسهولة، وقيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق جيد، وتقيس ما وضعت لأجله.

• الصدق البنائي لاستبانة الطالب:

ويتم من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية مع الدرجة الكلية لمحاورها؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما كما هو موضح في جدول (8.3):

جدول (8.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية وبين محاورها

رقم الفقرة	المهارات الحياتية	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	مهارة الاتصال والتواصل	.804	.000
2	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	.633	.000

3	مهارة العمل الجماعي والمشاركة	.797	.000
4	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	.727	.000
5	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	.623	.000

يوضح جدول (8.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية وبين محاورها، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.623) كانت لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، والقيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية جيدة بين الدرجة الكلية لهذه المهارة وبين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.804) كانت لمحور مهارة الاتصال والتواصل، والقيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية قوية بين الدرجة الكلية لهذه المهارة وبين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية، وتفسر هذه النتيجة أن استبانة الطالب تتمتع بصدق عالي، وتقيس ما وضعت لأجله.

2.1.3.4.3 ثبات استبانة الطالب:

بعد التحقق من صدق الأداة وأنها تقيس ما وضعت لأجله، تم فحص ثبات فقرات الاستبانة من خلال إيجاد معامل الثبات كرونباخ الفا كما هو موضح في جدول (9.3):

جدول (9.3): معامل الثبات لفقرات الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات كرونباخ الفا
مهارة الاتصال والتواصل	10	.630
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	9	.568
مهارة العمل الجماعي والمشاركة	10	.702
مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	10	.726
مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	10	.791

يوضح جدول (9.3) قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا، حيث تظهر النتائج أن قيم معامل الثبات تراوحت بين (0.568) لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وبين (0.791) لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة (0.872)، وتشير هذه القيم إلى أن الأداة تتمتع بثبات عالٍ أي أن الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة مرتفع.

2.3.4.3 صدق وثبات استبانة المعلم:

لفحص صدق وثبات استبانة المعلم وأنها تقيس ما وُضعت لأجله، تم ذلك من خلال عينة استطلاعية مكونة من (70) معلمًا ومعلمةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

1.2.3.4.3 صدق استبانة المعلم

وتم التحقق من صدق الأداة وأنها تقيس ما وُضعت لأجله من خلال الصدق العاملي والصدق البنائي على النحو الآتي:

• الصدق العاملي:

ويتم من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور المهارات الحياتية مع كل فقرة من فقرات المحور؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمحور والفقرات التي تنتمي إليه كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (10.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة الاتصال والتواصل	معامل ارتباط بيرسون Sig(1-tailed)
1	يستمتع زملائه عند حديثهم باهتمام وتقدير	.683 .000
2	يحترم الرأي الآخر مهما كان	.779 .000
3	يلتزم بأخلاقيات الكلام مع معلميه ومديره	.786 .000
4	يلتزم بأدب الحوار مع زملائه	.829 .000
5	يتقبل نقد المعلم بصدر رحب	.853 .000
6	يتفاعل مع المعلمين والطلاب في المدرسة	.839 .000

7	يتطوع في الأعمال المجتمعية التي تقوم بها المدرسة	.712	.000
8	يُعبّر عن مشاعر الفرح بطريقة ملائمة	.831	.000
9	يُعبّر عن مشاعر الغضب بطريقة ملائمة	.746	.000
10	يستمتع للآخرين حتى لو كانوا معارضين	.833	.000
11	يُوضح كلامه وماذا يريد عند الحديث	.631	.000

يوضح جدول (10.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.631) كانت للفقرة الأخيرة، والتي نصها يوضح الطالب كلامه وماذا يريد عند الحديث، وكانت قيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.000)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.853) كانت للفقرة الخامسة، والتي نصها يتقبل الطالب نقد المعلم بصدق ربح، وقيمة قوة الاختبار (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق مرتفع، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (11.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	الطالب قادر على تحديد المشكلة التي تواجهه بشكل واضح.	.678	.000
2	يستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلة	.734	.000
3	يتحاور مع زملائه حول المشكلة	.809	.000
4	يُشارك المعلم أو المرشد في المشكلة	.715	.000
5	تؤثر المشكلة على تحصيله الأكاديمي	.394	.000
6	تؤثر المشكلة على تقديره لذاته	.591	.000
7	الطالب قادر على اتخاذ قرار لحل مشكلة ما	.775	.000
8	يبحث عن أسباب عدم نجاح حل المشكلة	.822	.000
9	يتأني قبل إصدار الأحكام	.790	.000
10	يتراجع عن الحل الذي يتخذه إذا ظهر أي خطأ	.786	.000

يوضح جدول (11.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.394) كانت للفقرة الخامسة، والتي نصها تؤثر المشكلة على تحصيل الطلبة الأكاديمي، وكانت قيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.000)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.822) كانت للفقرة الثامنة، والتي نصها يبحث الطالب عن أسباب عدم نجاح حل المشكلة، وقيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق جيد، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (12.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة العمل الجماعي والمشاركة	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	يُشارك بالأعمال الجماعية برضا واضح	.826	.000
2	يشعر بالمسؤولية في تنفيذ المهمة الجماعية	.831	.000
3	يتحلى بالصبر والتسامح مع زملائه بالعمل الجماعي	.785	.000
4	يُعبّر عن رأيه بنتائج العمل الجماعي بموضوعية	.754	.000
5	يسعى باستمرار للمشاركة في أعمال جماعية	.776	.000
6	يتبادل الأفكار مع زملائه بالعمل الجماعي	.755	.000
7	يحترم عادات زملائه مهما كانت	.785	.000
8	يُعزّز الطالب فكرة أن الجميع في مركب واحد	.818	.000
9	يُقيّم نفسه من خلال تقييم الآخرين له	.627	.000
10	ينسب النجاح للجماعة لا إلى نفسه	.828	.000

يوضح جدول (12.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.627)

كانت للفقرة التاسعة، والتي نصها يُقيّم الطالب نفسه من خلال تقييم الآخرين له، وكانت قيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.000)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية جيدة بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.828) كانت للفقرة الأخيرة، والتي نصها ينسب الطالب النجاح للجماعة لا إلى نفسه، وقيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق مرتفع، وتقيس ما وضعت لأجله.

جدول (13.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	يُسيطر المزاج المتقلب على تصرفاته	.466	.000
2	يستطيع الدفاع عن نفسه أمام زملائه	.578	.000
3	يُساعد نفسه في حل الواجبات	.771	.000
4	يبدل كل طاقته في الدراسة	.655	.000
5	يعبر عن نفسه بوضوح	.797	.000
6	يتأثر بالمتغيرات المحيطة	.485	.000
7	يعرف ماذا يريد أن يكون في المستقبل	.816	.000
8	يعي قدراته الشخصية	.847	.000
9	يعي قدراته الأكاديمية	.795	.000
10	يشارك في إعداد قوانين ولوائح المدرسة العامة	.768	.000
11	ينظر للحياة بنظرة تفاؤلية	.720	.000

يوضح جدول (13.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.466)

كانت للفقرة الاولى، والتي نصها يُسيطر المزاج المتقلب على تصرفات الطالب، وكانت قيمة قوة الاختبار لهذا الفقرة (0.000)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.847) كانت للفقرة الثامنة، والتي نصها أعبر بوضوح عما أطلبه، وقيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق جيد، وتقاس ما وضعت لأجله.

جدول (14.3): العلاقة بين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال وبين فقرات هذا المحور

رقم الفقرة	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	يستخدم التكنولوجيا في مجالات المواد الدراسية المختلفة	.488	.000
2	يستطيع إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي	.732	.000
3	تؤثر التكنولوجيا على شخصية الطالب	.737	.000
4	تؤثر التكنولوجيا سلباً على سلوك الطالب	.550	.000
5	يشعر الطالب بالقوة إذا ألم بالأمور التكنولوجية	.679	.000
6	يتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الإلكتروني	.759	.000
7	يتفاعل الطالب مع الحصة المحوسبة أكثر من غيرها	.696	.000
8	لديه القدرة على مراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي عند تصفحه الانترنت	.643	.000
9	يتشارك الطالب مع زملائه في الوظائف المحوسبة	.780	.000
10	يُوظف التقنيات والوسائط لتحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين	.791	.000
11	يعي أهمية التقنيات الرقمية في المستقبل	.749	.000

يوضح جدول (14.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، وفقرات هذا المحور، وتبين من التحليل أن أقل

قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.488) كانت الأولى، التي نصها يستخدم الطالب التكنولوجيا في مجالات المواد الدراسية المختلفة، وكانت قيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.000)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.791) كانت للفقرة العاشرة، والتي نصها يُوظف الطالب التقنيات والوسائط لتحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين، وقيمة قوة الاختبار لهذه الفقرة (0.00)، وهذه القيمة الاحتمالية أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية قوية بينها وبين الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، وتفسر هذه النتيجة أن فقرات هذا المحور تتمتع بصدق جيد، وتقيس ما وضعت لأجله.

• الصدق البنائي لاستبانة المعلم:

ويتم من خلال إيجاد قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية مع الدرجة الكلية لمحاورها؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما كما هو موضح في جدول (15.3):

جدول (15.3): العلاقة بين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية وبين محاورها

رقم الفقرة	المهارات الحياتية	معامل ارتباط بيرسون	Sig(1-tailed)
1	مهارة الاتصال والتواصل	.763	.000
2	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	.865	.000
3	مهارة العمل الجماعي والمشاركة	.915	.000
4	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	.888	.000
5	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	.752	.000

يوضح جدول (15.3) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية وبين محاورها، وتبين من التحليل أن أقل قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.752) كانت لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، والقيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي

أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية جيدة بين الدرجة الكلية لهذه المهارة وبين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية، وأعلى قيمة لمعامل ارتباط بيرسون (0.915) كانت لمحور مهارة العمل الجماعي والمشاركة، والقيمة الاحتمالية لها (0.000)، وهي أقل من 0.05، وتعني وجود علاقة طردية قوية جداً بين الدرجة الكلية لهذه المهارة وبين الدرجة الكلية للمهارات الحياتية، وتفسر هذه النتيجة أن استبانة المعلم تتمتع بصدق عالٍ جداً، وتقيس ما وضعت لأجله.

2.3.4.3 ثبات استبانة المعلم:

بعد التحقق من صدق الأداة وأنها تقيس ما وضعت لأجله، تم فحص ثبات فقرات الاستبانة من خلال إيجاد معامل الثبات كرونباخ ألفا كما هو موضح في جدول (16.3):

جدول (16.3): معامل الثبات لفقرات الاستبانة

المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا
مهارة الاتصال والتواصل	11	.932
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	10	.891
مهارة العمل الجماعي والمشاركة	10	.927
مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	11	.895
مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	11	.888
جميع فقرات أداة مهارات القرن الواحد والعشرين	53	.967

يوضح جدول (16.3) قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا، حيث تظهر النتائج أن قيم معامل الثبات تراوحت بين (0.888) لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، وبين (0.932) لمهارة الاتصال والتواصل، وبلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة (0.967)، وتشير هذه القيم إلى أن الأداة تتمتع بثبات عالي جداً أي أن الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة مرتفع جداً.

3.3.4.3 ثبات أداة المقابلات لمديري المدارس الثانوية

تم حساب ثبات أداة المقابلة عن طريق معادلة هولستي لحساب نسبة الاتفاق، بحيث قامت الباحثة بتوزيع أسئلة المقابلات على اثنين من المحللين لتحديد ملائمة الأسئلة ومعرفة نسبة الاتفاق بينهما، وعند تطبيق معادلة هولستي كانت نسبة الاتفاق = عدد الأسئلة التي تم الاتفاق عليها مقسومًا على جميع الأسئلة = $16/18 = 0.888$ ، مما يدل على ثبات عالٍ، حيث أشار هولستي (1969) إلى أن ثبات الأداة عالي ومقبول إذا كانت نسبة الاتفاق 0.85 فأعلى.

4.4.3 تصحيح أداة الدراسة

اعتمدت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي في الاستبانتين الخاصتين في المعلمين والطلبة، بحيث يعطى المبحوث (5) درجات إذا كانت إجابته (كبيرة جدًا)، و (4) درجات إذا كانت إجابته (كبيرة)، و (3) درجات إذا كانت إجابته (متوسطة)، و (2) درجة إذا كانت إجابته (قليلة) و (1) درجة إذا كانت إجابته (قليلة جدًا).

1.4.4.3 مفتاح التصحيح

جدول (17.3): مفتاح قراءة المتوسطات الحسابية

الدرجة	المتوسط الحسابي
قليلة جدًا	من 1- أقل من 1.8
قليلة	من 1.8 – أقل من 2.6
متوسطة	من 2.6 – أقل من 3.4
كبيرة	من 3.4 – أقل من 4.2
كبيرة جدًا	من 4.2 – 5

5.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات التابعة: المهارات الحياتية بالمجالات التالية: (مهارة الاتصال والتواصل، مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارة العمل الجماعي والمشاركة، مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا).

المتغيرات المستقلة: جنس الطالب، تخصص الطالب (علمي، أو أدبي)، الصف (الحادي عشر، أو الثاني عشر)، جنس المعلم، جنس المدرسة، المؤهل العلمي للمعلم، سنوات الخبرة، الفرع الذي يُدرّسه.

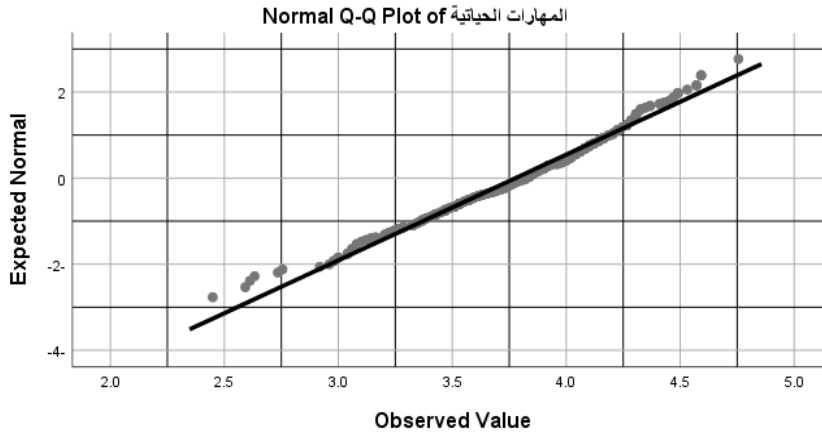
6.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة.
- التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها.
- حصر أفراد مجتمع الدراسة، واختيار عينتها.
- إجراء المقابلات وتسجيلها، ثم تحليلها أكثر من مرة، ثم إعطاؤها لزميلة لتحليلها مرة أخرى ليتم فحص مدى التوافق بين التحليلين.
- توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة.
- استرجاع جميع الاستبانات التي تم توزيعها.
- عرض البيانات وتبويبها وترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي للتحليل.
- عرض النتائج ومناقشتها، ثم كتابة التوصيات اللازمة.

7.3 المعالجة الإحصائية:

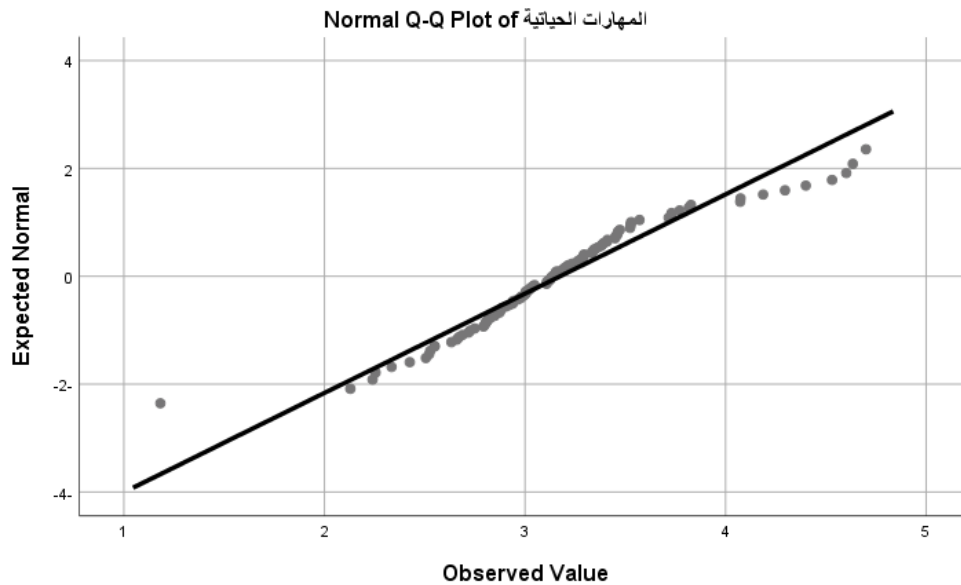
تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) من أجل معالجة البيانات الخاصة بالدراسة، وبعد جمع البيانات، وترميزها، ومعالجتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وكانت الإجراءات كما يأتي:

- تم التأكد من صدق ثبات الأدوات وصدقها باستخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا.
- تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
- تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة، واختبار مان وتني لعينتين مستقلتين، واختبار كروسكال للعينات المستقلة، والرسم البياني Q-Q plot لفحص توزيع العينة من الطلبة ومن المعلمين.
- تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لفحص صدق استبانة المعلم، واستبانة الطالب، معامل الثبات كرونباخ ألفا، معادلة هولستي لفحص ثبات أسئلة المقابلة لمديري المدارس.
- تم التحقق من أن عينة الدراسة لكل من الطلبة والمعلمين تتوزع طبيعيًا أم لا من خلال الرسم البياني Q-Q plot على النحو الآتي:



شكل (1.3): التوزيع الطبيعي لعينة الطلبة

ويوضح الرسم البياني Q-Q plot أن الغالبية العظمى لنقاط شكل الانتشار عينة الطلبة تقع على الخط المستقيم أو قريبة جداً منه، وتعني هذه النتيجة أن عينة الطلبة تتوزع طبيعياً، وبناء على هذه النتيجة استخدمت الاختبارات المعلمية لاختبار الفرضيات المرتبطة باستبانة الطلبة.



شكل (2.3): التوزيع غير الطبيعي لعينة المعلمين

- يوضح الرسم البياني Q-Q plot أن جزء من نقاط شكل الانتشار في عينة المعلمين تقع على الخط المستقيم وجزء كبير يقترب من الخط المستقيم، وهناك بعض النقاط بعيدة عن الخط المستقيم، وتعني هذه النتيجة أن عينة المعلمين لا تتوزع طبيعياً، وبناء على هذه النتيجة فإننا سنستخدم الاختبارات غير المعلمية لاختبار الفرضيات المرتبطة باستبانة المعلمين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل الإجابة عن أسئلة وفرضيات الدراسة على النحو الآتي:

1.4: النتائج المتعلقة في السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: إلى أي مدى تتضمن السياسات التربوية الفلسطينية سياسات تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

تم الاطلاع على السياسات التربوية الفلسطينية الموجودة بشكل عام، وتلك المرتبطة بالمهارات الحياتية، حيث تم تحليل كل ما هو مرتبط بالمهارات الحياتية، وتبين أنها تضمنت بنوداً محدودة عن المهارات الحياتية، أُشير لها في الأهداف العامة، وفي الاستراتيجيات الخاصة بالتطبيقات العملية. كما أشارت الدبلومات المختلفة التي يعقدها المعهد الوطني للمعلمين وللمديرين والمعلمين الجدد إلى هذه المهارات التي يجب أن يتم تمثيلها في كل مقام. كما أن هنالك العديد من أوراق السياسات على شكل برامج ومشاريع ومبادرات منها ما نُفذ ببعض المدارس على عينات من الطلبة حول القيادة والمواطنة والعمل الجماعي والمشاريع العلمية والتكنولوجية المختلفة. إلا أنه لا يكفي، بل لا بد من وجود سياسة تربوية واضحة تسيّر بخطى إجرائية شاملة ومحددة لنهج وغرس المهارات الحياتية في كل ما يرتبط بالمنظومة التعليمية.

تبين من آراء معظم الخبراء التربويين (مُلحق 5) أنه لا توجد مرجعية واضحة للسياسة التعليمية المرتبطة بالمهارات الحياتية، إلا أن العمل على ذلك قائم ومن عدة جهات في الوزارة من خلال ثماني إدارات عامة. وهنا سيكون التركيز أكثر على المتابعة والتقييم المستمر والاستدامة في العمل بحيث لا تتأثر بالشخصنة من خلال وجود شخص بذاته، وهنا تكمن المشكلة في النظام التربوي حيث لا توجد مؤسسة (لا بد من العمل بسياسات واضحة كوثائق مُقدسة يلتزم فيها كل شخص مهما كان منصبه ورؤيته، وليس كأشخاص أو أحزاب أو جهات، ولعل هذا يمثل قصوراً واضحاً في السياسات التربوية وتنفيذها. كما أن التغيير في الهيكليات في الوزارة له دور في هذا القصور، بالإضافة إلى طبيعة المجتمع الفلسطيني كمجتمع قبلي لا يقبل التغيير بسهولة. فالسياسات لا تقتصر على الحكومة وصناع السياسات، بل على الجميع المشاركة فيها على نطاق واسع بدءاً برأس الهرم السياسي حتى طالب المدرسة، ومروراً بالتربويين والأكاديميين والمدراء والمعلمين والمشرفين وأولياء الأمور ورجال الدين والإعلاميين والمجتمع المدني وكل من يطمح إلى النهوض بالفرد والمجتمع.

إن الفهم العميق للسياسات التربوية يُمثل أساساً متيناً لتحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وهذا يتزامن مع زيادة الاهتمام بتطوير المهارات الحياتية لدى فئة الشباب الفلسطيني حتى يُواكب التحديات المجتمعية التي قد تواجهه.

إن تحليل الصلاحيات الممنوحة للمؤسسات التربوية تفيد أن المركزية هي الطاغية في الموقف التربوي، حتى فيما يتعلق بالشراقات مع المؤسسات المختلفة المحلية أو الدولية، توجد مشكلة توحيد المنهجية لذا فالأجدر أن تكون هنالك أطر عمل متعاونة لمصلحة الكل وليس لعرض أجندات وبرامج تنتهي بانتهاء فترة تمويلها، أو بانتقال الشخص المسؤول عن العمل بها لمكان آخر. ولا بد أن تكون سياسات الوزارة واضحة ومُعلنة للاحتياجات في المجالات التربوية المختلفة، وخاصة في مجال المهارات الحياتية، من خلال التنسيق والتكامل والتشبيك مع كل الأطراف المعنية. ويبدو أن هذه خطوة استباقية يجب على الوزارة أن تخطوها.

2.4: النتائج المتعلقة في السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمجالات المهارات الحياتية كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (1.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة مهارة الاتصال والتواصل

رقم الفقرة	مهارة الاتصال والتواصل	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أوضح كلامي عندما أتحدث مع الآخرين	4.000	.829	80.0	كبيرة
2	أسمع الرأي الآخر حتى لو كان مُعارضاً لأرائي الخاصة	3.799	1.035	76.0	كبيرة
3	أعتذر فيما بعد لمن أذيتُ شعوره	3.824	1.226	76.5	كبيرة
4	أشعر بالخجل إذا سُئلتُ عن أحوالي الشخصية	2.119	1.147	42.4	قليلة
5	أجيب عن تساؤلات زملائي بما يُناسيني	3.762	1.105	75.2	كبيرة
6	أحترم جميع زملائي في الصف وخارجه	4.397	.844	87.9	كبيرة جداً
7	أتحدث بثقة وراحة مع الآخرين	4.059	1.041	81.2	كبيرة

8	أستطيع بناء علاقات طيبة مع زملائي	4.167	.993	83.3	كبيرة
9	أقبل نقد الآخرين بصدر رحب	3.224	1.203	64.5	متوسطة
10	أشارك بالمناسبات الدينية والوطنية ضمن نشاطات المدرسة	2.946	1.386	58.9	متوسطة
الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل		3.630	.492	72.6	كبيرة

يوضح جدول (1.4) متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لدرجة ممارسة مهارة الاتصال والتواصل، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة الاتصال والتواصل كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.630)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.397) كان للفقرة السادسة، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يحترمون جميع زملائهم في الصف وخارجه بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.119) كان للفقرة الرابعة، وتظهر أنهم يشعرون بالخل إذا سُئلوا عن أحوالهم الشخصية بدرجة قليلة، أي أن 42.4% منهم يشعرون بالخل إذا سُئلوا عن أحوالهم الشخصية بدرجة قليلة، وهذه النتيجة تشير إلى ممارسة مهارة الاتصال والتواصل لهذه الفقرة ممارسة عالية.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمهارة الاتصال والتواصل تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف كانت النتائج كما هو موضح في جدول (2.4).

جدول (2.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمهارة الاتصال والتواصل تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.655	.466
	إناث	3.616	.506
	المتوسط الكلي	3.630	.492
التخصص	علمي	3.687	.439
	أدبي	3.596	.518
	المتوسط الكلي	3.630	.492
الصف	الحادي عشر	3.661	.458
	الثاني عشر	3.595	.527
	المتوسط الكلي	3.630	.492

يظهر جدول (2.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمهارة الاتصال والتواصل تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعاً لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الذكور

كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.655) من تقديرات الإناث بمتوسط حسابي (3.616)، وأن متوسط تقديراتهم تبعًا لمتغير التخصص وجد أن تقديرات طلبة الفرع العلمي هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.687) من تقديرات طلبة الفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.596)، وعلى مستوى الصف تبين أن تقديرات طلبة الصف الحادي عشر هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.661)، من تقديرات طلبة الصف الثاني عشر بمتوسط حسابي (3.595).

جدول (3.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع

ممارسة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

رقم الفقرة	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	أحدد المشكلة التي تُواجهني	3.943	1.001	78.9	كبيرة
2	أضع عدة حلول قبل اختيار الحل المناسب	3.960	1.036	79.2	كبيرة
3	أأخذ قرارات صائبة لحل المشكلة	3.782	.992	75.6	كبيرة
4	أستشير الآخرين في حل المشكلات التي تواجهني	2.969	1.278	59.4	متوسطة
5	تؤثر المشكلات التي تواجهني على تحصيلي الأكاديمي	2.856	1.340	57.1	متوسطة
6	تؤثر المشكلات التي تُواجهني على تقديري لذاتي	2.555	1.274	51.1	قليلة
7	أبحث عن أسباب نجاح حل المشكلة	3.873	1.019	77.5	كبيرة
8	أتأني قبل إصدار الأحكام	3.620	1.135	72.4	كبيرة
9	أراجع عن الحل الذي اتخذته إذا تبين أنه خاطئ	3.850	1.188	77.0	كبيرة
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار					
		3.490	.511	69.8	كبيرة

يوضح جدول (3.4) متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لدرجة ممارسة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.490)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (3.960) كان للفقرة الثانية، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يضعون عدة حلول قبل اختيار الحل المناسب بدرجة كبيرة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.555) كان للفقرة السادسة، وتظهر بأن المشكلات التي تُواجههم تؤثر على تقديرهم لذاتهم بدرجة قليلة، أي أن 51.1% منهم تؤثر المشكلات التي تُواجههم على تقديرهم لذاتهم بدرجة قليلة، وهذه النتيجة تشير إلى ممارسة

مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار لهذه الفقرة ممارسة عالية.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف كانت النتائج كما هو موضح في جدول (4.4).

جدول (4.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.499	.544
	إناث	3.485	.494
التخصص	المتوسط الكلي	3.490	.511
	علمي	3.544	.508
	ادبي	3.458	.512
الصف	المتوسط الكلي	3.490	.511
	الحادي عشر	3.506	.515
	الثاني عشر	3.471	.509
	المتوسط الكلي	3.490	.511

يظهر جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعًا لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الذكور كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.499) من تقديرات الإناث بمتوسط حسابي (3.485)، وأن متوسط تقديراتهم تبعًا لمتغير التخصص وجد أن تقديرات طلبة الفرع العلمي هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.544) من تقديرات طلبة الفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.458)، وعلى مستوى الصف تبين أن تقديرات طلبة الصف الحادي عشر هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.506)، من تقديرات طلبة الصف الثاني عشر بمتوسط حسابي (3.471).

جدول (5.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع

ممارسة مهارة العمل الجماعي والمشاركة

رقم الفقرة	مهارة العمل الجماعي والمشاركة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
------------	-------------------------------	---------------	-------------------	----------------	--------

1	أحترم عادات وتقاليد زملائي		4.374	.857	87.5	كبيرة جدًا
2	أشارك بالأعمال الجماعية		3.399	1.246	68.0	متوسطة
3	أتكلم بصفة الجماعة عندما أكون ضمن فريق عمل		4.054	1.063	81.1	كبيرة
4	أناقش مع زملائي أسباب الخلافات		3.652	1.158	73.0	كبيرة
5	أشعر بالمسؤولية في تنفيذ المهام الجماعية		4.156	1.040	83.1	كبيرة
6	أبتعد عن النقد الشخصي لزملائي		3.779	1.216	75.6	كبيرة
7	أعزز باستمرار فكرة "أنا جميعاً في مركب واحد" عند مشاركتي بعمل جماعي		4.020	1.067	80.4	كبيرة
8	أقيم نفسي في العمل الجماعي من خلال تقييم الآخرين لي		2.884	1.353	57.7	متوسطة
9	أنسب النجاح إذا تحقق للمجموعة ككل		4.181	.975	83.6	كبيرة
10	أعتمد تقييم الآخرين عند مشاركتي بالعمل الجماعي		3.244	1.235	64.9	متوسطة
الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة			3.774	.584	75.5	كبيرة

يوضح جدول (5.4) متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لدرجة ممارسة مهارة العمل الجماعي والمشاركة، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة العمل الجماعي والمشاركة كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.774)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.374) كان للفقرة الأولى، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يحترمون عادات وتقاليد زملائهم بدرجة كبيرة جدًا، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.884) كان للفقرة الثامنة، وتظهر بأنهم يقيمون أنفسهم في العمل الجماعي من خلال تقييم الآخرين لهم بدرجة قليلة.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف كانت النتائج كما هو موضح في جدول (6.4).

جدول (6.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.656	.612
	إناث	3.838	.559
	المتوسط الكلي	3.774	.584

التخصص	علمي	3.872	.519
	أدبي	3.717	.612
	المتوسط الكلي	3.774	.584
الصف	الحادي عشر	3.784	.606
	الثاني عشر	3.763	.560
	المتوسط الكلي	3.774	.584

يظهر جدول (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعاً لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الإناث كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.838) من تقديرات الذكور بمتوسط حسابي (3.656)، وأن متوسط تقديراتهم تبعاً لمتغير التخصص وجد أن تقديرات طلبة الفرع العلمي هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.872) من تقديرات طلبة الفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.717)، وعلى مستوى الصف تبين أن تقديرات طلبة الصف الحادي عشر هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.784)، من تقديرات طلبة الصف الثاني عشر بمتوسط حسابي (3.763).

جدول (7.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع

ممارسة مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي

رقم الفقرة	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة النئوية	الدرجة
1	أنظر إلى الحياة نظرة تفاؤلية	3.708	1.228	74.2	كبيرة
2	لدي إرادة قوية لتحقيق طموحاتي	4.266	.981	85.3	كبيرة جداً
3	أرغب في المشاركة بالأنشطة الموجهة لتطوير ذاتي	3.918	1.188	78.4	كبيرة
4	أعزز ثقتي بنفسي	4.504	.830	90.1	كبيرة جداً
5	ألتزم بأنظمة وقوانين المدرسة	3.861	1.218	77.2	كبيرة
6	أقيم نفسي باستمرار	3.799	1.116	76.0	كبيرة
7	أعبر بوضوح عما أطلبه	3.969	1.034	79.4	كبيرة
8	أشارك في إعداد قوانين وأنظمة المدرسة	2.578	1.344	51.6	قليلة
9	أحدد ماذا سأكون في المستقبل	4.068	1.225	81.4	كبيرة
10	أعي أهمية تقديري لذاتي في تطوير قدراتي الأكاديمية والشخصية	4.142	1.015	82.8	كبيرة
الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي					
		3.881	.600	77.6	كبيرة

يوضح جدول (7.4) متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم

لدرجة ممارسة مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.881)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.504) كان للفقرة الرابعة، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يعززون ثقتهم بأنفسهم بدرجة كبيرة جدًا، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.578) كان للفقرة الثامنة، وتظهر بأن مشاركتهم في إعداد قوانين وأنظمة المدرسة بدرجة قليلة.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف كانت النتائج كما هو موضح في جدول (8.4).

جدول (8.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.831	.593
	إناث	3.909	.603
	المتوسط الكلي	3.881	.600
التخصص	علمي	3.872	.582
	ادبي	3.887	.612
	المتوسط الكلي	3.881	.600
الصف	الحادي عشر	3.906	.580
	الثاني عشر	3.854	.622
	المتوسط الكلي	3.881	.600

يظهر جدول (8.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة إدارة الذات/الوعي الذاتي تبعًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعًا لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الإناث كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.909) من تقديرات الذكور بمتوسط حسابي (3.831)، وأن متوسط تقديراتهم تبعًا لمتغير التخصص وجد أن تقديرات طلبة الفرع الأدبي هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.887) من تقديرات طلبة الفرع العلمي بمتوسط حسابي (3.872)، وعلى مستوى الصف تبين أن تقديرات طلبة الصف الحادي عشر هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.906)، من تقديرات طلبة الصف الثاني عشر بمتوسط حسابي (3.854).

جدول (9.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع

ممارسة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال

رقم الفقرة	مهاره التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة النموية	الدرجة
1	أستطيع إنشاء مُحتوى رقمي	3.496	1.359	69.9	كبيرة
2	لدي القدرة على إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي	4.521	.905	90.4	كبيرة جداً
3	أصل إلى المعلومات في المحتوى الرقمي بسهولة	3.972	1.130	79.4	كبيرة
4	لدي القدرة على حفظ البيانات الرقمية وتخزينها	4.025	1.124	80.5	كبيرة
5	أتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي	4.360	1.060	87.2	كبيرة جداً
6	أستطيع أن أحل معظم المشكلات التقنية التي تُواجهني	3.969	.992	79.4	كبيرة
7	أُميّز بين المواقع ذات العلاقة بموضوع البحث من غيرها	4.252	.912	85.0	كبيرة جداً
8	أستخدم برامج أمن وحماية في أجهزتي الإلكترونية	4.008	1.193	80.2	قليلة
9	لدي القدرة على مُراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي للمجتمع عند التصفح	4.312	.929	86.2	كبيرة جداً
10	أوظف التقنيات والوسائط لتحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين	3.941	1.063	78.8	كبيرة
الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال					
		4.086	.650	81.7	كبيرة

يوضح جدول (9.4) متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لدرجة ممارسة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال كانت كبيرة بمتوسط حسابي (4.086)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.521) كان للفقرة الثانية، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية لديهم القدرة على إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.496) كان للفقرة الأولى، وتظهر بأنهم يستطيعون إنشاء مُحتوى رقمي بدرجة كبيرة.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص،

والصف كانت النتائج كما هو موضح في جدول (10.4).

جدول (10.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	4.066	.661
	إناث	4.096	.645
	المتوسط الكلي	4.086	.650
التخصص	علمي	4.178	.603
	ادبي	4.032	.671
	المتوسط الكلي	4.086	.650
الصف	الحادي عشر	4.130	.591
	الثاني عشر	4.036	.709
	المتوسط الكلي	4.086	.650

يظهر جدول (10.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعاً لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الإناث كانت أعلى بمتوسط حسابي (4.096) من تقديرات الذكور بمتوسط حسابي (4.066)، وأن متوسط تقديراتهم تبعاً لمتغير التخصص وجد أن تقديرات طلبة الفرع العلمي هي الأعلى بمتوسط حسابي (4.178) من تقديرات طلبة الفرع الأدبي بمتوسط حسابي (4.032)، وعلى مستوى الصف تبين أن تقديرات طلبة الصف الحادي عشر هي الأعلى بمتوسط حسابي (4.130)، من تقديرات طلبة الصف الثاني عشر بمتوسط حسابي (4.036).

نستنتج مما سبق، أن واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كما هو موضح في جدول (11.4).

جدول (11.4): تقدير متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع

ممارسة المهارات الحياتية

رقم المجال	المهارات الحياتية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	مهارة الاتصال والتواصل	3.630	.492	72.6	كبيرة
2	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	3.490	.511	69.8	كبيرة

3	مهاره العمل الجماعي والمشاركة	3.774	.584	75.5	كبيرة
4	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	3.881	.600	77.6	كبيرة
5	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	4.086	.650	81.7	كبيرة
الدرجة الكلية للمهارات الحياتية		3.778	.407	75.6	كبيرة

يوضح جدول (11.4) متوسطات إجابات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لواقع ممارسة المهارات الحياتية، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارستهم للمهارات الحياتية كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.778)، ووجد أن أعلى مهارة هي مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال بمتوسط حسابي (4.086) يليها مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي بمتوسط حسابي (3.881)، يليها مهارة العمل الجماعي والمشاركة بمتوسط حسابي (3.774)، ثم مهارة الاتصال والتواصل بمتوسط حسابي (3.630)، ثم مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار بمتوسط حسابي (3.490) .

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية للمهارات الحياتية تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف كانت النتائج كما هو موضح في جدول (12.4).

جدول (12.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية للمهارات الحياتية تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.746	.413
	إناث	3.795	.404
	المتوسط الكلي	3.778	.407
التخصص	علمي	3.836	.373
	أدبي	3.744	.423
	المتوسط الكلي	3.778	.407
الصف	الحادي عشر	3.803	.394
	الثاني عشر	3.749	.421
	المتوسط الكلي	3.778	.407

يظهر جدول (12.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية للمهارات الحياتية تبعاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والصف، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعاً لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الاناث كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.795) من تقديرات الذكور بمتوسط حسابي (3.746)، وأن متوسط تقديراتهم تبعاً لمتغير التخصص وجد أن تقديرات طلبة الفرع العلمي هي الأعلى بمتوسط حسابي

(3.836) من تقديرات طلبة الفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.744)، وعلى مستوى الصف تبين أن تقديرات طلبة الصف الحادي عشر هي الأعلى بمتوسط حسابي (3.803)، من تقديرات طلبة الصف الثاني عشر بمتوسط حسابي (3.749).

3.4: النتائج المتعلقة في السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف)؟ تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية 1 – 3 كما يأتي:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) $(\alpha \leq)$ في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة كما هو موضح في جدول (13.4)

جدول (13.4): نتائج اختبار الفرضية الأولى تبعاً لمتغير جنس الطالب

المتغيرات التابعة	جنس الطالب	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	Sig. (2-tailed)
مهارة الاتصال والتواصل	ذكور	124	3.655	.466	.705	.481
	إناث	229	3.616	.506		
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	ذكور	124	3.499	.544	.252	.801
	إناث	229	3.485	.494		
مهارة العمل الجماعي والمشاركة	ذكور	124	3.656	.612	-	.005
	إناث	229	3.838	.559		
مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	ذكور	124	3.831	.593	-	.244
	إناث	229	3.909	.603		
مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	ذكور	124	4.066	.661	-.413	.680
	إناث	229	4.096	.645		

المهارات الحياتية	ذكور	124	3.746	.413	-	.285
	إناث	229	3.795	.404	1.070	

يوضح جدول (13.4) نتائج اختبار الفرضية الأولى، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيمة قوة الاختبار للدرجة الكلية للمهارات الحياتية (0.285) وهي أكبر من 0.05، وغير دالة إحصائياً، وتعني هذه القيمة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تبعاً لمتغير الجنس، بينما أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية أن قيمة قوة الاختبار لمجال مهارة العمل الجماعي والمشاركة (0.005) وهي قيمة أقل من 0.05، وتعني هذه القيمة أنه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة مهارة العمل الجماعي والمشاركة تبعاً لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروقات لصالح الطالبات، حيث كانت قيمة الوسط الحسابي للطالبات (3.838)، والوسط الحسابي للطلاب (3.656)، وتفسر هذه النتيجة أن ممارسة الطالبات لمهارة العمل الجماعي والمشاركة أفضل من ممارسة الطلاب لهذه المهارة، وأظهرت النتائج أيضاً أن قيم قوة الاختبار لباقي المجالات أكبر من 0.05، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وتفسر هذه القيم أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) ($\alpha \leq$) في المتوسطات لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في هذه المجالات تبعاً لمتغير الجنس، أي أن لهم نفس درجة الممارسة لهذه المهارات.

الفرضية الصفريّة الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ($\alpha \leq$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير التخصص.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة كما هو موضح في جدول (14.4).

جدول (14.4): نتائج اختبار الفرضية الثانية تبعاً لمتغير لتخصص الطالب

المتغيرات التابعة	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	Sig. (2-tailed)
مهارة الاتصال والتواصل	علمي	130	3.687	.439	1.746	.082
	ادبي	223	3.596	.518		
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	علمي	130	3.544	.508	1.536	.125
	أدبي	223	3.458	.512		

مهاراة العمل الجماعي والمشاركة	علمي	130	3.872	.519	2.427	.016
	ادبي	223	3.717	.612		
مهاراة إدارة الذات / الوعي الذاتي	علمي	130	3.872	.582	-.233	.816
	ادبي	223	3.887	.612		
مهاراة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهاراة تقنية المعلومات والاتصال	علمي	130	4.178	.603	2.043	.042
	ادبي	223	4.032	.671		
المهارات الحياتية	علمي	130	3.836	.373	2.073	.039
	ادبي	223	3.744	.423		

يوضح جدول (14.4) نتائج اختبار الفرضية الثانية، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيمة قوة الاختبار للدرجة الكلية للمهارات الحياتية (0.039) وهي أقل من 0.05، ودالة إحصائية، وتعني هذه القيمة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تبعاً لمتغير التخصص، وكانت هذه الفروقات لصالح الفرع العلمي، كان الوسط الحسابي لطلبة الفرع العلمي (3.836) أكبر من الوسط الحسابي لطلبة الفرع الأدبي (3.744)، وتفسر هذه النتائج أن واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة الفرع العلمي أفضل من واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة الفرع الأدبي، وأظهرت أيضاً نتائج اختبار هذه الفرضية أن قيم قوة الاختبار لمهاراة العمل الجماعي والمشاركة، ومهاراة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهاراة تقنية المعلومات والاتصال هي (0.016، 0.042) على التوالي، وهي قيم أقل من 0.05، وتعني هذه القيم أنه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة هاتين المهارتين تبعاً لمتغير التخصص، وكانت هذه الفروقات لصالح طلبة الفرع العلمي، حيث كان الوسط الحسابي لطلبة الفرع العلمي في هاتين المهارتين هو (3.872، 4.178) على التوالي أكبر من الوسط الحسابي لطلبة الفرع الأدبي (3.717، 4.032) على التوالي، وتفسر هذه النتيجة أن ممارسة طلبة الفرع العلمي في هاتين المهارتين أفضل من ممارسة طلبة الفرع الأدبي في هاتين المهارتين، وأظهرت النتائج أيضاً أن قيم قوة الاختبار لباقي المجالات أكبر من 0.05، وهي قيم غير دالة إحصائية، وتفسر هذه القيم أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في هذه المجالات تبعاً لمتغير التخصص، أي أن لهم نفس درجة الممارسة لهذه المهارات.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير الصف.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة كما هو موضح في جدول (15.4).

جدول (15.4): نتائج اختبار الفرضية الثالثة تبعاً لمتغير الصف

المتغيرات التابعة	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	Sig. (2-tailed)
مهارة الاتصال والتواصل	الحادي عشر	187	3.661	.458	1.267	.206
	الثاني عشر	166	3.595	.527		
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	الحادي عشر	187	3.506	.515	.642	.522
	الثاني عشر	166	3.471	.509		
مهارة العمل الجماعي والمشاركة	الحادي عشر	187	3.784	.606	.350	.726
	الثاني عشر	166	3.763	.560		
مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	الحادي عشر	187	3.906	.580	.817	.415
	الثاني عشر	166	3.854	.622		
مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	الحادي عشر	187	4.130	.591	1.349	.178
	الثاني عشر	166	4.036	.709		
المهارات الحياتية	الحادي عشر	187	3.803	.394	1.254	.211
	الثاني عشر	166	3.749	.421		

يوضح جدول (15.4) نتائج اختبار الفرضية الثالثة، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيمة قوة الاختبار للدرجة الكلية للمهارات الحياتية (0.211) وهي أكبر من 0.05، وغير دالة إحصائياً، وتعني هذه القيمة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تبعاً لمتغير الصف، وأظهرت النتائج أيضاً أن قيم قوة الاختبار لجميع المجالات أكبر من 0.05، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وتفسر هذه القيم أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات لدى طلبة المرحلة

الثانوية في المدارس الحكومية في هذه المجالات تبعًا لمتغير الصف، أي أن طلبة الصف الحادي عشر، والصف الثاني عشر لهم نفس درجة الممارسة لهذه المهارات الحياتية.

4.4 النتائج المتعلقة في السؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: ما واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية؟ تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمجالات المهارات الحياتية كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (16.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع

ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة الاتصال والتواصل

رقم الفقرة	مهارة الاتصال والتواصل	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	يستمتع لزملائه عند حديثهم باهتمام وتقدير	3.383	.773	67.7	متوسطة
2	يحترم الرأي الآخر مهما كان	3.271	.796	65.4	متوسطة
3	يلتزم بأخلاقيات الكلام مع معلميه ومديره	3.383	.832	67.7	متوسطة
4	يلتزم بأدب الحوار مع زملائه	3.262	.793	65.2	متوسطة
5	يتقبل نقد المعلم بصدق ورحب	3.178	.856	63.6	متوسطة
6	يتفاعل مع المعلمين والطلاب في المدرسة	3.523	.793	70.5	كبيرة
7	يتطوع في الأعمال المجتمعية التي تقوم بها المدرسة	3.318	.928	66.4	متوسطة
8	يُعبّر عن مشاعر الفرح بطريقة ملائمة	3.364	.794	67.3	متوسطة
9	يُعبّر عن مشاعر الغضب بطريقة ملائمة	3.131	.902	62.6	متوسطة
10	يستمتع للآخرين حتى لو كانوا معارضين	3.084	.814	61.7	متوسطة
11	يُوضح كلامه وماذا يريد عند الحديث	3.206	.821	64.1	متوسطة
الدرجة الكلية لمهارة الاتصال والتواصل		3.282	.624	65.6	متوسطة

يوضح جدول (16.4) متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة الاتصال والتواصل، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة الاتصال والتواصل لدى الطلبة كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.282)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (3.523) كان للفقرة السادسة، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يتفاعلون مع المعلمين والطلاب في المدرسة بدرجة كبيرة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.084) كان للفقرة العاشرة، وتظهر أنهم يستمعون للآخرين حتى لو كانوا معارضين بدرجة متوسطة.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة الاتصال والتواصل من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه كانت النتائج كما هو موضح في جدول (17.4).

جدول (17.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة الاتصال والتواصل من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	فئات المتغير	المتغير
.607	3.390	ذكور	الجنس
.629	3.262	إناث	
.624	3.282	المتوسط الكلي	
.804	3.250	دبلوم	المؤهل العلمي
.613	3.260	بكالوريوس	
.649	3.339	ماجستير فأعلى	
.624	3.282	المتوسط الكلي	
.412	3.076	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
.593	3.401	من 5 إلى أقل من 10	
.655	3.288	10 سنوات فأكثر	
.624	3.282	المتوسط الكلي	
.687	3.382	أدبي	الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعليميه
.492	3.210	علمي	الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعليميه
.672	3.210	الاثنين معاً	
.624	3.282	المتوسط الكلي	
.643	3.407	ذكور	جنس المدرسة التي تعمل أو تعملين بها
.619	3.248	إناث	
.624	3.282	المتوسط الكلي	

يظهر جدول (17.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة الاتصال والتواصل من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعًا لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الذكور كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.390) من تقديرات الإناث بمتوسط حسابي (3.262)، وأن متوسط تقديراتهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي وجد أن تقديرات المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (3.339)، يليها المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بمتوسط حسابي (3.260)، ثم المعلمين الذين مؤهلهم العلمي دبلوم بمتوسط حسابي (3.250)، ووجد أن تقديراتهم تبعًا لسنوات الخبرة

كانت فئة من 5 الى أقل من 10 سنوات الاعلى بمتوسط حسابي (3.401)، يليها فئة 10 سنوات فاكثر بمتوسط حسابي (3.288)، ثم فئة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (3.076)، وتبعاً لمتغير الفرع التعليمي الذي يعلمونه وجد أن أعلى تقدير للفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.382)، والفرع العلمي، والاثنين معاً حصلوا على نفس التقدير بمتوسط حسابي (3.210)، وتبعاً لمتغير جنس المدرسة وجد أن تقديرات معلمي مدارس الذكور بمتوسط حسابي (3.407) أعلى من تقديرات معلمي مدارس الإناث بمتوسط حسابي (3.248).

جدول (18.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

رقم الفقرة	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة النئوية	الدرجة
1	الطالب قادر على تحديد المشكلة التي تواجهه بشكل واضح.	2.935	.816	58.7	متوسطة
2	يستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلة	2.738	.769	54.8	متوسطة
3	يتحاور مع زملائه حول المشكلة	3.150	.775	63.0	متوسطة
4	يشارك المعلم أو المرشد في المشكلة	3.178	.899	63.6	متوسطة
5	تؤثر المشكلة على تحصيله الأكاديمي	3.346	.837	66.9	متوسطة
6	تؤثر المشكلة على تقديره لذاته	3.336	.764	66.7	متوسطة
7	الطالب قادر على اتخاذ قرار لحل مشكلة ما	2.879	.876	57.6	متوسطة
8	يبحث عن أسباب عدم نجاح حل المشكلة	2.916	.923	58.3	متوسطة
9	يتأني قبل إصدار الأحكام	2.636	.975	52.7	متوسطة
10	يتراجع عن الحل الذي يتخذه إذا ظهر أي خطأ	2.944	.834	58.9	متوسطة
الدرجة الكلية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار					
		3.006	.624	60.1	متوسطة

يوضح جدول (18.4) متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.006)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (3.346) كان للفقرة الخامسة، وتظهر بأن المشكلة تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي بدرجة متوسطة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.636) كان للفقرة التاسعة، وتظهر بأنهم يتأنون قبل إصدار الأحكام بدرجة متوسطة.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه كانت النتائج كما هو موضح في جدول (19.4).

جدول (19.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.124	.449
	إناث	2.983	.652
	المتوسط الكلي	3.006	.624
المؤهل العلمي	دبلوم	2.975	.759
	بكالوريوس	3.064	.567
	ماجستير فأعلى	2.867	.734
	المتوسط الكلي	3.006	.624
	أقل من 5 سنوات	2.942	.300
سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10	3.282	.528
	10 سنوات فأكثر	2.955	.668
	المتوسط الكلي	3.006	.624
الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعليمه	أدبي	3.064	.635
	علمي	2.964	.460
جنس المدرسة التي تعمل أو تعملين بها	الاثنتين معًا	2.962	.798
	المتوسط الكلي	3.006	.624
	ذكور	3.157	.508
	إناث	2.964	.649
	المتوسط الكلي	3.006	.624

يظهر جدول (19.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة حل المشكلات واتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعًا لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الذكور كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.124) من تقديرات الإناث بمتوسط حسابي (2.983)، وأن متوسط تقديراتهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي وجد أن تقديرات المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بمتوسط حسابي (3.064)، يليها المعلمين الذين مؤهلهم العلمي دبلوم بمتوسط حسابي (2.975)، ثم المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (2.867)، ووجد أن تقديراتهم تبعًا لسنوات الخبرة كانت فئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات الأعلى بمتوسط حسابي (3.282)، يليها فئة 10 سنوات فأكثر بمتوسط حسابي (2.955)، ثم فئة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (2.942)، وتبعًا

لمتغير الفرع التعليمي الذي يعلمونه وجد أن أعلى تقدير للفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.064)، يليه الفرع العلمي بمتوسط حسابي (2.964)، ثم الفرعين معًا بمتوسط حسابي (2.962)، وتبعًا لمتغير جنس المدرسة وجد أن تقديرات معلمي مدارس الذكور بمتوسط حسابي (3.157) أعلى من تقديرات معلمي مدارس الإناث بمتوسط حسابي (2.964).

جدول (20.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة

رقم الفقرة	مهارة العمل الجماعي والمشاركة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة النئوية	الدرجة
1	يُشارك بالأعمال الجماعية برضا واضح	3.364	.851	67.3	متوسطة
2	يشعر بالمسؤولية في تنفيذ المهمة الجماعية	3.224	.828	64.5	متوسطة
3	يتحلى بالصبر والتسامح مع زملائه بالعمل الجماعي	3.103	.776	62.1	متوسطة
4	يُعبّر عن رأيه بنتائج العمل الجماعي بموضوعية	3.103	.764	62.1	متوسطة
5	يسعى باستمرار للمشاركة في أعمال جماعية	3.009	.895	60.2	متوسطة
6	يتبادل الأفكار مع زملائه بالعمل الجماعي	3.112	.805	62.2	متوسطة
7	يحترم عادات زملائه مهما كانت	3.019	.869	60.4	متوسطة
8	يُعزّز الطالب فكرة أن الجميع في مركب واحد	3.000	.858	60.0	متوسطة
9	يُقيّم نفسه من خلال تقييم الآخرين له	2.925	.918	58.5	متوسطة
10	ينسب النجاح للجماعة لا إلى نفسه	2.897	.879	57.9	متوسطة
الدرجة الكلية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة					
		3.076	.652	61.5	متوسطة

يوضح جدول (20.4) متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة العمل الجماعي والمشاركة كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.076)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (3.364) كان للفقرة الأولى، وتظهر بأن الطلبة يُشاركون بالأعمال الجماعية برضا واضح بدرجة متوسطة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.897) كان للفقرة الأخيرة، وتظهر بأنهم ينسبون النجاح للجماعة لا لأنفسهم بدرجة متوسطة.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمهارة العمل

الجماعي والمشاركة من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه كانت النتائج كما هو موضح في جدول (21.4).

جدول (21.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.306	.631
	إناث	3.032	.650
	المتوسط الكلي	3.076	.652
المؤهل العلمي	دبلوم	3.375	.881
	بكالوريوس	3.104	.617
	ماجستير فأعلى	2.967	.709
	المتوسط الكلي	3.076	.652
	أقل من 5 سنوات	3.083	.424
سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10	3.371	.564
	10 سنوات فأكثر	3.010	.686
	المتوسط الكلي	3.076	.652
	أدبي	3.149	.716
الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعليمه	علمي	2.981	.427
	الاثنين معًا	3.081	.789
	المتوسط الكلي	3.076	.652
جنس المدرسة التي تعمل أو تعملين بها	ذكور	3.304	.683
	إناث	3.013	.633
	المتوسط الكلي	3.076	.652

يظهر جدول (21.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعًا لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الذكور كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.306) من تقديرات الإناث بمتوسط حسابي (3.032)، وأن متوسط تقديراتهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي وجد أن تقديرات المعلمين الذين مؤهلهم العلمي دبلوم بمتوسط حسابي (3.375)، يليها المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بمتوسط حسابي (3.104)، ثم المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (2.967)، ووجد أن تقديراتهم تبعًا لسنوات الخبرة كانت فئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات الأعلى بمتوسط حسابي (3.371)، يليها فئة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (3.083)، ثم فئة 10 سنوات فأكثر بمتوسط حسابي (3.010)، وتبعًا لمتغير الفرع التعليمي الذي يعلمونه وجد أن أعلى تقدير للفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.149)،

يليه الفرعين معًا بمتوسط حسابي (3.081)، ثم الفرع العلمي بمتوسط حسابي (2.981)، وتبعًا لمتغير جنس المدرسة وجد أن تقديرات معلمي مدارس الذكور بمتوسط حسابي (3.304) أعلى من تقديرات معلمي مدارس الإناث بمتوسط حسابي (3.013).

جدول (22.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي

رقم الفقرة	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة النئوية	الدرجة
1	يُسيطر المزاج المتقلب على تصرفاته	3.458	.934	69.2	كبيرة
2	يستطيع الدفاع عن نفسه أمام زملائه	3.336	.846	66.7	متوسطة
3	يُساعد نفسه في حل الواجبات	3.065	.861	61.3	متوسطة
4	يبذل كل طاقته في الدراسة	2.766	.886	55.3	متوسطة
5	يعبر عن نفسه بوضوح	3.065	.944	61.3	متوسطة
6	يتأثر بالمتغيرات المحيطة	3.458	.872	69.2	كبيرة
7	يعرف ماذا يريد أن يكون في المستقبل	2.916	.848	58.3	متوسطة
8	يعي قدراته الشخصية	2.869	.870	57.4	متوسطة
9	يعي قدراته الأكاديمية	2.916	.859	58.3	متوسطة
10	يشارك في إعداد قوانين ولوائح المدرسة العامة	2.682	1.024	53.6	متوسطة
11	ينظر للحياة بنظرة تفاؤلية	2.869	.991	57.4	متوسطة
الدرجة الكلية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي					
		3.037	.632	60.7	متوسطة

يوضح جدول (22.4) متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.037)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (3.458) كان للفقرتين الأولى والسادسة، وتظهر بأن الطلبة يُسيطر عليهم المزاج المتقلب على تصرفاتهم، ويتأثرون بالمتغيرات المحيطة بهم بدرجة كبيرة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.682) كان للفقرة العاشرة، وتظهر بأن مشاركتهم في إعداد قوانين ولوائح المدرسة العامة جاءت بدرجة متوسطة.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمهارة إدارة الذات/الوعي الذاتي من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه كانت النتائج كما هو موضح في جدول (23.4).

جدول (23.4): تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.144	.517
	إناث	3.016	.652
	المتوسط الكلي	3.037	.632
المؤهل العلمي	دبلوم	2.909	.746
	بكالوريوس	3.090	.587
	ماجستير فأعلى	2.924	.725
	المتوسط الكلي	3.037	.632
	أقل من 5 سنوات	3.061	.390
سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10	3.198	.513
	10 سنوات فأكثر	2.998	.683
	المتوسط الكلي	3.037	.632
الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعلمه	أدبي	3.158	.679
	علمي	2.922	.459
الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعلمه	الاثنين معاً	2.986	.736
	المتوسط الكلي	3.037	.632
جنس المدرسة التي تعمل أو تعملين بها	ذكور	3.174	.593
	إناث	2.999	.641
	المتوسط الكلي	3.037	.632

يظهر جدول (23.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعاً لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الذكور كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.144) من تقديرات الإناث بمتوسط حسابي (3.016)، وأن متوسط تقديراتهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وجد أن تقديرات المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بمتوسط حسابي (3.090)، يليها المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (2.924)، ثم المعلمين الذين مؤهلهم العلمي دبلوم بمتوسط حسابي (2.909)، ووجد أن تقديراتهم تبعاً لسنوات الخبرة كانت فئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات الأعلى بمتوسط حسابي (3.198)، يليها فئة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (3.061)، ثم فئة 10 سنوات فأكثر بمتوسط حسابي (2.998)، وتبعاً لمتغير الفرع التعليمي الذي يعلمونه وجد أن أعلى تقدير للفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.158)، يليه الفرعين معاً بمتوسط حسابي (2.986)، ثم الفرع العلمي بمتوسط حسابي

(2.922)، وتبعاً لمتغير جنس المدرسة وجد أن تقديرات معلمي مدارس الذكور بمتوسط حسابي (3.174) أعلى من تقديرات معلمي مدارس الإناث بمتوسط حسابي (2.999).

جدول (24.4): تقدير متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)

رقم الفقرة	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة النئوية	الدرجة
1	يستخدم التكنولوجيا في مجالات المواد الدراسية المختلفة	3.308	1.004	66.2	متوسطة
2	يستطيع إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي	3.729	.977	74.6	كبيرة
3	تؤثر التكنولوجيا على شخصية الطالب	3.860	.926	77.2	كبيرة
4	تؤثر التكنولوجيا سلبياً على سلوك الطالب	3.766	1.033	75.3	كبيرة
5	يشعر الطالب بالقوة إذا ألم بالأمور التكنولوجية	3.822	.920	76.4	كبيرة
6	يتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الإلكترونية	3.720	.960	74.4	كبيرة
7	يتفاعل الطالب مع الحصص المحوسبة أكثر من غيرها	3.308	1.059	66.2	متوسطة
8	لديه القدرة على مراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي عند تصفحه الانترنت	3.093	.957	61.9	متوسطة
9	يتشارك الطالب مع زملائه في الوظائف المحوسبة	3.170	.931	63.4	متوسطة
10	يوظف التقنيات والوسائط لتحقيق التواصل والفاعل مع الآخرين	3.206	.988	64.1	متوسطة
11	يعي أهمية التقنيات الرقمية في المستقبل	3.243	.960	64.9	متوسطة
الدرجة الكلية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)					
		3.476	.678	69.5	كبيرة

يوضح جدول (24.4) متوسطات إجابات معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) كانت متوسطة بمتوسط حسابي

(3.476)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (3.860) كان للفقرة الثالثة، وتظهر بأن التكنولوجيا تؤثر على شخصية الطلبة، بدرجة كبيرة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.093) كان للفقرة الثامنة، وتظهر بأن لديهم القدرة على مراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي عند تصفحهم الانترنت بدرجة متوسطة.

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه كانت النتائج كما هو موضح في جدول (25.4).

جدول (25.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.663	.454
	إناث	3.440	.708
	المتوسط الكلي	3.476	.678
المؤهل العلمي	دبلوم	2.909	.836
	بكالوريوس	3.509	.647
	ماجستير فأعلى	3.470	.722
	المتوسط الكلي	3.476	.678
	أقل من 5 سنوات	3.318	.461
سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10	3.652	.486
	10 سنوات فأكثر	3.462	.736
	المتوسط الكلي	3.476	.678
	أدبي	3.582	.689
الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعليميه	علمي	3.371	.641
	الاثنين معاً	3.437	.707
	المتوسط الكلي	3.476	.678
	ذكور	3.652	.608
جنس المدرسة التي تعمل أو تعملين بها	إناث	3.427	.691
	المتوسط الكلي	3.476	.678

يظهر جدول (25.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية لمهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعاً لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الذكور كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.663) من تقديرات الإناث بمتوسط حسابي (3.440)، وأن متوسط تقديراتهم تبعاً

لمتغير المؤهل العلمي وجد أن تقديرات المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بمتوسط حسابي (3.509)، يليها المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (3.470)، ثم المعلمين الذين مؤهلهم العلمي دبلوم بمتوسط حسابي (2.909)، ووجد أن تقديراتهم تبعاً لسنوات الخبرة كانت فئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات الأعلى بمتوسط حسابي (3.652)، يليها فئة 10 سنوات فأكثر بمتوسط حسابي (3.462)، ثم فئة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (3.318)، وتبعاً لمتغير الفرع التعليمي الذي يعلمونه وجد أن أعلى تقدير للفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.582)، يليه الفرعين معاً بمتوسط حسابي (3.437)، ثم الفرع العلمي بمتوسط حسابي (3.371)، وتبعاً لمتغير جنس المدرسة وجد أن تقديرات معلمي مدارس الذكور بمتوسط حسابي (3.652) أعلى من تقديرات معلمي مدارس الإناث بمتوسط حسابي (3.347).

نستنتج مما سبق، أن واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين كما هو موضح في جدول (26.4).

جدول (26.4): واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس

الحكومية من وجهة نظر المعلمين

رقم المجال	المهارات الحياتية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة النئوية	الدرجة
1	مهارة الاتصال والتواصل	3.282	.624	65.6	متوسطة
2	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	3.006	.624	60.1	متوسطة
3	مهارة العمل الجماعي والمشاركة	3.076	.652	61.5	متوسطة
4	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	3.037	.632	60.7	متوسطة
5	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	3.476	.678	69.5	كبيرة
الدرجة الكلية للمهارات الحياتية		3.175	.543	63.5	متوسطة

يوضح جدول (26.4) واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية المهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين، وتبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارستهم للمهارات الحياتية كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.175)، ووجد أن أعلى مهارة هي مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال بمتوسط حسابي (3.476) يليها مهارة الاتصال والتواصل بمتوسط حسابي (3.282)، يليها مهارة العمل الجماعي والمشاركة بمتوسط حسابي (3.076)، ثم مهارة إدارة الذات/ الوعي الذاتي بمتوسط حسابي (3.037)، ثم مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

بمتوسط حسابي (3.006) .

وعند تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه كانت النتائج كما هو موضح في جدول (27.4).

جدول (27.4) تقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه

المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.325	.398
	إناث	3.147	.564
	المتوسط الكلي	3.175	.543
المؤهل العلمي	دبلوم	3.084	.758
	بكالوريوس	3.206	.512
	ماجستير فأعلى	3.113	.601
	المتوسط الكلي	3.175	.543
	أقل من 5 سنوات	3.096	.325
سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10	3.381	.437
	10 سنوات فأكثر	3.142	.583
	المتوسط الكلي	3.175	.543
الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعليمه	أدبي	3.267	.594
	علمي	3.089	.377
	الاثنين معًا	3.135	.635
	المتوسط الكلي	3.175	.543
	ذكور	3.339	.518
جنس المدرسة التي تعمل أو تعملين بها	إناث	3.130	.544
	المتوسط الكلي	3.175	.543

يظهر جدول (27.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير واقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية للمهارات الحياتية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغيرات الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه، وعند تحليل نتائج تقديراتهم تبعًا لمتغير الجنس، وجد أن تقديرات الذكور كانت أعلى بمتوسط حسابي (3.325) من تقديرات الإناث بمتوسط حسابي (3.147)، وأن متوسط تقديراتهم تبعًا لمتغير المؤهل العلمي وجد أن تقديرات المعلمين الذين مؤهلهم العلمي بكالوريوس بمتوسط حسابي (3.206)، يليها

المعلمين الذين مؤهلهم العلمي ماجستير فأعلى بمتوسط حسابي (3.113)، ثم المعلمين الذين مؤهلهم العلمي دبلوم بمتوسط حسابي (3.084)، ووجد أن تقديراتهم تبعًا لسنوات الخبرة كانت فئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات الأعلى بمتوسط حسابي (3.381)، يليها فئة 10 سنوات فأكثر بمتوسط حسابي (3.142)، ثم فئة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (3.096)، وتبعًا لمتغير الفرع التعليمي الذي يعلمونه وجد أن أعلى تقدير للفرع الأدبي بمتوسط حسابي (3.267)، يليه الفرعين معًا بمتوسط حسابي (3.135)، ثم الفرع العلمي بمتوسط حسابي (3.089)، وتبعًا لمتغير جنس المدرسة وجد أن تقديرات معلمي مدارس الذكور بمتوسط حسابي (3.339) أعلى من تقديرات معلمي مدارس الإناث بمتوسط حسابي (3.130).

5.4: النتائج المتعلقة في السؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات (الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه)؟ تم من خلال الفرضية الصفرية 4 - 8:

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) $(\alpha \leq)$ في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني كما هو موضح في جدول (28.4).

جدول (28.4): نتائج اختبار الفرضية الأولى تبعًا لمتغير جنس المعلم

Asymp. Sig. (2- tailed)	قيمة مان وتني	مجموع الرتب	معدل الرتب	العدد	الجنس	المتغيرات التابعة
.452	677.0	1006.000	59.176	17	ذكور	مهارة الاتصال
	00	4772.000	53.022	90	إناث	والتواصل
.186	610.5	1072.500	63.088	17	ذكور	مهارة حل المشكلات
	00	4705.500	52.283	90	إناث	واتخاذ القرار
.096	570.5	1112.500	65.441	17	ذكور	مهارة العمل الجماعي
	00	4665.500	51.839	90	إناث	والمشاركة

.187	610.5	1072.500	63.088	17	ذكور	مهارة إدارة الذات/الوعي
	00	4705.500	52.283	90	إناث	الذاتي
.113	579.5	1103.500	64.912	17	ذكور	مهارة التقنيات الرقمية
	00	4674.500	51.939	90	إناث	(التكنولوجيا)
.062	546.0	1137.000	66.882	17	ذكور	المهارات الحياتية
	00	4641.000	51.567	90	إناث	

يوضح جدول (28.4) نتائج اختبار الفرضية الأولى، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيمة قوة الاختبار للدرجة الكلية للمهارات الحياتية (0.062) وهي أكبر من 0.05، وغير دالة إحصائياً، وتعني هذه القيمة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، وكانت قيم قوة الاختبار لجميع مجالات المهارات الحياتية أكبر من 0.05، وتعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في جميع المجالات، وتفسر هذه النتيجة أن المعلمين بغض النظر عن جنسهم شخصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ($\alpha \leq$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير جنس المدرسة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني كما هو موضح في جدول (29.4).

جدول (29.4): نتائج اختبار الفرضية الثانية تبعاً لمتغير جنس المدرسة

المتغيرات التابعة	جنس المدرسة	العدد	معدل الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتني	Asymp. Sig. (2-tailed)
مهارة الاتصال والتواصل	ذكور	23	59.022	1357.500	850.50	.380
	إناث	84	52.625	4420.500	0	
	ذكور	23	62.413	1435.500		.141

772.50 0	4342.500	51.696	84	إناث	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار
747.50 0	1460.500	63.500	23	ذكور	مهارة العمل الجماعي والمشاركة
779.00 0	1429.000	62.130	23	ذكور	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي
774.00 0	1434.000	62.348	23	ذكور	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)
732.50 0	1475.500	64.152	23	ذكور	المهارات الحياتية
	4302.500	51.220	84	إناث	

يوضح جدول (29.4) نتائج اختبار الفرضية الثانية، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيمة قوة الاختبار للدرجة الكلية للمهارات الحياتية (0.077) وهي أكبر من 0.05، وغير دالة إحصائياً، وتعني هذه القيمة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير جنس المدرسة، وكانت قيم قوة الاختبار لجميع مجالات المهارات الحياتية أكبر من 0.05، وتعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في جميع المجالات، وتفسر هذه النتيجة أن المعلمين بغض النظر عن جنس المدرسة التي يعملون فيها شخّصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة.

الفرضية الصفريّة السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) α في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال والاس كما هو موضح في جدول (30.4).

جدول (30.4): نتائج اختبار الفرضية الثالثة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغيرات التابعة	سنوات الخبرة	العدد	معدل الرتب	قيمة كروسكال	Asymp. Sig. (2-tailed)
مهارة الاتصال والتواصل	أقل من 5 سنوات	12	43.542	2.132	.344
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	17	60.529		
	10 سنوات فأكثر	78	54.186		
مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	أقل من 5 سنوات	12	51.375	5.165	.076
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	17	69.618		
	10 سنوات فأكثر	78	51.000		
مهارة العمل الجماعي والمشاركة	أقل من 5 سنوات	12	56.625	5.521	.063
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	17	69.500		
	10 سنوات فأكثر	78	50.218		
مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	أقل من 5 سنوات	12	57.875	1.814	.404
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	17	62.118		
	10 سنوات فأكثر	78	51.635		
مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)	أقل من 5 سنوات	12	46.333	2.542	.281
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	17	63.882		
	10 سنوات فأكثر	78	53.026		
المهارات الحياتية	أقل من 5 سنوات	12	51.208	3.694	.158
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	17	67.265		
	10 سنوات فأكثر	78	51.538		

يوضح جدول (30.4) نتائج اختبار الفرضية الثالثة، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيمة قوة الاختبار للدرجة الكلية للمهارات الحياتية (0.158) وهي أكبر من 0.05، وغير دالة إحصائيًا، وتعني هذه القيمة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في

المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وكانت قيم قوة الاختبار لجميع مجالات المهارات الحياتية أكبر من 0.05، وتعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في جميع المجالات، وتفسر هذه النتيجة أن المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم شخّصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة.

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال والاس كما هو موضح في جدول (31.4).

جدول (31.4): نتائج اختبار الفرضية الرابعة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

Asymp. Sig. (2- tailed)	قيمة كروسكال	معدل الرتب	العدد	المؤهل العلمي	المتغيرات التابعة
.836	.358	51.000	4	دبلوم	مهارة الاتصال والتواصل
		53.014	73	بكالوريوس	
		56.800	30	ماجستير فأعلى	
.890	.234	47.625	4	دبلوم	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار
		54.712	73	بكالوريوس	
		53.117	30	ماجستير فأعلى	
.376	1.954	67.875	4	دبلوم	مهارة العمل الجماعي والمشاركة
		55.527	73	بكالوريوس	
		48.433	30	ماجستير فأعلى	
.659	.833	45.625	4	دبلوم	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي
		55.747	73	بكالوريوس	
		50.867	30	ماجستير فأعلى	
.300	2.410	30.875	4	دبلوم	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)
		54.295	73	بكالوريوس	

			30	56.367	ماجستير فأعلى
			4	46.000	دبلوم
	.321	.852	73	54.726	بكالوريوس
			30	53.300	ماجستير فأعلى

يوضح جدول (31.4) نتائج اختبار الفرضية الرابعة، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيمة قوة الاختبار للدرجة الكلية للمهارات الحياتية (0.852) وهي أكبر من 0.05، وغير دالة إحصائياً، وتعني هذه القيمة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت قيم قوة الاختبار لجميع مجالات المهارات الحياتية أكبر من 0.05، وتعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في جميع المجالات، وتفسر هذه النتيجة أن المعلمين بغض النظر عن المؤهل العلمي لديهم شخصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة.

الفرضية الصفريّة الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) ($\alpha \leq$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الفرع الذي يعمل/ تعمل به.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار كروسكال والاس كما هو موضح في جدول (32.4).

جدول (32.4): نتائج اختبار الفرضية الخامسة تبعاً لمتغير الفرع الذي يعمل/ تعمل به

المتغيرات التابعة	الفرع الذي يعمل/ تعمل به	العدد	معدل الرتب	قيمة كروسكال	Asymp. Sig. (2-tailed)
مهاراة الاتصال والتواصل	أدبي	45	57.211	.838	.658
	علمي	36	51.569		
	الاثنين معاً	26	51.808		
مهاراة حل المشكلات واتخاذ القرار	أدبي	45	54.656	.054	.974
	علمي	36	53.069		

		54.154	26	الاثنين معاً	
		55.122	45	أدبي	
1.231	.540	49.639	36	علمي	مهارة العمل الجماعي والمشاركة
		58.096	26	الاثنين معاً	
		58.122	45	أدبي	
2.182	.336	48.014	36	علمي	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي
		55.154	26	الاثنين معاً	
		58.144	45	أدبي	
2.161	.339	48.056	36	علمي	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)
		55.058	26	الاثنين معاً	
		58.100	45	أدبي	
2.287	.319	47.792	36	علمي	المهارات الحياتية
		55.500	26	الاثنين معاً	

يوضح جدول (32.4) نتائج اختبار الفرضية الخامسة، وتبين من التحليل بشكل عام أن قيمة قوة الاختبار للدرجة الكلية للمهارات الحياتية (0.319) وهي أكبر من 0.05، وغير دالة إحصائياً، وتعني هذه القيمة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الفرع الذي يعمل/ تعمل به، وكانت قيم قوة الاختبار لجميع مجالات المهارات الحياتية أكبر من 0.05، وتعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في جميع المجالات، وتفسر هذه النتيجة أن المعلمين بغض النظر عن الفرع الذي يعملون/ تعملون به شخّصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة.

6.4: النتائج المتعلقة في السؤال السادس

السؤال السادس والذي نصه: ما واقع المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس؟ يظهر التحليل من خلال الجدول التالي وضمن المجالات الخمسة للمهارات الحياتية المدروسة:

أولاً: مهارة الاتصال والتواصل

ملخص نتائج المقابلات حول مهارة الاتصال والتواصل لدى طلاب المرحلة الثانوية				
رقم السؤال	نص السؤال	إجابات مديري مدارس الإناث	إجابات مديري مدارس الذكور	الأمر الذي اتفقوا عليها / نسبة الاتفاق
1	كيف تقيم مستوى مهارات الاتصال والتواصل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدرستك؟	تبين من التحليل أن معظم المديرين يقيمون مستوى مهارة الاتصال والتواصل لدى طلبة المرحلة الثانوية بأنها جيدة، وكان هذا واضحاً من خلال الملاحظة، وملاحظة تعامل الطالبات مع زميلاتهن ومعلمتهن، وكذلك من خلال الاتصال اللفظي وغير اللفظي، والأنشطة المنهجية واللامنهجية (النادي الثقافي، اللجان الصفية، البرلمانات، زيارة المسنين، قطف الزيتون...) وقد كن أيضاً لوسائل التواصل الاجتماعي دور في تسهيل عملية الاتصال والتواصل من خلال موقع المدرسة والجروبات الصفية وخاصة في ظل التعليم عن بُعد نتيجة أزمة المعلمين وأوضاع الحرب.	تبين من التحليل أن معظم المدراء قيموا مستوى مهارة الاتصال والتواصل لدى طلبة المرحلة الثانوية بأنها جيدة، وكان هذا واضحاً من خلال الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وامتلاكهم لمهارة الكتابة والخطابات، والتفاعلات مع الأنشطة المنهجية واللامنهجية في المدرسة، وكان واضحاً من خلال العروض التقديمية. وتظهر مهارة التواصل بين طلبة المرحلة الثانوية وخاصة التوجيهي في تبادل المعلومات والخبرات المعرفية.	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث بأن مستوى مهارة الاتصال والتواصل لدى طلبة المرحلة الثانوية بأنها جيدة، وكانت هذه المهارة واضحة في مدارس الذكور والإناث من خلال تعامل الطلبة مع زملائهم ومع معلمهم، وكذلك من خلال الأنشطة المنهجية واللامنهجية، والمشاريع المختلفة. لم يتم التركيز على المعلم في الصف ودوره في مساعدة الطلبة لاكتساب مهارة التواصل.
2	برأيكم، ما هي الأساليب الأكثر فاعلية التي تستخدمها المدرسة لتطوير مهارات الاتصال	اتضح من التحليل أن الأساليب الأكثر فاعلية التي تستخدمها المدرسة لتطوير مهارات الاتصال والتواصل لدى الطلبة تمثلت في العمل الجماعي، اللجان المدرسية، البرلمان	اتضح من التحليل أن الأساليب الأكثر فاعلية التي تستخدمها المدرسة لتطوير مهارات الاتصال والتواصل لدى الطلبة تمثلت في تبادل الخبرات فيما بينهم، والعمل الجماعي،	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث بأن الأساليب الأكثر فاعلية التي تستخدمها المدرسة لتطوير مهارات الاتصال

	الطلاب؟	الطلاب، الإذاعة المدرسية، الاحتفالات والمهرجانات، والمسابقات الثقافية والرياضية، حسن الاستماع، وتفهم المرحلة العمرية للطلّاب.	التواصل مع الجمهور، حسن الاستماع، وتلقي التغذية الراجعة، والإرشاد المستمر.	والتواصل لدى الطلبة هي حسن الاستماع، والعمل الجماعي.
				$11/8=73\%$
3	كيف تعمل المدرسة على تشجيع الطلاب على استخدام مهارات الاتصال في حياتهم اليومية والأكاديمية؟	تعمل المدرسة على تشجيع الطلبة على استخدام مهارات الاتصال الفعال في حياتهم اليومية والأكاديمية من خلال تعزيز الطلبة الفائزين في المسابقات، وذكر أسمائهم على صفحة المدرسة، توفير فرص لهم للتفاعل مع مجموعات متنوعة من الناس، وتحفيزهم على الاستماع الفعال للآراء والأفكار والمشاعر، تنظيم أنشطة منهجية ولا منهجية، تنظيم لقاءات مع المرشد التربوي لاستخدام هذه المهارة.	تعمل المدرسة على تشجيع الطلبة على استخدام مهارات الاتصال الفعال في حياتهم اليومية والأكاديمية من خلال تصميم دروس تعليمية وكتابية، مقالات وأبحاث، الاستماع الفعال للآراء والأفكار والمشاعر، تنظيم أنشطة منهجية ولا منهجية، تنظيم الاجتماعات والحوارات.	اتفق مديرو مدارس الذكور والاناث بأن المدرسة تقوم بتشجيع الطلبة على استخدام مهارات الاتصال الفعال في حياتهم اليومية والأكاديمية من خلال الاستماع الفعال للآراء والأفكار والمشاعر، تنظيم أنشطة منهجية ولا منهجية، تنظيم الاجتماعات والحوارات.
				$11/10=91\%$

ثانيًا: مهارة العمل الجماعي والمشاركة

ملخص نتائج المقابلات حول مهارة العمل الجماعي والمشاركة لدى طلاب المرحلة الثانوية				
رقم السؤال	نص السؤال	إجابات مديري المدارس الاناث	إجابات مديري المدارس الذكور	الأمور التي اتفقوا عليها نسبة التوافق

1	ما مدى أهمية مهارة العمل الجماعي والمشاركة في برامج التعليم في مدرستكم؟	تبيين من التحليل أن معظم المديرات ركزن على أهمية العمل الجماعي والمشاركة في برامج التعليم في المدرسة من خلال تنمية الدافعية وروح التعاون بين الطلبة، تعزيز الثقة بين الطلبة وطقم المدرسة، والهيئات المحلية، ومراعاة ذوي الاحتياجات الخاصة، ونحو تعزيز اتجاهاتهم نحو تحمل المسؤولية والتعاطف مع الآخرين.	تبيين من التحليل أن المدراء ركزوا على أهمية العمل الجماعي والمشاركة في برامج التعليم في المدرسة من خلال التشبيك مع المبارات المجتمعية، تعزيز عمل الفريق ونجاحه، يساهم العمل الجماعي في تعليم الطلبة كيفية التعبير عن الأفكار والآراء، واحترام الآخرين، وتعزيز اتجاهاتهم نحو تحمل المسؤولية.	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث على أهمية العمل الجماعي والمشاركة في برامج التعليم في المدرسة بحيث يلعب دوراً مركزياً في تعزيز عمل الفريق ونجاحه، وتعزيز اتجاهاتهم نحو تحمل المسؤولية، وتعزيز الثقة بين الطلبة وطقم المدرسة، والهيئات المحلية. %82=11/9
2	كيف تسهم المشاريع الجماعية والأنشطة التعليمية في تعزيز مهارات العمل الجماعي لدى الطلاب؟	اتضح من التحليل أن المشاريع الجماعية والأنشطة التعليمية تسهم في تعزيز مهارات العمل الجماعي لدى الطلبة من خلال زيادة التفاهم، وتسهم في تعزيز التواصل، وتنمي روح الانتماء للمدرسة، وتسهم أيضاً في تعزيز بيئة التعلم التعاوني والابداع والابتكار، وتسهم في تبادل الأدوار والخبرات والتعاون واحترام الغير.	اتضح من التحليل أن المشاريع الجماعية والأنشطة التعليمية تسهم في تعزيز مهارات العمل الجماعي لدى الطلبة من خلال تعزيز قيم الاخلاق والتسامح، والنظافة العامة، والانتماء للمدرسة والمحافظة على الممتلكات العامة، وتعزز التعاون على بناء الثقة بين الطلبة.	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث بأن المشاريع الجماعية والأنشطة التعليمية تسهم في تعزيز مهارات العمل الجماعي لدى الطلبة من خلال الانتماء للمدرسة، والتعاون وتبادل الخبرات وبناء الثقة بين الطلبة. ولكن لا يمكن اعتمادها في كل الأوقات نتيجة زخم مواد الثانوية وخاصة التوجيهي. %82=11/9
3	هل تواجهون تحديات في تشجيع التعاون بين الطلاب؟ كيف تتغلبون على هذه	تكرت المديرات بأنه يوجد تحديات في تشجيع التعاون بين الطلاب، من خلال الغيرة	ذكر مديرو مدارس الذكور أنه توجد تحديات من الزيادة الملحوظة لعدد	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث بأنه يوجد تحديات تواجههم

التحديات؟	والمشاحنات بينهم، وهناك من الطلبة من يتمتع عن المشاركة في الأعمال الجماعية، وعدم قدرتهم على الإنجاز، ومن التحديات أيضاً مشاكل اجتماعية يمر بها الطلبة، وكان التغلب على هذه التحديات من خلال برامج توعية من قبل المرشد/ة، ومن خلال تشجيعهم بإعطائهم مهارات فردية وتعزيز مشاركتهم ثم دمجهم في مهارات جماعية.	الطلبة في الغرف الصفية، والمنافسة السلبية بين الطلبة، وتم التغلب على هذه التحديات من خلال جلسات توعية من قبل المرشد، وتشجيعهم وتحفيزهم على التعاون، مسابقات بين الطلبة، ألعاب تعليمية، التعليم التشاركي، ومشروع تعزز التعاون فيما بينهم	في تشجيع التعاون بين الطلبة، ويمكن التغلب على هذه التحديات من خلال الجلسات التوعوية من قبل المرشد وتشجيعهم على المشاركة في الأعمال الجماعية. %75=8/6 مع التنويه أن هناك ثلاثة من المدراء لم يُجيبوا عن هذا السؤال.
-----------	--	---	--

ثالثاً: مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

ملخص نتائج المقابلات حول مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الثانوية				
رقم السؤال	نص السؤال	إجابات مديري مدارس الإناث	إجابات مديري مدارس الذكور	الأمور التي اتفقوا عليها نسبة التوافق
1	ما هي الأنشطة أو البرامج التي تستخدمها المدرسة لتشجيع الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي؟	تبين من التحليل أن الأنشطة أو البرامج التي تستخدمها المدرسة لتشجيع الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي هي المشاركة في معرض الكتاب، الإذاعة المدرسية، التعلم القائم على حل المشكلات والاستقصاء، عملية التعليم والتعلم بحيث يتم التركيز فيها على الجانب العملي، أنشطة لامنهجية، والبرلمان الطلابي، برامج	تبين من التحليل أن الأنشطة أو البرامج التي تستخدمها المدرسة لتشجيع الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي طرح مشكلة وتحديد معطيات لحل هذه المشكلة، أنشطة لامنهجية، محاضرات توعية من قبل المرشد، استخدام الألعاب التعليمية، توظيف التكنولوجيا واستخدام البرامج والتطبيقات التعليمية، عمل مشاريع وأبحاث، والأنشطة	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث أن الأنشطة أو البرامج التي تستخدمها المدرسة لتشجيع الطلبة على التفكير النقدي والتحليلي هي استخدام الألعاب التعليمية، توظيف التكنولوجيا واستخدام البرامج والتطبيقات التعليمية، عمل مشاريع وأبحاث، والأنشطة

		ودراما في التعليم.	التعليمية، عمل مشريع وأبحاث.	اللامنهجية. %73=11/8
2	برأيكم، ما مدى أهمية تمكين الطلاب من مهارات حل المشكلات في السياق الحالي للتعليم والعمل؟	اتضح من التحليل أن لها أهمية عالية حيث يتم التركيز عليها من خلال التطبيق العملي والالمام بحاجة العمل مستقبلاً، وتبرز أهميتها من خلال التشبيك مع المؤسسات الشريكة للمدرسة، ومواكبة التطور لتمكين الطلبة من حل المشكلات التي تواجههم واتخاذ القرارات.	اتضح من التحليل أن مهارة حل المشكلات تلعب دوراً مهماً في التعليم الحديث من خلال الوعي الثقافي لدى الطلبة لتمكينهم من حل المشكلات، وتبرز أهمية تمكينهم من هذه المهارة في إيجاد الحلول وتعزيز التفكير النقدي من خلال التحديات التي تواجههم لحل المشكلات.	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث بأن أهمية تمكين الطلاب من مهارات حل المشكلات في السياق الحالي للتعليم والعمل، حيث تساعد في مواجهة التحديات التي لحل المشكلات من خلال تعزيز التفكير وإيجاد الحلول لحل المشكلات. %67=9/6 مع التنويه أن هناك اثنين من المدرء لم يُجيبوا عن هذا السؤال.
3	هل يتم تضمين مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في تقييم أداء الطلاب؟ إذا كان الجواب نعم، ما هي الطريقة؟	تظهر نتيجة التحليل أن المديرات يقمن بتضمين مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في تقييم أداء الطلاب وذلك عن طريق التقييم النوعي. أما غالبية المديرات فقد أجبن بأنه لا يوجد تقييم لهذه المهارة لأنها من مهارات التفكير العليا	تظهر نتيجة التحليل أن بعض المدرء يقومون بتضمين مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في تقييم أداء الطلاب وذلك عن طريق التقييم النوعي، التحليل البيئي. بينما بقية المدرء لا يشعرون بوجود تقييم حقيقي لهذه المهارة	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث بأنهم لا يقومون بتضمين مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في تقييم أداء الطلبة إلا من خلال برامج معينة. %56 = 9/5 مع التنويه أن هناك اثنين من المدرء لم يُجيبوا عن هذا السؤال.

رابعاً: مهارة الوعي الذاتي وإدارة الذات

ملخص نتائج المقابلات حول مهارة الوعي الذاتي وإدارة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية				
رقم السؤال	نص السؤال	إجابات مديري مدارس الإناث	إجابات مديري مدارس الذكور	الأمور التي اتفقوا عليها
1	كيف تعزز المدرسة الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلاب؟	تبين من التحليل أن المدرسة تعزز الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلبة من خلال محاضرات توعوية من قبل المرشد، التنظيم وتحديد الأهداف، توفير الفرص للطلبة للمشاركة بالأنشطة اللا منهجية مما يمكن الطلبة على تحديد نقاط القوة والضعف عندهم، وكذلك من خلال التشبيك مع مؤسسات المجتمع المحلي، ومؤسسات خارجية مثل التوجيه السياسي، ومؤسسة تلمر والقطن.	تبين من التحليل أن المدرسة تعزز الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلبة من خلال برامج الإرشاد، والتشبيك مع مؤسسات المجتمع المحلي، ومؤسسات خارجية.	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث أن المدرسة تعزز الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلبة من خلال برامج الإرشاد، والتشبيك مع مؤسسات المجتمع المحلي، ومؤسسات خارجية. $11/9 = 82\%$
2	برأيكم، ما هي أهمية تطوير الوعي الذاتي وإدارة الذات لنجاح الطلاب في المستقبل؟	اتضح من التحليل أن لها أهمية عالية حيث تكمن أهميتها في تطوير قدرات الطلبة، وتحمل المسؤولية.	اتضح من التحليل أن لها أهمية عالية حيث تكمن أهميتها في معرفة الطلبة وتحديد نقاط القوة والضعف عندهم، زيادة وعي الطلبة باهتماماتهم وهواياتهم، تحمل المسؤولية، وتعزيز الذات، وقوة الشخصية.	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث بأن لها أهمية عالية حيث تكمن أهميتها في تطوير قدرات الطلبة، وتحمل المسؤولية. $8/5 = 63\%$ مع التنويه أن هناك ثلاثة من المدراء لم يجيبوا عن هذا السؤال.

هل يتم تضمين برامج أو أنشطة خاصة تركز على تطوير الثقة بالنفس والمسؤولية الشخصية لدى الطلاب؟	تظهر نتيجة التحليل بأنه يتم تضمين برامج أو أنشطة خاصة تركز على تطوير الثقة بالنفس والمسؤولية الشخصية لدى الطالب وذلك عن طريق انتخابات البرلمان الطلابي، وتشكيل اللجان المدرسية، والكشفية.	تظهر نتيجة التحليل بأنه يتم تضمين برامج أو أنشطة خاصة تركز على تطوير الثقة بالنفس والمسؤولية الشخصية لدى الطالب وذلك عن طريق برامج ذاتية ومحاضرات توعوية من بل المرشد والمدير والمعلم.	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث بأنه يتم تضمين برامج أو أنشطة خاصة تركز على تطوير الثقة بالنفس والمسؤولية الشخصية لدى الطلبة. $8/5 = 63\%$ مع التنويه أن هناك ثلاثة من المدرء لم يُجيبوا عن هذا السؤال.
---	---	--	---

خامساً: مهارة التقنيات الرقمية

ملخص نتائج المقابلات حول مهارة التقنيات الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية				
رقم السؤال	نص السؤال	إجابات مديري مدارس الإناث	إجابات مديري مدارس الذكور	الأمور التي اتفقوا عليها (نسبة التوافق)

1	كيف تقيّمون استعداد طلابكم للتعامل مع التقنيات الرقمية في بيئة التعليم والعمل المستقبلية؟ تبيين من التحليل أنه يتم تقييم استعداد الطالبات للتعامل مع التقنيات الرقمية في بيئة التعليم والعمل المستقبلية من خلال استخدام التطبيقات عبر الانترنت من أجل الحصول على المعلومات، وإنشاء محتوى رقمي، وكذلك من خلال التواصل والتعاون مع الآخرين عبر منصة تيمز.	تبيين من التحليل أنه يتم تقييم استعداد الطالبات للتعامل مع التقنيات الرقمية في بيئة التعليم والعمل المستقبلية من خلال استخدام الطالبات للتطبيقات عبر الانترنت مثل تطبيق تيمز اتفق مديرو المدارس الذكور والإناث أنه يتم تقييم استعداد الطلبة للتعامل مع التقنيات الرقمية في بيئة التعليم والعمل المستقبلية من خلال استخدام الطلبة للتطبيقات عبر الانترنت مثل تطبيق تيمز. $9/5 = 56\%$ مع التنويه أن هناك اثنين من المدرّاء لم يُجيبوا عن هذا السؤال.
2	ما هي الاستراتيجيات والبرامج التي تتبعها المدرسة لضمان تطوير مهارات التقنيات الرقمية لدى الطلاب؟ اتضح من التحليل أن الاستراتيجيات والبرامج التي تتبعها المدرسة لضمان تطوير مهارات التقنيات الرقمية لدى الطالبات هي تدريب الطالبات على التقنيات الحديثة، تفعيل منصة تيمز، الاستمرار في برامج التوعية والإرشاد لتوظيف هذه التقنيات	اتضح من التحليل أن الاستراتيجيات والبرامج التي تتبعها المدرسة لضمان تطوير مهارات التقنيات الرقمية لدى الطلبة هي تدريبهم على التقنيات الحديثة، تفعيل منصة تيمز. اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث أن الاستراتيجيات والبرامج التي تتبعها المدرسة لضمان تطوير مهارات التقنيات الرقمية لدى الطلبة هي تدريبهم على التقنيات الحديثة، تفعيل منصة تيمز. $11/8 = 73\%$
3	في ظل التطور السريع للتكنولوجيا، كيف تضمن المدرسة أن الطلاب يكتسبون مهارات رقمية مستدامة ومتجددة؟ تظهر نتيجة التحليل أن المدرسة تضمن أن الطلبة يكتسبون مهارات رقمية مستدامة ومتجددة من خلال عروض في المنهاج، وعمل مشاريع للطلبة مع مؤسسات المجتمع المحلي، من خلال	تظهر التحليل أن المدرسة تضمن أن الطلبة يكتسبون مهارات رقمية مستدامة ومتجددة من خلال عمل مشاريع للطلبة مع مؤسسات المجتمع المحلي، ومن اتفق مديرو المدارس الذكور والإناث أن المدرسة تضمن أن الطلبة يكتسبون مهارات رقمية مستدامة ومتجددة من خلال عمل مشاريع للطلبة مع مؤسسات المجتمع

		حصص التكنولوجيا والمسابقات ونوادي البرمجة.	خلال المسابقات ونوادي البرمجة.	المحلي، ومن خلال المسابقات ونوادي البرمجة. %64 = 11/7
--	--	---	-----------------------------------	--

وأخيراً: فكرة استشراف المستقبل المرتبطة بتنمية المهارات الحياتية

ملخص نتائج المقابلات حول فكرة استشراف المستقبل المرتبطة بتنمية المهارات الحياتية				
رقم السؤال	نص السؤال	إجابات مديري مدارس الإناث	إجابات مديري مدارس الذكور	الأمور التي اتفقوا عليها نسبة التوافق
1	ما هي التحديات التي تراها في تطوير هذه المهارات الحياتية لدى الطلاب، وكيف يمكن التغلب عليها؟	تبين من التحليل التحديات التي تراها المديرات في تطوير هذه المهارات الحياتية لدى الطلبة هي قدم المنهاج، واستخدام الكتب، عدم تقبل مجموعة من الطلبة للاندماج في كثير من المهارات، الطالب والاهل، أعداد الطلبة المكتظ داخل الصفوف، دخل المعلم الشهري وعدم وجود أفضلية بينهم، ومن التحديات أيضاً الوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي، عدم انتظام الدوام. يمكن التغلب على هذه التحديات من خلال محاضرات توعوية من قبل المرشد، وتعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم، والتواصل مع الاهل، وادماج الطلبة في أنشطة لامنهجية.	تبين من التحليل أن التحديات التي يراها المديرين في تطوير هذه المهارات الحياتية لدى الطلبة هي الوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي، عدم انتظام الدوام. يمكن التغلب على هذه التحديات من خلال محاضرات توعوية من قبل المرشد، وادماج الطلبة في أنشطة لامنهجية.	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث أن أهم التحديات تكمن في تطوير هذه المهارات الحياتية لدى الطلبة. وأيضاً الوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي، عدم انتظام الدوام. يمكن التغلب على هذه التحديات من خلال محاضرات توعوية من قبل المرشد، وادماج الطلبة في أنشطة لامنهجية. %64 = 11/7
2	ما رأيكم بتأثير هذه المهارات الحياتية على	اتضح من التحليل أن هذه المهارات الحياتية لها أثر على	اتضح من التحليل أن هذه المهارات الحياتية لها أثر على	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث أن هذه المهارات

مستقبل الطلاب في سوق العمل والحياة العامة؟	مستقبل الطلبة في سوق العمل والحياة العامة، وتعتبر هذه المهارات مهمة جدًا في تعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه، وامتلاكها يساهم في شكل كبير على سهولة الانخراط في سوق العمل.	على مستقبل الطلبة في سوق العمل والحياة العامة، إن امتلاك هذه المهارات يلعب دورًا كبيرًا في الحياة المهنية والاجتماعية.	الحياتية لها أثر على مستقبل الطلبة في سوق العمل والحياة العامة، وأن امتلاك هذه المهارات يلعب دورًا كبيرًا في الحياة المهنية والاجتماعية.
هل لديكم خطط مستقبلية لتحسين أو توسيع برامج تطوير المهارات الحياتية للطلاب في المدرسة؟	تظهر نتيجة التحليل أن المدرسة خطط مستقبلية لتحسين أو توسيع برامج تطوير المهارات الحياتية للطلاب في المدرسة، ومن هذه الخطط التشبيك مع مؤسسات داعمة في التنمية البشرية ضمن الأنظمة والقوانين المعمول بها تنفيذ أنشطة متنوعة حول تطوير المهارات الحياتية، إصدار مجلات علمية وثقافية.	تظهر نتيجة التحليل أن المدرسة خطط مستقبلية لتحسين أو توسيع برامج تطوير المهارات الحياتية للطلاب في المدرسة من خلال زيادة التنوع في الأنشطة والفعاليات داخل المدرسة وخارجها، زيادة المساحة المخصصة للطلبة للمشاركة في القرارات التربوية، وتخصيص مكافآت وجوائز تشجيعية للطلبة.	اتفق مديرو مدارس الذكور والإناث أن للمدرسة خطط مستقبلية لتحسين أو توسيع برامج تطوير المهارات الحياتية للطلاب في المدرسة من خلال زيادة التنوع في الأنشطة. ولكن ذلك يحتاج إلى معلمين يتقنون ذلك.

7.4: النتائج المتعلقة في السؤال السابع والذي نصه: ما مدى مشاركة الخبراء والمختصين في

دعم وتشجيع ورقة السياسات التربوية؟

أكد الخبراء التربويين (مُلحق 5) على أهمية ورقة السياسات لأنها انطلقت من حاجة مجتمعية وتربوية لتنمية المهارات الحياتية التي تهتم بصقل شخصية المتعلم، وجعله مُشاركًا في عملية التعليم، ونتيجة لاستخدام أساليب تدريسية وتقييمية تقليدية لا بد من تغييرها، ليتمكن الطالب من فهم وتقييم نفسه لمواكبة النمو التربوي الحاصل في العديد من الدول، وقد كان لأرائهم واقتراحاتهم الأثر الأكبر في الدراسة حيث أكدوا على أهمية تعزيز المهارات الحياتية في صقل شخصية الطالب في كافة المراحل، وخاصة المرحلة الثانوية، لأن النجاح المُستقبلي ليس مجرد درجة علمية أو وظيفة ما،

بل أكثر من ذلك إذ يتطلب امتلاك مهارات ومواقف حقيقية مدى الحياة. كما أن المهارات تمكنهم من معرفة حل المشكلات والتواصل مع الآخرين ومشاركتهم بالإضافة إلى أنها ستتمكنهم من التقدم في المهارات الرقمية المستجدة.

ولا يُنكر الخبراء ولا الدراسة نفسها وجود إشارات للمهارات الحياتية في السياسات التربوية، إلا أنها محمولة على المنهاج، وموجودة في كل مبدأ وقيمة بشكل غير مُباشر.

كما أكد الخبراء أن إعداد ورقة سياسات تربوية تتعلق بإعداد النشئ مسألة مهمة ومُلحة لتلبية الاحتياجات المجتمعية وبناء مستقبل فلسطين والرفي بالفرد والمجتمع. ومهما اختلفت المهارات فكلها تهدف إلى التعلم المستمر.

كما لا بد من توثيق السياسات التربوية وإعلانها وإذاعتها، لتكون واضحة ومفهومة ولضمان الالتزام بها ومراجعتها باستمرار وتقييمها المستمر بناء على التطبيق للتمكن من التعديل.

نتائج السؤال الثامن والذي نصه: ما مضمون ورقة السياسات المقترحة لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

تم إعداد ورقة السياسات لأن الطالب الفلسطيني والمجتمع الفلسطيني على حد سواء بحاجة ماسة للمهارات الحياتية كل في مجاله، ولأن المرحلة الثانوية هي النهاية لبداية مرحلة الانتقال للحياة العملية والعلمية. ومن هنا جاءت ورقة السياسات بعنوان "إدماج المهارات الحياتية في التعليم"

ورقة سياسات تربوية بعنوان "إدماج المهارات الحياتية في التعليم"

ورقة سياسات تربوية
بعنوان
"إدماج المهارات الحياتية في التعليم"



المخلص:

تهدف ورقة السياسات التربوية بعنوان "إدماج المهارات الحياتية في التعليم" إلى تقديم مقترحات تدعم تنمية وتعزيز المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وذلك نتيجة مؤشرات صادمة وحقيقية تمثلت في مخرجات المرحلة الثانوية التي تظهر آثارها في المدرسة الثانوية نفسها وفي الجامعات وفي الحياة العامة سواء في سوق العمل أو الشارع، حيث لا يمتلك الطلبة المهارات الأساسية اللازمة لهم. كما أشار أكاديميون في الجامعات إلى استياء عام مفاده نوعية الطلبة من حيث افتقارهم للمهارات الحياتية بالرغم من حصولهم على درجات عالية في نتائج الثانوية العامة. وقد قامت الباحثة قبل إعداد ورقة السياسات بمتابعة السياسات التربوية التعليمية التي تشتمل على المهارات الحياتية في فلسطين بالتحليل من خلال الوثائق والمستندات والمناهج والاستراتيجيات والبرامج المتاحة، كما تفحصت واقع امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية الخمس التالية (الاتصال والتواصل/ حل المشكلات واتخاذ القرار/ إدارة الذات والوعي الذاتي/ العمل الجماعي والمشاركة/ التقنيات الرقمية) من خلال استبانة موجهة للطلبة والمعلمين وعدة مقابلات منها ما وجّه لمدراء هذه المدارس، ولأكاديميين في الجامعات، ولأولياء الأمور.

وكانت النتائج الإحصائية مُرتفعة في امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ومتوسطة من وجهة نظر معلمهم. أما المديرين فدعوا إلى ضرورة تخصيص مساحة كبيرة للمهارات الحياتية في التعليم، والتقييم على ذلك بناءً على أسس وأدوات واضحة وممنهجة تطبيقياً. أما أساتذة الجامعات فضربوا ناقوس الخطر من نوعية الطلبة المُلتحقين بالجامعات، وشددوا على ضرورة الاهتمام بصقل شخصية الطالب في عدة مجالات وتهيئته لما بعد المرحلة الثانوية. كل هذا وأكثر قاد الباحثة إلى قراءة المُستقبل من خلال استشراف ورقة سياسات تهدف إلى دعم وإدماج المهارات الحياتية في النظام التربوي والبيئة التعليمية لسد الفجوة التي يظهر أثرها على الفرد والمجتمع. وليتم ذلك لا بد من تظافر الجهود من صنّاع القرار السياسي والخبراء التربويين والباحثين، مع الالتزام الجاد باعتماد هذه السياسة بقرار سياسي يرتبط بالسلطة السياسية العليا للدولة حتى يتحول من وثيقة مكتوبة إلى إجراءات عملية تطبيقية تُبنى عليها استراتيجيات مناسبة للتنفيذ.

المقدمة:

لعل وضع التعليم الفلسطيني خصوصاً يحمل في طياته الكثير من التناقضات والتعقيدات، التي ترتبط سياسياً بالاحتلال الإسرائيلي وبالانقسامات الفلسطينية الداخلية، وما يترتب عنهما من تدهور الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، وتدهور في المنظومة التعليمية ككل وما تستدعيه الحاجة نتيجة ذلك للحفاظ على الهوية الثقافية والاجتماعية والذاتية في وجه التغيرات السريعة. وقد أشار (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2015) إلى مشاكل عدة في التعليم في كل المراحل بسبب القيود التعليمية المرتبطة بنظام التقييم التقليدي (الامتحانات) وهذا التقييم بصوره المختلفة بعيد كل البُعد عن الواقع ومتطلبات الحياة والطلبة في كل المراحل. إلا أن المرحلة الثانوية أكثر حدة حيث يشهد التعليم الثانوي زيادة في معدلات التسرب، وخاصة بين الشباب الذكور وكانت الأسباب مرتبطة بعدة عوامل، منها فشل الطلاب في الامتحانات، أو عدم الاهتمام بالتعليم، أو التحول المُبكر إلى سوق العمل. ومهما كانت العوامل أو الأسباب وفي ظل كل التحديات التي يُواجهها الطلبة في المرحلة الثانوية في فلسطين، تزداد الحاجة وبإلحاح إلى تزويد الطلبة بالمهارات الحياتية التي تُمكنهم من التكيف والنجاح والاستمرار في بيئة الحياة المتغيرة التي يعيشونها. إن تنمية المهارات الحياتية تعتبر ركيزة أساسية تتحقق من خلالها التنمية الشخصية والسلوكية والمهنية للطلبة مما يُعزز مشاركتهم الفعالة في المجتمع. كما أن تطوير مهاراتهم الرقمية يُسهل دخول الطلبة إلى سوق العمل والمساهمة في الاقتصاد المحلي. لذا تهدف هذه السياسة إلى وضع إطار عمل شامل ومُتكامل ومسؤول لتنمية وتعزيز المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين، كما تتطلب نهجاً شاملاً يأخذ في الاعتبار التحديات الخاصة والفرص المُتاحة في المجتمع، من خلال التركيز على هذه الأولويات

وتطبيق المناسب من الاستراتيجيات. فالسياسات التربوية يمكن أن تلعب دورًا حاسمًا في تمكين الطلبة من مواجهة الحياة بثقة ومهارة لبناء مستقبل أفضل لهم ولمجتمعهم. "إن التعليم بصورته الحالية بحاجة إلى إضافات جوهرية تتجاوز المعرفة وتركز على الكفايات المرتبطة بالسمات الشخصية والمهارات غير المعرفية والتثقيف التقني وغيرها من المجالات. (المزروع، 2020). ووجب على الأكاديميين وواضعي المناهج الدراسية العمل بشكل مستمر لدراسة سوق العمل وتحديد المهارات المطلوبة، لذا عليهم التأكد من أن المناهج تُساعد في تطوير المهارات وتنميتها (Aljohania, 2022).

ولا تتخطى هذه الدراسة الجهود المبذولة التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من محاولات لتطوير بنية التعليم والعمل على جودته، إلا أنها بالمجمل لا تستند إلى سياسة قائمة وتكون مرتبطة بتصور أو مشروع أو رؤية معينة، وهذا ما ذكره وزير التربية والتعليم مروان عورتاني في مقابلة له مع تلفزيون فلسطين "لا يكون القرار الوطني مستقلاً إلا إذا كان التعليم تمويله وطني بامتياز" وهذه إشارة مباشرة إلى أن السياسات التعليمية مُوجهة، وصاحب القرار الفلسطيني مُسير في أكثر السياسات. كما نؤكد على قرار مجلس الوزراء بتأكيد فكرة تعزيز التمويل الوطني للمدارس، وضمان حصانة وحماية التعليم.

وقد ركزت البرامج الدولية من خلال المنظمات المختلفة كاليونيسف واليونيسكو ومنظمة الصحة العالمية وغيرهم على أهمية المهارات الحياتية لتعليم المرء في كل مراحل حياته على استكشاف البدائل والموازنة بين الإيجابيات والسلبيات واتخاذ قرارات عقلانية في حل أي مشكلة عند ظهورها، لذا لا بد لإنجاح دمج هذه المهارات الحياتية في التعليم أن تُبنى عملية التعليم بشمل ممنهج مدروس من خلال المحتوى والأسلوب ووضع خطة وطنية شاملة لكل المنظومة التعليمية.

إن غياب المهارات الحياتية عن التعليم المباشر في كافة التخصصات، وإن تم التطرق لبعضها يكون بشكل شكلي غير مُعمّق وغير مُستدام، وبشكل نظري بعيد عن التجربة والتطبيق والممارسة العملية. ولعل الكتاب المدرسي في المرحلة الثانوية يتحول إلى مُلخصات وكتب مساعدة تزيد من العبء المعرفي ومهارات الحفظ والتذكر لدى الطلبة. وحتى وإن التزم الطلبة بالكتاب المدرسي المُعد تربوياً والمحتوي على برامج وأنشطة إلا أنها غير مُفعلة بالكامل، والأولوية للمادة التي سيمتحن بها الطلبة للوصول إلى الهدف السامي ألا وهو العلامة. والمعلم نفسه الذي يلتحق بدورات تدريبية خاصة بالمهارات الحياتية أو غيرها، لا يملك مع هذا النمط التقليدي لتقييم الطلبة إلا الالتزام والتقيد بالمنهاج لكسب الوقت والتأكد من امتلاك الطلبة للمطلوب، ناهيك عن الاتجاهات السلبية التي ترتبط بالوضع العام لمهنة التعليم. ومن أسباب هذه الإشكاليات:

أولاً ما يرتبط بواقع البيئة التعليمية الفلسطينية وهي متعددة، منها:

- البُعد التواصللي الغير مبرر والحقيقي ما بين مؤسسة التعليم العام والتعليم العالي، وعدم وجود مجلس أعلى ينسق ويتابع كل التغيرات والآثار الناتجة عن أي خلل أو قصور يظهر من خلال أبحاث عملية ينفذها باحثين من هذا المجلس.

- نوعية التعليم وجودته لا تركز على إكساب الطلبة للمهارات الحياتية المطلوبة، وإن تطرقت لها فيكون ذلك بشكل عابر يخلو من التطبيق العملي.

- الأمور المادية والموازنات الخاصة بالتعليم وتمويل المشاريع والبرامج المختلفة.

- بعض البرامج الممولة بعيدة عن واقع وحاجة التعليم مستوحاة من بيئات وأفكار تختلف عما يصبو له الواقع الفلسطيني.

- أنماط التقويم التربوي لا تتناسب مع التغيرات الحاصلة.

ثانيًا ما يرتبط بالسياسات الحكومية للدولة، ومنها

- ضعف التمويل الحكومي لبرامج ومشاريع محلية مرتبطة بالمعلم أو الطالب أو المجتمع المحلي.

- التقصير في المتابعة المستمرة للجودة والنوعية ضمن معايير الرقابة والمساءلة.

- عدم وجود سياسات واضحة تركز على تعليم وإكساب المهارات الحياتية للأفراد مدى الحياة وفي كل المجالات.

- عدم وجود ثقافة البناء على الإنجازات، فمثلاً كل وزير يأتي ينسف عمل الوزير السابق وهكذا...

ثالثًا ما يرتبط بجهات خارجية ضاغطة ومؤثرة على صنّاع السياسات ككل، وعلى السياسة التعليمية، ومنها:

- السياسات الإسرائيلية بكل اتجاهاتها تعمل على عرقلة وإفشال المنظومة التعليمية.

- الدول المانحة وما تفرضه من أجندات أغلبها موجه وله أهداف ترتبط برؤية هذه الدول.

- الوضع الاقتصادي العام وما يترتب عليه من تبعيات تطل الجانب التعليمي.

أهداف ورقة السياسة:

إن تحسين جودة التعليم ليست مرتبطة بعملية التدريس فحسب، بل لا بد من استخدام أساليب تربوية غير تقليدية كالتعلم القائم على المشاريع، والتعلم العاطفي الاجتماعي بالإضافة للتعلم المهني وهذا يحتاج إلى إدماج المهارات الحياتية في كل الاستراتيجيات لذا تُركز هذه السياسة على الأهداف التي ترتبط بالمهارات الحياتية الخمس التي تُسلط الورقة الضوء عليها، والمنشود توافرها لدى الطلبة في المرحلة الثانوية، وهي:

- 1- تطوير مهارات الاتصال والتواصل لدى الطلبة
- 2- تعزيز قدرات الطلبة على حل المشكلات واتخاذ القرار
- 3- تشجيع العمل الجماعي والمشاركة المجتمعية الفعّالة

- 4- تنمية الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات.
 - 5- تعزيز ودعم مهارات استخدام التقنيات الرقمية.
- أما المحور الثاني للأهداف يرتبط بالأطراف المنفذة والداعمة والمسؤولة عن تنمية وتعزيز المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهي:
- 1- تعزيز المعلمين على تطوير مهاراتهم.
 - 2- التعرف على آليات وبرامج تطبيق المهارات الحياتية.
 - 3- تشجيع أولياء الأمور على المشاركة في ورش عمل للمهارات الحياتية.
 - 4- تجنيد وسائل الإعلام المهمة بالموضوع لتكثيف النشرات حول المهارات الحياتية.

نطاق السياسة (الفئة المستهدفة)

هذه السياسة موجهة لصناع القرار التربوي وأصحاب السياسات الذين يهتمون بالتعليم كقطاع أساسي في عمليتي التنمية المُستدامة والتطور لطلبة المرحلة الثانوية في جميع المدارس الفلسطينية الحكومية والخاصة، إضافة إلى المعلمين والإداريين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي وحتى الجامعات والمعاهد التعليمية. وعليه، يجب أن يكون هنالك مقاربة للأنظمة من خلال السياسات الوطنية العليا التي تتبلور في السياسة التربوية من خلال الخطط والاستراتيجيات، ثم يظهر أثرها عند التنسيق مع الشركاء وإعداد الميزانيات وخطط التمويل، ثم إعداد البرامج من الخبراء ودراساتها وتجريبها للعمل بها وتطبيقها على أرض الواقع في المؤسسات التعليمية المستهدفة (الأندية، المناهج، الإعلام، المجتمع، التعلم الذاتي، المشاريع) ثم القيام بنقل ورصد وتقييم وتوثيق هذه الخبرات بطريقة ممنهجة.

استراتيجيات وإجراءات السياسة:

- الإجراءات المرتبطة بالمناهج

- 1- إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية بشكل تكاملي على مستوى الأهداف والكفايات والمحتوى من خلال تطوير برامج تعليمية تأخذ في الاعتبار السياق الفلسطيني بالتركيز على القضايا المجتمعية والمحلية واستخدام أمثلة من الحياة اليومية. وهذه البرامج ستترجم كمنهاج خاص بالمهارات الحياتية يتناسب مع قدرات الطلاب واهتماماتهم، يتم بلورته في البرامج التدريبية وفي القياس والتقويم، ومتابعة ذلك بالتقويم المستمر.

- 2- أن يكون المنهج متعدد الأبعاد وفق رؤية فكرية راسخة للنهوض بالمتعلم كإنسان متكامل
- 3- تصميم تطبيقات إلكترونية مرتبطة بالمنهاج لإكساب المهارات الحياتية.

- الإجراءات المرتبطة بالموارد البشرية (الطالب، المعلم، المدير، المشرف)

- 1- ضرورة مَهْنَة التعليم ووضع استراتيجيات خاصة بترخيص المعلم تجعل مهنة التعليم جاذبة ومحفزة للعمل والإنجاز والتغيير. فالاستثمار بالمعلم أولاً وأخيراً يخلق معلماً شغوفاً واثقاً مؤهلاً

منتمياً راضياً لا حدود عنده للتطوير والإبداع.

2- تدريب المعلمين (قبل التوظيف وبعده) على أساليب تدريس هذه المهارات بأساليب تفاعلية متطورة بناء على حاجة المعلم لذلك، واعتبار ذلك جزءاً ضرورياً من برامج تطوير المعلمين المهنية. وكذلك المدراء والمرشدين وكل المشاركين في دعم عمليات التعليم والتعلم لتعزيز المهارات الحياتية.

3- الظروف المعيشية للمعلمين وعلاقتها بقدرتهم على تعزيز المهارات الحياتية لدى الطلبة.

4- تنظيم ورش عمل وأنشطة تفاعلية للطلبة باستخدام التعلم القائم على المشاريع، مما يسمح للطلبة بتطبيق ما تعلموه في المجتمع.

5- التحاق الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية بدورة دراسية قبل الالتحاق بالجامعة لإعداد الطلاب للتعليم الجامعي من خلال تحسين أليات التوجيه المدرسي.

6- المرونة في الفرص والتنوع في الأساليب بناءً على الفروق الفردية.

7- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال (التقنيات الرقمية) في التعليم، وإثراء وسائل الإيضاح لتمكين الطلبة من بلوغ درجة من الاستقلالية والقيام بدور المعلم.

الإجراءات المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي

1- إشراك الأهل والمجتمع المحلي في عملية التعليم، كما يمكن بناء شراكات مع المنظمات الدولية لتوفير موارد وفرص تعليمية تعزز من تنمية المهارات الحياتية اللازمة وضمن أجندتنا الفلسطينية.

الإجراءات المرتبطة بمراكز تدريب المعلمين

1- دراسة كل ما يتعلق ببرامج المهارات الحياتية التي تم تمريرها للمعلمين سابقاً لوضع خطة عمل جديدة أكثر استدامة.

2- الاستعانة بمراكز تدريب المعلمين الخاصة أو تلك التابعة لمنظمات دولية لبلورة رؤية مشتركة للتدريب على المهارات الحياتية بما يتعلق بالمدرسين ونوعية البرامج وشروطها، ثم الاختيارات المناسبة للتجربة الفلسطينية حسب النماذج المقدمة.

الإجراءات المرتبطة بالتعليم العالي

1- الدعوة لتشكيل لجنة مبادرة للعمل التطوعي مكونة من عُمداء الأقسام بالجامعات لاعتماد مصفوفة للمهارات الحياتية مكملة لما سيتم إنجازه في المرحلة الثانوية.

2- تعديل سياسات القبول في الجامعات، واعتبار المقابلة الشخصية معياراً مهماً للقبول.

3- اعتماد تكاملية المهارات الحياتية في منظومة التعليم العالي لكل التخصصات.

آليات تنفيذ السياسة:

- تطوير نظام التقويم التربوي فيما يتعلق بامتحان الثانوية العامة.

- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين.

- تعديل المناهج وتطويرها لتشمل المهارات الحياتية.

- تطوير أدوات لتقييم مدى فعالية تعلم المهارات الحياتية.

- دمج التعليم المهني مع التعليم الأكاديمي.

متابعة السياسة:

إنشاء نظام مسؤول لتقييم التقدم وتأثير السياسة، مع التأكيد على التحسين المستمر والتكيف مع الاحتياجات المتغيرة. لذا لا بد من إيجاد أدوات للحصول على تقييم دقيق وشامل لتطور الطلبة في اكتساب المهارات الحياتية، من خلال المتابعة واللقاءات التشاورية مع الشركاء والخبراء التربويين، وخاصة الجامعات والمعاهد.

نحتاج إلى تقييم السياسة باستمرار من خلال خبراء مختصين في مجال الرصد والتقييم والمهارات الحياتية.

المخاطر والتحديات المُتوقعة:

- نقص الموارد التعليمية والمالية، مما يتطلب إيجاد جهة داعمة داخلية أو خارجية.

- قصور أو ضعف أطر التنسيق عند بعض الجهات المشاركة في عملية التغيير والتطوير.

- مقاومة التغيير من الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية.

- برامج التدريب: لا بد من التأكيد على أهمية تدريب المعلمين على تقديم المهارات الحياتية بطرق تفاعلية، وضمن أوقات دوامهم، أو تخصيص أوقات خارج الدوام ولكن يُضاف لها امتيازات وحوافز مادية على غرار التصليح مثلاً.

متطلبات إدماج المهارات الحياتية في التعليم:

1- تعميق الفهم للمهارات الحياتية، مفاهيمها، خصائصها، مجالاتها على كل الأصعدة محلياً وعالمياً من خلال تشبيك مع مراكز ومؤسسات محلية ودولية تؤمن بأن المهارات الحياتية هي مطلب رئيسي في ظل التحديات التي يفرضها النظام العالمي الجديد وعصر المعرفة.

2- توفير مناخ تعليمي وبيئة تعليمية حاضنة لإدماج المهارات الحياتية (التواصل، حل المشكلات واتخاذ القرار، الوعي الذاتي، العمل الجماعي، التقنية الرقمية) على كافة المستويات المعرفية والشخصية والمهاراتية.

3- إنشاء منصات تعليمية متخصصة تُعنى بالمهارات الحياتية.

4- تطوير البنية التحتية والمصادر التعليمية الداعمة والبرامج الملائمة للواقع الفلسطيني.

5- لقاءات دورية ومنظمة لخبراء تربويين مع أكاديميين ومعلمين مهتمين بإدماج المهارات الحياتية في التعليم.

- 6- تضمين معايير إدماج المهارات الحياتية في المساقات الدراسية في برامج تأهيل المعلمين.
- 7- تشجيع المتعلمين على المشاركة في برامج ونشاطات مجتمعية لا منهجية كالعزل التطوعي.
- 8- تضمين معايير إدماج المهارات الحياتية في البرامج والخطط الاستراتيجية للوزارة.
- 9- تضمين معايير إدماج المهارات الحياتية مع الشركاء الداعمين للتعليم الفلسطيني محليًا ودوليًا.



شكل (1.5): مضامين ومحاور ورقة السياسات من إعداد الباحثة

9.5 التوصيات

التوصيات المرتبطة بنتائج الدراسة:

1. تبني ورقة السياسات المقترحة ومُتابعة مدى تطبيقها في الواقع التربوي.
2. إجراء دراسات مستمرة لتحليل ورصد السياسات التربوية للتعرف على مدى استدامتها.
3. تكثيف العمل على المشاريع والمبادرات والبرامج المرتبطة بشخصية المتعلم.
4. إجراء دراسات تحليلية مُعمقة لرصد المهارات الحياتية في محتوى المناهج التعليمية لجميع المراحل.

5. عقد مؤتمرات محلية للشركاء التربويين حول التوجهات نحو دمج المهارات الحياتية في المنظومة التعليمية في فلسطين.
6. تمكين المعلمين من استراتيجيات التدريس القائمة على المهارات الحياتية ضمن برنامج تدريبي وتعليمي مُطوّر ومُعتمد.
7. إدماج المهارات الحياتية في التعليم المدرسي من خلال الأنشطة اللامنهجية والمجتمعية والذاتية.

الفصل الخامس

مناقشة وتفسير النتائج

في هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

1.5: مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الأول

السؤال الأول والذي نصه: إلى أي مدى تتضمن السياسات التربوية الفلسطينية سياسات تهدف إلى تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

تبين من تحليل السياسات التربوية أن هنالك قصور واضح في التنفيذ والمتابعة، بالرغم من الجهود المبذولة من الأطراف المختلفة، إلا أن الآليات تحتاج إلى تنظيم ومساءلة حتى تضمن الاستدامة للسياسات المطروحة.

كما أن هنالك تقصيراً من النظام التعليمي في تسليح الأجيال الجديدة بالمهارات المطلوبة في الحياة، وخاصة تلك اللازمة لسوق العمل والحياة العملية. وفي ظل التسارع التكنولوجي واستخدام أدوات الاقتصاد الرقمي، صارت الحاجة ملحة إلى الاستثمار البشري من خلال تطوير الموارد البشرية في المنظومة التعليمية ككل، وبشكل دائري ومستمر من التعليم العام بكل مراحله إلى التعليم العالي وبالعكس، فخريجو الجامعات كانوا طلبة مدارس ثانوية، ولاحقاً أصبحوا معلمين في المدارس، فالمرحلة متشابكة ودورانية ولا يمكن تخطي أي مرحلة.

وبالرجوع إلى نتائج تحليل السياسات التربوية الفلسطينية المرتبطة بالمهارات الحياتية من خلال الوثائق والبيانات المنشورة على موقع الوزارة، ومن خلال نتائج دراسات المنظمات الدولية حول سياسات التعليم في فلسطين، والدراسات الأخرى نفس أن الأهداف ترنو من المثالية، إلا أنها تحمل في طياتها الكثير من الإرباك نتيجة المخرجات الملموسة في الواقع.

كما أن غياب السياسات التربوية المرتبطة بالمهارات الحياتية بشكل مباشر وأساسي في المنظومة التعليمية، يجعلنا ندق ناقوس الخطر التي تؤثر على كل مدخلات العملية التعليمية التعلمية، ولو أمعنا النظر في تقييم الطلبة، فهو تقليدي بعيد عن التقييم الأصيل الذي ينتج عن تعلم حقيقي لا يخلو من المهارات الحياتية أبداً.

وقد ارتبطت دراسة عرار (2018) بالدراسة الحالية من خلال تتبعها للبيانات والوثائق المرتبطة بالسياسات التعليمية في حقبة معينة من أجل تشخيص التحديات والعقبات التي تُعيق تقدم جهاز التعليم العربي. كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة فريجات (2016) في تصوره للسياسة التربوية التي

تمكن من العيش بكفاءة وفاعلية في ظل التطورات. وضرورة المواءمة بين نظام التعليم وحاجات المجتمع الحالية والمستقبلية.

كما أن التحديات التي أشارت لها الدراسة في رسم السياسات التربوية وتنفيذها اتفقت مع دراسة اليونيسف (2010) وخاصة فيما يتعلق بتحديات المناهج.

وقد ركزت السياسات التربوية الفلسطينية بأهدافها واستراتيجياتها على تطوير بيئة وأساليب التعلم المتمحورة حول المُتعلم، لتؤدي إلى تنمية القيم والاتجاهات والمهارات التي تنعكس على حياة الفرد مهما كان ليتخذ القرارات المناسبة ويتصدى للعقبات المحلية والعالمية ويصمد في سبيل البقاء والتحرر والوجود.

وتعتقد الباحثة أن نجاح السياسة التربوية بالأساس يعتمد على مصدر قوتها والمسؤول عنها واحتياج المجتمع لها، وعلى وضوح أهدافها وصدق استراتيجياتها.

ولعل قراءة نتائج الاستبانة والمقابلة تدل أيضًا على قصور إجرائي وتطبيقي في تنمية المهارات الحياتية مرده عدم وجود سياسات تربوية صريحة لتنمية المهارات الحياتية، لذا دعا المدراء إلى ضرورة تضمين هذه المهارات في المنهاج بشكل مُباشر، وفي التدريب بكافة أشكاله، وفي كل ما يتعلق بسياسات العملية التعليمية كأساس لخلق مُتعلم مدى الحياة.

إن الحاجة لورقة السياسات المرتبطة بتنمية المهارات الحياتية مهم لأهمية المهارات الحياتية في هذا العصر للمجتمع ككل، وللمرحلة العمرية المرتبطة بالمرحلة الثانوية حيث هي مرحلة الانطلاق إلى الحياة العلمية والعملية اللاحقة، لذا فالحاجة ماسة لردم الفجوة أو الحد منها. فما هو موجود من السياسات يحتاج إلى تصويب أو تعديل أو إضافة، وهذا ما حاولت ورقة السياسات القيام به.

وبالنظر إلى الاتجاهات العالمية في التطوير التربوي، حظيت تنمية المهارات الحياتية باهتمام دولي وإقليمي ومحلي في قلب عملية التغيير من خلال تحديد الموارد والأفراد والاستراتيجيات اللازمة لتسهيل إدماج المهارات الحياتية في التعليم. وقد يتم رسم خارطة لطريق العمل تُحدد فيها المسارات المختلفة، والخطة اللازمة للعمل مع المُرَاقبة المُستمرة. وهذا يتفق مع دراسة (عرار، 2018) من أجل تشخيص التحديات والعقبات التي تعيق تنفيذ السياسة التعليمية. ودراسة (Bindu &

(Saravanakamer, 2023)

لذا لا بد من وجود سياسة تربوية واضحة تسير بخطى إجرائية شاملة ومحددة لنهج وغرس المهارات الحياتية في كل ما يرتبط بالمنظومة التعليمية.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الثاني

السؤال الثاني والذي نصه: ما واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

تبين من التحليل أن درجة ممارسة مهارة الاتصال والتواصل لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.630)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.397) كان للفقرة السادسة، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يحترمون جميع زملائهم في الصف وخارجه بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.119) كان للفقرة الرابعة، وتظهر أنهم يشعرون بالخل إذا سئلوا عن أحوالهم الشخصية بدرجة قليلة، أي أن 42.4% منهم يشعرون بالخل إذا سئلوا عن أحوالهم الشخصية بدرجة قليلة، وهذه النتيجة تشير إلى ممارسة مهارة الاتصال والتواصل لهذه الفقرة ممارسة عالية، وأن درجة ممارسة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.490)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (3.960) كان للفقرة الثانية، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يضعون عدة حلول قبل اختيار الحل المناسب بدرجة كبيرة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.555) كان للفقرة السادسة، وتظهر بأن المشكلات التي تواجههم تؤثر على تقديرهم لذاتهم بدرجة قليلة، أي أن 51.1% منهم تؤثر المشكلات التي تواجههم على تقديرهم لذاتهم بدرجة قليلة، وهذه النتيجة تشير إلى ممارسة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار لهذه الفقرة ممارسة عالية، وأن درجة ممارسة مهارة العمل الجماعي والمشاركة كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.774)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.374) كان للفقرة الأولى، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يحترمون عادات وتقاليدهم بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.884) كان للفقرة الثامنة، وتظهر بأنهم يقيمون أنفسهم في العمل الجماعي من خلال تقييم الآخرين لهم بدرجة قليلة، ودرجة ممارسة مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.881)، ووجد أن أعلى متوسط حسابي (4.504) كان للفقرة الرابعة، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يعززون ثقتهم بأنفسهم بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.578) كان للفقرة الثامنة، وتظهر بأن مشاركتهم في إعداد قوانين وأنظمة المدرسة بدرجة قليلة، ودرجة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال كانت كبيرة بمتوسط حسابي (4.086)، حيث وجد أن أعلى متوسط حسابي (4.521) كان للفقرة الثانية، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية لديهم القدرة على إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي بدرجة كبيرة جداً، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.496) كان للفقرة الأولى، وتظهر بأنهم يستطيعون إنشاء محتوى رقمي بدرجة كبيرة، وتُظهر هذه النتيجة بشكل عام أن واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى

طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم كانت كبيرة بمتوسط حسابي (3.778)، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المدهون 2018. وكانت أعلى مهارة يمارسونها هي مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، يليها مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي، ثم مهارة العمل الجماعي والمشاركة، ثم مهارة الاتصال والتواصل، ثم مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

وتعزو الباحثة هذا الارتفاع في امتلاكهم لمهارة التقنيات الرقمية نتيجة الاهتمام الكبير الذي يوليه هذا الجيل للتقنيات الرقمية نتيجة انتشار وسائل التواصل الاجتماعي، فأصبح جُلّ اهتمامهم وتركيزهم بالعالم الافتراضي في كافة المجالات، وقد تخلق هذه المهارة لديهم شعورًا بالرضى عن الذات والثقة بقدراتهم في هذا المجال، مما يُفسح المجال أمامهم للتقدم في مهارات أخرى إذا ما تم تصميم برامج مناسبة لذلك.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الثالث

السؤال الثالث والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تُعزى للمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف)؟

تبين من التحليل من خلال اختبار الفرضية الأولى والتي نصها : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تُعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، الصف) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تبعًا لمتغير الجنس بشكل عام، بينما أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية أنه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة مهارة العمل الجماعي والمشاركة تبعًا لمتغير الجنس، وكانت هذه الفروقات لصالح الطالبات، حيث كانت قيمة الوسط الحسابي للطالبات (3.838) أعلى من قيمة الوسط الحسابي للطلاب (3.656)، وتفسر هذه النتيجة أن ممارسة الطالبات لمهارة العمل الجماعي والمشاركة أفضل من ممارسة الطلاب لهذه المهارة، ولعل هذا عائد لطبيعة الإناث في علاقاتهن مع بعضهن البعض، وأظهرت النتائج أيضًا أنه لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لبقية المجالات تبعًا لمتغير الجنس. وهذا يبين أن

اختلاف الجنس ليس سبباً في ممارسة الطلبة لهذه المهارات، وهذا ما لمستته الباحثة في مراحل الدراسة الميدانية.

وتبين من التحليل أيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تبعاً لمتغير التخصص، وكانت هذه الفروقات لصالح الفرع العلمي، حيث كان الوسط الحسابي لطلبة الفرع العلمي (3.836) أكبر من الوسط الحسابي لطلبة الفرع الأدبي (3.744)، وتفسر هذه النتائج أن واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة الفرع العلمي أفضل من واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة الفرع الأدبي، وظهرت فروقات ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لمهارة العمل الجماعي والمشاركة، ومهارة مهارات التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال تبعاً لمتغير التخصص، وكانت هذه الفروقات لصالح طلبة الفرع العلمي، حيث كان الوسط الحسابي لطلبة الفرع العلمي في هاتين المهارتين هو (3.872، 4.178) على التوالي أكبر من الوسط الحسابي لطلبة الفرع الأدبي (3.717، 4.032) على التوالي، وتفسر هذه النتيجة أن ممارسة طلبة الفرع العلمي في هاتين المهارتين أفضل من ممارسة طلبة الفرع الأدبي في هاتين المهارتين، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في بقية المجالات تبعاً لمتغير التخصص، أي أن لهم نفس درجة الممارسة لهذه المهارات، وتظهر النتيجة أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية، لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وفي جميع المجالات تبعاً لمتغير الصف، أي أن طلبة الصف الحادي عشر، والصف الثاني عشر لهم نفس درجة الممارسة لهذه المهارات الحياتية. ويفسر هذا بأن الفئة العمرية تقريباً متشابهة.

وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (السحاري، 2016) حيث كان التخصص العلمي أكثر امتلاكاً لبعض المهارات من التخصص الأدبي، ولا فروق تُعزى لاختلاف الصف الدراسي.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الرابع

السؤال الرابع والذي نصه: ما واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية؟

تبين من التحليل بشكل عام أن درجة ممارسة مهارة الاتصال والتواصل لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.282)، حيث وجد أن أعلى متوسط حسابي (3.523) كان للفقرة السادسة، وتظهر بأن طلبة المرحلة الثانوية يتفاعلون مع المعلمين والطلاب في المدرسة بدرجة كبيرة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.084) كان للفقرة العاشرة، وتظهر أنهم يستمعون للآخرين حتى لو كانوا معارضين بدرجة متوسطة، وأن درجة ممارسة مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.006)، حيث وجد أن أعلى متوسط حسابي (3.346) كان للفقرة الخامسة، وتظهر بأن المشكلة تؤثر على تحصيلهم الأكاديمي بدرجة متوسطة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (2.636) كان للفقرة التاسعة، وتظهر بأنهم يتأثرون قبل إصدار الأحكام بدرجة متوسطة، وكانت درجة ممارسة الطلبة لمهارة العمل الجماعي والمشاركة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.076)، حيث وجد أن أعلى متوسط حسابي (3.364) كان للفقرة الأولى، وتظهر بأن الطلبة يُشاركون بالأعمال الجماعية برضا واضح بدرجة متوسطة، بينما أقل متوسط حسابي (2.897) كان للفقرة الأخيرة، وتظهر بأنهم ينسبون النجاح للجماعة لا إلى أنفسهم بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً أن درجة ممارسة مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.037)، حيث وجد أن أعلى متوسط حسابي (3.458) كان للفترتين الأولى والسادسة، وتظهر بأن الطلبة يُسيطر عليهم المزاج المتقلب على تصرفاتهم، ويتأثرون بالمتغيرات المحيطة بهم بدرجة كبيرة، وأقل متوسط حسابي (2.682) كان للفقرة العاشرة، وتظهر بأن مشاركتهم في إعداد قوانين ولوائح المدرسة العامة جاءت بدرجة متوسطة، وأن درجة ممارسة مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.476)، حيث وجد أن أعلى متوسط حسابي (3.860) كان للفقرة الثالثة، وتظهر بأن التكنولوجيا تؤثر على شخصية الطلبة، بدرجة كبيرة، ووجد أن أقل متوسط حسابي (3.093) كان للفقرة الثامنة، وتظهر بأن لديهم القدرة على مراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي عند تصفحهم الإنترنت بدرجة متوسطة، ونستنتج مما سبق أن واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.175)، ووجد أن أعلى مهارة هي مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال، يليها مهارة الاتصال والتواصل، ثم مهارة العمل الجماعي والمشاركة، ثم مهارة إدارة الذات/ الوعي الذاتي، ثم مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

وقد اتفقت النتيجة المرتفعة في امتلاك طلبة المرحلة الثانوية للمهارات الحياتية مع نتائج الدراسات التالية: (وافي، 2010) و(بورحلي، 2021) و (Daniel & others, 2020) فيما كانت النسبة

متوسطة إلى متدنية في دراسة (Day, 2022). بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية عن دراسة (المخاريز، 2020) التي تُظهر وجود فروق في تنمية المهارات الحياتية لصالح الجنس ومستوى الدراسة.

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الخامس

السؤال الخامس والذي نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تعزى للمتغيرات (الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه)؟

تبين من التحليل ومن خلال اختبار الفرضية الثانية والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تُعزى للمتغيرات (الجنس، جنس المدرسة، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الفرع الذي تعلمه) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية وفي جميع المجالات لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس، وتفسر هذه النتيجة أن المعلمين بغض النظر عن جنسهم شخصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة، وكذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية وفي جميع المجالات لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير جنس المدرسة، أي أن المعلمين بغض النظر عن جنس المدرسة التي يعملون فيها شخصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة، وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية وفي جميع المجالات لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، أي أن المعلمين بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهم شخصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة، وأيضاً لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية، وفي جميع المجالات لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة

نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، أي أن المعلمين بغض النظر عن المؤهل العلمي لديهم شخّصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة، وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) (α) في المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة المهارات الحياتية وفي جميع المجالات لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الفرع الذي يعمل/ تعمل به، وتفسر هذه النتيجة أن المعلمين بغض النظر عن الفرع الذي يعملون/ تعملن به شخّصوا واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بنفس الدرجة.

6.5 مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال السادس

السؤال السادس والذي نصه: ما واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من وجهة نظر مدراء هذه المدارس؟

بعد التحليل واستعراض النتائج ومقارنتها كان رأي المدراء متفاوتاً بشكل واضح فيما يتعلق بالمهارات الحياتية لدى الطلبة، فمهاراة الاتصال والتواصل ومهارة التقنية الرقمية أكثر استجابة لدى الطلبة على اعتبار أن التواصل بين الطلبة يتم من خلال النشاطات المنهجية واللامنهجية وضمن برامج تشاركية تحددها المدرسة بالتنسيق مع وزارة التربية. كما أن مهارة التقنيات الرقمية هي مملكة جيل اليوم من خلال مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة والبرامج التكنولوجية التي يُتقنها الطلبة بدرجات متفاوتة، إلا أنها بالغالب مُحبة لديهم وتُلبي احتياجاتهم.

أما مهارة الوعي الذاتي وإدارة الذات فقد كانت أقل تقييماً باعتبار أن الظروف المختلفة الضاغطة تُقلل من تقدير الطلبة لذاتهم، لذا فالحاجة ماسة لعمل برامج وندوات ومحاضرات تثقيفية للطلبة من الجنسين في الأمور الصحية والاجتماعية العائلية، وأمور مرتبطة بالجرائم الالكترونية، وأمور أخرى تتعلق بخصوصيتهم وعلاقاتهم مع الآخرين من داخل البيئة المدرسية وخارجها.

بينما كانت مهارة العمل الجماعي والمشاركة من المهارات الأكثر ارتباطاً بطرائق التدريس والتي تتطلب العمل كمجموعات بالأنشطة الصفية بروح الفريق، إلا أن هنالك تحديات كثيرة تواجه المعلم لتطبيق هذه المهارة أهمها، الزيادة في أعداد الطلبة داخل الغرف الصفية، بالإضافة إلى البيئات المختلفة للطلبة، وزخم المواد الدراسية للصفين الحادي عشر والثاني عشر بفرعيهما العلمي والأدبي. وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية نشر ثقافة العمل التطوعي الفردي والجماعي واحتسابه في تقييم الطلبة لما له من دور بالغ الأهمية في صقل شخصية طالب معتمد على نفسه ومُتعاون مع الآخرين.

وبالرغم من التقييم النوعي لهذه المشاركات المجتمعية، إلا أن التقييم من خلال الدرجات للتحصيل الأكاديمي هو الطاعي.

وإذا ما تحدثنا عن مهارة حل المُشكلات واتخاذ القرار تكاد تكون من المهارات الأكثر تعقيدًا بالرغم من ارتباطها ببقية المهارات، حيث لا يمكن فصل أي منها عن الأخرى. إلا أن مهارة حل المشكلات من مهارات التفكير العليا أن تحتاج إلى امتلاك مهارات قبلها كتقدير الذات والقدرة على التواصل والعمل الجماعي.

إذًا فالمدرسة الثانوية لا تؤهل الطالب بصورة كافية ليصبح عضوًا في المجتمع، وهذا يتوافق مع دراسة الحايك (2018).

ولعل الجهد الأكبر للأساليب المتبعة في تعزيز المهارات الحياتية المختلفة في المدارس كان مُنصبًا على المُرشد المدرسي من خلال ورشات عمل مرة كل أسبوع أو أكثر على صفوف معينة، ومن خلال التشبيك مع المراكز المجتمعية والمحلية. إلا أنها ليست كافية زمنيًا لتقييم درجة امتلاكهم لهذه المهارات.

وبالرغم من اعتبار المهارة التقنية الأكثر امتلاكًا لدى الطلبة كنتيجة للعصر التكنولوجي الذي يعيشون فيه، إلا أن المدرء يُصرحون إلى أنها بحاجة إلى تطوير مُنهج ومحمي لذا يُفترض الاهتمام أكثر بورشات العمل التوعوية المُرتبطة بالجرائم الإلكترونية والأمن السيبراني.

أما فيما يتعلق بالتحديات التي تؤثر في تنمية هذه المهارات فقد كان اتفاق المدرء واضحًا في الأسباب، والتي تتعلق بعدم انتظام الدوام الوجيهي نتيجة الأوضاع والأزمات السياسية. ونتيجة ضيق الوقت والأسباب السابقة يُعاني الطلبة من ضغوط نتيجة تغيرات مرحلة المراهقة وما ينشأ عنها من حاجات، وهنا تتزايد الحاجة للمهارات الحياتية للتعامل بإيجابية مع مختلف الضغوط لتحقيق النجاح. وهذا يتفق مع نتيجة دراسة بورحلي (2021). بالإضافة إلى قلة خبرة المعلمين والمعلمات في تمثل المهارات لذا فهم بحاجة إلى المزيد من التدريب والتأهيل لذلك بما يتماشى مع متطلبات العصر. وجاء هذا متفقًا مع دراسة (الشريف، 2020).

وقد كان لاقتراحات المديرين تأكيد على ضرورة زيادة وتنوع الأنشطة والفعاليات داخل المدرسة وخارجها، والتشبيك مع أفراد المجتمع. وإعطاء مساحة أكبر للطلبة للمشاركة في القرارات التربوية ليصبحوا قادرين على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الصائبة. كما اقترح البعض أن يكون داخل

المنهاج ما يُسمى بالمادة الاختيارية تتناول قيم مختلفة كالأخلاق والتسامح وضبط النفس. ولا ضير من تخصيص مكافآت وحوافز للمشاركين في النشاطات اللامنهجية الفردية والجماعية قد نصل من خلاله إلى تبني ما يُسمى "مشروع تخرج" يُقدمه خريج الثاني عشر في الموضوع الأكثر أهمية بالنسبة له، وهذا بدوره يعيدنا إلى التحليل الأول بضرورة وجود كادر تعليمي مُنتمي قادر على التنافس للأفضل مسؤول من أجل خلق جيل يتميز بمعرفته وقيمه ومهاراته واتجاهاته.

وأخيراً، لا بد من قلب سياسة التعليم حتى لا يكون معتمداً على مهارات التذكر والحفظ الذي يتم تقييمه بالطرق التقليدية من خلال الامتحانات ولا سيما امتحان الثانوية العامة، وأن يُصبح معتمداً على الأبحاث والمشاريع. إلا أن هذا يتطلب ما يلي: – بيئة مدرسية مناسبة، منهاج أقل عبئاً، ساعات إضافية للمهارات الحياتية أو استقطاب مدرسين مُدربين لهذا الموضوع. والأهم من كل ذلك المتابعة وتغيير طريقة الإشراف والتنفيذ.

7.5 مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال السابع

السؤال السابع والذي نصه: ما مدى مشاركة الخبراء والمختصين في دعم ورقة السياسات التربوية؟

زاد تأكيد الباحثين على أهمية ورقة السياسات التي تدمج المهارات الحياتية في التعليم، وبيان مدى حاجة النظام التربوي لأوراق سياساتية تمثل الواقع والاحتياجات اللازمة ضمن الإمكانيات والمعايير الخاصة بالتنفيذ، كما دعوا إلى ضرورة التنسيق والتكامل والتشبيك بين الشركاء والفاعلين في المجال التربوي. والتحرر من المأسسة والمركزية في النظام التربوي.

ولسان حال بعضهم يقول: لا بد من زلزال وقعه إيجابي يهز المنظومة التعليمية على كافة المستويات التربوية لمصلحة الإنسان الفلسطيني أولاً وأخيراً، وهذا يتطلب التغيير الجذري والإصلاح الوطني الشامل

وجاء هذا مُنسجماً مع دراسة الشريف (2020)، ودراسة المدهون (2018)، ودراسة بغدادي (2020) بضرورة الإيعاز لجهات الاختصاص والقرار المسؤولة عن إقرار سياسات تركز على تعزيز المهارات الحياتية وممارستها بما يتماشى مع متطلبات العصر. كما أكد مُدراء المدارس على ضرورة وجود مثل هذه السياسات.

كما جاءت دراسة (جاد ومحمد، 2023) تستعين بالخبراء التربويين للوصول إلى استشراف أهم الأدوار المستقبلية المتوقعة لتنمية المهارات الحياتية. وهذا ما تطلعت الباحثة للوصول إليه من خلال ورقة السياسات.

لا بد من إعادة النظر لآليات التخطيط، لتصبح الشراكة مع القطاعات المختلفة أساسًا في عملية رسم السياسات التي تعتمد بالأساس على الحاجة المجتمعية. إن الدور التكاملي بين النظام السياسي والمؤسسات المجتمعية مهم في ضوء غياب المجلس التشريعي الفلسطيني، وعدم وجود مجلس أعلى للتعليم العام والعالي يهدف إلى وضع المنظومة التربوية التعليمية في قمة هرم التغيير. لذا وجب العمل الجاد على تفعيل دور مراكز البحث في كل المجالات التربوية، وبالتالي تفعيل دور الجهاز المركزي للإحصاء كمصدر للبيانات الكمية لدراساتها وتحليلها والقيام بدراسات مماثلة بعد فترات لتلمس مدى التطوير أو التغيير، كل ذلك بشراكة مع الجامعات ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص.

8.5 مناقشة النتائج المتعلقة في السؤال الثامن

السؤال الثامن والذي نصه: ما مضمون ورقة السياسات المتوقع صناعتها لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

تناولت ورقة السياسات كل المحاور اللازمة لعرض الورقة، والتي سيتم تقديمها لأصحاب القرار وصُناع السياسات التربوية والخبراء التربويين. ولعل نتائج هذه الورقة ستُظهرها الأهداف التربوية المعلنة في الخطط الجديدة لأهمية وضرورة تبنيها بالاعتماد على أهداف التنمية والتطوير المنشودين.

وفي نظرة استشرافية للمستقبل فيما لو تم اعتماد ورقة السياسات سيتم تخطيط أهداف لبرامج تدريبية مصممة جيدًا مبنية على اتجاهات معاصرة وداعمة وتتطابق مع الاحتياجات والواقع والقيم. وبما أن السياسات التربوية الفلسطينية هي جزء لا يتجزأ من السياسات العامة للدولة، ومُهمّة بالسياسات العالمية بشكل أو بآخر فلا بد من الاستفادة من كل ما هو جديد ومناسب لسياستنا وأجندتنا الوطنية.

وأهم شيء بعد اعتماد الورقة هو التركيز على الإجراءات المرتبطة بكافة أطراف العملية التعليمية المُشار إليهم في الورقة، ومُتابعة تنفيذ هذه الإجراءات لتفادي المخاطر والتحديات المتوقعة. كما يمكن تبني تطبيق هذه السياسة على مؤسسة تعليمية خاصة لفترة زمنية معينة يتم بعدها جمع البيانات وتحليلها للوصول إلى نتائج حقيقية للتطبيق التابع لاعتماد هذه الورقة السياساتية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو صلاح، خالد. (2022). النموذج الياباني التعليمي ونماذج في ترشيد نفقات التعليم العام كتطبيقات في الإدارة التربوية. الطبعة الأولى، عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.

أبو عصبه، خالد. (2022). التربية والتعليم في المجتمع العربي ما بين الواقع واستشراف المستقبل. الطبعة الأولى، مكتبة كل شيء، حيفا.

أبو لغد، إبراهيم. حسين، حماد. وآخرون. (1997). التعليم الفلسطيني تاريخاً، واقعاً وضرورات للمستقبل. المؤتمر الدولي الثاني للدراسات الفلسطينية. فلسطين: جامعة بيرزيت.

أبو ناصر، فتحي. (2012). مدخل إلى الإدارة التربوية، النظريات والمهارات. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان: الأردن.

أحمد، أماني. (2015). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً في تدريس علم النفس لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطلاب المعاقين بصرياً في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية. جامعة أسيوط.

أحمد، مصطفى. (2021). تنمية ثقافة التغيير التربوي في المدارس الثانوية العامة بمصر مدخلاً لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة أنثوجرافية. مجلة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع 15، ج 1. 467-369.

أزيبي، نجوى. (2023). دور السياسات التربوية في تطوير مهارة التفكير الناقد لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. مجلة كلية التربية: جامعة طنطا، مجلد 89.

بطاح، أحمد. (2020). سياسات النظم التعليمية: منظور تكاملي. الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

بطاح، أحمد. الطعاني، حسن. (2016). الإدارة التربوية: رؤية مُعاصرة. دار الفكر، ناشرون وموزعون، عمان: الأردن.

بغدادى، منار. (2020). تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المُستدامة. المجلة التربوية، عدد 74، ص 655-728.

بورحلي، آمال. الطاهر، بوطغان. (2021). مستوى المهارات الحياتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي: دراسة ميدانية. مجلة الإحياء، مجلد 22، عدد 31، ص 711-722.

بوفرسن، فوزي. بوفرسن، نادية. (2021). المهارات الحياتية في مناهج اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة الدراسات والبحوث التربوية مجلد 1، عدد 2.

بيومي، كمال. (2009). تحليل السياسات التربوية وتخطيط التعليم: المفاهيم والمداخل والتطبيقات. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

الترك، رنا صابر والقضاة، محمد أمين. (2016). برنامج تربوي مُقترح لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعات الأردنية (رسالة دكتوراه غير منشورة) عمان: الجامعة الأردنية.
<http://search.mandumah.com/Record/1133812>

تقرير المعرفة العربي للعام 2014. الشباب وتوطين المعرفة. دبي: دار الغرير للطباعة والنشر. الإمارات العربية المتحدة؟ موقع مغربي تنمية المهارات الحياتية ضمن منهاج السلك الابتدائي
Top 10 Essential <https://www.unicef.org/taalimpress.info> 2021
Life Skills For High School Students - GIIIS Singapore
<http://globalindianschool.org>

جاد، حاتم فرغلي. محمد، شرين حسن. (2023). الأدوار المستقبلية لكليات التربية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابها: دراسة استشرافية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد 89، 908-771.

الحارثي، صبحي معروف. (2010). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد 16 يناير. 36-16.

الحايك، آمنة خالد. (2015). واقع تنمية المهارات الحياتية: دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد 13، عدد 1، 203-178.

الحربي، سعود هلال. (2019). السياسات التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المُستدامة، التعليم 2030: رؤية تحليلية. البحرين: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ووزارة التربية والتعليم.

حريز، سامي محمد. مفرج، محمد محمود. (2018). الإشراف التربوي في السياسات التعليمية المعاصرة. الطبعة الأولى، عمان: زمزم ناشرون وموزعون.

حسان، حسن محمد. العجمي، محمد حسنين. (2013). الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان: الأردن.

حسنيين، منال سيد. (2019). إجراءات مقترحة لتطوير عملية اختيار صانعي السياسة التعليمية في مصر. مجلة الإدارة التربوية. عدد 22، الصفحات (359-447).

حمادة، سلوى علي. (2012). برامج لتنمية المهارات الحياتية. جامعة عين شمس- كلية التربية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع 132، ص 182-200
<http://search.mandumah.com/Record/185215>

الخالد، أحمد محمد. (2020). موجز حول إعداد ورقة سياسية. المركز السوري للعلاقات الدولية والدراسات الاستراتيجية.

الخرجي، عبد السلام. والخرجي، رضية. (2000). السياسة التربوية في الوطن العربي: الواقع والمستقبل. الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع.

خضر، رشا محمود. (2022). السياسة التربوية ضمن الشراكة المجتمعية في ضوء أبعاد التربية من أجل التنمية المستدامة. رسالة ماجستير: الجامعة اللبنانية، كلية التربية، بيروت.

خطاطبة، عدنان. (2021). أسس ومهارات التحليل والاستنباط التربوي. الطبعة الثانية، عمان: وزارة الثقافة، دائرة المكتبة الوطنية.

الخطة الوطنية للتنمية 2023-2021 السياسات العامة، دولة فلسطين، مكتب رئيس الوزراء.
<https://www.palgov.ps/files/server/%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85%D8%A9.pdf>

دليل تدريب المعلمات والمعلمين في تعليم المهارات الحياتية. (2004). وزارة التربية والتعليم العالي، منظمة الأمم المتحدة للطفولة- اليونسيف

دليل عمل اللجان الصحية المدرسية. (2008) وزارة التربية والتعليم العالي: الإدارة العامة للصحة المدرسية. فلسطين.

دن، ويليام ن. (2016). تحليل السياسات العامة. ترجمة: رشا بنت عمر السدحان. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

دياب، إكرام عبد الستار. (2018). تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية. مجلة الإدارة التربوية: الجمعية المصرية للتربية، العدد 17.

الربعاني، أحمد بن حمد بن حمدان. (2011). تجارب عالمية وعربية في تعليم المهارات الحياتية. مجلة التطوير التربوي، عدد 63، ص 44-47.

الرمحي، حنان. (2015). التعليم في فلسطين: التحديات الراهنة والبدائل التحريرية. مؤسسة لوكسمبورغ، المكتب الإقليمي: فلسطين.

رويشد، إيمان. (2016). استخدام استراتيجية باير في تنمية القدرة على حل المسألة العلمية والمهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.

زامل، مجدي. (2017). التجديدات التربوية في المدارس الفلسطينية "دراسة تحليلية". مجلة كلية التربية الأساسية العلوم التربوية والأساسية، جامعة بابل. عدد 35، 92-109.

زهران، أمينة. مشعل، أمل. (2021). مدى جاهزية النظام التربوي الفلسطيني لتفعيل التقويم الأصيل من وجهة نظر الخبراء التربويين. برنامج الإدارة التربوية، الجامعة العربية الأمريكية: رام الله.

زهية، سي العابدين. (2017). السياسة العامة للتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير: جامعة محمد خيضر بسكرة.

زين الدين، محمد. (2013). أساليب بناء التصور المُقترح في الرسائل العلمية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السعود، راتب سلامة. (2024). السياسات التربوية في الدول العربية: مفاهيم وآفاق. الطبعة الأولى، طارق للخدمات المكتبية، عمان.

السن، عادل عبد العزيز. (2009). الاستشراف وبناء السيناريوهات. ورقة عمل مقدمة في ورشة بعنوان "الاستشراف والتخطيط الاستراتيجي". المملكة المغربية، طنجة: 223-237.

السهلي، محمد بن علي. (2019). تطوير السياسات التربوية في الجامعات السعودية في ضوء متطلبات القدرة التنافسية: استراتيجية مقترحة. رسالة دكتوراة: جامعة الملك سعود.

الشريف، عمار وليد. (2020) تصور مقترح لتطوير دور معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين في إعداد طلبتهم لمجتمع المعلوماتية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد 29- عدد 4 (575-607).

الشريف، هدى بنت حامد. (2021). كفاءة استخدام معلمات الفيزياء للفصول الذكية في البيئة الافتراضية وعلاقتها بمهاراتهن الرقمية. المجلة العلمية: مجلة كلية التربية، أسيوط. مجلد 37-عدد 11.

شليبي، نوال. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، المجلة الدولية التربوية المتخصصة. جمهورية مصر العربية 3(10). ص2.

شهوان، وفاء خليل. (2022). تقييم سياسات تربوية لوزارة التربية والتعليم أثناء انتشار جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في فلسطين. رسالة ماجستير: جامعة النجاح الوطنية.

الشوابكة، نبيلة. (2022). تنمية المهارات القيادية للطلبة: الأردن نموذجاً. الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الصلال، منيرة بنت سيف. (2012). مدى توافر المهارات الحياتية اللازمة لسوق العمل لدى المعلمة خريجة الجامعة من وجهة نظر المشرفات التربويات. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد32.

الطويرقي، نسيم. (2017) تدريس مهارات الحياة. الطبعة الأولى، إنجلترا: شركة الكتب الإلكترونية (E-Kutub.ltd).

عباس، محمد خضير. (2019) السياسات التربوية والنظام التعليمي في الوطن العربي. مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية [السياسات التربوية والنظام التعليمي في الوطن العربي | مركز الإصباح للتعليم والدراسات الحضارية والاستراتيجية Centre AL-ISBAAH pour l'éducation ,les études civilisationnelles et stratégiques \(al-isbaahcenter.com\)](http://www.al-isbaahcenter.com)

عرار، خالد. (2018). السياسات التربوية الإسرائيلية وحال التعليم العربي في إسرائيل. مجلة الدراسات الفلسطينية، عدد115. الصفحات(133-158).

العسالي، علياء(2016). أثر العملية التربوية على شخصية المتعلم في المجتمع الفلسطيني. مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، فلسطين.

عفونة، سائدة. (2014). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مجلد 28 عدد 2.

العمرى، بسام. (2021). السياسات التربوية. الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر.

العوضي، خالد. (2008). برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

عياصرة، معن. (2023). نظم وسياسات التعليم: نماذج عربية وعالمية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الغامدي، ماجد. (2012). أهداف وتصنيف المهارات الحياتية في المجال التربوي <http://www.alukah.net/social/o/32841>

الفارسي، عبد الله. (2019). دراسة تحليلية للسياسة التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة وانعكاس ذلك على دور المشرف التربوي في سلطنة عُمان. الملتقى الأول للإشراف التربوي: سلطنة عُمان.

الفريحات، غالب. (2016). السياسة التربوية في الأردن ومعوقات تنفيذها. شبكة البصرة. الموقع الإلكتروني
https://www.albasrah.net/ar_articles_2016/1016/qaleb_111016.htm

القдах، محمد. (2015). مهارات الحياة. الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

قطامش، ربحي. الرئيس، ناصر. وآخرون. (2004). النظام التربوي الفلسطيني: الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والمعايير الدولية. فلسطين: مركز إبداع المعلم.

الكلوب، مجد. (2023). مهارات حياتية. الطبعة الأولى، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

لهلوب، ناريمان. (2012). السياسات التربوية العربية. الطبعة الأولى، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المبيضين، لانا. (2011). التفكير خارج الصندوق من خلال برنامج الكورت. ديونو للطباعة والنشر والتوزيع. عمان : الأردن.

محمد، فهميم. (2005). المهارات الحياتية في المدرسة الثانوية والطريق إلى صناعة الشخصية العصرية. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم. ص 120-155.

المخاريز، لافي. البدو، ايناس أحمد. عطية، موسى أحمد. (2020). دور مبادرة مدرستي في تنمية المهارات الحياتية وقيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة. مجلة العلوم التربوية. مجلد 47، عدد 3.

المدهون، محمد. (2018). دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية المهارات الحياتية لطلبتهم بمحافظات فلسطين الجنوبية وسبل تفعيله. رسالة ماجستير، غزة: الجامعة الإسلامية.

مركز إبداع المعلم. (2015). دور التعليم في الدفاع عن حقوق الإنسان والقانون الدولي الإنساني. إشراف: انتصار حمدان.

المزروع، هيا. الزغبى، محمد. (2020). المهارات الحياتية عبر السياسات والمناهج التعليمية. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المغامسي، مها. (2021). مهارات القرن الحادي والعشرين للحياة والمهنة. الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (2015). استشراف السياسات التربوية. ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.

المنظمة الدولية للشباب. (2014). تعزيز المهارات الحياتية لدى الشباب (دليل تدريبي).

الناجي، عبد السلام. (2011). برنامج مقترح لتنمية المهارات الحياتية وفق نموذج مقارني لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. (رسالة دكتوراه). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية

هاسكينز، براوني. ليو، ليوان. (2019) قياس المهارات الحياتية في سياق تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. صندوق الأمم المتحدة للطفولة اليونيسف، والبنك الدولي.

الهنداوي، أحمد عبد الفتاح. الأشقر، أحمد محمد. (2021). تطوير سياسات ضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي بمصر في ضوء أفضل الممارسات العالمية: رؤية مستقبلية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد 89.

وافي، عبد الرحمن. (2010). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.

وثيقة الإطار العام للمناهج الفلسطينية المطورة. دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي 2016.

[https://elearnps.blob.core.windows.net/public/ElearnPs/PalCircDocs/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%95%D8%B7%D8%A7%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%AC%D8%B9%D9%8A%20%D9%84%D8%AA%D8%B7%D9%88%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC%20\(1\).pdf](https://elearnps.blob.core.windows.net/public/ElearnPs/PalCircDocs/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%A7%D9%95%D8%B7%D8%A7%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%AC%D8%B9%D9%8A%20%D9%84%D8%AA%D8%B7%D9%88%D9%8A%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC%20(1).pdf)

وهبه، دعاء غوشه. دبدوب، حنان جبريل. (2018). فاعلية استراتيجية مراكز التعلم في تطوير المهارات الحياتية للطلاب الفلسطينيين. الجامعة الأردنية: مؤتمر التعليم في الوطن العربي.

وونغ، هاري ك. وونغ، روزميري ت. (2003). كيف تكون مدرسًا فاعلاً. دار الكتاب الجامعي: العين-الإمارات العربية المتحدة. ترجمة: ميسون عبد الله. مراجعة: محمد جمل.

يوسف، عبد القادر (1989). تعليم الفلسطينيين ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا. الطبعة الأولى، دار الجليل: عمان.

الدراسات الأجنبية:

Aljohania,N. ,Aslama, A. Khadidosa,A. & Hassan, S. (2022). Bridging the Skill Gap between the acquired university curriculum and requirements of the job market; Adata-driven analysis of scientific literature. Journal of Innovation & Knowledge. https://www.unicef.org/mena/media/6201/file/Analytical%20Mapping%20of%20the%20LSCE%20in%20MENA_EN.pdf%20.pdf <https://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment>

Bano,Y.Shanmugam,V.(2019). Review on Strategies for Bridging the Employability Skill Gap in Higher Education. International Journal of Recent Technology and Engineering. ISSN:2277-3878,V.7

Bindu T.V. AR. & Saravanakumar.(2023). Life Skills Education: Enhancing Competencies for Adaptive Living. International Journal of Innovative Science and Research Technology.V.8 https://www.researchgate.net/publication/373840839_Life_Skills_Education_Enhancing_Competencies_for

Brownte, L.& Rayner, S. (2015). Managing Leadership in University Reform: Data-Led Decision-Making, the Cost of Learning and Deji Vu? Educational Management Administration & Leadership, (43)2.p.290-307.

Daniel T.L., Shek. Li Lin. Janet T.Y., Leung & others(2020). Perceptions of Adolescents, Teachers and Parents of Life Skills Education in High School Students in Hong Kong. [file:///C:/Users/User/Downloads/Perceptions of Adolescents Teachers and Parents of f.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Perceptions_of_Adolescents_Teachers_and_Parents_of.pdf)

Dey, Sanjay. Petra,Amita. Giri, Dillip. Varghese, Liji(2022). The status of life Skill Education in Secondary Schools- An Evaluative Study. Online International Interdisciplinary Research Journal, Volume 12.

Dhingra,Rajni. Chauhan,Kirti(2017). Assessment of Life- Skills of Adolescents in Relation to Selected Variables. International Journal of Scientifis and Research Publication, Volume 7, Issue 8.

Gomes, A.Rui, Marques,Barazelina. (2013). Life Skills in Education contetext: Testing the Effects of an Intervention Programme. Educational Studies, 39(2).156-166.

Holt, Nicholas Lan Holt, Nicholas L and Other. (2008). Do Youth Learn Life Skills through Their Involvement in High School Sport.[https://www.researchgate.net/publication/358501827 The Status of Life Skill Education in Secondary Schools -An Evaluative Study](https://www.researchgate.net/publication/358501827_The_Status_of_Life_Skill_Education_in_Secondary_Schools_-An_Evaluative_Study)

Madin,E.Jutengren,G(2020). Childrens Perspectives on a School-Based Social and Emotional Learning Program, Children and School. 42(2), 121-130.
https://www.researchgate.net/publication/344606385_Children's_Perspectives_on_a_School-Based_Social_and_Emotional_Learning_Program

Mufarokah,Anissatul.Bafadal,I.and others(2022). The Life Skills Education Policy Model in Pesantren-Based Schools. Journal of Positive School Psychology.Vol.6,No.4,2288-2299.
https://www.researchgate.net/publication/360163476_The_Life_Skills_Education_Policy_Model_in_Pesantren-Based_Schools

Scott, L., Temple, P., & Marshal, D.(2015). UDL in Online College Coursework: Insights of Infusion and Educator Preparedness. Online Learning,19(5) pp.1-21.

الملاحق

مُلحق (1): تسهيل مهمة 1

Arab American University
Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

27/12/2022

الى من يهمه الامر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تهدىكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة أمل عيسى محمد مشعل والتي تحمل الرقم الجامعي 201912751 هي طالبة دكتوراة في برنامج الإدارة التربوية وتعمل على رسالة الدكتوراة الخاصة بها بعنوان:

"استشراف سياسات تربوية لترسيخ المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين تحت إشراف الدكتور غسان النمر" نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بخافية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب



Page 1 of 1

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

ملحق (2): تسهيل مهمة 2

Arab American University
Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2023/8/31

إلى من يهمه الأمر

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهدىكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة أمل عيسى محمد مشعل والتي تحمل الرقم الجامعي 201912751 هي طالبة دكتوراه في برنامج الإدارة التربوية وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

"استشراف سياسات تربوية لترسيخ وتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين"، تحت إشراف الدكتور غسان سرحان. تأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم مساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب



Page 1 of 2

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

مُلحق (3): الاستبانة بصورتها الأولية (1)

الموضوع: تحكيم الاستبانة بصورتها الأولية للمعلم والطالب

حضرة الدكتور/ة.....المحترم/ة

بعد التحية يُرجى التكرم بتحكيم استبانة الدراسة الموضحة أدناه...

تقوم الباحثة " أمل عيسى مشعل" بإجراء دراسة بعنوان " استشراف سياسات تربوية لترسيخ وتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين" لغاية البحث العلمي واستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأمريكية في رام الله – صاحبة الريحان. إشراف الدكتور غسان سرحان. إذ أضع بين أيديكم هذه الأداة للتعرف على واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة من وجهة نظر المدرء والمعلمين والطلبة أنفسهم، من أجل تحكيمها والاستفادة من خبراتكم ومكانتكم التربوية في المجال وإثراء الدراسة بالنقد البناء للوصول إلى أهداف الدراسة.

مجالات الاستبانة

تنقسم الاستبانة إلى خمسة مجالات، كل مجال هو عبارة عن المهارة التي تريد الباحثة معرفة درجة امتلاكها لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين والمدرء والطلبة أنفسهم

– المجال الأول: مهارة الاتصال والتواصل

– المجال الثاني: مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

– المجال الثالث: مهارة العمل الجماعي والمشاركة.

– المجال الرابع: مهارة الوعي الذاتي وإدارة الذات.

– المجال الخامس: المهارة الرقمية

ملاحظة: سيتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تفحص واقع المهارات الحياتية لدى طلبة

المرحلة الثانوية في الاستبانات الثلاث.

كما أن الاستبانة ستوزع ورقياً من قبل الباحثة.

الاستبانة 1 (موجهة للمعلم)

القسم الأول: البيانات الديمغرافية:

يرجى وضع إشارة (✓) بجانب الإجابة التي تنطبق عليك.

1. النوع الاجتماعي: ذكر () أنثى ()
 2. المؤهل العلمي: دبلوم () بكالوريوس () ماجستير فأعلى ()
 3. سنوات الخبرة: أقل من خمس سنوات () من خمس سنوات إلى أقل من عشرة سنوات () عشر سنوات فأكثر ()
 4. الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعلمينه: أدبي () علمي () الاثنين معاً ()
 5. المدرسة التي تعمل أو تعملين بها: ذكور () إناث () مختلطة ()
- سؤال اختياري (ضع/ي دائرة): هل شاركت/ت بدورة عن المهارات الحياتية من قبل؟ (نعم أم لا)
(إذا كانت الإجابة بنعم يُرجى منكم

-1- تحديد عنوان الدورة ومكانها

-2- أكثر مهارة حياتية تدوتها في حياتك الشخصية والعملية

المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية (درجة امتلاكها)				
المجال الأول	مهارة الاتصال والتواصل	مطابقة	غير مطابقة	مقترح التعديل
1	يستمتع الطلبة لزملائهم عند حديثهم باهتمام وتقدير			
2	يحترم الطلبة الرأي الآخر مهما كان			
3	يلتزم الطلبة بأخلاقيات الكلام مع معلميه ومديرهم			
4	يلتزم الطلبة بأدب الحوار مع زملائهم			
5	يتقبل الطلبة نقد المعلم بصدق ورحب			
6	يتفاعل الطلبة مع المدرسين والطلاب في المدرسة			
7	يتطوع الطلبة في الأعمال المجتمعية التي تقوم بها المدرسة			
8	يُعبر الطلبة عن مشاعر الفرح أو الغضب بطريقة مُلائمة			
9	يُوضح الطلبة كلامهم وماذا يريد عند الحديث			
المجال الثاني	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	مطابقة	غير مطابقة	مقترح التعديل
1	الطلبة قادرون على تحديد المشكلة التي تواجههم بشكل واضح.			
2	يستخدم الطلبة أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلة			
3	يتحاور الطلبة مع زملائهم حول المشكلة			
4	يُشارك الطلبة المعلمين أو المرشدين في المشكلة			

5	تؤثر المشكلة على تحصيل الطلبة الأكاديمي		
6	تؤثر المشكلة على تقدير الطلبة لذاتهم		
7	لدى الطلبة القدرة على اتخاذ قرار لحل مشكلة ما		
8	يبحث الطلبة عن أسباب عدم نجاح حل المشكلة		
9	يتأني الطلبة قبل إصدار الأحكام		
10	يتراجع الطلبة عن الحل الذي يتخذه إذا ظهر أي خطأ		
المجال الثالث	مهارة العمل الجماعي والمشاركة		
1	يشارك الطلبة بالأعمال الجماعية برضا واضح		
2	يشعر الطلبة بالمسؤولية في تنفيذ المهمة الجماعية		
3	يتحلى الطلبة بالصبر والتسامح مع زملائهم بالعمل الجماعي		
4	يُعبّر الطلبة عن رأيهم بنتائج العمل الجماعي بموضوعية		
5	يسعى الطلبة باستمرار للمشاركة في أعمال جماعية		
6	يتبادل الطلبة الأفكار مع زملائهم بالعمل الجماعي		
7	يحترم الطلبة شعور وعادات ومعتقدات زملائهم مهما كانت		
8	يُعزّز الطلبة فكرة أن الجميع في مركب واحد		
9	يقيم الطلبة أنفسهم من خلال تقييم الآخرين لهم		
10	ينسب الطلبة النجاح للجماعة لا إلى أنفسهم		
المجال الرابع	مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي		
1	يُسيطر المزاج المتقلب على تصرفات الطلبة		
2	يستطيع الطلبة الدفاع عن أنفسهم أمام زملائهم		
3	يُساعد الطلبة أنفسهم في حل الواجبات		
4	يبدّل الطلبة كل طاقتهم في الدراسة		
5	يعبر الطلبة عن أنفسهم بوضوح		
6	يتأثر الطلبة بالمتغيرات المحيطة		
7	يعرف الطلبة ماذا سيكونون في المستقبل		
8	يعي الطلبة قدراتهم الأكاديمية والشخصية		
9	ينظر الطلبة للحياة بنظرة تفاؤلية		
10	يشارك الطلبة في إعداد قوانين ولوائح المدرسة العامة		
المجال الخامس	مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)		
1	يستخدم الطلبة التكنولوجيا في مجالات المواد الدراسية المختلفة		
2	يستطيع الطلبة إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي		
3	تؤثر التكنولوجيا على شخصية الطلبة		
4	تؤثر التكنولوجيا على سلوك الطلبة		
5	يشعر الطلبة بالقوة إذا أَلَمُوا بالأمور التكنولوجية		

6	يتواصل الطلبة مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الإلكترونية		
7	يتفاعل الطلبة مع الحصص المحوسبة أكثر من غيرها		
8	لدى الطلبة القدرة على مراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي عند تصفحهم الانترنت		
9	يتشارك الطلبة مع زملائهم في الوظائف المحوسبة		
10	يُوظف الطلبة التقنيات والوسائط لتحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين		

لاستبانة 2) موجهة للطلاب

القسم الأول: معلومات عامة

النوع الاجتماعي: ذكر () أنثى ()

التخصص: علمي () أدبي ()

الصف: الحادي عشر () الثاني عشر ()

القسم الثاني: واقع المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية

المجال الأول	مهارة الاتصال والتواصل	مطابقة	غير مطابقة	مقترح التعديل
1	أوضح كلامي عندما أتحدث مع الآخرين			
2	أسمع الرأي الآخر حتى لو كان مُعارضاً لأرائي الخاصة			
3	أعتذر فيما بعد لمن أذيتُ شعوره			
4	أشعر بالخجل إذا سُئلتُ عن أحوالي الشخصية			
5	أجيب عن تساؤلات زملائي بما يُناسبني			
6	أحترم جميع زملائي في الصف وخارجه			
7	أتحدث بثقة وراحة مع الآخرين			
8	أستطيع بناء علاقات طيبة مع زملائي			
9	أتقبل نقد الآخرين بصدر رحب			
10	أشارك بالمناسبات الدينية والوطنية ضمن نشاطات المدرسة			
المجال الثاني	مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار			
1	أحدد المشكلة التي تُواجهني			
2	أضع عدة حلول قبل اختيار الحل المناسب			
3	أأخذ قرارات صائبة لحل المشكلة			
4	أستشير الآخرين في حل المشكلات التي تواجهني			
5	تؤثر المشكلات التي تواجهني على تحصيلي الأكاديمي			
6	تؤثر المشكلات التي تُواجهني على تقديري لذاتي			
7	أبحث عن أسباب نجاح حل المشكلة			
8	أتأني قبل إصدار الأحكام			
9	أراجع عن الحل الذي اتخذته إذا تبين أنه خاطئ			
المجال الثالث	مهارة العمل الجماعي والمشاركة			
1	أحترم عادات وتقاليد زملائي			

			أشارك بالأعمال الجماعية	2
			أتكلم بصفة الجماعة عندما أكون ضمن فريق عمل	3
			أناقش مع زملائي أسباب الخلافات	4
			أشعر بالمسؤولية في تنفيذ المهام الجماعية	5
			أبتعد عن النقد الشخصي لزملائي	6
			أعزز باستمرار فكرة "أنا جميعاً في مركب واحد" عند مشاركتي بعمل جماعي	7
			أقيم نفسي في العمل الجماعي من خلال تقييم الآخرين لي أعتمد تقييم الآخرين عند مشاركتي بالعمل الجماعي (من الأستاذ)	8
			أنسب النجاح إذا تحقق للمجموعة ككل	9
			المجال الرابع مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	
			أنظر إلى الحياة نظرة تفاؤلية	1
			لدي إرادة قوية لتحقيق طموحاتي	2
			أرغب في المشاركة بالأنشطة الموجهة لتطوير ذاتي	3
			أعزز ثقتي بنفسي	4
			ألتزم بأنظمة وقوانين المدرسة	5
			أقيم نفسي باستمرار	6
			أعبر بوضوح عما أطلبه	7
			أشارك في إعداد قوانين وأنظمة المدرسة	8
			أعرف ماذا سأكون في المستقبل	9
			أعي أهمية تقديري لذاتي في تطوير قدراتي الأكاديمية والشخصية	10
			المجال الخامس المهارات التقنية الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال	
			أستطيع إنشاء محتوى رقمي	1
			لدي القدرة على إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي	2
			أصل إلى المعلومات في المحتوى الرقمي بسهولة	3
			لدي القدرة على حفظ البيانات الرقمية وتخزينها	4
			أتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي	5
			أستطيع أن أحل معظم المشكلات التقنية التي تواجهني	6
			أميز بين المواقع ذات العلاقة بموضوع البحث من غيرها	7
			أستخدم برامج أمن وحماية في أجهزتي الإلكترونية	8
			لدي القدرة على مراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي للمجتمع عند التصفح	9
			أوظف التقنيات والوسائط لتحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين	10

مُلحق (4): قائمة أسماء السادة المحكين من الخبراء والأساتذة التربويين

الرقم	الاسم	التخصص	جهة العمل
1	أ.د. مجدي علي زامل	أصول التربية والإدارة	جامعة القدس المفتوحة
2	أ.د. نزيه حمدي	الإرشاد النفسي	الجامعة الأردنية
3	د. سهير قاسم	قياس وتقويم	مديرة المعهد الوطني للتدريب التربوي
4	د. إبراهيم النوري	قياس وتقويم	المعهد الوطني للتدريب التربوي
5	د. إيمان النجار	قياس وتقويم	المعهد الوطني للتدريب التربوي
6	د. أسامة الميمي	تربية	دائرة التعليم المستمر - بيرزيت
7	د. عبير أبو وردة	قياس وتقويم	جامعة فيلادلفيا-عمان
8	أ.هاشم أبو بكر	إحصاء تطبيقية	المعهد الوطني للتدريب التربوي

ملحق (5): قائمة بأسماء الخبراء التربويين الذين تمت الاستعانة بهم والاستفادة من خبرتهم في بلورة ورقة السياسات

الرقم	الاسم	التخصص	جهة العمل
1	أ.د. راتب السعود	السياسات والقيادة التربوية	الجامعة الأردنية
2	أ.د. أحمد بطاح	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
3	أ.د. زهير توفيق	التربية وعلم النفس	جامعة فيلادلفيا- عمان
4	د. سعيد عساف	تربية	قطاع خاص
5	د. وحيد جبران	القيادة التربوية/التدريب	مركز إبداع المعلم
6	د. أسامة الميمي	التربية	مركز التعليم المستمر- بيرزيت
7	د. سهير قاسم	قياس وتقويم	المعهد الوطني للتدريب التربوي
8	د. ناصر سعافين	صحة نفسية	الجامعة الأمريكية
9	أ.صادق الخضور	تربية	وزارة التربية والتعليم
10	أ.أيوب عليان	ادارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
11	أ.ثروت زيد	تربية	وزارة التربية والتعليم

ملحق (6): استبانة الطالب بصورتها النهائية

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة:

أرجو منكم التكرم بالإجابة عن الاستبيان الآتي للتعرف على درجة امتلاككم لبعض المهارات الحياتية التي تلزمكم في حياتكم الجامعية والعملية، علماً أن هدف هذا الاستبيان في المقام الأول البحث العلمي والدراسة الدقيقة للوصول لنتائج مساندة للباحثة في بلورة مهارات حياتية جديدة أو تنمية وتعزيز ما هو قائم. وعليه أرجو منكم أعزائي الطلبة الإجابة بتأنٍ وموضوعية على فقرات الاستبانة.

الباحثة: أمل عيسى مشعل / الجامعة العربية الأمريكية

القسم الأول: معلومات عامة

الجنس: ذكر () أنثى ()

التخصص: علمي () أدبي ()

الصف: الحادي عشر () الثاني عشر ()

القسم الثاني: واقع المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية

الدرجة

فقرات الاستبانة

المجال الأول	مهاراة الاتصال والتواصل	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أوضح كلامي عندما أتحدث مع الآخرين					
2	أسمع الرأي الآخر حتى لو كان مُعارضاً لأرائي الخاصة					
3	أعتذر فيما بعد لمن أذيتُ شعوره					
4	أشعر بالخجل إذا سُئِلْتُ عن أحوالي الشخصية					
5	أجيب عن تساؤلات زملائي بما يُناسبني					
6	أحترم جميع زملائي في الصف وخارجه					
7	أتحدث بثقة وراحة مع الآخرين					

					أستطيع بناء علاقات طيبة مع زملائي	8
					أتقبل نقد الآخرين بصدر رحب	9
					أشارك بالمناسبات الدينية والوطنية ضمن نشاطات المدرسة	10
					مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	المجال الثاني
					أحدد المشكلة التي تواجهني	1
					أضع عدة حلول قبل اختيار الحل المناسب	2
					أأخذ قرارات صائبة لحل المشكلة	3
					أستشير الآخرين في حل المشكلات التي تواجهني	4
					تؤثر المشكلات التي تواجهني على تحصيلي الأكاديمي	5
					تؤثر المشكلات التي تواجهني على تقديري لذاتي	6
					أبحث عن أسباب نجاح حل المشكلة	7
					أتأني قبل إصدار الأحكام	8
					أراجع عن الحل الذي اتخذته إذا تبين أنه خاطئ	9
					مهارة العمل الجماعي والمشاركة	المجال الثالث
					أحترم عادات وتقاليد زملائي	1
					أشارك بالأعمال الجماعية	2
					أتكلم بصفة الجماعة عندما أكون ضمن فريق عمل	3
					أناقش مع زملائي أسباب الخلافات	4
					أشعر بالمسؤولية في تنفيذ المهام الجماعية	5
					أبتعد عن النقد الشخصي لزملائي	6
					أعزز باستمرار فكرة "أنا جميعاً في مركب واحد" عند مشاركتي بعمل جماعي	7
					أقيم نفسي في العمل الجماعي من خلال تقييم الآخرين لي	8
					أنسب النجاح إذا تحقق للمجموعة ككل	9
					أعتمد تقييم الآخرين عند مشاركتي بالعمل الجماعي	10
					مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	المجال الرابع

1	أنظر إلى الحياة نظرة تفاؤلية				
2	لدي إرادة قوية لتحقيق طموحاتي				
3	أرغب في المشاركة بالأنشطة الموجهة لتطوير ذاتي				
4	أعزز ثقتي بنفسي				
5	ألتزم بأنظمة وقوانين المدرسة				
6	أقيم نفسي باستمرار				
7	أعبر بوضوح عما أطلبه				
8	أشارك في إعداد قوانين وأنظمة المدرسة				
9	أحدد ماذا سأكون في المستقبل				
10	أعي أهمية تقديري لذاتي في تطوير قدراتي الأكاديمية والشخصية				
المجال الخامس	مهاره التقنيات الرقمية (التكنولوجيا) أو مهارة تقنية المعلومات والاتصال				
1	أستطيع إنشاء محتوى رقمي				
2	لدي القدرة على إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي				
3	أصل إلى المعلومات في المحتوى الرقمي بسهولة				
4	لدي القدرة على حفظ البيانات الرقمية وتخزينها				
5	أتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي				
6	أستطيع أن أحل معظم المشكلات التقنية التي تواجهني				
7	أميز بين المواقع ذات العلاقة بموضوع البحث من غيرها				
8	أستخدم برامج أمن وحماية في أجهزتي الإلكترونية				
9	لدي القدرة على مراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي للمجتمع عند التصفح				
10	أوظف التقنيات والوسائط لتحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين				

مُلحق (7): استبانة المعلم بصورتها النهائية

حضرة المعلم/ة المحترم/ة..

بعد التحية يُرجى التكرم بتعبئة استبانة الدراسة الموضحة أدناه...

تقوم الباحثة " أمل عيسى مشعل" بإجراء دراسة بعنوان " استشراف سياسات تربوية لترسيخ وتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين" لغاية البحث العلمي واستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الأمريكية في رام الله – صاحبة الريحان. إذ أضع بين أيديكم هذه الأداة للتعرف على واقع ممارسة المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة من وجهة نظر المدراء والمعلمين والطلبة أنفسهم، والاستفادة من نتائج الدراسة في إثراء الدراسة بالقراءات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة

ملاحظة: الصيغة في فقرات الاستبانة للمذكر ولكن المقصود فيها الطالب والطالبة على حد سواء

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

القسم الأول : البيانات الشخصية :

يرجى وضع إشارة (✓) بجانب الإجابة التي تنطبق عليك.

1. الجنس: ذكر () أنثى ()
2. المؤهل العلمي: دبلوم () بكالوريوس () ماجستير فأعلى ()
3. سنوات الخبرة : أقل من خمس سنوات () من خمس سنوات إلى أقل من عشر سنوات () عشر سنوات فأكثر ()
4. الفرع التعليمي الذي تعلمه/ تعلمينه: أدبي () علمي () الاثنين معاً ()
5. المدرسة التي تعمل أو تعملين بها: ذكور () إناث () مختلطة ()

سؤال اختياري (ضع/ي دائرة): هل شاركت/ت بدورة عن المهارات الحياتية من قبل؟ ()

نعم أم لا () إذا كانت الإجابة بنعم يُرجى منكم

1- تحديد عنوان الدورة
ومكانها

2- أكثر مهارة حياتية تذوتها/ تذوتها في حياتك الشخصية والعملية

الدرجة					فقرات الاستبانة
قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	المهارات الحياتية لدى طالب المرحلة الثانوية (درجة امتلاكها)
					المجال الأول
					مهارة الاتصال والتواصل
					يمتلك الطالب هذه المهارة من خلال أنه
					1 يستمع لزملائه عند حديثهم باهتمام وتقدير
					2 يحترم الرأي الآخر مهما كان
					3 يلتزم بأخلاقيات الكلام مع معلميه ومديره
					4 يلتزم بأدب الحوار مع زملائه
					5 يتقبل نقد المعلم بصدر رحب
					6 يتفاعل مع المعلمين والطلاب في المدرسة
					7 يتطوع في الأعمال المجتمعية التي تقوم بها المدرسة
					8 يُعبر عن مشاعر الفرح بطريقة ملائمة
					9 يُعبر عن مشاعر الغضب بطريقة ملائمة
					10 يستمع للآخرين حتى لو كانوا معارضين

					يُوضح كلامه وماذا يريد عند الحديث	11
					مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار	المجال الثاني
					الطالب قادر على تحديد المشكلة التي تواجهه بشكل واضح.	1
					يستخدم أسلوباً منظماً في مواجهة المشكلة	2
					يتحاور مع زملائه حول المشكلة	3
					يُشارك المعلم أو المرشد في المشكلة	4
					تؤثر المشكلة على تحصيله الأكاديمي	5
					تؤثر المشكلة على تقديره لذاته	6
					الطالب قادر على اتخاذ قرار لحل مشكلة ما	7
					يبحث عن أسباب عدم نجاح حل المشكلة	8
					يتأنى قبل إصدار الأحكام	9
					يتراجع عن الحل الذي يتخذه إذا ظهر أي خطأ	10
					مهارة العمل الجماعي والمشاركة	المجال الثالث
					يُشارك بالأعمال الجماعية برضا واضح	1
					يشعر بالمسؤولية في تنفيذ المهمة الجماعية	2
					يتحلى بالصبر والتسامح مع زملائه بالعمل الجماعي	3
					يُعبر عن رأيه بنتائج العمل الجماعي بموضوعية	4
					يسعى باستمرار للمشاركة في أعمال جماعية	5

					يتبادل الأفكار مع زملائه بالعمل الجماعي	6
					يحترم عادات زملائه مهما كانت	7
					يُعزز الطالب فكرة أن الجميع في مركب واحد	8
					يُقيّم نفسه من خلال تقييم الآخرين له	9
					ينسب النجاح للجماعة لا إلى نفسه	10
					المجال الرابع مهارة إدارة الذات / الوعي الذاتي	
					يُسيطر المزاج المتقلب على تصرفاته	1
					يستطيع الدفاع عن نفسه أمام زملائه	2
					يُساعد نفسه في حل الواجبات	3
					يبذل كل طاقته في الدراسة	4
					يعبر عن نفسه بوضوح	5
					يتأثر بالمتغيرات المحيطة	6
					يعرف ماذا يريد أن يكون في المستقبل	7
					يعي قدراته الشخصية	8
					يعي قدراته الأكاديمية	9
					يشارك في إعداد قوانين ولوائح المدرسة العامة	10
					ينظر للحياة بنظرة تفاؤلية	11
					المجال الخامس مهارة التقنيات الرقمية (التكنولوجيا)	
					يستخدم التكنولوجيا في مجالات المواد الدراسية المختلفة	1
					يستطيع إنشاء حسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي	2
					تؤثر التكنولوجيا على شخصية الطالب	3

					تؤثر التكنولوجيا سلباً على سلوك الطالب	4
					يشعر الطالب بالقوة إذا أُلْم بالأمر التكنولوجية	5
					يتواصل مع الآخرين عبر البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الإلكترونية	6
					يتفاعل الطالب مع الحصص المحوسبة أكثر من غيرها	7
					لديه القدرة على مراعاة الجانب الأخلاقي والقيمي عند تصفحه الانترنت	8
					يتشارك الطالب مع زملائه في الوظائف المحوسبة	9
					يُوظف التقنيات والوسائط لتحقيق التواصل والتفاعل مع الآخرين	10
					يعي أهمية التقنيات الرقمية في المستقبل	11

ملحق (8): أسئلة المقابلة لمديري المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة حول امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية

حضرة المدير/ة المحترم الأستاذ/ة:

أرجو من حضرتكم التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية لغرض الدراسة والبحث العلمي، علماً بأن البيانات والآراء المدرجة في الإجابات هي لاستخدام الدراسة فقط.. ولكم جزيل الشكر والتقدير...

الباحثة: أمل مشعل/ الجامعة العربية الأمريكية

الأسئلة تتمحور حول المجالات المرتبطة بالمهارات الحياتية المخصصة في الدراسة الحالية الموسومة بعنوان "استشراف سياسات تربية وتنمية وتعزيز المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية"

الأسئلة

أولاً: مهارة الاتصال والتواصل

- 1- كيف تقيم مستوى مهارات الاتصال والتواصل لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدرستك؟
- 2- برأيكم، ما هي الأساليب الأكثر فاعلية التي تستخدمها المدرسة لتطوير مهارات الاتصال والتواصل لدى الطلاب؟
- 3- كيف تعمل المدرسة على تشجيع الطلاب على استخدام مهارات الاتصال الفعال في حياتهم اليومية والأكاديمية؟

ثانياً: مهارة العمل الجماعي والمشاركة

- 1- ما مدى أهمية مهارة العمل الجماعي والمشاركة في برامج التعليم في مدرستكم؟
- 2- كيف تسهم المشاريع الجماعية والأنشطة التعليمية في تعزيز مهارات العمل الجماعي لدى الطلاب؟
- 3- هل تواجهون تحديات في تشجيع التعاون بين الطلاب؟ كيف تتغلبون على هذه التحديات؟

ثالثاً: مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار

- 1- ما هي الأنشطة أو البرامج التي تستخدمها المدرسة لتشجيع الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي؟
- 2- برأيكم، ما مدى أهمية تمكين الطلاب من مهارات حل المشكلات في السياق الحالي للتعليم والعمل؟
- 3- هل يتم تضمين مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار في تقييم أداء الطلاب؟ إذا كان الجواب نعم، ما هي الطريقة؟

رابعاً: مهارة الوعي الذاتي وإدارة الذات

- 1- كيف تعزز المدرسة الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلاب؟
- 2- برأيكم، ما هي أهمية تطوير الوعي الذاتي وإدارة الذات لنجاح الطلاب في المستقبل؟
- 3- هل يتم تضمين برامج أو أنشطة خاصة تركز على تطوير الثقة بالنفس والمسؤولية الشخصية لدى الطلاب؟

خامساً: مهارة التقنيات الرقمية

- 1- كيف تقيّمون استعداد طلابكم للتعامل مع التقنيات الرقمية في بيئة التعليم والعمل المستقبلية؟
- 2- ما هي الاستراتيجيات والبرامج التي تتبعها المدرسة لضمان تطوير مهارات التقنيات الرقمية لدى الطلاب؟
- 3- في ظل التطور السريع للتكنولوجيا، كيف تضمن المدرسة أن الطلاب يكتسبون مهارات رقمية مستدامة ومتجددة؟

وأخيراً: فكرة استشراف المستقبل المرتبطة بتنمية المهارات الحياتية

- 1- ما هي التحديات التي تراها في تطوير هذه المهارات الحياتية لدى الطلاب، وكيف يمكن التغلب عليها؟
- 2- ما رأيكم بتأثير هذه المهارات الحياتية على مستقبل الطلاب في سوق العمل والحياة العامة؟
- 3- هل لديكم خطط مستقبلية لتحسين أو توسيع برامج تطوير المهارات الحياتية للطلاب في المدرسة؟

وشكراً لتعاونكم وجهودكم

ملحق (9) توزيع مجتمع وعينة الدراسة

توزيع مجتمع الطلبة

الصف	علمي	ادبي	ذكور	اناث
الصف 11	605	988	542	1051
الصف 12	500	908	512	896
المجموع	1105	1896	1054	1947
المجموع الكلي (حجم المجتمع)	3001		3001	

توزيع حجم عينة الدراسة تبعاً للصفين (11، 12) بفرعيه الادبي والعلمي وتبعاً لمتغير الجنس

الصف	علمي	ادبي	ذكور	اناث	المجموع
الصف 11	71	116	64	123	187
الصف 12	59	107	60	106	166
المجموع	130	223	124	229	
المجموع الكلي (حجم العينة)	353		353		353

حجم العينة من الطلبة في كل مدرسة

المدرسة	الصف 11		الصف 12	
	علمي	حجم العينة علمي	أدبي	حجم العينة أدبي
بنات البيرة الثانوية	36	4	242	29
بنات البيرة الجديدة الثانوية	164	19	43	0
بنات التريكية الثانوية	0	0	85	10

13	107	5	46	13	109	8	64	بنات بيتونيا الثانوية
0	0	15	124	9	74	13	113	بنات رام الله الثانوية
14	116	0	0	12	103	2	18	بنات عزيز شاهين الثانوية
7	63	0	0	7	63	0	0	ذكور البيره الجديدة الثانوية
0	0	6	50	0	0	7	57	ذكور الصينية الثانوية
0	0	10	87	0	0	13	110	ذكور الهاشمية الثانوية
12	98	3	24	10	85	5	43	ذكور بيتونيا الثانوية
22	190	0	0	22	184	0	0	ذكور رام الله الثانوية
107	908	59	500	116	988	71	605	المجموع

حجم مجتمع المعلمين

عدد المعلمين	عدد المعلمات
115	151
266	

توزيع عينة المعلمين والمعلمات

حجم عينة المعلمين	حجم عينة المعلمات
70	90
160	

حجم العينة من المعلمين في كل مدرسة

المدرسة	عدد المعلمين	حجم العينة
بنات البيرة الثانوية	26	15
بنات البيرة الجديدة الثانوية	25	15
بنات التركية الثانوية	18	11
بنات بيتونيا الثانوية	29	17
بنات رام الله الثانوية	28	17
بنات عزيز شاهين الثانوية	25	15
ذكور البيره الجديدة الثانوية	15	9
ذكور الصينية الثانوية	26	16
ذكور الهاشمية الثانوية	22	13
ذكور بيتونيا الثانوية	26	16
ذكور رام الله الثانوية	26	16
المجموع	266	160

مُلحق (10) مناقشة الخبراء

أهم المحاور التي تم مناقشة الخبراء حولها وغيرها من الأمور التي ترتبط بورقة السياسات

المحور الأول: الواقع السياسي والاقتصادي والسياسي الفلسطيني عموماً منذ وجود السلطة الفلسطينية في 1994، يفرض الكثير من العقبات والتحديات على المنظومة التعليمية، ومع ذلك نقرأ مؤشرات مُتناقضة فمثلاً في بعض الامتحانات نجد نسباً مُبهرةً وعلامات عالية، وبعد انتقال هؤلاء الطلاب للجامعات والحياة المجتمعية كسوق العمل، نجد تدني واضح في مهاراتهم الحياتية كالتواصل وحل المشكلات والعمل الجماعي والوعي الذاتي والمهارات التقنية.. برأيكم ما الأسباب في هذه الفجوة؟ على الرغم من أن أهداف التعليم العام والعالي على حد سواء وضمن أجندتهم ورؤيتهم الظاهرة والواضحة على ضرورة تنمية شخصية المتعلم وإكسابه المهارات اللازمة في حياته العلمية والعملية. وهل الاهتمام منصب على الأهداف أم المُخرجات؟

المحور الثاني: إلى أي مدى يمكن اعتبار المحتوى التدريسي في المرحلة الثانوية في التخصصات المختلفة واستراتيجيات التدريس المُستخدمة وإجراءات التقييم المُتبعة بمجموعها يمكن أن تحقق ما ورد في رؤية الوزارة ورسالتها وأهدافها، مع ما تمارسه على أرض الواقع.. وهل تُفسح المجال أمام صقل متعلم يمتلك المهارات الحياتية المطلوبة منه لاحقاً في الحياة الأكاديمية والعملية؟

المحور الثالث: في سياق عمل ورقة سياسات لتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وحتى نحقق أهداف البحث العلمي ونبتعد عن ترتيب الرسائل الجامعية على رفوف المكتبات، هل يدعم النظام التربوي ذلك، وإلى أي درجة يمكن فعلاً الأخذ بهذه الورقة والعمل على إقرارها سياساتياً. ومن هي الجهات غير الرسمية التي يمكن أن تُساهم وتدعم هذه الورقة على أرض الواقع وليس شكلياً؟

المحور الرابع: وزارة التربية والتعليم تقول أن المهارات الحياتية من أولويات برامجها وتقوم بعمل ورقة مفاهيمية لتأطير المهارات الحياتية في المنظومة التعليمية، ويوجد لجنة تعمل على هذا الموضوع تسمى المجموعة المواضيعية، مكونة من 8 إدارات عامة من الوزارة.

هل برأيكم سيكون هناك تحول وستكون هناك مرجعية؟.. في الإطار الشكلي توجد العديد من السياسات التي تنص على وجود طالب لديه مهارات تساعد في حياته العلمية والعملية.. لكن في

الواقع والتطبيق لا نرى ذلك ..إلا من تبلورت مهاراته نتيجة جهد الأهل والبيئة وشخصية الطالب نفسه..

المحور الخامس: هل المشاريع الداعمة من الخارج سبب في عرقلة أي تقدم في المنظومة؟؟ فكل ما فيها من مثاليات وبرامج تدريب وأفكار تنتهي بانتهاء فترة تمويل المشروع... كيف يمكننا تخطي هذه العقبة. وما الدور الذي على الوزارة أن تلعبه؟

وأخيراً، ما رأيك بوجود مجلس أعلى للتعليم العام والعالي وعدم الفصل بين الوزارتين على غرار ما كان في 1994، وما نظرتك المستقبلية لواقع التعليم العام والعالي، وكيف يمكننا تقنين الفجوات الأكاديمية والمهاراتية.

وإذا كان لديك اقتراحات لتطوير المهارات الحياتية، ما هو البرنامج الأمثل...

Abstract

This study aimed to track the Palestinian educational policies that dealt with life skills through the educational policy analysis methodology. The study also aimed to identify the reality of the practice of students in the secondary stage of the eleventh and twelfth grades of science and literature in the schools of the cities of Al-Bireh and Ramallah for life skills from the point of view of the students themselves and their teachers and school principals. To achieve the objectives of this study, the researcher used the descriptive approach (quantitative through questionnaire, and qualitative through interview). The questionnaire was applied to a random cluster sample distributed among 160 teachers, distributed among 11 schools, including 70 teachers and 90 female teachers. The sample size of secondary school students reached 353 students, including 124 male and 229 female students. As for the 11 school principals, the comprehensive survey method was used in their selection of the interview tool. The study was conducted in the 2023-2024 school year. A group of educational experts were also interviewed to consult them in the preparation of the policy paper.

The results of the study showed the absence of clear and explicit Palestinian educational policies that include the development of life skills among secondary school students. And that the reality of practicing life skills among secondary school students in public schools from the point of view of the students themselves was great, and the skills came in order the skill of digital technologies (technology) or the skill of information and communication technology, the skill of self-management / self-awareness, the skill of teamwork and participation, the skill of communication and communication, and the skill of problem solving and decision-making. And that the reality of practicing life skills among students of the scientific branch is better than among students of the literary branch, especially in the skills of teamwork, participation and the skill of digital technologies is better than the practice of students of the literary branch. It was found that eleventh and twelfth grade students had the same degree of practice for these life skills. From the teachers' point of view, it was average, and it was found that the highest skill is the skill of digital technologies (technology) or the skill of information and communication technology, followed by the skill of communication and communication, then the skill of teamwork and participation, then the skill of self-management / self-awareness, and then the skill of problem solving and decision-making. This is consistent with the managers' point of view.

The study recommends the adoption of the proposed policy paper for the development of secondary school students' life skills.

Keywords: Foresight, Educational Policies, Life Skills, Policy Paper, Secondary School