

درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم

سعود حمود الربيعان⁽¹⁾

وزارة التعليم

(قدم للنشر في 04/05/1440هـ؛ وقبل للنشر في 03/02/1441هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، واختيرت عينة بالطريقة العشوائية البسيطة بلغت 1522 طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت جميع المجالات في الدرجة المتوسطة، وجاءت مرتبة تنازليًا كالآتي: (التخطيط للمستقبل، التواصل الاجتماعي، إدارة الانفعالات وتنظيمها، التفكير الناقد، حل المشكلات)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس، أو الكلية، فيما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح فئة دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه) بالمقارنة مع فئة (بكالوريوس).

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية، طلبة الجامعة، جامعة حائل.

The Practicing Degree of Hail University Students of Life Skills from their View Point

Saud Hamoud Al - Rabian⁽¹⁾

Ministry of education

(Received 10/01/2019; accepted 02/10/2019)

Abstract: This study aimed at identifying the practicing degree of Hail University students of life skills from their view point, the descriptive survey method was used, and the questionnaire was used as a study tool, a random simple sample of 1522 students was selected. The study findings showed that the practicing degree of Hail University students of life skills from their view point was medium, and all dimensions came in medium degree, and they came in descending order as follows: (future Planning, social communication, organizing and managing emotions, critical thinking, problem solving). And the study findings showed that there aren't statistically significant differences attributed to gender or to college variables, while the study findings showed that there are statistically significant differences attributed variable educational stage in favor of Graduate (MSc / PhD) category, in compared with (BA) category.

Key words: life skills, university students, Hail University.

(1) Quality management and performance measurement

(1) مشرف تربوي في إدارة الجودة وقياس الأداء

البريد الإلكتروني: Saud_r@hotmail.com

مقدمة الدراسة:

التَّعَامُلُ مع الضَّغْوطِ، كالفشل والإحراج والضَّغْطِ ومَهَارَاتِ التَّخْطِيطِ مثل وَضْعِ الأَهْدَافِ وَصُنْعِ القَرَارَاتِ وَتَرْتِيبِ الأَوَّلِيَّاتِ (وصفي، 2016). ومن أهم المهارات الحيوية مهارات إدارة النزاع، وإدارة الذات، وإدارة الانفعالات، والمقدرة على التعرف إلى مشاعر الآخرين، وتفهمهم، والقدرة على القبول والرفض (Secretary-General of the OECD, 2018)، كذلك تتضمن المهارات الحيوية المقدرة على استثمار الموارد البيئية المتاحة، والحفاظ على ديمومة مصادرها، فكما يؤثر الإنسان في البيئة فهي تؤثر به، الأمر الذي يفرض امتلاك مهارات التعامل مع البيئة وإدارتها (فاضل، 2017). وتتضمن المهارات الحيوية أيضا المقدرة على حل المشكلات، والتفكير الناقد، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، والتخطيط للمستقبل، وإدارة الذات (عبدالله، 2017).

ومما تقدم يظهر أن أهم المهارات الحيوية هي حل المشكلات، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، والتواصل الاجتماعي، والتفكير الناقد، والتخطيط للمستقبل، وهذه المهارات وقد تناولها البحث الحالي بالدراسة، والتقييم:

1. حل المشكلات: إن امتلاك الطلبة لمهارة حل المشكلات يتمثل بمدى قدرتهم على اتباع الطريقة العلمية في مواجهة المشكلات وحلها؛ ذلك بتحديد

تُعد المهارات الحيوية من أهم الضروريات اللازم إكسابها للطلبة، لأنها تساعد على تحديد المشكلات، وتقديم الحلول المناسبة لحلها، كما تساعد على تحسين التواصل مع الآخرين، وتعزيز عملية اكتساب المعرفة، وتكسب الثقة بالنفس، فالمهارات الحيوية لا تفيد الطلبة في الجانب الأكاديمي فحسب، بل في جميع أمور الحياة، لاسيما أنها تُعد مهارات تعايش يمارسها الطلبة في كافة مفاصل حياتهم اليومية (عبيدات وأبو السميد، 2012). والمهارات الحيوية عبارة عن مهارات اجتماعية سلوكيات تساعد على التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع أفراد المجتمع، الأمر الذي يزيد من فرصة تجنب المشكلات وحلها، وتعزيز العمل الجماعي والتعاوني (Singh, 2016).

فالمهارات الحيوية تساعد على الاندماج الاجتماعي، والنجاح في العمل، وبناء شخصية تتصف بالموضوعية، ومواطن فاعل ومشارك في المجتمع، إذ تساعد هذه المهارات الطالب على التواصل، والتعامل مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، فالتغيير أصبح الأساس، وكل شيء لا يتغير يصيبه الجمود، والضمور (Tara & Matrin, 2015).

وهناك العديد من المهارات الحيوية اللازمة للتعايش في التطورات المعاصرة مثل مهارة إدارة الذات، والاستماع والحوار وإقامة العلاقات وإدامتها. ومهارات

ويتصف الطلبة الذين يمتلكون مهارات التخطيط للمستقبل بالقدرة على بناء عمليات استدلال منطقية، تهدف التوصل لاستنتاج ما في ضوء المعلومات المتوفرة، وبناء الخطط في ضوء هذه الاستنتاجات (Miller, Pope & Steinmann, 2009). إلى جانب القدرة على قراءة الواقع، وتقييمه، وبناء التوقعات المستقبلية في ضوءها، وتنمية مهاراتهم في الاستدلال العقلي، والاستنتاجات الصحيحة (ديلور، 1996).

كما أن امتلاك مهارة التخطيط للمستقبل تتضمن قدرة الطالب في التعرف إلى أفكاره الخاصة، والقدرة على تفهم وجهات نظر الآخرين، والتركيز على جزئيات التفكير، إلى جانب النظرة الكلية الشاملة، ويتضمن التخطيط للمستقبل القدرة على تحديد البدائل، واختيار أفضلها، ثم اتخاذ القرارات (العياصرة، 2011). واستنادا إلى ذلك فإن امتلاك الطلبة لمهارة التخطيط للمستقبل تُعد ضرورة ملحة لأهميتها في تحليل الواقع، واستخلاص النتائج، ووضع الخطط المستقبلية في ضوءها.

3. التفكير الناقد: إن امتلاك الطلبة لمهارة التفكير الناقد تتمثل بقدرة الطلبة على اختبار الحقائق أو الآراء في ضوء الأدلة التي تسندها، بدلاً من القفز إلى النتائج، ويتضمن بالتالي معرفة طرق البحث المنطقي التي تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة،

المشكلة، وتوليد الأفكار من خلال استخدام الربط الحر؛ أي ربط موضوع المشكلة بمشكلات أخرى، أو بمواضيع قريبة تعطي إضاءة على المشكلة الحالية، أو ربط مفاهيم معقدة بمفاهيم أكثر وضوحاً تسهل فهم أبعاد المشكلة، ومن ثم توليد بدائل، واختيار أفضل الحلول (هيجنز، 2001).

ويتصف الطلبة الذين يمتلكون مهارة حل المشكلات بالقدرة على دراسة المشكلة، وملاحظة الظواهر المتعلقة بها، ثم طرح فرضيات لتمثيل تلك المشكلة، ثم جمع البيانات وتحليلها في ضوء هذه الفرضيات، واستخلاص النتائج للوصول إلى الحل الأمثل (جابر، 2003). واستناداً فإن امتلاك الطلبة لمهارة حل المشكلات تُعد ضرورة ملحة لما لها من دور أساسي في مواجهة صعوبات الحياة والتغلب عليها.

2. التخطيط للمستقبل: إن امتلاك الطلبة لمهارة التخطيط للمستقبل تتمثل بالقدرة على فحص الحوادث أو الوقائع، واثم استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع أو الحوادث المشاهدة التي يقبلها العقل الإنساني، والتمييز بين مواطن القوة ومواطن الضعف في هذه النتائج في ضوء الأدلة المتاحة، واثم استخلاص العلاقات بينها، واثم التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ النتيجة تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة مثبتة (نبيه، 2002).

واختبار صحة النتائج وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة (العياصرة، 2011). ويتصف الطلبة الذين يمتلكون مهارة التفكير الناقد بالقدرة على التمييز بين الحقائق، وتحديد صدق المصادر، وتحديد دقة الخبر وصدقه، والكشف عن التحيز (Paul & Elder, 2006). كما يتصف الطلبة الذين يمتلكون مهارة التفكير الناقد بالقدرة على التفكير بمرونة وموضوعية، وإصدار الأحكام (فراج، 2006)، والقدرة على تقصي الدقة في ملاحظة الوقائع وتقويمها، والتقييد بإطار العلاقة الصحيح التي تنتمي إليه هذه الوقائع، واستخلاص النتائج بطريقة منطقية سليمة، ومراعاة موضوعية العملية كلها، وبعدها عن العوامل الذاتية كالتأثير بالنواحي أو الأفكار السابقة والآراء التقليدية (ريان، 2006). فامتلاك مهارة التفكير الناقد يتضمن القدرة على إثارة الأسئلة والتساؤل، والتفكير بعمق والتحليل، ومعالجة الأسئلة بفكر إبداعي، ويمكن أن يؤدي المعلم دورًا كبيرًا في تنمية هذه المهارة لدى الطلبة (علي، 2009). ويرى الباحث أن امتلاك الطلبة لمهارة التفكير الناقد يتمثل بالقدرة على إخضاع المعلومات لعملية فرز وتمحيص لتحديد مدى ملاءمتها لما لديهم من معلومات أخرى، ومدى اتساقها مع القواعد المنطقية التي اصطلاح عليها.

4. إدارة الانفعالات وتنظيمها: إن امتلاك الطلبة لمهارة إدارة الانفعالات وتنظيمها يعني إدراك الطالب لمشاعره، والمواقف المسببة لهذه المشاعر وتقييمها، وإدراك قدراته، ثم تصنيف هذه الانفعالات إلى غير قابلة للتحقق واستبعادها، وإلى قابلة للتحقق وترتيبها في تسلسل هرمي حسب أهميتها بالنسبة له (Businaro, 2015). ويتسم الطلاب الذين يمتلكون مهارة إدارة الانفعالات وتنظيمها بقدرتهم على عدم إظهار حالة التوتر، والتكيف وفق الموقف الانفعالي (Segan & Booth, 2015). والقدرة على فهم الذات، وتقدير مشاعرهم، ومشاعر الآخرين، والاتسام بالأمل والتفائل، والتدرب على التصرف بهدوء، حتى في المواقف الصعبة (عثمان، 2001). كما أن امتلاك الطلبة لمهارة إدارة الانفعالات وتنظيمها يعني القدرة على التوفيق بين المشاعر والدوافع والغايات الشخصية من ناحية وبين غايات المجتمع من ناحية أخرى، وتسهم المدرسة بدور كبير في تنمية هذه المهارة (معمرية، 2005). لذا يرى الباحث أن امتلاك الطلبة لمهارة إدارة الانفعالات وتنظيمها يعني بالضرورة القدرة على التحكم بالتفكير السلبي، وضبط الذات، والتصرف بهدوء، والاتسام بروح الدعابة، والمشاعر المتزنة، والعمل تحت الضغوط.

أسلوب جذاب في الحديث، والنقاش بهدوء، وطرح الأسئلة والعبارات بوضوح، إلى جانب القدرة على الإصغاء الواعي، وفهم غايات الآخرين، ومن ثم التفاعل الإيجابي، وبلا شك فإن للمؤسسات التربوية، وبخاصة الجامعات، دوراً كبيراً في إكساب طلبتها المهارات الحيوية اللازمة للتفاعل الاجتماعي الإيجابي، خاصة في ظل تعقد المجتمعات وتشابكها، مما يؤكد على الدور المحوري للجامعات في تنمية المهارات الحيوية لدى طلبتها.

وتعد الجامعات بوابة سوق العمل، فالجامعة هي المسؤولة عن اختبار مستوى المهارات الحيوية لدى الطلبة، ووضع البرامج اللازمة لتدريب الطلبة وتزويدهم بالمهارات الحيوية التي تساعدهم على العمل والاندماج الاجتماعي (فهميم، 2007)، وفي ضوء التطورات التكنولوجية الهائلة واتساع المعارف وتشابكها، واختلاف المعطيات الاجتماعية، وبروز التنوع الثقافي كأساس للمجتمعات الحديثة، وانتشار العولمة، ازدادت الحاجة للتحقق من مدى امتلاك المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات (يوسف، 2015). ولم تكن الجامعات السعودية بمنأى عن التطورات التقنية والاجتماعية السريعة والمتلاحقة، والتي فرضت اختبار مدى امتلاك الطلبة للمهارات الحيوية اللازمة لتعايش مع التغير الاجتماعي، ومواكبة التطورات، فقد

5. التواصل الاجتماعي: إن امتلاك الطلبة لمهارة التواصل الاجتماعي يتضمن القدرة على الاتصال اللفظي اتصالاً مباشراً من خلال التحدث والإقناع مباشر أي وجهاً لوجه، أو غير مباشر باستخدام أدوات أخرى مثل الهاتف، وهذا يتضمن صياغة العبارات صياغة مناسبة لنقل الرسالة والتأثير بالمتلقي (الحلاق، 2010).

ويتسم الطلاب الذين يمتلكون مهارات التواصل الاجتماعي بالقدرة على التحدث والإقناع، الذي يعزز بدوره التفاعل الاجتماعي، إذ يجيدون تبادل المعلومات مع الآخرين، ويكون لها تأثير على مدركات هؤلاء الأطراف أو على سلوكهم، وهذا بدوره يؤثر في فاعلية الاتصال وكفاءته، وتنمية هذه المهارات منشطة بكفاءة المرَبون (سعادة، 2009). وإلى جانب القدرة على التحدث والإقناع، فإن امتلاك الطلبة لمهارة التواصل الاجتماعي يتضمن القدرة على الإصغاء، وفهم الآخرين، واستخدام الحيز الشخصي والمكاني، والتفاوض. كما أكد هيريونق (Hiriiong, 2014) أن امتلاك الطلبة لمهارة التواصل الاجتماعي قائم على امتلاك مهارات الإصغاء، والتواصل البصري، والحضور النفسي والجسدي.

ويرى الباحث أن امتلاك الطلبة لمهارات التواصل، يتمثل بالقدرة على التواصل البصري، واستخدام

السريع والنمو المطرد للمجتمع السعودي، والتشابك والانفتاح والتفاعل مع مجتمعات أخرى، ونتيجة التغير السريع في كافة القطاعات، أصبح من الضروري اختبار مستوى المهارات الحيوية لدى الشباب الجامعي السعودي، وهذا جاءت الدراسة الحالية للتعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

لقد لاحظ الباحث كعضو هيئة تدريس وجود قصور في مستوى المهارات الحيوية لدى الشباب الجامعي، ووجود قصور في وعي الطلبة بأهمية امتلاك المهارات الحيوية التي تؤهلهم للتعايش والاندماج الاجتماعي، لذا درس الباحث الأدبيات السابقة التي المتعلقة بهذا الموضوع، وخُلصَ إلى أن نتائج بعض الدراسات التي أكدت وجود قصور في درجة ممارسة طلبة الجامعة للمهارات الحيوية في مجتمعات مختلفة كدراسة قشطة واللولو (2006)، إلا أنه لم يجد أي دراسة حاولت التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية، لذا تبلورت مشكلة الدراسة لدى الباحث في ضرورة التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم، وعليه فقد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: «ما واقع المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل

تبنت الجامعات السعودية العديد من المشاريع والبرامج التي استهدفت بالأساس تنمية المهارات الحيوية لدى طلبتها.

وكان لجامعة حائل دور بارز في الشراكة الاجتماعية، وتنمية المهارات الحيوية، والتدريب المستمر، والذي استهدف بالأساس تعزيز المهارات الحيوية لدى الطلبة، لمساعدتهم على التعايش ومواكبة التطورات العصرية الهائلة، منطلقاً من رؤية مفادها تحقيق الريادة والتميز من خلال بيئة تعليمية وبحثية متميزة تلبى سوق العمل والمجتمع المحلي بالكفاءات المتميزة (الأمانة العامة لكراسي البحث، 2018)

ولقد كشف آخر تصنيف عالمي للجامعات (ويومتركس) أن تصنيف جامعة حائل يقع في المرتبة (86) عربياً، لذا فقد سعت الجامعة إلى تطوير برامجها، وخططها، وإعداد طلابها وتنمية مهاراتهم الحيوية وتبنت بعض المشاريع الإبداعية مثل مشروع «شباب حائل لريادة المستقبل»، ومشروع «شباب الجامعة وقيادات المجتمع»، ومشروع «توعيتي في هاتفي»، ومشروع «حديقة الإبداع التكنولوجي»، وسعت هذه المشاريع بالأساس لتنمية المهارات الحيوية لدى الطلبة، ليتمكنوا من الانخراط بالمجتمع وتنميته (وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، 2018).

وفي ضوء تنامي المشكلات الاجتماعية، والتغير

- إثراء الجانب النظري المتعلق بمضمون المهارات الحיוية لدى الشباب الجامعي؛ إذ أمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بالدراسات المتعلقة بهذا المجال.

- التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم، في ضوء ازدياد الاهتمام بالتعايش العالمي.
الأهمية العملية:

- يؤمّل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها الباحثون والمهتمون بموضوع المهارات الحيوية.

- يؤمّل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم العون لصناع القرار في الجامعات السعودية في التعرف إلى واقع المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات السعودية.

- كما يتوقع أن تفتح هذه الدراسة أبواباً جديدة أمام الباحثين، بقصد إجراء بحوث ودراسات جديدة، تعزز أو تنفي ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.
مصطلحات الدراسة:

تبنت الدراسة تعريف بعض المصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً، وعلى النحو الآتي:

المهارات الحيوية: المهارات الحيوية هي كل عمل يتفاعل فيه الفرد مع أشخاص أو مؤسسات وهي مهارات اجتماعية وسلوكيات شخصية تسهم في التعايش

من وجهة نظرهم؟»، والذي تفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم.

2. التعرف إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية نتائجها، ومدى تأثير هذه النتائج في القائمين على التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، وتأتي أهمية الدراسة الحالية من جملة اعتبارات نظرية وعملية وكالاتي:

الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات التي تناولت درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية - على قدر اطلاع الباحث.

إلى درجة المهارات الحيوية التي يمارسها الطلبة المعلمون في غزة، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، واختيرت عينة عشوائية بلغت (93) طالباً وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، وكانت أهم نتائج الدراسة أن مستوى المهارات درجة متوسطة لـ (مهارات التفكير الناقد وتحقيق الذات، مهارات الاتصال والتواصل، المهارات التكنولوجية، المهارات الاقتصادية، مهارات العمل، المهارات الصحية). وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

كما قام ميلر وبوب وستينان (Miller, Pope & Steinmann, 2009) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة ستانفورد في فرانسييسكو واستخدامهم للتكنولوجيا وانخراطهم الاجتماعي، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، واختيرت عينة بلغت (300) طالب وطالبة جامعية، وكانت أهم نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الحيوية جاء بدرجة متوسطة، وأن هناك علاقة ارتباطية قوية بين مستوى المهارات الحيوية، واستخدام التكنولوجيا، وبين مستوى المهارات الحيوية والانخراط

مع الآخرين (عبد الموجود، 2007، ص47)، وهي المهارات التي تساعد على التكيف مع المجتمع، والقدرة على تحمل المسؤولية، والتوجيه الذاتي (بدري، 2002). وتعرف في هذه الدراسة إجرائياً بمهارة حل المشكلات، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، والتواصل الاجتماعي، والتفكير الناقد، والتخطيط للمستقبل. حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الجامعات السعودية.
الحدود المكانية: طبقت الدراسة في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2016 – 2017 م.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة في التعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل لمهارة حل المشكلات، وإدارة الانفعالات وتنظيمها، والتواصل الاجتماعي، والتفكير الناقد، والتخطيط للمستقبل. الدراسات السابقة:

تالياً عرض لمجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي رتبت بحسب تاريخها من الأقدم إلى الأحدث:

قام قشطة واللولو (2006) بدراسة هدفت للتعرف

التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحיוية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة بدرجة متوسطة، كما جاءت درجة ممارسة المهارات الحيوية بدرجة متوسطة، في حين حصل محور المهارات التكنولوجية والتقنية على تقدير منخفض، وظهرت فروق دالة إحصائية في تحقيق المهارات الحيوية وفق متغير الجنس، لصالح الذكور. وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وقام العمري (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحيوية في ضوء الاقتصاد المعرفي، وقام الباحث باستخدام المنهج المسحي كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، واختيرت عينة بلغت (797) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الأردنية، وكانت أهم نتائج الدراسة أن مستوى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحيوية في ضوء الاقتصاد المعرفي جاء بمستوى متوسط عموماً، واحتل المرتبة الأولى بعد «مهارات العمل الجماعي». وأظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة. وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وهدف دراسة الترك (2016) إلى التعرف إلى

الاجتماعي. وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وأجرى تشويو وستشولت (Chweu & Schlitz, 2010) دراسة هدفت التعرف إلى درجة المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات في جنوب إفريقيا، ودور الجامعة في تعزيز هذه المهارات لدى الطلبة، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، واختيرت عينة بلغت (146) طالباً وطالبة من طلبة جامعة تشيوان للتكنولوجيا في جنوب إفريقيا، وكانت أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المهارات الحيوية كان متوسطاً، وجاء مجال الاتصال بدرجة مرتفعة، بينما جاء مجال التخطيط للمستقبل بدرجة منخفضة. وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

أما دراسة صاصيلا (2011) فقد هدفت التعرف إلى دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحيوية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي المسحي، كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، وكانت أهم نتائج الدراسة أن دور كلية

للتعرف إلى واقع المهارات الحيوية لدى شريحتين من الطلبة، طلبة أمريكيين بالأصل من ألاسكا، وطلاب أمريكيين من أصل هندي، ووزعت الاستبانة على ما يقارب (654) طالبًا وعضو هيئة تدريس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في المهارات الحيوية المتعلقة بالعادات الغذائية، والاندماج الاجتماعي والاتصال، والفاعلية الذاتية، وإدارة الانفعالات العاطفية لدى أفراد عينة الدراسة، بينما ظهر مستوى جيد في مهارات حل المشكلات، والتفكير الناقد، وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وهدفت دراسة كاظم (2017) للتعرف إلى المهارات الحيوية اللازمة لطلبة قسم الجغرافية من وجهة نظر التدريسيين، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واختيرت عينة بلغت (55) من الهيئة التدريسية في جامعات الفرات الأوسط، أما أداة البحث فكانت عبارة عن استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى المهارات الحيوية (مهارات الاتصال، التفكير الناقد، ضبط الانفعالات وإدارتها) لدى طلبة أقسام الجغرافية بصورة عامة في كليات التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر أغلب التدريسيين لكونهم لا يعيرون الاهتمام في تدريسها وممارستها في الحياة اليومية في جامعات الفرات الأوسط. وفي ضوء نتائج البحث أوصت

مستوى المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي التطويري، واختيرت عينة عشوائية من طلبة الجامعات الأردنية بلغت (1547) طالبا وطالبة، و(153) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لأردنية، وجمع البيانات عن أفراد عينة الدراسة استخدمت الباحثة مقياس المهارات الحيوية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الحيوية جاء بدرجة متوسطة عموما ولجميع المحاور، وجاءت المجالات مرتبة تنازليًا (مهارات التواصل والعلاقات مع الآخرين، ومهارات إدارة الذات، ومهارات التخطيط للمستقبل، ومهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات). وتتوافق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث المنهجية ونوع العينة وتختلف من حيث مجتمعها.

وهدفت دراسة كيث وستاستني وأقينو وبرونت وأني (Keith, Stastny, Agnew, Brunt & Aune, 2017) التعرف إلى مستوى المهارات الحيوية لدى طلبة كلية القبائل (a Tribal College) في جامعة كاليفورنيا، في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديات تنمية المهارات الحيوية، وبناء برنامج تدريبي لتعزيز المهارات الحيوية في ضوءها، ولتحقيق هدف الدراسة استخدام الباحثون منهجًا مختلطًا، إذ استخدم مقياس المهارات الحيوية

الدراسة بضرورة نشر ثقافة التدريسيين لإكساب الطلبة المهارات الحيوية وتنميتها لديهم. وأجرى عبد الله (2017) دراسة هدفت التعرف إلى المهارات الحيوية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متغيرات العصر، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي الوثائقي، وبالرجوع إلى الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع المهارات الحيوية اللازمة للطلبة خلصت الدراسة إلى أن أهم المهارات الحيوية اللازم تنميتها لدى الطلبة هي مهارة حل المشكلات، ومهارة التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد ومهارة التعايش التكنولوجي، ومهارة إدارة الذات، ومهارة التأثير في عواطف الآخرين، وأوصت الدراسة

بضرورة إكساب المعلمين هذه المهارات وتدريبهم على إكسابها للطلبة. **منهج الدراسة:** استخدم المنهج الوصفي المسحي للتعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم. **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة حائل والبالغ عددهم (33447) طالبا وطالبة، بحسب إحصائيات وزارة التخطيط والمعلومات للعام الدراسي 2016 / 2017. والجدول رقم (1) يبين ذلك.

جدول (1): توزع أفراد مجتمع الدراسة بحسب المتغيرات الشخصية.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	8192	33447
	أنثى	25255	
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	33102	33447
	ماجستير / دكتوراه	345	
الكلية	إنسانية	26698	33447
	علمية	6749	

عينة الدراسة: بلغ عدد عينة الدراسة (1522) فرداً، واستخدم العينة العشوائية البسيطة لأن لكل فرد من أفراد المجتمع الفرصة نفسها لأن يكون أحد أفراد العينة، وجميع أفراد البحث معروفون ويمكن الوصول إليهم، واعتماداً على جدول تقدير حجم العينة من المجتمع الأصلي الذي أعده كل من بارتليت وكوتريك وهيجنز (Bartlett, Kotrlik & Higgins, 2001). ووزعت توزيع (1701)

سعود حمود الربيعان: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحاسوبية من وجهة نظرهم

استبانة واستبعد غير الصالح منها للتحليل، حتى حصلنا على عدد العينة المحدد وهو (1522)، وقام الباحث بتوزيع الاستبانة مناوله على الطلبة، كما قام الباحث باختيار كافة أفراد مجتمع الدراسة بالنسبة لطلبة الدراسات العليا؛ نظرا لقله عددهم بالنسبة لباقي أفراد المجتمع، إذ وزعت الاستبانة على جميع طلبة الدراسات العليا، واستردت (265) استبانة فقط، كان الصالح للتحليل منها هو (245) استبانة، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المتغيرات الشخصية.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكر	364	0.24	1522
	أنثى	1158	0.76	
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	1277	0.84	1522
	ماجستير/ دكتوراه	245	0.16	
الكلية	إنسانية	1217	0.80	1522
	علمية	305	0.20	

أداة الدراسة:

والتفكير الناقد، وحل المشكلات)، وصممت الإجابة على فقرات الاستبانة وفق سلم ليكرت (Likert) الخماسي، بإعطاء وزن متدرج للبدائل؛ فقد أعطيت خمس درجات للإجابة عن البديل (دائماً)، وأربع درجات للإجابة عن البديل (غالباً)، وثلاث درجات للإجابة عن البديل (أحياناً)، ودرجتان للإجابة عن البديل (نادراً)، ودرجة واحدة للإجابة عن البديل (أبداً)، وقد حدد مستوى الممارسة بتقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض). بالاعتماد على المعادلة التالية وهي معيار التصحيح.

$$\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا} / \text{عدد المستويات} = \frac{5-1}{4} = 1.33$$

لتحقيق أهداف الدراسة كما جمعت البيانات عن أفراد عينة الدراسة باستخدام الاستبانة، وقد قام الباحث بتطوير أداة الدراسة بالاستعانة ببعض الدراسات العربية كدراسة الترك (2016)، وبعض الدراسات الأجنبية كدراسة كيث وستاستني وأفينو وبرونت وأني (Keith, Stastny, Agnew, Brunt & Aune, 2017)، وقد تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام، الأول متعلق بالبيانات الشخصية، والثاني صمم للتعرف إلى درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحاسوبية من وجهة نظرهم، وبهذا فقد تضمنت خمسة مجالات (التخطيط للمستقبل، ومجال التواصل الاجتماعي، وإدارة الانفعالات وتنظيمها،

- وهكذا اعتمد المحك التالي لدرجة تطبيق للأداة ككل ولمجالات الدراسة وفقراتها:
- درجة ممارسة منخفضة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (1- 2.33).
- درجة ممارسة متوسطة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (2.34- 3.67).
- درجة ممارسة مرتفعة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (3.68- 5.00).
- صدق أداة الدراسة:
- للتحقق من صدق الاستبانة تحقق من الصدق الظاهري لها، وذلك بعرضها على (15) من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية والأصول، من الجامعات السعودية، وقد عدت موافقة
- 80% من المحكمين على محتوى كل فقرة مؤشراً على صدقها، وبذلك أبقى عليها، هذا، وقد أبدى بعض المحكمين اقتراحاتهم بتعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، ولم تحذف أي فقرة، وأجريت التعديلات وبهذا تحقق الصدق الظاهري لأداة الدراسة.
- ثبات أداة الدراسة:
- تحقق من ثبات الاستبانة، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- retest)، وذلك بتطبيقها مرتين على عينة من مجتمع الدراسة ومن خارج عيبتها بلغت (20) فرداً، بفارق أسبوعين، وحسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون والذي بلغ 0.87، وتعد هذه نسبة كافية لأغراض هذه الدراسة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): قيمة الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون ألفا.

الرقم	المجال	معامل ارتباط بيرسون
1	حل المشكلات	.84
2	إدارة الانفعالات وتنظيمها	.87
3	مجال التواصل الاجتماعي	.91
4	التفكير الناقد	.85
5	التخطيط للمستقبل	.81
الدرجة الكلية		0.87

نظرهم؟

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحיוية من وجهة نظرهم؟
- للإجابة عن السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل

سعود حمود الربيعان: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم

للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم للمجالات والكلي، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم للمجالات والكلي.

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
5	التخطيط للمستقبل	2.81	0.42	1	متوسطة
3	التواصل الاجتماعي	2.74	0.38	2	متوسطة
2	إدارة الانفعالات وتنظيمها	2.66	0.39	3	متوسطة
4	التفكير الناقد	2.57	0.43	4	متوسطة
1	حل المشكلات	2.55	0.35	5	متوسطة
	الكلي	2.69	0.24		متوسطة

يتبين من الجدول (4) أن جميع المجالات كان درجة

وقد نوقشت نتائج كل مجال على النحو الآتي:

تقديرها متوسطة، وجاءت درجة ممارسة طلبة جامعة

5. مجال التخطيط للمستقبل:

حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم بدرجة

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

متوسطة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي 2.69 بانحراف

والرتب لفقرات مجال التخطيط للمستقبل، والجدول

معيارى 0.24. (5) يوضح ذلك.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال التخطيط للمستقبل، مرتبة تنازلياً.

الرقم	أولاً: مجال التخطيط للمستقبل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	أطور مهاراتي لأجد وظيفة بعد التخرج.	3.69	0.86	1	مرتفعة
6	أحدد بدائل مستقبلية لتحقيق أهدافي.	3.22	0.86	2	متوسطة
4	أسعى بجد لتحقيق أهدافي المستقبلية.	3.18	0.92	3	متوسطة
2	أسعى لتطوير مهاراتي لمستقبل أفضل.	3.11	1.02	4	متوسطة
7	لدي رغبة بتأسيس مشروعات خاصة بي.	3.01	0.94	5	متوسطة
10	لدي أهداف واضحة لمستقبلي.	2.99	0.91	6	متوسطة
13	أواكب التقدم المتسارع في المعرفة والتكنولوجيا.	2.98	1.06	7	متوسطة
1	أحدد ميولي المستقبلية بوضوح.	2.74	0.77	8	متوسطة
14	لدي خطة واضحة لتحقيق مستقبل أفضل لحاتي.	2.61	0.77	9	متوسطة
9	أخاطر في سبيل تطوير نفسي اجتماعياً. أو اقتصادياً.	2.54	0.83	10	متوسطة

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أولاً: مجال التخطيط للمستقبل	الرقم
متوسطة	11	0.93	2.47	أسعى للاطلاع على المشكلات المجتمعية «المحلية».	11
متوسطة	12	0.85	2.35	أتابع التحديات العالمية.	12
منخفضة	13	0.82	2.31	لدي تصور للتحديات التي قد تؤثر على حياتي مستقبلاً.	5
منخفضة	14	0.97	2.11	لدي معرفة بالجهات التي يمكن أن تدعمني لتحقيق أهدافي.	8
متوسطة		0.42	2.81	الكلي	

تشويو وستشولت (Chweu & Schltz, 2010)، التي أظهرت نتائجها أن مجال التخطيط للمستقبل لدى طلبة الجامعة في جنوب إفريقيا جاء بدرجة متوسطة. مما يدل على التشابه في مستوى التخطيط للمستقبل لدى الطلبة في مختلف المجتمعات.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (3) التي تنص على «أطور مهاراتي لأجد وظيفة بعد التخرج»، بدرجة مرتفعة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينته نتائج تقرير اليونيسيف (2008) الذي أظهر أن ربط الأنشطة والبرامج بمتطلبات سوق العمل يزيد من فاعلية هذه البرامج ومستوى التحاق الطلبة بها. وعليه فإن طلبة جامعة حائل يسعون بجد لتطوير مهاراتهم في بعض الجوانب المتعلقة بسوق العمل، مثل تطوير مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا والحاسوب، وهذا التوجه يعود لدوافع شخصية أهمها الحصول على وظيفة بعد التخرج، وهذا أدى بالمحصلة لتحسن امتلاك الطلبة لبعض المهارات الحيوية التي يعتقدون أنها تؤهلهم مهنيًا

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال التخطيط للمستقبل كانت متوسطة، ولعل تفسير هذه النتيجة يربط فيما أوضحه فهيم (2007) من أن من أهم أدوار المؤسسات التربوية مساعدة الطلبة على التخطيط للمستقبل، وأن أي قصور في هذا الجانب ينعكس بالضرورة على مستوى امتلاك الطلبة لمهارات التخطيط للمستقبل؛ وعليه فربما تعزى هذه النتيجة إلى ندرة البرامج والأنشطة التي تبناها مؤسسات التنشئة الاجتماعية في حائل الهادفة إلى تعزيز مهارات الطلبة في تحديد أهدافهم المستقبلية، ثم تطوير مهاراتهم بما يؤهلهم لتحقيق هذه الأهداف، وتشابه نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الترك (2016) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى امتلاك طلبة الجامعة الأردنية لمهارات التخطيط للمستقبل جاء بدرجة متوسطة، مما يدل على التشابه في مستوى التخطيط للمستقبل لدى الطلبة في المجتمعات العربية كما تشابه مع نتيجة دراسة

تفاعلهم مع المؤسسات التعليمية (المدارس والجامعات) فقط، يضعف فرصتهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية؛ وعليه فإن قصور دور مؤسسات المجتمع في حائل مثل النوادي الصيفية، والمراكز التي تعنى بعقد الدورات التدريبية التي تستهدف مساعدة الطلبة على التخطيط للمستقبل وتحقيق أهدافهم، أدى إلى لتعمق قناعة الطلبة بعدم معرفتهم بالجهات التي يمكن أن تدعمني لتحقيق أهدافهم.

3. مجال التواصل الاجتماعي:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال التواصل الاجتماعي، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال التواصل الاجتماعي، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال التواصل الاجتماعي	الرقم
متوسطة	1	0.78	3.41	استجيب لرغبات وانفعالات الآخرين.	16
متوسطة	2	0.94	3.01	أستطيع التحدث مع الآخرين بسهولة.	18
متوسطة	3	0.98	2.94	اختار الزمان المناسب للتواصل مع الآخرين.	21
متوسطة	4	0.83	2.58	اختار المكان المناسب للتواصل مع الآخرين	20
متوسطة	5	0.84	2.57	استخدم لغة الجسد عند التواصل.	17
متوسطة	6	0.86	2.37	أظهر الهدوء عند التعامل مع الآخرين.	19
منخفضة	7	0.78	2.31	أستطيع التأثير في عواطف الآخرين.	15
متوسطة		0.38	2.74	الكل	

تفسير هذه النتيجة مع ما بينه وافي (2010) من أن تنمية مهارات الطلبة في الاتصال الهادف يقع على كاهل مؤسسات التنشئة الاجتماعية. وإن القصور في امتلاك

للانخراط بسوق العمل، كما أكدت نتائج دراسة كاظم (2017) أن طلبة جامعة بابل يسعون لتنمية المهارات المرتبطة بواقع حياتهم، وهي تلك المرتبطة بسوق العمل، ويظهر وجود اختلاف في التوجهات نحو العمل باختلاف المجتمعات؛ فقد أظهرت نتائج دراسة قشطة واللولو (2006) أن مهارات العمل لدى طلبة جامعة غزة جاءت بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على «لدى معرفة بالجهات التي يمكن أن تدعمني لتحقيق أهدافي» بدرجة منخفضة. وربما تفسير هذه النتيجة مرتبط بما أوضحته شريم (2009) من أن عدم توعية الناشئة بالجهات الداعمة للشباب، واقتصار

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال التواصل الاجتماعي كانت متوسطة، ويتف الباحث في

تدريب الطلبة على الاتصال والتواصل الفعال مع المجتمع؛ وبهذا فإن أي قصور في دور مؤسسات المجتمع وبخاصة الأسرة والمدرسة ينعكس سلباً على طبيعة التفاعل بين الطلبة، وبالتالي ينخفض مستوى استجاباتهم لرغبات وانفعالات الآخرين. وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (15) التي تنص على «أستطيع التأثير في عواطف الآخرين» وبدرجة منخفضة. ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة الكاظم (2017) إذ بينت أن تنمية مهارة التأثير في عواطف الآخرين تستوجب إكساب المعلمين هذه المهارة و ثم تدريبهم على إكسابها للطلبة. وبهذا فإن ندرة البرامج والأنشطة على مستوى المدرسة والجامعة في حائل التي تستهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة، إلى جانب ضعف تنفيذ الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف الوجدانية في المقررات الدراسية، وتعزيز الطلبة عاطفياً، وتدعيمهم بالمعارف المتنوعة، وتركيز المؤسسات التربوية بقطع المقرر من المنهاج، نتج عنه وجود ضعف واضح في مقدرة الطلبة في التأثير على عواطف الآخرين.

2. مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها، والجدول (7) يوضح ذلك.

الطلبة لمهارات الاتصال والتواصل يعود إلى القصور في دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية. إذ يوجد بعض جوانب القصور في تدريب الطلبة وفي البرامج والأنشطة التي تتبناها مؤسسات التنشئة الاجتماعية لمساعدة الطلبة على امتلاك مهارات الاتصال والتواصل، على مستوى الأسرة، والمدرسة، والجامعة مما يضعف قدرة الطلبة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وفي هذا السياق أكدت نتائج دراسة كاظم (2017) أن أي قصور في أداء الهيئات التدريسية والتعليمية، ينعكس انعكاساً سلبياً على مستوى المهارات الحيوية لدى الطلبة في جامعة بابل، وعليه فقد تشابهت مع نتائج الدراسة الحالية بوجود قصور في مهارات الاتصال لدى الطلبة. كما بينت الترك (2016) أن مساعدة الطلبة على امتلاك مهارات الاتصال من أهم أدوار المؤسسات التعليمية. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قشظة واللولو (2006)، ودراسة تشويو وستشولت (Chweu & Schltz, 2010)، والتي أظهرت نتائجها أن مستوى مهارات الاتصال والتواصل لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (16) التي تنص على «استجيب لرغبات وانفعالات الآخرين» بدرجة متوسطة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينه سعادة (2009) من أن مهارات الاتصال مع الآخرين والاستجابة لهم يرتبط بكفاءة الأسرة والمدرسة على

سعود حمود الربيعان: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتب لفقرات مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ثالثاً: مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها	الرقم
متوسطة	1	0.67	3.21	فشلي يجعلني مُصراً على النجاح.	27
متوسطة	2	0.61	3.01	اتزان مشاعري تساعدني في اتخاذ قرارات ناجحة في حياتي.	26
متوسطة	3	0.76	2.94	استمتع بالعمل المنظم دوماً.	30
متوسطة	4	0.61	2.87	أستدعي الانفعالات الإيجابية كالفكاهة بسهولة.	25
متوسطة	4	0.86	2.87	أنحي عواطفني عندما أنظم أعمالي.	31
متوسطة	6	0.70	2.58	أصبر على عدم تحقيق النتائج السريعة.	29
منخفضة	7	0.78	2.30	أسطر على نفسي بعد مروري بأي خبرة سلبية.	22
منخفضة	8	0.70	2.29	أكافئ نفسي بعد مواجهتي للخبرات السلبية.	28
منخفضة	9	0.75	2.28	أتحكم بمشاعري دوماً.	23
منخفضة	10	0.90	2.22	أصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة.	24
متوسطة		0.39	2.66	الكلّي	

والمدرسة والجامعة في حائل في تبني الأنشطة والمقررات الكفيلة بصقل شخصية الطالب، ومساعدته على التحكم بعواطفه، وبخاصة في الأوقات الحرجة، وتدريبهم على إدارة انفعالاتهم، والالتسام بالإيجابية، انعكس سلباً على مقدرة طلبة الجامعة على إدارة الانفعالات وتنظيمها. على وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كيث وستاستني وأقينو وبرونت وأني (Keith, Stastny, Agnew, Brunt & Aune, 2017) والتي أظهرت نتائجها وجود قصور لدى طلبة كلية القبائل (a Tribal College) في جامعة كاليفورنيا في مجال إدارة الانفعالات وتنظيمها، مما يؤكد وجود قصور في أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية في هذه الجانب بمختلف المجتمعات.

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال إدارة الانفعالات وتنظيمها كانت متوسطة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينه نوفل (2010) من أن مساعدة الطلبة على إدارة الانفعالات وتنظيمها، من أهم أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية ويتضمن تنميتها مساعدة الطلبة على امتلاك مجموعة من المهارات الشخصية، والاجتماعية، والوجدانية، التي تمكن الطالب من ترشيد حالته النفسية والاجتماعية، خاصة في أوقات الضيق، ويتفهم المشكلات ويحترم الآخرين ويقدرهم، ويظهر درجة عالية من الود في تعامله مع الناس، ويتكيف للمواقف الاجتماعية الجديدة بسهولة، ويواجه المواقف الصعبة بثقة. لذا فإن قصور دور الأسرة

من ناحية وبين غايات المجتمع من ناحية أخرى. وبهذا فإن أي قصور في دور المؤسسات التربوية في هذا الجانب ينعكس على مستوى امتلاك الطلبة لهذه المهارة، وفي حائل يوجد قصور في النشاطات والبرامج التربوية على مستوى المدرسة والجامعة الهادفة إلى مساعدة الطالب على معرفة انفعالاته وإدراكها، وتخليق الدافعية، وإدراك مشاعر الآخرين، والتعاطف، وإدارة العلاقات مع الآخرين، والتواصل معهم، لمساعدته على التصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة؛ الأمر الذي انعكس سلباً على قدرتهم في التصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كاظم (2017) والتي أظهرت تدني مستوى مهارات إدارة الانفعالات لدى طلبة جامعة بابل.

4. مجال التفكير الناقد:

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لفقرات مجال التفكير الناقد، والجدول (8) يوضح ذلك.

وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (27) التي تنص على «فشلي يجعلني مُصراً على النجاح»، بدرجة متوسطة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينه نوفل (2010) بالدور الكبير الذي يمكن أن تؤديه المؤسسات التربوية في تدريب الطلبة على مواجهة المواقف الصعبة بثقة، خاصةً في أوقات الضيق، وتفهم المشكلات وحلها، وأن أي قصور في دور المؤسسات التربوية في هذا الجانب يضعف مهارات الطلبة في حل مشكلاتهم والنجاح. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة كاظم (2017) والتي أظهرت تدني مستوى مهارات إدارة الانفعالات لدى طلبة جامعة بابل. وجاءت في الرّتبة الأخيرة الفقرة (24) التي تنص على «أتصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة» بدرجة منخفضة، ويتفق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما بينه معمريّة (2005) من أن المدرسة يمكن أن تسهم إسهاماً كبيراً في تنمية مهارات إدارة الانفعالات وتنظيمها بتنمية القدرة على التوفيق بين المشاعر والدوافع والغايات الشخصية

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لفقرات مجال التفكير الناقد، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال التفكير الناقد	الرقم
متوسطة	1	0.65	2.85	أخضع طرح الآخرين للنقد.	35
متوسطة	2	0.98	2.84	أتأمل الموقف جيداً قبل إبداء الرأي.	36
متوسطة	3	0.90	2.65	ابني آرائي على أدلة وبراهين علمية ومنطقية.	32
متوسطة	4	0.69	2.64	أقيم الآخرين بناء على أعمالهم لا مظهرهم.	38
متوسطة	5	0.96	2.48	لدي القدرة على فهم الخلفيات الثقافية للآخرين.	34

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال التفكير الناقد	الرقم
متوسطة	6	0.87	2.38	أضع نفسي مكان الآخرين لأفهم وجهة نظرهم.	33
منخفضة	7	0.95	2.17	أحلل وجهات نظر الآخرين قبل الحكم عليهم.	37
متوسطة		0.43	2.57	الكلية	

إليه نتائج دراسة عبد الله (2017) والتي أظهرت وجود حاجة لتنمية مهارات التفكير الناقد من ناحية، وضرورة إكساب المعلمين هذه المهارة وتدريبهم على إكسابها للطلبة؛ مما يؤكد أن ضعف اهتمام المربين بتنمية مهارات التفكير الناقد يؤثر على مستوى اكتساب الطلبة لهذه المهارة. وعليه فإنه يوجد حاجة ماسة لتدريب المعلمين في حائل على تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة، سيما أن المدرسة هي الرافد المباشر للجامعة، وأن تمثل المدرسة لأدوارها يعزز مستوى المهارات الحيوية لدى الطلبة بصورة عامة.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (37) التي تنص على «أحلل وجهات نظر الآخرين قبل الحكم عليهم» بدرجة منخفضة. ويرتكز الباحث أيضا في تفسيره لهذه النتيجة من ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الله (2017) والتي أظهرت وجود حاجة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة من ناحية، وضرورة إكساب المعلمين هذه المهارة وتدريبهم على إكسابها للطلبة فقصور تبني المعلمين تدريب الناشئة على تحليل المواقف ونقدها، وتفهم مشاعر الآخرين، والتنبؤ بسلوكهم، ينعكس على

يلاحظ من الجدول (8) أن درجة ممارسة المهارات الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال التفكير الناقد كانت متوسطة، وينطلق الباحث في تفسير هذه النتيجة مع ما أورده علي (2009) بأن المعلم يمكن أن يؤدي دورًا كبيرًا في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة بتنمية القدرة على إثارة الأسئلة والتساؤل، والتفكير بعمق والتحليل، ومعالجة الأسئلة بفكر إبداعي، وأن القصور في دور المعلم أو دور المؤسسة التربوية في هذا الجانب يؤدي لإضعاف هذه المهارة لدى الطلبة، كما أن عملية تنفيذ المنهاج، ما زالت تحدث بطريقة تقليدية، تعتمد التلقين كأساس، الأمر الذي يضعف فرصة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة قشطة واللولو (2006) والتي أظهرت نتائجها أن مستوى المهارات الحيوية في مجال التفكير الناقد لدى طلبة جامعة غزة جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (35) التي تنص على «أخضع طرح الآخرين للنقد» بدرجة متوسطة، ويرتكز الباحث في تفسيره لهذه النتيجة من ما توصلت

مستوى مقدرة الطلبة على فهم وجهات نظر الآخرين كما
 بين فليه (2006) أن أهم أدوار المؤسسات التربوية في
 تنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة هي تدريبهم على
 فهم الإيحاءات وبالتالي إدراك المعاني وتحليلها، وأن أي
 قصور في دور المؤسسات التربوية يضعف قدرة الطلبة
 على تفهم وجهات نظر الآخرين وتفسيرها.
1. مجال حل المشكلات:
 حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات
 المعيارية والرّتب لفقرات مجال حل المشكلات، والجدول
 (9) يوضح ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرّتب لفقرات مجال حل المشكلات، مرتبة تنازلياً.

الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجال حل المشكلات	الرقم
متوسطة	1	0.68	3.11	استطيع تحديد وجود مشكلة ما.	39
متوسطة	2	0.91	2.98	لدي مهارة في إدارة النزاعات التي تعترضني.	44
متوسطة	3	0.75	2.59	أحلل جميع جوانب المشكلة.	41
متوسطة	4	0.74	2.54	أجمع بيانات عن المشكلة لحلها.	40
منخفضة	5	0.84	2.31	أقدم نقداً بناءً لإزاء المشكلة المطروحة.	42
منخفضة	6	0.64	2.24	أقترح طرقاً جديدة للتعامل مع المشكلات.	43
منخفضة	7	0.88	2.11	أفكر بروية عندما أتعرض لمشكلة ما.	45
متوسطة		0.35	2.55	الكلّي	

الدراسية للأنشطة الكفيلة بتنمية مهارة حل المشكلات
 إلى جانب ندرة استخدام منهج حل المشكلات كطريقة
 تدريس على مستوى المؤسسات التربوية، أضعف امتلاك
 الطلبة لمهارة حل المشكلات. وتتفق نتيجة الدراسة
 الحالية مع نتيجة دراسة الترك (2016) والتي أظهرت
 نتائجها أن درجة امتلاك طلبة الجامعة الأردنية لمهارة
 حل المشكلات جاءت بدرجة متوسطة.
 وجاءت في الرّتبة الأولى الفقرة (39) التي تنص
 على «استطيع تحديد وجود مشكلة ما»، بدرجة متوسطة،

يلاحظ من الجدول (9) أن درجة ممارسة المهارات
 الحيوية لدى طلبة جامعة حائل من وجهة نظرهم لمجال
 حل المشكلات كانت متوسطة، وينطلق الباحث في
 تفسير هذه النتيجة مع ما بينه سعادة (2009) من أن من
 أهم سبل تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة هي
 تضمين المناهج الأنشطة الكفيلة بتدريب الطلبة على
 تحديد المشكلة، ووضع الافتراضات، وجمع البيانات،
 وتحليلها، ثم وضع مجموعة من البدائل وتقويمها،
 واختيار أفضلها. فربما القصور في تضمين المقررات

سعود حمود الربيعان: درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم

كانت أضعف مهارة لدى طلبة الجامعة الأردنية، وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود قصور في دور الأسرة والمربين في غرس القيم الأصيلة التي تحض على ضبط النفس عموماً، وعند الغضب خصوصاً، وعدم التعجل، والتأني في التفكير، وتحليل كافة المعطيات، قبل حل المشكلة.

السؤال الثاني: «هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية)؟».

للتحقق من وجود فروق في درجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية)، قام الباحث باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما استخدم اختبارات للعينات المستقلة (t- test)، والجدول (10) يبين ذلك.

وتتشابه هذه النتيجة مع ما بينته نتائج دراسة وهدفت دراسة كيث وستاستني وأفينو وبرونت وأني (Keith, Stastny, Agnew, Brunt & Aune, 2017) والتي أظهرت وجود ضعف في مهارة حل المشكلات لدى الطلبة في كاليفورنيا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود قصور في دور المؤسسات التربوية في حائل في تبني الأساليب الحديثة في التدريس وبخاصة تلك القائمة على البحث والاستقصاء وحل المشكلات، الأمر الذي يعزز مقدرة الطالب على تحديد الهدف، والنظرة الشمولية للقضية موضع النقاش أو البحث، وبالتالي القدرة على تحديد وجود مشكلة من عدمها.

وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (45) التي تنص على «أفكر بروية عندما أتعرض لمشكلة ما» بدرجة منخفضة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الترك (2016) والتي أظهرت نتائجها أن مهارة حل المشكلات

جدول (10): نتائج اختبارات (t- test) للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، الكلية).

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الجنس	أنثى	2.71	0.41	1520	5.642	.241
	ذكر	2.61	0.24			
المرحلة الدراسية	بكالوريوس	2.66	0.48	1520	.273	.031
	دراسات عليا	2.83	0.27			
الكلية	إنسانية	2.7	0.34	1520	3.971	.695
	علمية	2.64	0.27			

فئة دراسات عليا (ماجستير / دكتوراه) إذ بلغت قيمة «ت» 273، عند مستوى دلالة 0.31، وهي قيمة دالة إحصائيًا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة من فئة دراسات عليا (ماجستير / دكتوراه) قد التحقوا بمساقات دراسية وسعت أفقهم ومداركهم وأكسبتهم مهارات متنوعة وخاصة فيما يتعلق بالبحث العلمي والتحليل وحل المشكلات، الأمر الذي جعلهم مختلفين في مستوى امتلاك المهارات الحيوية، وهذا أظهر الفروق بين وجهات نظرهم حول تقديرهم لمستوى المهارات الحيوية لديهم، فكانت لصالح دراسات عليا (ماجستير / دكتوراه).

وبالنسبة لمتغير الكلية فقد جاءت النتائج مغايرة إذ أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية، إذ بلغت قيمة «ت» 3.971، عند مستوى دلالة 0.695، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الكليات الإنسانية والعلمية يخضعون لنفس المناهج والمقررات الدراسية، كما يتاح لهم الانخراط بنفس الأنشطة الرياضية، والتطوعية، والتعليمية، مما يجعل مستوى المهارات الحيوية لديهم متقارب إلى حد كبير؛ الأمر الذي يقلص الفروق في وجهات نظرهم حول تقديرهم لمستوى امتلاكهم للمهارات الحيوية.

يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم بحسب متغير الجنس، إذ بلغت قيمة «ت» 5.642، عند مستوى دلالة 0.241، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى تشابه استجابات أفراد عينة الدراسة من الجنسين الذكور والإناث، وربما يعود سبب التشابه إلى أن كلا الجنسين من الذكور والإناث قد خضعوا لنفس المناهج التعليمية على مستوى المدرسة، ونفس المقررات الدراسية على مستوى الجامعة، مما جعلهم متقاربين في مستوى امتلاك المهارات الحيوية، كما أنهم في مرحلة عمرية متشابهة، ولم يخرجوا بعد لسوق العمل وبالتالي لم يتفاوتوا في مستوى الخبرات المهنية، الأمر الذي يجعلهم متقاربين في مستوى امتلاك المهارات الحيوية، وهذا قلص الفروق بين وجهات نظرهم حول تقديرهم لمستوى المهارات الحيوية لديهم. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة صاصيلا (2011) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا في تحقيق المهارات الحيوية وفق متغير الجنس، لصالح الذكور.

بينما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقديرهم لدرجة ممارسة طلبة جامعة حائل للمهارات الحيوية من وجهة نظرهم بحسب متغير المرحلة الدراسية، لصالح

2018 / 7 / 25

التوصيات:

بدري، منى (2002). *الذكاء الانفعالي*. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

الترك، رنا (2016). *برنامج تربوي مقترح لتنمية المهارات الحيوية لدى طلبة الجامعات الأردنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

جابر، عبد الحميد (2003). *الذكاءات المتعددة وتعميق الفهم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الحلاق، علي (2010). *اللغة والتفكير الناقد - أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. ديبلور، جاك (1996). *التعلم ذلك الكنز المكنون*. تقرير اللجنة الدولية لليونسكو المعنية بالتربية للقرن الواحد والعشرين.

الرؤية والرسالة. متوفر على الرابط: (<http://www.uoh.edu.sa>). تاريخ الدخول: 2018 / 7 / 25.

ريان، محمد (2006). *مهارات التفكير وسرعة البديهة وحفائظ تدريسية*. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت (2009). *تدريس مهارات التفكير*. عمان: دار الشروق.

شريم، رعدة (2009). *سيكولوجية المراهقة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

صاصيلا، رانيا (2011). *دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحيوية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 9(4)، 162-190.

عبد الله، عبد الحكيم (2017). *المهارات الحيوية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متغيرات العصر*. مجلة عمار ثلجي، الأغواط، 56(1)، 50-63.

- تبني عمادة شؤون الطلبة في جامعة حائل إصدار كتيبات توعوية بهدف تعريف الطلبة بالتحديات المستقبلية، وتعريفهم بالجهات التي يمكن أن تدعمهم لتحقيق أهدافهم.

- تبني جامعة حائل ضمن خطتها السنوية بناء برامج تدريبية لتنمية مهارات الطلبة في حل المشكلات، والتفكير بروية عند التعرض لمشكلة ما. وتدريبهم على تقديم النقد البناء إزاء المشكلة المطروحة. وتحليل وجهات نظر الآخرين قبل الحكم عليهم.

- تضمين المقررات الدراسية في جامعة حائل مساقات متخصصة في تنمية المهارات الحيوية، تهدف بالأساس لتوعية الطلبة وتنمية مهاراتهم حيال التصرف بهدوء في المواقف العاطفية الصعبة، وكيفية التأثير في عواطف الآخرين، والسيطرة على النفس بعد مروري بأي خبرة سلبية، ومكافأتهما، والتحكم بالمشاعر دوماً.

- إجراء المزيد من الدراسات المطبقة على مجتمعات أخرى ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأمانة العامة لكراسي البحث (2018). *للتنمية الشاملة والاستدامة- جامعة حائل*. متوافر على الرابط: (<http://www.uoh.edu.sa>). تاريخ الدخول:

- عبد الموجود، محمود (2007). تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل. جمهورية مصر العربية. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة (2012). مهارات الحياة الجامعية. (الاتصال، التعلم، التفكير، البحث). ط 1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- عثمان، فاروق؛ ورزق، محمد (2001). الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، 58(15). 30-52.
- علي، إسماعيل (2009). التفكير الناقد بين النظرية والتفكير. عمان: دار الشرق للنشر والتوزيع.
- العمرى، جمال (2013). مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، منبر الممارسات النفسية والتربوية، 10(1). 103-201.
- العياصرة، وليد (2011). التفكير الناقد وإستراتيجيات تعليمه. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- فاضل، أنوار (2017). الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال وعلاقتها بتثقيف طفل الروضة بالمهارات الحياتية البيئية - دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية للبنات، 27(6)، 1983-1996.
- فراج، محمد (2006). التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- فهم، كلير (2007). طريق نجاح الشباب في الحياة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قشطة، عوض؛ واللولو، فتحية (2006). مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. الجامعة الإسلامية، غزة.
- كاظم، شيباء (2017)، المهارات الحياتية اللازمة لطلبة قسم الجغرافية من وجهة نظر التدريسيين، مجلة جامعة بابل، 24(2)، 973-995.
- معمرية، بشير (2005). الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس. مجلة شبكة العلوم النفسية، 2(6)، 154-178.
- نبيه، محمد (2002). المستقبلات والتعليم. القاهرة: دار الكتاب المصري.
- وافي، عبد الرحمن (2010). المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- وزارة التخطيط والمعلومات (2017). إحصائيات التعليم بالتفصيل. وزارة التخطيط والمعلومات. المملكة العربية السعودية.
- وصفي، أوسم (2016). مهارات الحياة، القاهرة: دار القلم.
- وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي. (2018). جامعة حائل التطلعات والآمال، منشورات جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
- يوسف، سليمان. (2015). المهارات الحياتية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- اليونيسيف. (2008). دليل التدريب على نهج التعليم المبني على المهارات الحياتية. عمان: إدارة المناهج.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abdullah. A. K. (2017). Life skills required for students in basic education in the light of contemporary variables, (in Arabic). *Ammar Thalji magazine. A-Agwatt*, 56 (1), 50- 63.
- Businaro. N. B. (2015). Do Intelligence. Intensity of Felt Emotions and Emotional Regulation Have an Impact on Life Satisfaction? A Quali-quantitative Study on Subjective Wellbeing with Italian Children Aged 8—11. *Child Indicators Research*: 8(2). 439-459.

- Critical Thinking Concepts and Tools. Available on: /www.criticalthinking.org.
- Saasila. R. D. (2011). The role of the Faculty of Education at the University of Damascus in developing life skills in the light of contemporary educational attitudes. (in Arabic). *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 9 (4). 162- 190.
- Secretary-General of the OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030*. This work is published under the responsibility of the Secretary-General of the OECD.
- Segan. M. & Booth. C. (2015). The Missing Ethics Element in Emotional Intelligence. *Journal of Business Ethics*, 128(4). 789-798.
- Shrim. R. A. (2009). *The psychology of adolescence*. Amman: Dar Al Masirah for Publishing. Distribution and Printing.
- Singh. H. A. (2018). Strategies for Development of Life Skills and Global Competencies. *International Journal of Scientific Research*, 4(6):760-763.
- Tara. D. B. & Martin. M. K. (2015). *Communication Skills*. University of Ulster.
- UNICEF. (2008). *Training Guide of Life Skills Based on Learning Approach*. Amman: Curriculum Management.
- Chweu. G. K. & Schultz. C. (2010). Mentoring Life Skills at a Higher Education Institution. *A Case Study. scientific research*, 18(2). 271- 277.
- Delor. J. (1996). *Learning that Stock Treasure*. (in Arabic). Report of the UNESCO International Commission on Education for the 21st Century.
- Fadel. A. M. (2017). Educational Qualifications for Kindergarten Teachers and Their Relationship to Educating Kindergarten Child with Environmental Life Skills. (in Arabic). *Journal of the College of Education for Girl*, 27 (6). 1983-1996.
- Hiriiong. C. D. (2013). Study between Mathematically Gifted Elementary Students and Non-Gifted Students in Communication Skills and Self-Directed Learning Ability. *The Korea Society Of Educational Studies In Mathematics Language: Korean. Database: DBPIA*.
- Jaber. A. S. (2003). *Multiple Intelligences and Deepening Understanding*. (in Arabic). Cairo: Dar Al-Fiker Al-Arabi.
- Kadhim. S. A. (2017). Life skills required for the students of the Department of Geography from the point of view of teachers. (in Arabic). *Journal of the University of Babylon*. 24 (2). 973-995.
- Keith. J., Stastny. S., Agnew. W., Brunt. A., & Aune. P. (2017). Life Skills at a Tribal College: A Culturally Relevant Educational Intervention. *Journal of Extension*, 55(5). 845. 859.
- Keshta. A. & Lulu. F. (2006). *The level of life skills of students graduates of the Faculty of Education at the Islamic University of Gaza*. (in Arabic). Gaza: Islamic University of Gaza.
- Miller. M., Pope. M., & Steinmann. T. (2009). A Profile of Contemporary Community College Student Involvement. Technology Use. and Reliance on Selected College Life Skills. *College Student Journal*, 39(3). 503-512.
- Muammariyah. B. (2005). Emotional intelligence is a new concept in psychology. (in Arabic). *Journal of the Network of Psychological Sciences*, 6(2), 154-178.
- Omri. J. (2013). The extent to which Jordanian university students are aware of the skills of life in the light of the knowledge economy. (in Arabic). *Journal of psychological and educational studies. a platform of psychological and educational practices*, 10 (1), 103-201.
- Osman. F. B. & Rizk. M. Z. (2001). Emotional intelligence. concept and measurement. (in Arabic). *Journal of Psychology*, 58 (15). 30-52.
- Paul. R. P. & Elder. L. N. (2006). *The Miniature Guide to*
