جامعة المنصورة
كلية التربية

أثر استخدام برنامج ريسك (Risk) في تدريس التاريخ على تنمية بعض المهارات الحياتية والأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد
د./غادة محمد أحمد عبد السلام
مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ
كلية التربية – جامعة دمنهور

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١٢٥ – يناير ٢٠٢٤

أثر استخدام برنامج ريسك (Risk) في تدريس التاريخ على تنمية بعض المهارات الحياتية والأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

د. / غادة محمد أحمد عبد السلام

مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ

كلية التربية – جامعة دمنهور

مستخلص البحث:

أثر استخدام برنامج ريسك (Risk) في تدريس التاريخ على تنمية بعض المهارات الحياتية والأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدف البحث إلى التعرف على أثر برنامج ريسك (Risk) في تدريس التاريخ علي تنمية المهارات الحياتية والأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد صممت الباحثة عددًا من المواد التعليمية والأدوات البحثية تمثلت في: قائمة بالمهارات الحياتية، وبعض الموضوعات التاريخية وتدريسها في ضوء برنامج ريسك، واختبار المهارات الحياتية ، ومقياس الأحكام الأخلاقية، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة، وطبقت على عينة عشوائية تكونت من (٨٠) طالب و طالبة بالصف السادس الابتدائي، بمدرسة الشباب الرسمية لغات. بمحافظة البحيرة، وكشفت نتائج الدراسة فاعلية برنامج ريسك، في تنمية المهارات الحياتية والأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد قدمت الدراسة عددًا من التوصيات للقائمين على تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة في وزارة التربية والتعليم ومشرفيها، واقترحت بعض الدراسات ذات الصلة بموضوعها.

الكلمات المفتاحية: *برنامج ريسك (Risk)، المهارات الحياتية، الأحكام الأخلاقية.*

Abstract:

The effect of using the Risk program in teaching history on developing some life skills and moral judgments among primary school students.

The research aimed to identify the impact of the Risk program in teaching history on the development of life skills and moral judgments among primary school students. To achieve the research objectives, the researcher used the experimental method based on the experimental and control groups. The researcher designed a number of educational materials and research tools, which were: a list Life skills, some historical topics and their teaching in light of the RISK program,

the life skills test, and the moral judgments scale. Their validity and reliability were confirmed using appropriate statistical methods, and they were applied to a random sample consisting of (80) male and female students in the sixth grade of primary school, at Al-Shabab Public School. Languages. In Beheira Governorate, the results of the study revealed the effectiveness of the RISK program in developing life skills and moral judgments among sixth-grade primary school students. The study presented a number of recommendations for those in charge of planning social studies curricula in general and history in particular in the Ministry of Education and its supervisors, and suggested some related studies. With its subject.
Keywords: Risk program, life skills, moral judgments.

مقدمة:

يتسم العصر الحالي بسرعة التطور والتغير وكثـرة التحـديات وتباينهـا علـى كافـة المستويات، وفى شتى المجالات و يجمع المحللون والمفسرون على أن الفرد كي يتمكن من التعلم والعمل والحياة بفاعلية في هذا العصر يجب أن يكون لديه نسق قيميً صحيحً يوجهه فـي كافـة سلوكياته، فضلاً عن ضرورة امتلاكه عدد من المهارات الحياتية، مثل: المواطنـة، والمسـئولية الفردية والاجتماعية، ومهارات الاتصال، والتعاون والعمل الجماعي، ومهارات التفكير؛ كالتفكير الناقد، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي؛ هذا بالإضافة إلى ضـرورة امتلاكـه مهارات ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

غير أن المستقرئ للواقع الحالي يجد أن تلك التغيرات والتحولات التي ظهرت في شتى ميادين الحياة أثرت بالسلب على سلوك التلاميذ وأنماط تفكيرهم، ومهاراتهم، ودافعيـتهم للتعلـيم والتعلم، لذلك يحتاج التلاميذ في ضوء تلك المتغيرات إلى اكتسـاب مجموعـة مـن المهـارات المعاصرة التي تمنحه القدرة على التعامل مع هذه المتغيرات التي تـؤثر مباشـرة علـى حياتـه اليومية؛ لذا فقد لاقت المهارات الحياتية اهتمامًا كبيرًا من قبل علماء التربية وخبرائهـا بوصـفها وسيلة مهمة لإعداد الأفراد والمساهمة في تحسين المخرجات التعليميـة ودفـع عجلـة السـير والارتقاء بهذه المخرجات وبما يمكن الأفراد من العيش باستقلالية في الحياة العامـة والحصـول على حياة كريمة (بشرى النظاري، ٢٠١٥).

ويؤكد ذلك (محي الشربيني، ٢٠٠٥) حيث يرى أن المتعلم ينبغي أن يتسلح بالمهـارات الحياتية حتى يستطيع أن يتكيف مع المتغيرات المختلفة لعالم سريع التغير سواء في المجتمع الذى يعيش فيه، أو العالم من حوله، ويؤكد ذلك (عبد العزيز العرينى،٢٠٠٤)، و(أحمد عبد المعطـى، ودعاء مصطفى، ٢٠٠٨) حيث يرون أن امتلاك المتعلم للمهارات الحياتية يمكنه من التغلب على المشكلات الحياتية، والتعامل معها بحكمة مما يساعده على النجاح في حياته المستقبلية، في حـين

يؤكد (محمد غنيم، ٢٠٠٨) على أن المهارات الحياتية تمكن المتعلم من ممارسة المواطنة المسؤولة، هذا ولم يقتصر الاهتمام بالمهارات الحياتية على جهود الباحثين بل استقطب اهتمام المؤتمرات والندوات التي أوصت بضرورة تضمينها في المناهج الدراسية المختلفة وفى كل المراحل التعليمية، ومنها المؤتمر العلمي الذى عقد في داكار(٢٠٠٠) بعنوان "التعليم للجميع" وقد التزم المجتمع الدولي في هذا المنتدى العالمي بتحقيق ستة أهداف رئيسية من بينها "ضمان تلبية حاجات الأفراد للتعلم والانتفاع المتكافئ ببرامج للتعليم واكتساب المهارات الأساسية للتعليم"؛ وترى (هالة الشحات، ٢٠١٧) أن المهارات الحياتية مهارات أساسية لا غنى عنها للمتعلمين في كافة المراحل الدراسية، وأنها ليست لإشباع احتياجاتهم الأساسية من أجل مواصلة البقاء، ولكن لاستمرا ر التقدم وتطوير أساليب معيشتهم، وقدرتهم على مواجهة كل ما يستجد من تغيرات لكى يتوافقوا مع أنفسهم، ومع المجتمع الذى يعيشون فيه؛ وهى ترى أن اكتساب المهارات الحياتية يعد من النواتج الهامة للمناهج الدراسية، وأن هذا الأمر لا يقتصر على مادة بعينها دون المواد الدراسية الأخرى وإنما هي مسؤولية مشتركة، حيث إن التربية في جوهرها معنية بإكساب المهارات الحياتية التي تؤهل المتعلمين لمعايشة الناس والتعامل معهم والمشاركة في بناء المجتمع وتنميته.

وبنظرة فاحصة مدققة لطبيعة العصر الذى نعيش فيه فإننا سوف نجد أننا لم نعد نحيا في عالم يمثل تذكر الحقائق فيه مفتاح الحصول على مهنة والنجاح فيها، ففي عصر الانفجار المعرفي، والتغير السريع، والاقتصاد القائم على المعرفة تصبح القدرة على معالجة المعلومات وتحديد الأكثر أهمية منها، ثم استخدام هذه المعلومات المهمة بشكل مناسب هو ما يحدد مركز الإنسان بالنسبة للأخرين؛ فالعقول الخلاقة المبدعة القادرة على الابتكار هي التي ستكون قادرة على زيادة القاعدة المعرفية، وتحقيق التقدم في شتى مجالات الحياه، خاصة ونحن نعيش في عصر تتوقف فيه المنافسة بين الدول على ما تمتلكه قوتها العاملة من مهارات تتفق وخصائص هذا العصر؛ مما يتطلب أن يمتلك الأفراد مهارات تمكنهم من التعلم والحياة والعمل.

ولقد حرصت مصر عند صياغة رؤيتها (٢٠٣٠) للتنمية المستدامة على بناء الإنسان من خلال تطوير التعليم؛ بحيث يكون تعليمًا عالي الجودة، ومتاحًا للجميع دون تمييز في إطار نظام مؤسسي كفء وعادل يساهم في بناء شخصية متكاملة لمواطن معتز بذاته، مستنير، مبدع، مسئول، يحترم الاختلاف، فخور ببلاده، يسهم في بناء مستقبلها، وقادر على التعامل التنافسي مع

الكيانات الإقليمية والعالمية. وكان من بين ما هدفت إليه هذه الرؤية في مجـــال التعلـــيم، تمكـــين الطلاب من المهارات الحياتية وخاصة مهارات القرن الحادي والعشرين.

ومن منطلق إيماننا بالدور التربوي في غرس وتنمية المهارات اللازمـــة لبنـــاء جيـــل المستقبل فإن السؤال الذى يطرح نفسه هو من أين نبدأ؟، ومن المنطقي أن تكون الإجابـــة بدايـــة السلم التعليمي؛ حيث تُعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم مراحل التعلـــيم العـــام؛ فهـــي مرحلـــة التأسيس والإعداد للمتعلمين، كما يتم فيها تشكيل أساس بناء شخصية المتعلم، وهى الأساس الذى يُبنى عليه كل مراحل التعليم اللاحقة فضلاً عن أنها تتيح للمتعلم فرصاً عديدة ومتنوعـــة لتنميـــة قدراته واستعداداته وبناء شخصيته بوصفه مواطنا يتمتع بصفات وسلوكيات يحرص المجتمع على وجودها في أفراده.

وتعد المهارات التي يكتسبها الفرد في هذه المرحلة بمثابة الأساس الذى يتم البناء عليه؛ فهي مرحلة تتكون فيها سمات الشخصية ويتحدد إطارها العام ويبدأ فيها نمو الضمير، ويتسم عقل التلميذ في هذه المرحلة بالمرونة التي تجعله يتقبل الاتجاهات، والقيم الجديدة التي تظل ثابتة لديـــه إلى حد كبير طوال سنوات عمره، ومن ثم فأن تأثيرها لا يمحى مدى الحياة، وعليها ترتكز فرص نجاحه المستقبلي، وانطلاقًا من هذا كله كان لابد من الاهتمام بتطوير قدرات الفرد وتوجيهها فـــي تلك المرحلة بما يحقق الأهداف التربوية المطلوبة، وبما يضمن النمو السليم المتـــوازن (ســـلوى حمادة، ٢٠١٢).

وتعد المؤسسات التربوية ممثلة في المدرسة من أهم المؤسسات المعنية والمنـــوط بهـــا تعليم وتنمية المهارات بشتى أنواعها لدى أبناءنا، ولا سيما المهارات الحياتيـــة اللازمـــة لـــتحفظ للمجتمع تماسكه وترابطه، فالمدرسة دور كبير في غرس وتعليم المهارات المختلفة، حيث يتقبلها الطلاب من المدرسة أكثر من تقبلهم لها من الأسرة وتعد المناهج بصفه عامة ومنـــاهج التـــاريخ بصفة خاصة منوطة بإكساب التلاميذ لهذه المهارات.

ودراسة التاريخ تسهم في زيادة فهم الطلاب لمجتمعهم الذي يعيشون فيه فهمًا صـــحيحًا، ويوقفهم على القوى المؤثرة فيه، أي تكوّن فردًا قادرًا على التعامل بنجاح مع متطلبات ومواقـــف الحياة، وهذا يجعل التلميذ ينظر إلى مادة التاريخ على أنها ترتبط بحياته وتســـهم فـــي مواجهـــة مشكلات هذه الحياة. (مصطفى الحضاني، ٢٠٠١، ٤٤).

ولقد نادت (وثيقة معايير محتوى التاريخ، ٢٠١٢) بضرورة تطوير طرق وإستراتيجيات تدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية وذلك لعدة أسباب منها:

سيادة المنهج العلمي في شتى مجالات الحياة.
التحديات والتغيرات التي طرأت على المجتمع محليًا وعالميًا.
مواكبة الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير تدريس التاريخ.

- نتائج التقويم الشامل ونتائج التجارب الدولية والبحوث والدراسات.
- طبيعة العصر الذي نعيش فيه حيث التقدم العلمي والتقنيات الحديثة ووسائل الاتصال.
- الخروج من طرق التفكير التقليدية والنمطية إلى الإبداع والابتكار وتنمية واكتشاف القدرات الكامنة لدى المتعلمين.
- التوازن بين الجانب الروحي والأخلاقي وبين الجانب المادي في مناهج التاريخ باعتبار أن الجانب الروحي والأخلاقي الركيزة التي نرتكز عليها في حل كثير من مشاكلنا سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا.
- ضرورة الاهتمام بتكوين المهارات بدلاً من تكديس المعلومات مع التعامل مع التقنيات الحديثة في عصر التقدم التكنولوجي.
- ظهور الكيانات السياسية العملاقة والاتجاه نحو بناء مجتمع ديمقراطي لمناهج التاريخ من خلال الإسهام في التربية السياسية والقيام بدور سياسي فعّال في القرن الجديد.

كما أن القيمة الأخلاقية لتدريس التاريخ تقاس بمدى معالجته كمادة لتحليل العلاقات الاجتماعية القائمة كوسيلة لفهم الحياة الاجتماعية، فما يحتاجه التلاميذ ليس كثرة دروس الأخلاق المنفصلة بل أنهم في مسيس الحاجة إلى مهارة تفسير الأحداث والمواقف المعينة التي تعرض نفسها بلغة الحياة الاجتماعية (جون ديوي، ١٩٦٦، ٤٥) كما أن الهدف من تدريس التاريخ أكثر من مجرد الوقوف على الحوادث، وعلى الوقت الذي وقعت فيه، ولكن لابد من فهم هذه الحوادث، والكشف عن وجوه ارتباطها بعضها البعض، والكشف عن الصلة بين الأحداث من حيث أن بعضها علل، وبعضها معلومات لاستخراج العبر والعظات والاستفادة منها (هيوم أكتن، ١٩٨٢، ١١) حيث التلميذ لا يستطيع أن يشارك بصورة إيجابية في تطوير من حوله، إلا إذا أدرك وفهم أبعاد الإطار الذي يعيش، والقوى والعوامل التي أثرت وتؤثر فيه.

فالتاريخ علاج لكل قصور أو انحراف أي أنه مصدر للحكم، واكتساب الخلق الطيب، وتعليم السياسة، واكتساب القدرة على التصور والتخيل، والمساهمة في إعداد المواطن الصالح. هكذا نجد أن مناهج التاريخ تهتم اهتماماً كبيراً بالأحكام الأخلاقية من خلال عناصر المنهج المختلفة.

وهنا تتبلور مشكلة البحث في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب من خلال استخدام برنامج Risk أحد البرامج العالمية المعدلة والمطبقة في مجموعة من الدول، وأشارت نتائج الدراسات إلى فاعليته في تنمية مهارات التفكير الناقد وغيرها من المهارات في مختلف المواد الدراسية وبالتالي فإن المتوقع أن تثبت فاعليته في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

فقد أجرى (قيس المقدادي، ٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج (Risk) في تنمية الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلاب الصف الحادي عشر في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبًا من الصف الحادي عشر موزعين إلى مجموعتين (٣٦) طالبًا في المجموعة التجريبية و(٣٩) طالبًا في المجموعة التجريبية في تطوير برنامج (Risk) على المجموعة التجريبية في تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات.

وهدفت دراسة (رانيا الفقيهي، ٢٠٠٦) إلى معرفة أثر برنامج (Risk) في تعليم التفكير الناقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات المستوى الرابع، تم تقسيمهن بالطريقة العشوائية إلى مجموعتين (٣٠) طالب في المجموعة التجريبية و(٣٠) طالبة في المجموعة الضابطة، وتم تطبيق برنامج (Risk) لتعليم التفكير الناقد الجزء الثالث (قوة التفكير) الباب الأول (تصحيح التفكير) على المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تنمية التفكير الناقد.

وهدفت دراسة (عصام الجدوع، ٢٠٠٧) إلى استقصاء أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة (Risk) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى عينة الدراسة من (٥٣) طالبًا موزعين عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية مكونة من (٢٦) طالبًا، وضابطة مكونة من (٢٧) طالبًا من مدارس النظم الحديثة. وقد اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بين أداء أفراد المجموعتين على أبعاد الطلاقة والمرونة، وعدم وجود فروق على بعد الأصالة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

في حين أجرت (لينا بدور، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج (Risk) في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصفة السابع الأساسي في مدينة اللاذقية، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) طالبًا وطالبة موزعين على

مجموعتين ضابطة وتجريبية. تتضمن كل منها (٧٢) طالبًا وطالبة نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، تم تدريس المجموعة التجريبية مهارات مختارة من الأجزاء الأربعة لبرنامج (Risk) والضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية في كل من مهارات التفكير الإبداعي المتمثلة بالدرجة الكلية والطلاقة والمرونة والأصالة.

وأجرى (مؤيد حسين الجبوري، ٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة أثر مهارتين من الجزء الأول من برنامج (Risk) في التحصيل، وتنمية التفكير الناقد في مبحث الأحياء لدى طلاب الصف الخامس العلمي، ويستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبًا موزعين عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة من مدرسة إعدادية القاسم للبنين التابعة لمديرية تربية بابل في العراق، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق التدريس وفق برنامج (Risk) على الطريقة التقليدية في اختبار التفكير الناقد والتحصيلي.

ومن الملاحظ في الدراسات السابقة أنها اختلفت في أثر برنامج (Risk) في المتغيرات التابعة التي تناولتها؛ ولكن نلاحظ أنها تتفق على تنمية مهارات مختلفة أو مستويات تفكير مختلفة، وبالتالي فمن المتوقع أن البرنامج قد يؤدي إلى تنمية المهارات الحياتية والأحكام الأخلاقية التي سوف تتناولها هذه الدراسة.

مشكلة البحث:

إن المتأمل للأدب التربوي يجده زاخرًا بالبرامج التي صممت لتعليم المهارات المختلفة، والتي كان الهدف الأساسي منها، توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى المتعلمين، لكي يتمكنوا من تنمية وتنظيم أفكارهم، إلا أن المتتبع للدراسات التي طبقت هذه البرامج وبخاصة التي استخدمت برنامج (Risk) يلحظ أن السبب الرئيسي لإجرائها، تمثل في أن المتعلمين على اختلاف مستويات التعلم، يفتقرون للمهارات المختلفة مثل النقد والتحليل والقدرة على حل المشكلات، قد أرجعت ذلك إلى اقتصار دور التربية على إعداد أفراد يكررون ما توصلت إليه الأجيال السابقة، غير قادرين على إنتاج وتطوير المعرفة وتوظيفها، ونقد الأفكار وتحليلها، ودراسة المشكلات، والسعي لحلها. وكذلك عدم القدرة على اتخاذ قرارات أو إصدار أحكام أخلاقية تجاه المواقف والأحداث.

وفي ضوء ذلك تتبنى الباحثة فكرة البحث على أن هناك ثمة مشكلة تتعلق بوجود قصور في قدرة التلاميذ على كيفية امتلاك المهارات المختلفة وتوظيفها في حل مشكلاتهم، كما أن

برنامج (Risk) على الرغم من أهميته إلا أنه لم يلق الاهتمام المرجو على النحو الـذي يمكنـه استخدامه في تنمية مهارات أصبحت مطلبًا مهمًا وضروريًا في مادة التـاريخ كمهـارات حـل المشكلات، والحوار والتفاوض واتخاذ القرار وغيرها.

في ضوء ذلك تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤل التالي:

- ما أثر برنامج "ريسك" **(Risk)** في تنمية بعض المهارات الحياتية والأحكام الأخلاقية لـدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المهارات الحياتية التي يجب أن يمتلكها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢- ما أثر برنامج ريسك (Risk) في تنمية:

- بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال الآتي:

١- المجال البحثي الذي عالجته الدراسة وهو تعلم المهارات الحياتية ضمن مـادة التـاريخ، الأمر الذي يتيح المجال أمام مطوري المناهج والمعلمين الاطلاع على جـدوى مبـادئ برنامج (Risk) في التدريس بشكل عام، وتدريس التاريخ بشكل خاص.

٢- تفيد الدراسة مصممي المناهج من حيث توفير نماذج تدريسية يمكن تضمينها في كتـب التاريخ.

٣- تقدم الدراسة نموذجًا تدريسيًا قائمًا على برنامج (Risk) حيث يضع هذا النموذج الطالب في محور العملية التعليمية ويحرر طاقاته، ويساعده في توظيف مهارات حل المشكلات والتفاوض واتخاذ القرار وغيرها.

٤- قد تفيد نتائج الدراسة معلمي التاريخ في تصميم دروس قائمـة علـى برنـامج (Risk) بحيث يتم تنمية قدرات التلاميذ على التفسير والاستنتاج واتخـاذ القـرارات واصـدار الأحكام.

٥- فتح المجال أمام دراسات مستقبلية تهتم في تنمية برنامج (Risk) لـدى التلاميـذ فـي المراحل الدراسية المختلفة.

٦- قد تساعد الدراسة معلمي التاريخ على دمج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية وفق أسلوب محكم بما يساعد التلاميذ علي تعلم المهارة بما يساعد على فهم المحتوى الدراسي.

أدوات البحث:

١- قائمة ببعض المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- اختبار في بعض المهارات الحياتية.

٣- اختبار الاحكام الأخلاقية.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود التالية:

١- مجموعة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدرسة الشباب الرسمية لغات الابتدائية بشبراخيت وعددهم (٨٠) طالب وطالبة.

٢- الفصل الأول والثاني من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي.

٣- اختيار أنشطة برنامج "ريسك" (Risk) من الأجزاء الأربعة بما يتناسب مع تلاميذ المرحلة الابتدائية.

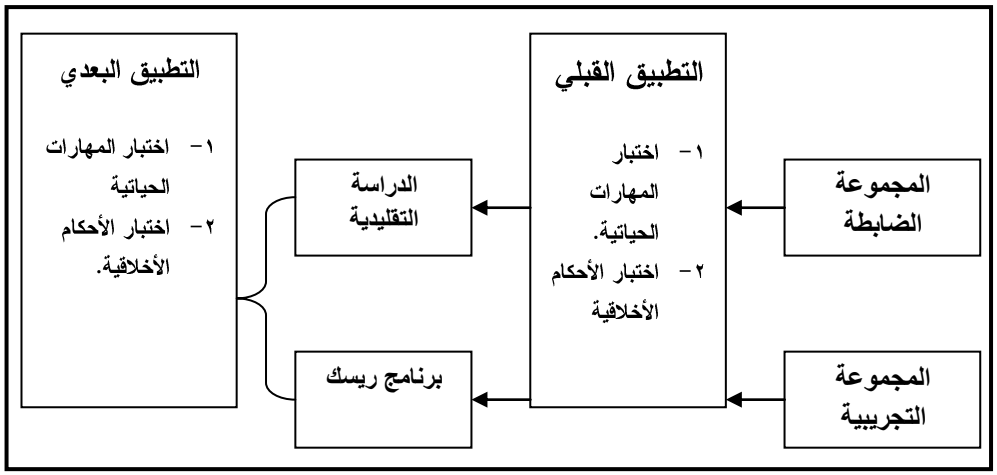
٤- قياس بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٥- قياس الأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

منهج البحث وتصميم تجربته:

اتبعت الباحثة في هذا البحث كلاً من المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات والمعلومات اللازمة لتحقيق قائمة المهارات الحياتية الواجب توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفي إعداد الإطار النظري للدراسة، والمنهج شبه التجريبي في الكشف عن أثر برنامج (Risk) في تنمية بعض المهارات الحياتية والأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تقييم المجموعة التجريبية والضابطة Pre-Test – Post-Test Control Group Design. (Muijs, 2004).

ويمكن التعبير عن هذا التصميم في الشكل التالي:



شكل رقم (١) التصميم التجريبي للبحث

فروض البحث:

١- يوجد فرق ذوي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذوي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأحكام الأخلاقية لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

١- تقديم قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- الكشف عن أثر برنامج (Risk) في تنمية بعض المهارات الحياتية والأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

[١] برنامج "ريسك" (Risk):

برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة وهو أحد برامج تعلم التفكير الناقد المطور على البرنامج الأجنبي لهارنادك "Harnadek" في التفكير الناقد يعمل على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الإبداعية والخصائص والسمات السلوكية الإبداعية، وأفضل ما يدرب عليه هذا

البرنامج هو اليقظة الذهنية واستثارة وتطوير مهارات التحليل والتقييم وإصدار الأحكام (ناديا السرور، ٢٠٠٥، ١١).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: مجموعة من الإجراءات لإكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية لبعض المهارات الحياتية من خلال دمج بعض المهارات مثل لخفر الذهني والمشكلات المتعددة الجوانب ضمن المحتوى الدراسي للمادة ويقاس أثره من خلال النتائج البعدية لاختبار المهارات الحياتية.

[٢] المهارات الحياتية Life Skills:

هي مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم، وما يتصل بها من معارف واتجاهات وقيم، يتعلمها المتعلم بصوره مقصودة ومنظمه عن طريق الانشطة والتطبيقات العملية أو بصورة غير مقصودة، بهدف بناء الشخصية المتكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسئولية، والتفاعل مع مقتضيات الحياة اليومية (خديجة بخيت، ٢٠٠٠).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: هي مجموعة المهارات التي تساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية علي التفاعل مع البيئية والمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية عن طريق التواصل مع الاخرين واتخاذ القرارات المناسبة.

[٣] الأحكام الأخلاقية Moral judgments:

الحُكم الأخلاقي: الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ التي يستمد معاييرها من أخلاق المجتمع وتشريعه (ميسون مشرف، ٢٠٠٩).

ويعرف اجرائيا في هذه الدراسة: بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في اختبار الأحكام الأخلاقية المستخدم في هذه الدراسة.

الإطار النظري والأدبيات السابقة:

يتناول هذا الجزء بالشرح والتحليل برنامج ريسك (Risk) في تدريس التاريخ، والمهارات الحياتية وكذلك الأحكام الأخلاقية.

أولاً: برنامج "ريسك" (Risk):

هو أحد برامج تنمية مهارات التفكير الناقد صممه "Hantia Harndak" عام (١٩٧٩م)، ثم طورته المجتمعات العربية، ويعني النظام الذكي في معالجة المعرفة (Right Intelligent System of Knowledge)، ويتكون البرنامج من أربعة أجزاء يحتوي كل جزء دليلين، أحدهما دليل المعلم الذي يتضمن توجيهات عامة في تطبيق الدروس والتمرينات والحلول

المطروحة للتدريبات الموجودة بدليل الطالب، بينما الدليل الآخر هو دليل المتعلم المتضمن المهارات المراد تنميتها، والتمرينات التي يتم التدريب عليها، على أن يتم تعليم البرنامج في حصص خاصة مستقلة عن الحصص المدرسية العادية، وإن تعذر ذلك يتم دمج المهارات ضمن تدريبات المنهج المدرسي، بحيث يتم عليه عملية الدمج بشكل دقيق وصحيح، ومنسجم مع نسيج محتوى المادة الدراسية، ولا يجري إقحامها بشكل من شأنه أن يربك ويضيع معه هدف المهارة.

أما ما ورد في هذا البرنامج فقد جاء نتيجة مسح الأبواب الواردة في البرنامج الأصلي جميعها وتجريب تعليم مهاراته في مدارس مختلفة وصفوف تعليمية مختلفة ومستوى التعليم الجامعي ولفئات المعلمين والمعلمات ضمن برامج تدريسية مختلفة.

لقد خضع هذا البرنامج للتجريب والبحث وفق نتائج إيجابية وبناءً على التجريب تم اختيار المهارات والتدريبات المناسبة والمتوائمة مع طبيعة الثقافة ونظام التعليم وخاصة التدريبات والمهارات التي أبدى الطلبة معها تفاعلاً جيدًا عند تعليمها بشكل مباشر أو غير مباشر حيث تم تضمينها في مناهج المقررات الخاصة والمختلفة التي قامت بتدريسها المؤلفة في مواقع مختلفة أو ضمن برامج التدريب التي نفذتها.

هذا مع التأكيد على ان هذا البرنامج المطور يختلف عن البرنامج الأصلي ولا يوجد التزام في توزيع الأبواب ولا مسمياتها ولا في جميع المهارات ومضامين التمارين كما وردت في الاصل لكن الالتزام بقي ثابتًا في الهدف والفكر الأصلي للبرنامج ومدلول مهاراته.

يعمل هذا البرنامج على تطوير مهارات التفكير الناقد والقدرات الإبداعية والخصائص والسمات السلوكية الإبداعية وتفعيل أنماط التفكير ذات العلاقة بالتفكير الناقد نفسه، وتحديدًا فان أفضل ما يدرب عليه هذا البرنامج هو استثارة وتطوير مهارات التحليل والتعميم وإصدار الاحكام، ومن ثم فإن تفعيل استخدام التفكر الناقد وتنشيط عمليات التفكير وانواع التفكير بشكل عام يساعد على اليقظة الذهنية (عصام الجدوع، ٢٠٠٧).

يتكون هذا البرنامج من أربعة اجزاء رئيسة وهي:

١- الجزء الأول: مهارات حياتية ويتكون هذا الجزء من ثلاثة ابواب تتضمن تسع مهارات.

٢- الجزء الثاني: النظام ويتكون هذا الجزء من بابين يتضمنان ست مهارات.

٣- الجزء الثالث: قوة التفكير ويتكون هذا الجزء من بابين يتضمنان أربع عشرة مهارة.

٤- الجزء الرابع: النجاح ويتكون هذا الجزء من ثلاثة أبواب تتضمن اثنتين وعشرين مهارة (ناديا السرور، ٢٠٠٥، ١١).

الجزء الأول: مهارات حياتية: يتكون من ثلاثة أبواب تشمل تسع مهارات، وهي: مهارات الباب الأول (الحفز الذهني، والمشكلات اليومية المتعددة الجوانب) ومهارات الباب الثاني وتشمل (تمييز المناقشات المؤيدة، وأسئلة المناقشات، وتفنيد المناقشات والمجادلات). ومهارات الباب الثالث (التمييز بين المناقشة القوية والضعيفة، وتأييد صاحب الحجة، وإدراك افتراضات، والتمييز بين الحقيقة والرأي).

الجزء الثاني (النظام): ويتكون من بابين يشملان (٦) مهارات، منها: (قوانين المجتمع، وحماية القانون، والعبارات العاطفية والأحكام، والمعايير المزدوجة، والحد الفاصل، والصفات المميزة للمناقشة الجيدة).

الجزء الثالث: قوة التّفكير: ويتكون من بابين يشملان أربعة عشر مهارة، منها أخطاء التّفكير، والبرهنة على صحة الكلام، والتعليل الخاطئ، والتبرير، والكل إلى الجزء- الجزء إلى الكل، والتّفكير الدائري، إما- أو وعكسها، والأمثلة المنطقية، وعدم التسلسل، والدائرة المتكاملة، والتعميم الخاطئ، وتجنب الإجابة المقصودة، والدفاع عن الذات، والعلاقة الارتباطية.

الجزء الرابع: النجاح: ويتكون من ثلاثة أبواب تشمل اثنان وعشرون مهارة منها :الإقناع بالانضمام للمجموعة، والإقناع بلغة التكرار، وتغيير الاتجاهات، وتقديم الدليل، والأهمية والضرورة، وفائدة مجانية، وصفقات رابحة، والتضليل، والتلميح، والحكمة في الدمج، وجاذبية الاسم، وتسويق الفكرة، والفحص والموازنة، والإقناع الساذج، والعروض الجيدة، وأسئلة الدفاع، والدعاية، والمناورة، والشخصية، وما هو أسوأ، وقوة التأثير، والتأثير في المشاعر.

طريقة تعليم برنامج (Risk):

يتم تعليم هذا البرنامج في حصص خاصة مستقلة عن الحصص المدرسية العادية، أو يتم دمج المهارات ضمن تدريبات المنهج المدرسي على أن يكون هناك فهمًا صحيحًا للمهارة، وتتم عملية الدمج بشكل دقيق وصحيح وتظهر منسجمة مع نسيج محتوى المادة الدراسية ولا يجري إقحامها بشكل يربك فهم الموضوع ويضيع معه هدف المهارة (ناديا السرور، ٢٠٠٥، ٦).

لذلك وحتى ينجح المدرس في عملية دمج مهارات التفكير الناقد في المنهج لابد من توفر استعدادات قبلية كما حددها روبرت جانيه وهي: (نايفة قطامي، ٢٠١٣، ٩٧)

١- الميل الطبيعي لتعلم مهارات التفكير الناقد.

٢- احترام وتقدير مهارات التفكير الناقد.

٣- الميل لممارسة عمل مهارات التفكير الناقد وادائها.

٤- تبني فكرة العملية في المهارات.
٥- الانفتاح الذهني على الخبرة والتسامح مع هذه الطريقة.
٦- التباهي والفخر بالمهارة لممارسة مهارة التفكير الناقد.
٧- الاتصاف بالقدرة على ممارسة مهارات التفكير الناقد في اية معلومة.
٨- استيعاب فكرة الدمج وتمثلها ذهنيا وفهم مفرداتها.
٩- تبني فكرة نقل التعلم والتدريب واحترامها واستخدام مهارات التفكير الناقد.

خطوات تعليم برنامج (Risk):

ذكرت (ناديا السرور، ٢٠٠٥، ١٣) مجموعة من الخطوات العامة الواجب اتباعها عند تعليم البرنامج وهي كالآتي:

١- إعلان اسم المهارة ثم شرحها، وتوضيح الأهداف من هذه المهارة ثم إعطاء أمثلة على المهارة مع توضيح استخدام المهارة في المثال.
٢- شرح الأسئلة أو التمرينات أو التدريبات الواردة في ورقة العمل بشكل واضح ومبسط وإعطاء المتعلم الوقت الكافي لحل التمارين في ورقة العمل، وعليه أن يتم حل التمارين بشكل فردي، زوجي أو جماعي حسب طبيعة التمرينات.
٣- يقوم المدرس بمناقشة إجابات التمارين مع المتعلمين جميعهم داخل الفصل الدراسي، ويتأكد من فهم المتعلمين جميعهم للحل، أو الإجابة، ويثني على إجابات الطلاب المماثلة جميعها.
٤- بعد الانتهاء من تعليم المهارة وإعطاء الأمثلة وحل التمرينات ومناقشتها يعمل المدرس على مراجعة المهارة مدلولها، وأهدافها، واستخداماتها.
٥- يعمل المدرس على تشجيع المتعلمين على الإتيان بأمثلة على استخدامات المهارة ليتأكد من أدائهم لها.

وفيما يلي وصف موجز لبعض مهارات برنامج ريسك (Risk).

أولاً: مهارة الحفز الذهني:

تحدث مهارة الحفز الذهني عندما يجلس الافراد معا لحل مشكلة ما ويستدعون جميع الافكار التي تخطر ببالهم لحل تلك المشكلة.

لا يعنى الحفز الذهني باحتمالية الخطأ في الاقتراحات ولكنه يعني بالحصول على الاقتراحات فقط، وبعد انتهاء جلسة الحفز الذهني ينظر لكل اقتراح بتمعن لرؤية المشاكل التي من

المحتمل ان تنجم عن ذلك الاقتراح، ولا يسمح في جلسة الحفز الذهني بإظهار الأحكام السلبية والتعليقات الساخرة، إذ لا يهم ماذا يقترح كل شخص ولا يسمح لأحد ما أن يقول شيئًا عن الاقتراح ذلك، إننا نريد ان يتوافر لدينا العديد من الحلول الممكنة لننظر فيها، فاذا سمحنا بممارسة التعليقات الساخرة السلبية فسوف يتردد المشاركون كثيرًا قبل تقديم أي اقتراح، في حين إننا نريد ان نتعرف على كل ما يلوح من أفكار لدى كل شخص منهم، حتى وإن كانت هذه الأفكار تعبر عن أشياء وقد تبدو خيالية أحيانًا، إذ قد تتحول الافكار الخيالية أحيانًا لتصبح فيما بعد هي الحل الافضل في حال عدلت قليلاً، وقد يسمح للمشاركين أن يستخدموا أفكار بعضهم كما أنهم قد يعملون على تعديلها.

القواعد الواجب اتباعها في جلسة الحفز الذهني:

١- اختيار مقرر يسجل كل الاقتراحات (المجموعة).
٢- تحديد وقت ثابت لإنهاء الجلسة فالوقت المسموح يجب ان يكون قصيرا نسبيا لكي يشعر الاشخاص بالضغط للتفكير بسرعة (المدرس).
٣- إخراج كل ما يخطر ببالك كحل للمشكلة (الطالب).
٤- لا تسمح بالتعليقات السلبية (المدرس).
٥- حاول ألا تظهر ملامح انتظار الجواب الصحيح على وجهك (المدرس).
٦- لا تسخر من أية إجابة أو اقتراح (الطالب + المدرس).
٧- إذا بقي المزيد من الوقت وساد الصمت قدم اقتراحًا من الاقتراحات التي حضرتها مسبقا لتنشيط الجلسة (المدرس).
٨- قم بإنهاء الجلسة عند انتهاء الوقت المعلن (المدرس).
٩- اطلب من المقرر قراءة كل اقتراح لتقوم المجموعة بمناقشته ولرؤية فيما إذا كان من الممكن اعتباره فكرة جيدة أم لا (المدرس).
١٠- اتبع قواعد الحفز الذهني عندما تواجهك المشكلات (المدرس) (السرور، ٢٠٠٥، ٢٩-٣٠).

ثانيًا: التعليل الخاطئ:

يقوم الشخص بالتفكير الخاطئ عن طريق ارتكابه أسلوب السببية الخاطئة ويحدث ذلك إذا قال الشخص أن أحد الامور قد سبب الآخر في حين لا يكون ذلك الامر قد تسبب حقيقة في حدوث الأمر الآخر (السرور، ٢٠٠٥، ٣٣).

ثالثًا: الكل الى الجزء/الجزء إلى الكل:

يرتكب الشخص خطأ في التفكير عندما يعتقد أن الشيء الصحيح بالكامل يجب أن تكون أجزاءه صحيحة (السرور، ٢٠٠٥، ٤٧).

رابعًا: التعميم الخاطئ:

عندما يصل شخص ما إلى نتيجة واحدة تتعلق بمجموعة من الأشياء المرتبطة معًا دون فحص كل واحد منها على حدة فإنه يكون قد قام بتعميم خاطئ (السرور، ٢٠٠٥، ٩٩).

طرق تقييم البرنامج والتأكد من فائدته:

١- استخدام اختبار.
٢- اختبار واطسون وجليس للتفكير الناقد.
٣- نماذج الملاحظة للحصص الصفية.
٤- استخدام استبيانات موجهة للأهل والتلاميذ والمعلمين.
٥- أدوات وقياس الاتجاهات نحو تعليم التفكير الناقد.
٦- استخدام أدوات أنماط التفكير.
٧- مراجعة تطور الأداء الأكاديمي للطلبة في المواد الدراسية.

الفئات العمرية التي يستهدفها البرنامج:

تعتقد هارنادك (Harndek, 1979) أن كل طالب يستطيع أن يتعلم كيف يفكر تفكيـرًا ناقدًا إذا أتيحت له فرصة التدريب والممارسة الفعلية في الصفوف الدراسية وأن مجرد الانتقـال من حالة الموافقة أو الرفض المباشر والسريع لفكرة ما يعد خطوة إيجابية في اتجاه تنمية مهارات التفكير الناقد (علي سامي الحلاق، ٢٠٠٧، ٥٠).

وبشكل عام ينصح في تعليم هذا البرنامج أن، يوجه للطـلاب منـذ الصـف الخـامس الابتدائي إلا أن قوته تظهر بفاعلية أكبر عند تدريسه في المرحلة الثانوية وللمستويات الجامعيـة الأولى ولمختلف مستويات الطلاب الموهوبين بحسب القابلية والقدرة (السرور، ٢٠٠٥، ١٢).

يتم تعليم هذا البرنامج للطلبة منذ الصف الخامس الابتدائي وحتى المرحلـة الجامعيـة، ولمختلف مستويات الطلبة الموهوبين بحسب قابلية القدرة.

ثانيًا: المهارات الحياتية:

١- المقصود بالمهارات الحياتية:

قامت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF) بتعريف المهـارات الحياتيـة بأنهـا مجموعة من القدرات، والمواقف، والكفاءات الاجتماعية التي تمكن الأطفال من الـتعلم واتخـاذ قرارات مستنيرة، وممارسة الحقوق؛ ليعيشوا حياة صحية ومنتجة" (UNICEF, 2005).

أما منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية فعرفت المهارات الحياتية بناء على ثلاثة معايير عامة (OCDE):

- الكفاءات الأساسية للطفل التي تساهم في الوصول به لحياة ناجحة في مجملها مما يضمن له تحقيق مستوى أداء مرتفع وجيد.
- أن تكون المهارات الحياتية أدوات فعالة للتصدي للتحديات المهمة في جوانب الحياة المختلفة والمشكلات التي تواجه الطفل بكافة صورها وأشكالها.
- أن تتصل المهارات الحياتية بجميع الأطفال في المجتمع كله.

ويرى آخرون أنها: "مجموعة من المهارات أو السلوكيات التي يكتسبها الطفل تحت إشراف المعلمة بصورة مقصودة، ومنظمة بهدف بناء شخصيته المتكاملة التي تمكنه من مواجهة المتطلبات العالمية المعاصرة والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح".

- هي مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم، وما يتصل بها من معارف واتجاهات وقيم، يتعلمها المتعلم بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الانشطة والتطبيقات العملية أو بصورة غير مقصودة، بهدف بناء الشخصية المتكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسئولية، والتفاعل مع مقتضيات الحياة اليومية (هبة الله عبد الفتاح، ٢٠٠٣).
- قدرات متنوعة تتضمن الجوانب النفسية والمادية والعقلية، تساعد الفرد على التكيف والإيجابية لحل مشكلات الفرد ومواجهة تحدياته.
- القدرات العقلية الروحية، والوجدانية، والحسية التي تمكن الفرد من حل المشكلات، أو مواجهة التحديات التي تواجهه في حياته اليومية، أو إجراء تعديلات على أسلوب وحياة الفرد والمجتمع.
- المدركات والقيم والاداء الذي يستثمر في المواقف الحياتية بغض النظر عن تخصص الإنسان وعمله ونوعه الاجتماعي (ذكر أو أنثى).
- القدرة على حل المشكلات، ومواجهة التحديات التي تواجه الفرد، والرغبة في تعديل أسلوب حياة الفرد والمجتمع.
- ما يقوم به الفرد من سلوك تكيفي موجب يساعده على التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التي يعرفها والاتجاهات والقيم التي

يشعر بها، ويفكر ويعتقد فيها ويوظفها في تحدي ما ينبغي عليه عمله، وكيفية عمله لمزاولة حياته اليومية.

- القدرة على أداء عدد من المهام المرتبطة بحياة الفرد في تفاعله مع الحياة اليومية بقصد الوصول الى أعلى درجة من الاستفادة من امكانياته بأقل جهد وأسرع وقت وأدنى تكلفة.
- الدلائل والاستعدادات الحياتية اللازمة لتطوير قدرات الطلاب في مواجهة المواقف والتحديات التي يمر بها الطلاب والمجتمع، وذلك لتحسين نوعية الحياة وجودتها من خلال تطوير المهارات المطلوبة.
- هي قدرة الفرد على التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياة المتعددة.

كما تعرفها (أسماء الإمام، ٢٠١٩) بأنها عبارة عن مجموعة من السلوكيات يتم قياسها وتستخدم أثناء تفاعل الفرد مع الاخرين، وإذا اجتمعت هذه السلوكيات لدى الفرد، فإنها تعبر عن سمة عليا، وتستخدم لوصف الأداء الوظيفي الاجتماعي الذي يتضمن الصداقة والمكانة الاجتماعية، والسلوك التكيفي.

ويعرفها ميراي وآخرين (Murray, 2005) بأنها مجموعة من القدرات الفردية أو الشخصية التي يحتاجها الفرد لتحقيق التكيف أو النجاح في الحياة، داخل بيئته الاجتماعية الثقافية.

ويعرفها بيرمان (Berman, 2006) بأنها: "مجموعة القدرات الضرورية التي تمكن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه، وتعزيز النواحي العقلية والشخصية لديه، مما يجعله قادرًا على مواجهة متطلبات الحياة اليومية".

وتعرفها (غادة زكريا، ٢٠٢٠) بأنها: "مجموعة من المهارات التي يكتسبها الفرد عن طريق مروره بخبرات تعليمية نشطة، تساعده على التعامل بإيجابية مع متطلبات الحياة ومشكلاتها، وتتمثل في المهارات الغذائية والمهارات الصحية الوقائية، والمهارات البيئية، ومهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرار".

وبالأخير يمكننا التأكيد على أن المهارات الحياتية هي مجموعة من المهارات النفسيّة والشخصيّة التي تُساعد الأشخاص على اتخاذ قراراتٍ مدروسةٍ بعنايةٍ، والتواصل بفعاليّة مع الآخرين، كما تنمي مهارات التأقلم مع الظروف المحيطةِ، وأيضًا إدارة الذات التي تؤدي للتقدّم والنجاح وذلك حسب منظّمة الأمم المتّحدة للطفولة، كما تُعرف بأنها مجموعة من السلوكيّات والمهارات الشخصيّة التي تلزم كلّ فرد للتعامل مع المجتمع بثقةٍ أكبر، وأيضًا العمل على تطوير

الذات للتعامل مع الآخرين بإيجابيّةٍ، وتفادي الوقوع في الأزمات، بالإضافة للتغلّب على الأزمات عند حدوثها.

ومن خلال كل التعريفات السابقة وتحليلها نلاحظ أن المهارات الحياتية:

- تجمع بين القدرات العقلية والوجدانية.
- مرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم، وتختلف من فترة الى أخرى، مما يزيد الحاجة اليها.
- يمكن تعلمها بطريقة مقصودة ومنظمة، أو بصورة غير مقصودة.
- يحتفظ بها الفرد خلال حياته وينميها باستمرار، مما يزيد من رفاهيته.
- من أهم مخرجاتها بناء شخصية الفرد المتكاملة من أجل تحمل المسئولية بصوره ايجابية، وتحسين نوعية الحياة وجودتها.
- تزيد من قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع الحياة ومتطلباتها وأحداثها.
- تمكن الفرد من التعامل الحكيم مع مشكلات الحياة، من خلال توظيف المعلومات والمعارف في عمله.
- تسهم في تعديل سلوك الفرد وأسلوب حياته وتطوير نفسه، ليصبح فاعلاً ومتقناً ومنتجًا في مجتمعه الذي ينشد التطوير والتحسين.
- تتوافر عند جميع الأفراد بغض النظر عن التخصص والجنس، ولكن بدرجات متفاوتة.

ثانيًا: أهمية المهارات الحياتية لتلميذ المرحلة الابتدائية، وأهدافها:

تعتمد المهارات الحياتية إلي حد كبير علي خبراتنا، وكيف يمكننا نقل هذه الخبرات إلي أجيالنا الجديدة، فضلاً عن التغير السريع في جميع مجالات الحياة؛ مما يسبب اتساع الفجوة بين الأجيال خاصة فيما يتعلق بالتعليم، ونقل الخبرة إليهم وتحقيق أقصى فائدة؛ لذلك لا يمكن ترك المهارات الحياتية للتعلم في المنزل فقط، الأمر الذي يجعل المؤسسات التربوية من أبرز المؤسسات المنوط بها إكساب الطفل تلك المهارات، حيث إن هذه المؤسسات يتوافر فيها المحتوى المتخصص، والمعلم المتمكن، والبيئة التي يتوافر فيها إمكانات مناسبة بهدف الربط بين المعارف المقدمة للطفل، والواقع الذي يعيش فيه الطفل حتى تجعله قادرا على التفاعل مع الأخرين، والمجتمع، والبيئة، وتكسبه القدرة على تحمل المسؤولية والحفاظ على ما يتم اكتسابه، وتمكنه من مهارات التفكير العليا، والقدرة على اتخاذ القرار، والتحكم في المواقف الحياتية التي قد تواجهه (هبة الله عبد الفتاح، ٢٠٠٣).

ومن الملاحظ أن اكتساب المهارات الحياتية في الصغر يعود نفعه على الإنسان في المستقبل، كما أن هناك بعض العوامل التي قد تؤثر على اكتساب الطفل المهارات الحياتية مثل البيئة الداعمة بكافة صورها، واتباع التعليمات لتطبيق المهارة سواء في المنزل أو المدرسة، كذلك التفاعل مع الأقران واستخدام مهارات التفكير بشكل عام فهي تساعد على اكتساب المهارات الحياتية، بالإضافة إلى أن اكتساب المهارات الحياتية في المراحل الأساسية لها أهداف خاصة وأن المهارات الحياتية متنوعة وترتبط بالطفل وبجميع جوانب حياته المختلفة، فالهدف هنا ليس تعلم المهارة فقط، وإنما الهدف هو كيف يستفيد الطفل من خلال اكتساب المهارة في حياته العامة والخاصة، وإعداده لمواجهة الحياة بما فيها من تحديات، ويمكن تحديد أبرز أهداف إكساب الطفل المهارات الحياتية كما يأتي: (سيد محمد، ٢٠١٩)

١- تنمية وصقل شخصية الطفل من خلال تزويده بالمعلومات والخبرات التي تتعلق بإدارة المواقف الحياتية وإكسابه مهارات التفكير العلمي، ومهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات، بالإضافة إلى اطلاعه بشكل دائم على التقنيات الحديثة وتوجيهه للاستخدام الأمثل لها.

٢- تحقيق نتائج إيجابية عن النفس على المدى القصير مثل الرضا عن الحياة، وقبول واحترام الذات وتحسين الوعي والاندماج الاجتماعي، والاستفادة أيضًا من التحصيل الدراسي، حيث ترتبط المهارات الحياتية بالصحة الاجتماعية والعاطفية، وتنمية الطفل معرفيًا، واجتماعيًا، وأخلاقيًا.

٣- غرس قيم التعاون، والتسامح، والصدق، والكرم، وتطوير مهارات حسن التصرف في المواقف الطارئة وتبنى الأفكار الإيجابية والبعد عن الممارسات السلبية فكرًا وسلوكًا، من أجل تحقيق التنشئة الاجتماعية السليمة وإعداد الأطفال للظروف الاجتماعية والثقافية شديدة التغيير لزرع السلام في نفوس الأطفال وأفراد المجتمع.

ومما سبق يمكن القول إنه ليس الهدف من إكساب الطفل المهارات الحياتية هو زيادة مستواه المعرفي فقط، ولكن الهدف الأساسي هو إرساء قواعد الطفل الأساسية التي سوف يبنى عليها جميع مراحل حياته التالية؛ لذلك يجب التأكد من أن هذه القواعد راسخة ومتقلة بجميع المهارات الحياتية التي قد يحتاجها الطفل في حياته العلمية أو العملية، والتأكد من فهم الطفل جيدًا للمهارة ومراقبة فهمه، والالتزام بتعلمها بوصفها عملية مستمرة مدى الحياة.

ومن ثم فإننا نسعى من وراء إكساب الأفراد للمهارات الحياتية إلى:

- تحقيق التنشئة الاجتماعية السليمة، وإعداد الشباب للظروف الاجتماعية الثقافية شديدة التغيير، وتدعيم مقومات المواطنة الصالحة، وغرس مبادئ التربية من أجل زرع السلام في نفوس أفراد المجتمع.
- تنمية ثقافة المتعلم بقدرته على التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة المختلفة.
- تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات الحياتية، من مهارات بيئية محلية وعالمية.
- تنمية قدرة المتعلم على التفاعل الاجتماعي السليم والتواصل مع الآخر.
- تنمية قدرة المتعلم على الاستدلال المنطقي، والتفكير العلمي.
- تمكين المتعلم من فهم ذاته بوصفه شخصًا له قيمة وكرامة ومسئولية شخصية.
- تزويد الطلبة بإستراتيجيات لجعل الخيارات السليمة تسهم في جعل الحياة ذات معنى.
- المهارات الحياتية هي القيمة المضافة لبرنامج تطوير الباب، لفهم الذات والقدرة على تقييم مهاراتهم وقدراتهم في مجالات التطوير، التي تمكنهم من تحليل قدرتهم على اختيار وظيفة أو مهنة بطريقة بناءة للغاية.
- توفر للأطفال القدرة على التكيف مع البيئة، واتخاذ قرارات مسؤولة.
- غرس قيم التسامح والتعاون والصدق والكرم، وتطوير مهارات حسن التصرف في المواقف الطارئة.
- تحقيق الرضا عن الذات والتوازن بين حقوق الفرد وواجباته تجاه عمله ومجتمعه.
- تحسين الوضع الاقتصادي الشخصي للفرد، وزيادة الدخل القومي من خلال الإتقان والإبداع والابتكار.
- تبنى الأفكار الإيجابية والبعد عن الممارسات السلبية فكرًا وعملاً وسلوكًا.
- بناء الشخصية المتكاملة القادرة على مواجهة التحديات المختلفة، والفاعلة مجتمعيًا.

كما يرى البعض الآخر من المربين أن تنمية المهارات الحياتية لدى الأفراد يهدف إلى تحقيق: (أحمد عبد المعطي، دعاء مصطفى، ٢٠٠٨)

- **الثقة:** فالهدف الأساسي للتدريب على المهارات الحياتية الذي يركز على التنمية الشخصية هو تعزيز الثقة والرفاهية لدى الأطفال والبالغين كما أنه يساعد على التواصل بشكل فعال مع الآخرين من خلال تطوير مهارات الاستماع الجيدة وتعلم كيفية التعامل

مع التوتر والتعامل مع خيبات الأمل والنكبات، كذلك فإنهم يشجعون الناس على استغلال نقاط قوتهم من خلال الانخراط في أنشطة إبداعية واتباع أسلوب حياة صحي.

- **الاستقلال:** حيث تمكن المهارات الحياتية الناس من أن يكونوا أكثر استقلالية مثل أنه لا يحتاج الشخص الذي يتعلم القراءة والكتابة إلى الاعتماد على الآخرين لأداء المهام الأساسية مثل كتابة الرسائل أو ملء النماذج.
- **الاتصالات:** يساعد التدريب على المهارات الحياتية الأشخاص على التواصل مع العالم الخارجي والاستمتاع بعلاقة أفضل مع العائلة والأصدقاء، كما يكون لديك الإمكانية التعامل مع الحاسوب ومع التكنولوجيا مثل أنه يستخدم الأشخاص أجهزة الكمبيوتر للتسوق عبر الإنترنت والتواصل مع الأصدقاء وزملاء العمل والبحث عن وظائف وإكمال المهام المتعلقة بالعمل باستخدام برامج الكمبيوتر مثل المستندات وجداول البيانات وغيرها من الأمور التي يمكن الإنسان أن يقوم بها بمفرده إذا كان يمتلك هذه المهارة.
- **عيش حياة صحية:** يقل احتمال تعرض الناس للاستغلال من قبل الآخرين إذا كانوا يعتمدون على أنفسهم جسديًا وعاطفيًا، خاصة بالنسبة إلى المراهقون الذي يكون من الصعب السيطرة على تصرفاتهم؛ لهذا السبب فإن إكسابهم بعض المهارات يكون وسيلة فعالة للوقاية من التأثر بالأصدقاء السيئين في هذا العمر، كما أنه مؤهل بشكل أفضل لاتخاذ قرارات عقلانية تفيد نفسه والآخرين.

وتنطلق أهمية المهارات الحياتية من أثرها الملحوظ على شخصية المتعلم وسلوكه، وأفكاره، ونظرته للحياة مما ينعكس على الحركة التنموية للمجتمع، كما تعد المهارات الحياتية من المطالب والحاجات الأساسية للإنسان، فأصبحت اليوم ضرورة لحياة الفرد في المجتمع فهي تساعد على التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه ويتعايش معه، وتساعد الفرد على مواجهة المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة.

ويمكن تحديد أهمية اكتساب المهارات الحياتية فيما يلى:

- تجعل المتعلم قادرًا على إدراك التفاعل الصحي بينه وبين الآخرين.
- تحقق التكامل بين المدرسة والحياة، أي الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق الفعلي مما يساعد على زيادة دافعية التعلم، أي تعطى للتعلم معنى، وتجسد وظيفية التعليم من حيث ربط التعليم بحاجات المتعلمين ومواقف الحياة واحتياجات المجتمع.

- إحداث تغير جذري في مفاهيم وأساليب وممارسات التعليم والتحول من الكم إلى الكيف، ومن التلقين والحفظ إلى التفكير والتأمل والابتكار، وتحقيق التنمية البشرية، وهذا يمكن المتعلم من إدراك العلاقة بين ما يدرسه في غرفة الصف وما يواجهه من ظواهر وأحداث.
- إعطاء الفرد الفرصة لأن يعيش حياته بشكل أفضل، فنجاح الفرد في حياته يتوقف بقدر كبير على ما يمتلكه ويكتسبه من مهارات وخبرات حياتية، خاصة في عصر يتسم بتطور تكنولوجي وانفجار معرفي متلاحق، مما يتطلب إعداد أفراد قادرين على التكيف والتفاعل بفاعلية مع هذه المتغيرات.
- تزويد المتعلمين بمهارات التعلم الذاتي وتعميق الحقائق والمفاهيم والتعميمات.
- تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلم مما يساعد على تحديد علاقاته، ويتنبأ بتوقعات، ويتعايش مع بدائل.
- تكسب المتعلم خبرة مباشرة، عن طريق التفاعل المباشر بالأشخاص والظواهر، وتعطى للتعلم معنى، وتوفر الإثارة والتشويق لارتباطها بواقعهم، وتكسب الفرد إحساسًا بمشكلات مجتمعه وتولد لديه الرغبة في حلها.
- مساعدة المتعلم على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية، مما يشعره بالفخر والاعتزاز بالنفس، والإحساس بالسعادة.
- مساعدة المتعلم على الربط بين أمور الحياة المادية والأمور العاطفية مما يساعد المتعلم على إقامة علاقات طيبة مع الآخرين، وتقبله لهم والحياة معهم، وكذلك حب الآخرين وتقديرهم له.
- مساعدة المتعلم على تحقيق المواطنة بين أبناء المجتمع، مما يساهم في إعداد جيل يحقق التنمية البشرية باستخدام وتطبيق النظم التكنولوجية المتطورة وبالتالي تنمية الجوانب الأخرى للمجتمع.
- مساعدة المتعلم على تعديل سلوكه في مواقف الحياة اليومية.

ويشير (اللقانى ومحمد، ٢٠٠١، ٢٢٣) إلى أن اكتساب المتعلم للمهارات الحياتية على درجة عالية من الأهمية حيث إنها تجعل الفرد قادرًا على إدارة التفاعل الصحي البناء بينه وبين الآخرين وبينه وبين البيئة والمجتمع، كما أن ممارسة المهارات الحياتية في مختلف المواقف

تشعر الشخص بالفخر والاعتزاز بالنفس، وتشجعه دائما على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل آفاق جديدة للعمل.

وتشير (فاطمة عبد الفتاح، ٢٠٠٥) إلى أن اكتساب المهارات الحياتية له أهمية خاصة تتمثل في تنمية القدرة علي التواصل الفعال مع الآخرين من خلال اكتساب المهارة في المواقف المختلفة التعليمية داخل وخارج نطاق المدرسة، حيث يتصل التلميذ بأفراد المجتمع ومن خلال اكتساب المهارات الخاصة بالتفاعل مع الآخرين مثل التعاون والتصرف وقت الأزمات والحوار يستطيع التلميذ تحقيق التفاعل الايجابي مع المجتمع من حوله.

كما أن تنمية المهارات الحياتية يعد من المتطلبات الضرورية والمهمة في مجال التعليم، حيث إن لها أهمية كبيرة في تعزيز النجاح التعليمي والمهني في الحياة، وتكوين شخصية التلميذ ومسايرة التغيرات التي يتصف بها هذا العصر، والتلميذ بحاجة إلى اكتساب مجموعة من المهارات التي تساعده على التعايش والتكيف مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة إيجابية، والاعتماد على نفسه في اتخاذ القرارات، حيث ان التمكن من أداء المهارات الحياتية يشعر التلميذ بالفخر والاعتزاز بالنفس وذلك عندما يطلب منه أن يؤدى شيء ما (إيمان عبد الحليم، ٢٠٢٠).

كما تعد المهارات الحياتية من المداخل والاتجاهات الحديثة المستخدمة في التعليم، وتكمن أهميتها في أنها تزيد من دافع التلاميذ للتعلم وتكيفهم في المجتمع وتفاعلهم مع أفراده (أحمد السعيد، ٢٠٠٨).

وفى ضوء ما سبق يمكننا القول بأن الكثير من المفكرين والباحثين التربويين أكدوا أهمية المهارات الحياتية ويمكن تلخيص تلك الأهمية في النقاط التالية:

- تساعد على إدراك الذات وتنمية الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز والمبادرة.
- تكسب الفرد القدرة على تحمل المسئولية وتوفر له قدرا كبيرا من الاستقلال الذاتي.
- تنمى لدى الفرد القدرة على التعبير عن المشاعر وتهذيبها، وتكسبه القدرة على التحكم الانفعالي.
- تنمى لديه التفاعل الاجتماعي الإيجابي والاتصال الجيد مع الآخرين.
- تنمى لدية القدرة على مواجهة مشكلات الحياة والتعامل معها بحكمة.
- توفر له النمو الصحي الجيد للشخصية.

ثالثًا: خصائص المهارات الحياتية:

تمتلك المهارات الحياتية عددًا من الخصائص التي تميزها، وتختلف تبعًا لاختلاف طبيعة المجتمعات الإنسانية ودرجة ثقافتها وتقدمها، مع مراعاة احتياجات الأطفال ومساعدتهم على التفاعل الناجح في الحياة، ومن هذه الخصائص ما اتفق عليها عدد من الباحثين والمتمثلة في الآتي: (سهير سلامة، ٢٠١٥، ١١٧)

أ- **التبادلية:** حيث تعتمد المهارات الحياتية على العلاقة التبادلية بين الطفل والمجتمع، وبين المجتمع والطفل، ودرجة تأثير كل منهما على الآخر.

ب- **التنوع والشمولية:** إذ تشمل المهارات الحياتية كلا من الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب اشباع الطفل لاحتياجاته، ولمتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لها.

ج- **الاختلاف:** حيث إنها تختلف من مجتمع لآخر تبعًا لطبيعة كل مجتمع، وتختلف من فترة زمنية لأخرى، فالطفل يتعلم المهارات الحياتية، والاجتماعية التي تفرضها الثقافة السائدة، والمتغيرات الحياتية في ضوء المتغيرات الزمانية والمكانية كي يستطيع التكيف بشكل ملائم.

د- **التفاعلية:** تستهدف المهارات الحياتية تفاعل الطفل مع الحياة وتطوير أساليب معايشة الحياة، وما يعنى هذا من ضرورة التفاعل مع مواقف الحياة التقليدية بأساليب جديدة ومتطورة.

هذا بالإضافة إلى ما أشارت إليه أحد الدراسات بأن هناك عدد من الخصائص الأخرى يمكن الإشارة اليها فيما يلي:

ه- **التوافق:** أي أنها تتوافق مع الإنسان، فيستطيع الطفل تعلمها، والكبير تعلمها، فليست مرتبطة بعمر معين، ولا يرتبط اكتسابها بشهادة معينة، أو مستوى تعليمي.

و- **الاستمرارية والتجدد:** تحتاج إلى التدريب المستمر حتى تصبح عادة، ويجب أن تتسم بالتجديد والمرونة على الدوام.

ز- **كما أنها تراكمية متصلة، مترابطة، فردية، ارتقائية:** أي محصلة تأثير البيئة المحيطة، والاسرة والمؤسسة التعليمية.

وفى ضوء ما سبق يمكن القول إن من أهم خصائص المهارات الحياتية هي التنوع، والاختلاف من مجتمع إلى آخر وعلى حسب الفترة الزمنية، كذلك العلاقة المتبادلة بين الطفل والمجتمع، وأن كل منهما يتأثر بالآخر، وهدفها مساعدة الطفل على التفاعل الناجح، مع التأكيد

على أن اكتسابها في سن مبكرة أفضل حيث يتمكن الطفل من المهارة، ولابد من الاستمرار في تعلمها والتعامل من خلالها حتى تصبح جزء من شخصية الإنسان، والتي تضمن له النجاح في الحياة دائمًا.

وعليه يمكن تلخيص أهم تلك الخصائص في أنها:

- تتنوع وتشمل كل الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجات ومتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويرها.
- تختلف تبعًا لطبيعة كل مجتمع وعاداته وتقاليده ودرجة تقدمه.
- تختلف وفقًا للزمان والمكان.
- تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع ودرجة تأثير كل منهما في الآخر.
- تهدف الى مساعدة الفرد على التفاعل الناجح مع بيئته بكل أبعادها وتطوير أساليب معايشة الحياة.
- كما أنها يمكن توصيفها بأنها تراكمية، متصلة، وفردية، ومترابطة، وارتقائية، وأنها محصلة تأثير البيئة المحيطة والاسرة، والمدرسة، وأنها معرفية حيث تعرف الفرد على خصائص الحياة الواقعية.

رابعًا: تصنيف المهارات الحياتية:

وضعت عدة تصنيفات للمهارات الحياتية اللازمة للفرد ويمكن تنميتها من خلال إستراتيجيات عديدة في البرامج التعليمية في جميع المراحل الدراسية ومن هذه التصنيفات:

تصنيف مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التابع لوزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية؛ وقد صنفها إلى **مهارات انفعالية** وتشمل: (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ٢٠١٩)

- ضبط المشاعر.
- المرونة والقدرة على التكيف.
- تقدير مشاعر الآخرين.
- القدرة على مواكبة التغير.
- سعة الصدور.
- التسامح.
- تحمل الضغوط بأشكالها.

مهارات اجتماعية وتشمل: (أحمد عبد المعطى، دعاء مصطفى، ٢٠٠٢)

- تحمل المسؤولية.
- المشاركة في الأعمال الجماعية.

- اتخاذ القرارات السليمة. - احترام الذات القدرة على تكوين علاقات.
- القدرة على التفاوض والحوار.

مهارات عقلية وتشمل:

- القدرة على الابتكار والإبداع. - القدرة على البحث والتجريب.
- القدرة على التعليم المستمر. - إدراك العلاقات.
- القدرة على التخطيط السليم. - القدرة على التفكير الناقد.

كذلك يوجد عدة تصنيفات أخرى للمهارات الحياتية ومنها:

- تصنيف (سونيا قزامل، ٢٠٠٧): الذي صنفها إلى خمس مهارات هي: التفكير، الاتصال الفاعل، تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، اتخاذ القرار، قراءة الخريطة.
- تصنيف (عبد المعطى، ومصطفى، ٢٠٠٨) الذي صنفها إلى مهارات: اجتماعية، معرفية، التحكم الذاتي، المجاراة الانفعالية، والتبادلية الشخصية ومهارات الاتصال.
- تصنيف وردة (٢٠١٠): الذي صنفها إلى مهارات (حسن التخطيط، حل المشكلات، إدارة الوقت، التواصل، الحوار، الاندماج مع الآخرين، التعامل مع التكنولوجيا، ضبط الذات، تحمل المسؤولية، المشاركة البيئية).
- تصنيف (Subasree & NAIR, 2014): الذي صنفها إلى عشرة مهارات وهي: الوعي الذاتي، التعاطف، التواصل، العلاقات بين الشخصية، التفكير، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، اتخاذ القرار، حل المشكلات، التكيف مع الانفعالات، التكيف مع الضغوط.
- وصنفت فتحية اللولو (٢٠٠٥) المهارات الحياتية إلى: (مهارات التفكير، مهارات الاتصال، والتواصل، المهارات العلمية، والتكنولوجية، مهارات العمل، المهارات الصحية)، وصنفها الربعانى في دراسته (٢٠٠٨) المهارات الحياتية إلى خمسة مجالات وهي: (المهارات الشخصية، المهارات الاجتماعية، مهارات التواصل، مهارات تكنولوجيا المعلومات، مهارات البحث العلمي)، وقد صنف رشوان والنجدي (٢٠٠٩) المهارات الحياتية إلى (المهارات اللغوية، المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات البيئية).
- وقد صنف الشربيني (٢٠٠٥) المهارات الحياتية إلى مهارتين رئيسيتين يندرج تحتها مهارات فرعية وهى مهارات تعكس التفكير وتتضمن (مهارة التفكير العلمي، مهارة التفكير المنظومي، مهارة التفكير الإبداعي وحل المشكلات "مهارة التفكير الناقد، مهارات الاتصال" ومهارات تعكس الوعى الحياتي وتتضمن (مهارات الوعى البيوتكنولوجي، مهارات الوعى

الغذائي مهارات الوعى البيئي، مهارات الوعى الصحي، مهارات الوعى المائي، مهارات الوعى الاستهلاكي، مهارات إدارة الوقت، مهارات التوظيف).

- صنف ماسكو (Maseko,-2005)المهارات الحياتية إلى مهارة اتخاذ القرار، ومهارة الثقة بالنفس، ومهارة إدارة الصراع، والمرونة، مهارة الاتصال، ومهارة العمل الجماعي، المهارات الصحية، مهارة الوعى بالذات، ومهارة إدارة الوقت.
- تصنيف (محمد عبد الرءوف الشيخ، ٢٠١٩): الذي صنفها إلى أربعة مهارات (الاتصال، تأكيد الذات، اتخاذ القرار، والتخطيط السليم).
- تصنيف (ايمان عبد الحليم، ٢٠٢٠): الذي صنفها إلى ستة مهارات وهي (مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار، مهارة التواصل الاجتماعي، مهارة إدارة الوقت، مهارة استخدام التكنولوجيا، مهارة تدوين الملاحظات، مهارات شخصية).

وبشكل عام يمكن اعتبار أي مهارة تعمل على تحسين الحياة مهارة حياتية، بصرف النظر عن هذا التعريف الواسع، تشير منظمة الصحة العالمية إلى أن هناك ستة أنواع فرعية من المهارات الحياتية، وتشمل هذه:

- مهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين.
- مهارات صنع القرار وحل المشكلات.
- التفكير الإبداعي والنقدي.
- الذكاء العاطفي (التعاطف والوعي بالذات).
- ضبط النفس.
- المرونة والمثابرة.

إن المهارات الحياتية في الأساس هي مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من المهارات الأساسية المكتسبة من خلال التعلم أو تجربة الحياة المباشرة التي تمكن الأفراد والجماعات من التعامل الفعال مع القضايا والمشاكل التي تواجه عادة في الحياة اليومية وتكون سبب في أن يتم اكتساب هذه المهارات.

وكذلك فإنها تشمل الإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرار والقدرة على التواصل والتعاون وغيرها من المهارات التي يمكن أن يتمتع بها الإنسان، جنبًا إلى جنب مع المسؤولية الشخصية والاجتماعية التي تساهم في المواطنة الصالحة، ولابد أن تكون هذه

المهارات وسيلة للنجاح سواء بالنسبة للمجتمعات الصحية أو من أجل الأفراد الناجحين والقابلين للتوظيف.

تختلف وجهات نظر الناس حول المهارات الحياتية الأكثر أهمية للنجاح. ومع ذلك، فإن ما يتفقون عليه هو أننا جميعًا نحتاج إلى هذه المهارات للحياة بشكل أو بآخر لمعالجة المشكلات التي تحدث يوميًا في العمل والمدرسة والمنزل، ومن ضمن المهارات التي يمكن أن يكتسبها الإنسان ما يلي:

- **المرونة:** كل منا يتعرض إلى مواقف حياتية تؤثر عليها، وتتضمن المرونة مدى قبولنا للعقبات، والتعلم من أخطائنا والتعافي، وذلك لأن الحياة يوجد بها الكثير من الدروس التي نتعلم منها بشكل مستمر طالما كان لدينا مرونة ونتحمل العواقب.
- **التواصل:** إن القدرة على حل أي نزاع تعتبر من الأمور الضرورية، وأيضًا إتقان المهارات الكتابية يعتبر أمر ضروري، لكن التواصل المنطوق لا يقل أهمية، هذا يعني أن تتذكر أن تنظر في أعين الناس وأن تحترم آراء الآخرين حتى أثناء التعبير بوضوح، عن آرائك فإن القدرة على التواصل من أهم المهارات التي لابد من اليقظة الذهنية: إن اليقظة تعني التواصل مع محيطك والأشخاص من حولك بطريقة أكثر وضوحًا، حيث يظهر العلم أن اليقظة الذهنية يمكن أن تساعدك على التركيز بشكل أكثر كفاءة على المهام التي تقوم بها، كما أن لها فوائد للصحة الجسدية والعقلية.
- **التعاون:** إن القدرة على مشاركة الآراء والعمل كفريق مع الآخرين في المشاريع إلى زيادة فعاليته وإنتاجيتك، كذلك في حياتك الشخصية سيؤدي ذلك إلى علاقات أكثر إيجابية.
- **الفضول:** يسأل الأطفال الكثير من الأسئلة، وهذا يمكنهم من التعلم، وهذا لا يوجد بالنسبة إلى البالغين، لكن التحقيق هو علامة على الذكاء، حيث يظهر للآخرين أنك تفكر في القضايا والأحداث وأنك منفتح على الأفكار الجديدة، كما أنه يساعدك طرح الأسئلة على تطوير عقلك واكتشاف مهارات واهتمامات جديدة.

خامسًا: تنمية المهارات الحياتية:

تُعتبر كلّ مهارة من المهارات الحياتية ذات أهميّة كبيرة، حيث يتوجب العناية بها وذلك من خلال تطويرها لدى الطفل، حيث من أبرز هذه المهارات ما يلي: (فاطمة عبد الفتاح، ٢٠٠٥)

مهارة حل المشاكل واتخاذ القرار:

تعرف مهارة حل المشكلات بالتقييم الشامل للمهارات التي يتمتّع بها الفرد، حيث يمكن من خلالها حلّ المشكلات التي تعترض طريق الشخص وتسبّب عائقاً له، أمّا مهارة اتّخاذ القرار فهي تعد قدرة الفرد على إصدار حكمٍ معين على موقف قد تعرّض له بعد دراسة البدائل المختلفة له، كما أن هناك بعض من الأمور التي تساعد في تنمية مهارة حلّ المشكلات واتخاذ القرار وهي كالتالي:

- التّحكّم بالشعور الداخلي والأحاسيس، والسلوك وبالفعل، ليصبح لدى الفرد القدرة على اتّخاذ القرار الصائب.
- اتّخاذ القرار الصحيح يعتبر نجاحًا للذات، فهي محصّلة تفكير مستمر الوضوح الإنسان عند للفرد القدرة على اتّخاذ القرار.
- وضوح الإنسان عند اتّخاذ القرار، بحيث يتوجب معرفة ما يُريد لتحقيق ما يسعى إليه.
- عدم التأثّر بالضغوط الخارجيّة عند اتخاذ القرار مهما كانت التحدّيات كبيرة، بحيث يكون الإحساس الداخليّ مُفعم بالإيجابيّة والإيمان بأنّ الفُرص ما زالت موجودة لتحقيق الأهداف الموضوعة.

مهارة الوعي الذاتي والتعاطف:

ويمكن توضيح الفرق بين مهارة الوعي الذاتي والتعاطف وذلك من خلال بيان مفهوم كل منها على حدة وهي على النحو التالي:

- **مهارة الوعي الذاتيّ:** تعرف بأنها قدرة الفرد على الوعي بالانفعالات التي تُصيبه، وانفعالات الآخرين المحيطين به، بالإضافة إلى معرفة ما يشعر به واستخدام هذه المعرفة في إصدار قرارات ناجحة وسليمة.
- **مهارة التعاطف:** يعتبر التعاطف بأنه قدرة الفرد على تفهُّم مشاعر الآخرين، أمّا مهارة التعاطف يقصد بها قدرة الفرد على التعامل مع ردود أفعال الآخرين الانفعاليّة، بحيث تكون لديه المعرفة بمشاعر الآخرين وقراءتها، مما يساعدها على تمييزها من خلال أصواتهم أو ما يظهر عليهم وليس بالضرورة ممّا يقولون.

مهارة التفكير الإبداعي والتفكير الناقد:

يُعرّف التفكير بأنّه معالجة الفرد العقلية لمدخلاتهِ الحسيّة وذلك لتشكيل الأفكار وإدراك الأمور والإحاطة بها، ثمّ يتم الحكم عليها بصورة منطقية، وإصدار القرار فيها، كما يُعرّف

التفكير بأنّه ليس وصفاً لشيءٍ ما، بل هو استخدام المعلومات الموجودة حول شيءٍ معين للتوصّل منها إلى شيء آخر، وهذا ما يعرف بالابتكار، كما يمكن توضيح الفرق بين مهارتي التفكير الإبداعي والتفكير الناقد على النحو الآتي:

- **مهارة التفكير الإبداعيّ**: هي الطريقة التي تجعل الفرد مُدركاً للثغرات في العناصر المفقودة، والبحث عن مؤشّرات ودلائل لسدّ هذه الثغرات وإجراء التعديلات اللازمة، وحيث من سمات التفكير الإبداعيّ أنّه يستند إلى الخيال، فهو يتطلّب قدرات تخيّل كبيرة بعيدة عن الواقع المحيط، وبعيدة عن التفكير المنطقيّ كما لا تحكمه قواعد المنطق.
- **التفكير الناقد:** يعتبر التفكير الناقد بأنه القدرة على التمييز بين الحقيقة والرأي، والقدرة على استنباط المعلومات، ومعرفة التناقضات المنطقية كما يعرف بأنه مقدرة الفرد على التنبؤ.

مهارة إدارة الانفعالات والتحكم في الضغوط:

تُعد إدارة الانفعالات بأنّها القدرة على كظم الغيظ، والتحكم وضبط الانفعالات والمشاعر تجاه الآخرين، أما الضغوط النفسية فهي تعرف بأنّها مجموعة من العوامل الخارجيّة التي تضغط على الفرد بشكل كامل أو بشكل جزئيّ، حيث أنها تُشعره بالتوتر وتؤثّر على سلامة شخصيّته.

مهارة التواصل مع الآخرين:

تعرف مهارات التواصل مع الآخرين بمهارات التفاعل أو المهارات الاجتماعيّة أو مهارات التعامل مع الآخرين أو الكفاءة الاجتماعيّة، فهي تمتاز بإمكانيّة تعلّمها من قِبل جميع الناس باختلاف مستوياتهم التعليميّة، أو شخصيّاتهم، كما أن مهارة التواصل مع الآخرين تحتاج إلى تدريبٍ مستمر كباقي المهارات الأخرى، كما أن هناك بعض من الأمور التي تُنمّي مهارة التواصل مع الآخرين، وهي تتمثل على النحو الآتي:

- بدء اليوم بالتفاؤل، حيث أن الفرد هو من يختار أن يكونَ سعيداً أم تعيساً، فهو اختيارًا شخصيًا.
- تعويد النفس على التلفُّظ بكلماتٍ مبهجةٍ، حيث يتم فمن خلالها زيادة العلاقات الطيّبة والتعامل بلطف مهما كان مزاج الشخص سيّئاً.
- تقبّل الآخرين وصفاتهم التي هم عليها، والبعد عن النقد الدائم والتذمّر عمّا يَصدُر عنهم، اليوم سيكون أفضل من الأمس، حيث إن الأمس مضى وانتهى والغد لم يأتِ بعد، حيث يتوجب إشغال التفكير في اليوم الذي يعيشه، ونقل هذه الفكرة للأشخاص المحيطين به.

ثالثًا: الأحكام الأخلاقية:

لا شك أن تاريخ الحضارة البشرية ملـــئ بالشـــرائع الأخلاقيـــة المختلفـــة والمعـــايير الاجتماعية المتباينة، إلا أن الدراسات الأنثروبولوجية الحديثة قد كشفت عن وجود تقارب كبيـــر بين هذه الشرائع، وقد أكد سقراط قديمًا أن الفضيلة علم والرذيلة جهل، أي أن معرفـــة الفضـــيلة تؤدي إلى اكتسابها، فيستحيل على المرء أن يعرف الفضيلة ولا يمارسها، لأنهـــا خيـــر، كمـــا لا يمكن للإنسان أن يفعل الشر وهو يعلم أنه شر، وهذه دعوة سقراط إلى المعرفة.

ولا شك أيضًا أن التقدم العلمي في المرحلة الحديثة أثرًا سلبيًا على الأخلاق، وهـــذا مـــا أكده "ولتر ستيس" في دراسته لأثر النتائج التي نبعت من الثورة العلمية في القرن السابع عشـــر، وما تلاها من سيطرة العلم على العقل الحديث على الأفكار الأخلاقيـــة (ولتـــر ســـتيس، ٢٠٠٠، ١٢٥).

وتعد الأخلاق مؤثراً أساسياً في بنية الأفكار على المستوى الفردي والاجتماعي للإنسان، ويكاد يجمع الباحثون على أهمية الأخلاق ومنظومة القيم في تقدم الأمـــم ونشـــوء الحضـــارات، ودورها الرئيس في بناء الشخصية وتحديد السلوك الإنساني متماشية في ذلك مع المثل الدينيـــة، وتأكيد الدين الإسلامي على الأخلاق وأهميتها في حياة الفرد ورقي المجتمعات.

ويعد النمو الأخلاقي نتاجاً لتفاعل عوامل التنشئة الاجتماعيـــة والأخلاقيـــة مـــع النمـــو المعرفي العقلي، فيقوم الفرد أثناء تفاعله بتعديل بنيته المعرفية الأخلاقية وذلك بإحلال بنى جديـــدة تبعاً لما يتعرض له من خبرات (عرفات مزهر، ٢٠١٩)، متاح على:
https://www.alhayatp.net/?app=article.show.88866.

ويمثل التفكير الأخلاقي جانباً من جوانب الشخصية، وهو بناء عقلـــي أساســـي يـــدرك التلاميذ بواسطته حقوقهم وواجباتهم ومسؤولياتهم، ويتعلق بمجموعة مطـــردة ومترابطـــة مـــن المعتقدات والمبادئ والقيم والمعايير الاجتماعية، التي يتمسك بها الطالب، والتي يمكن من خلالـــه أن نحكم على مدى تماسك شخصيته وقدرته على التفاعل مع الآخرين والتكيـــف مـــع مواقـــف وظروف الحياة المختلفة. فالبناء الشخصي للتلميذ يبقى مفككاً وعاجزًا عن التكيـــف إن لـــم يكـــن مقروناً بالبناء الخلقي. نضف على ذلك أنه مقوم أساسي من مقومات المجتمع ومحوراً جوهريـــاً لبنائه واستمراره، ذلك لأن التفكير الأخلاقي يساهم في السيطرة على نوازع الإنســـان وتعـــديلها وبالتالي جعل المجتمع مجتمعا ثابتاً متوازناً.

والأخلاق من الأمور المهمة في حياة الفرد والمجتمع؛ لأنها تتصل اتصالاً وثيقاً بعملية التنشئة الاجتماعية والعملية التربوية، وذلك لأنها تتعامل مع السلوك الإنساني وما ينتج عن هذا السلوك من تأثيرات إيجابية أو سلبية في الحياة، فالأخلاق أينما وجدت فإنها تعد الأساس في استقرار المجتمع وبقائه، وعلى الرغم من أن فلسفة الأخلاق تقع ضمن محور اهتمام علماء النفس والاجتماع إلا أنها لم تحظ بالقدر الكاف من الاهتمام إلا في فترات توصف بأنها متقطعة وهذا يعود بطبيعة الحال إلى أن الأخلاق والنمو الأخلاقي من الموضوعات المعقدة والحساسة ويثير الكثير من المشكلات أمام الباحثين.

وتعد الأخلاق الركيزة الأساسية للتفكير الأخلاقي حيث تشكل الأخلاق مجموعة القواعد والأوامر العملية التي يتصف بها السلوك الإيجابي (الخير) الأمر الذي يترتب عليه أن التفكير الأخلاقي يساعدنا في التمييز بين ما هو خير وما هو شر (عدنان السبيعي، ٢٠٠٠).

ويطلق مصطلح النمو الأخلاقي على التغييرات النوعية التي تطرأ على الأحكام الخلقية في أثناء فترات النمو المختلفة للطالب ويطلق عليها مصطلح النمو الخلقي، حيث يكون التركيز خلال هذا النوع جعل سلوك الطالب نابعاً من دوافعه الذاتية (أسيل الشوارب، محمود الخوالدة، ٢٠٠٩).

مفهوم الأحكام الأخلاقية:

عرفها زكي أبو قاعود (٢٠٠٨): مجموعة السلوكيات التي يظهرها التلميذ في معاملته مع الأحداث التي تواجه أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب نمطهم من خلال التربية والبيئة، التي عاش خلالها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة.

وتعرفها فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١): نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء والأحداث، وهو يسبق كل فعل أو سلوك خلقي، فالتفكير الأخلاقي هو حكم على العمل أول الفعل.

وتعرفها وليام ليلي (٢٠٠٠): البحث عن جملة المطالب لاحترام الحياة الإنسانية والشخص وتقدمها في القطاع الحيوي.

ويعرفه عماد الكلحوت (٢٠٠٤: ٥٤) التفكير الأخلاقي: "نمط من أنماط التفكير يتعلق بالطريقة التي يتوصل بها الفرد إلى التقويم الأخلاقي للأشياء، والمفاضلة بين قيمتين أو أكثر".

والأحكام الأخلاقية "هي طبيعة القرارات الأخلاقية وما يرتبط بها من تبريرات عقلية لما هو مقبول أو مرفوض".

والحكم الخلقي Moral judgment: قدرة الطالب على اتخاذ القرار الذي يتناسب حقاً مع تقييمه للقضايا والمواقف التي يتعرض لها وكما يراه مناسباً من وجهة نظره ووفقاً لقناعاته الشخصية.

وقد أشار كل من (ريتشارد وبول وليندا إيلدر، ٢٠١٦: ٤٠٦): إلى أن هناك بعض الأسس الأساسية في فهم الأحكام الأخلاقية:

١- المبادئ الأخلاقية ليست مسألة اختيار شخصي.

٢- جميع الناس العقلاء ملزمون باحترام مبادئ.

٣- تطبيق المفاهيم والمبادئ الأخلاقية بشكل معقول على القضايا الأخلاقية.

٤- ينبغي تمييز المفاهيم والمبادئ الأخلاقية عن القواعد وتقاليد المجتمع والأقران، والتعاليم الدينية والأيدولوجيات السياسية، والقانون.

٥- التفكير المتمركز حول الذات وحول الجماعة يعد من أهم العوائق أمام التفكير الأخلاقي السليم.

العوامل المؤثرة في الأحكام الأخلاقية:

ترى (أسيل الشوارب ومحمود الخوالده، ٢٠٠٩): أن هناك عدة عوامل تؤثر في النمو الخلقي والتفكير الأخلاقي للفرد لا سيما في مرحلة الطفولة ويمكن إيجازها بما يلي:

- **مستوى الذكاء:** حيث يجعل المستوى المنخفض من الذكاء لدى الطفل من الصعب عليه أن يستوعب المفاهيم الخلقية وأن يدرك المواقف التي تطبق فيها.
- **نوع التعليم:** غالبًا ما يركز الكبار انتباههم على الأخطاء التي يقع فيها الأطفال ويعاقبونهم على ذلك دون أن يرشدوهم إلى ما يجب عليهم القيام به.
- **التغيرات في القيم الاجتماعية:** بما أن القيم الخلقية للطفل هي انعكاس للقيم الاجتماعية؛ فإنها يمكن أن تتغير إذا تغيرت الأخيرة، ومثل هذا التغير في حقيقة الأمر يربك الطفل أكثر من الكبير.
- **التناقض في السلوك الخلقي:** من الأسباب التي تجعل الأطفال مضطربين هو شعورهم بوجود تناقض بين ما يطلبه الآباء والمعلمون منهم وبين سلوك الكبار أنفسهم.
- **الصراع مع الضغوط الاجتماعية:** إن المفاهيم الخلقية التي تستحسنها الجماعة التي ينتمي إليها الطفل قد تعد غير ملائمة في جماعة أخرى، فعندما يتعلم الطفل في البيت

ألا يتشاجر مع أحد ثم يرى أن جماعة الأقران تعده جباناً إن لـم يفعـل ذلـك، فإنـه يضطرب ويحتار في مسألة الاختيار.

أهمية الأحكام الأخلاقية:

أوضح كل من (وليم عبيد، ٢٠٠٣، ٣٤)، و(مجـدي حبيـب، ٢٠٠٧، ١١١) أهميـة الأحكام الأخلاقية للطالب:

١- التلميذ في حاجة إلى تعلم أن جميع الأفعال الأخلاقية لها أسباب، كما أنه في حاجة إلـى المهارات التي ستساعده للتعامل مع الصراعات الأخلاقية.

٢- يتصف التلميذ جيد التفكير بالقدرة على فهم المواقف التي تعرض له، ويجد فيـه متعـة عند التعامل معه، كما أنه يسعى دائماً إلى التعامل معه بعقلانية.

٣- تعليم التلاميذ الأخلاق يعني تعليمهم المهارات والقيم والخبرات التي تحفـزهم لمقاومـة السلوك المدمر والجنوح، وتؤهلهم لتحمل المسؤولية.

٤- تمكين التلميذ من فهم حقوقه ومسؤولياته لكي يكون عضواً فعالاً في المجتمع.

٥- توجيه التلميذ لأساليب إطاعة القانون.

٦- تنمية روح الحوار الوطني.

٧- تنمية الحكم الأخلاقي حول ما هو صحيح وغير ذلك.

٨- تدريب الطلاب على حب العمل، وخدمة المجتمع وتطوير الذات.

خصائص الأحكام الأخلاقية:

الأحكام الأخلاقية لدى الفرد تسير بشكل تتابعي: أي أن الانتقال من مرحلة أخلاقية إلى أخرى يحدث بشكل تتابعي فكل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة وما يميز الأفراد عـن بعضهم البعض هو سرعة أو بطء الانتقال من مرحلة إلى أخرى (تامر المقالدة، ٢٠١٣).

عالمية الأحكام الأخلاقية: وفقاً لنظرية كولبرج فإن التتابع في نمو التفكير الأخلاقي هو ثابت وموحد في جميع الثقافات ويمتاز التفكير الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج في أن مبادئه عالمية وشاملة (على الهنداوي، ٢٠٠٢).

تجمد الأحكام الأخلاقية: أي أن الأحكام الأخلاقية لدى بعض الأفراد يقف عند مرحلـة معينة حيث يشير كولبرج إلى أن الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة النمو الأخلاقي لعدد من السنين يكونون أكثر احتمالاً لأن يتجمدوا في المستوى الذي وقفوا عنده، فالمراهق الذي في سن السادسة عشر من عمره ولا يزال يفكر بمستوى المرحلة الثانية، وهو نسبياً ثابت بالمقارنة بطفل العشـر

سنوات الذي يفكر بمستوى نفس المرحلة، وعندما يجمد الأفراد لعدة سنوات في مرحلة عمرية معينة فإنهم يبنون حاجزاً قوياً يحول بينهم وبين فهم مقدمات عالمهم الاجتماعي الذي لا يتفق ومستوى تفكيرهم الأخلاقي (تامر المقالدة، ٢٠١٣).

النظريات المفسرة للأحكام الأخلاقية:

أولاً: نظرية بياجيه:

تعد الأخلاق من الموضوعات الهامة التي حظيت على العديد من الدراسات والأبحاث وخاصة الدراسات النفسية التي ركزت على ثلاثة عناصر رئيسية للأخلاق وهما: العنصر المعرفي، العنصر السلوكي، العنصر الانفعالي، وكان من أوائل الرواد الذين عملوا على دراسة الموضوع هو العالم بياجيه، وذلك من خلال نظريته في النمو المعرفي والذي أوضح فيها وجود عدة معايير تتحكم في السلوك الأخلاقي للطالب عن طريق عرض مواقف على الأطفال من أربعة سنوات إلى اثنى عشر سنة، بعد ملاحظتهم أثناء اللعب، حيث قام بياجيه بطرح مجموعة من الأسئلة عليهم تهدف إلى تعريفهم ببعض المفاهيم كالسرقة والكذب والعقاب والعدالة، ليرى كيف ينظر الطلاب للقواعد الخلقية (عادل مجيد، ٢٠٠٩).

وتوصل بياجيه إلى اقتراح عدة عوامل للنمو الأخلاقي:

١- **مرحلة ما قبل الأخلاق:** تمتد من عمر الولادة إلى عمر السبع سنوات، يكون الطفل متمركزاً حول ذاته إلى أن يصل للثانية من عمره، فلا تظهر لديه المقدرة على إصدار الأحكام الخلقية، أو القيام بأي سلوك خلقي، ثم يبدأ الطفل بالتركيز على صاحب السلطة هو الأب أو الأم ويستمر حتى السابعة من عمره ولكن الأخلاق يفي هذه المرحلة غير قابلة للتعلم (شفيق علاونة، ٢٠١٠).

٢- **مرحلة الأخلاق خارجة المنشأة:** تمتد في عمر السابعة وحتى العاشرة ويكتشف الطفل في هذه المرحلة قواعد السلوك، ويعتقد أنها قواعد مفروضة من الكبار الراشدين وعليهم طاعتها.

٣- **مرحلة العلاقات الأخلاقية القائمة على أساس الاحترام المتبادل:** تبدأ من عمر الحادية عشر أو الثانية عشر، ويكون الطالب في هذه المرحلة قادراً على تحديد وجهته أو نيته عند إصدار حكمه، على صحة ما فعل أو أخطأ، وفي هذه المرحلة تنمو لدى الطالب فكرة العدالة والمساواة عن قناعة داخلية ذاتية (رغدة شريم، ٢٠٠٩).

نظرية كولبرج في النمو الخلقي:

يعد العالم الأمريكي لورانس كولبرج أشهر المنظرين المعاصرين في هذا الميدان، بحيث ركز كولبرج على جانب الشخصية الذي يتمثل في تتبع أحكام الأطفال على المسائل الخلقية، والتساؤل حول استيعاب الطفل داخلياً للمعيار الخلقي، وإمكانية تبريره هذا المعيار لنفسه وللآخرين، وكان بياجيه استخدم هذه الطريقة لأول مرة مطلع الثلاثينيات من القرن العشرين ثم عدلها باحثون آخرون، إلا أن كولبرج كان شديد الاهتمام بها منذ أن تقدم برسالة الدكتوراه إلى جامعة شيكاغو عام (١٩٥٨) وحتى السبعينات من نفس القرن ولقد توصل كولبرج من خلال أبحاثه إلى أن التفكير الأخلاقي يتطور في ثلاث مستويات يمكن التنبؤ بها، هي: التقليدي، العرف والقانون، ما بعد العرف والقانون ويتضمن كل مستوى على مرحلتين وقسم كل مرحلة إلى تكوين وصفي اجتماعي وتكوين محتوى أخلاقي.

وفيما يأتي عرض لهذه المراحل والمستويات:

المستوى الأول ما قبل التقليدي Preconventa l level:

يقع معظم الأطفال قبل سن التاسعة، وبعض المراهقين الأسوياء في هذا المستوى، حيث ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذا المستوى بحاجات الأفراد واهتماماتهم ويعود ذلك إلى نموهم المعرفي وتمركزهم حول أنفسهم حيث تفسر هذه القواعد بناء على ما يترتب على الفعل من نتائج مادية ملموسة، كالثواب والعقاب، ويتضمن هذا المستوى مرحلتين هما:

- **المرحلة الأولى: الطاعة والخوف من العقاب:** حيث يحاول الطفل تجنب الخروج عن القواعد الأخلاقية خوفاً من العقاب ومن سلطة الكبار، وتجنب أحداث التلف المادي سواء للممتلكات أو الأشخاص مع إهمال النوايا، حيث إن الفرد يكون في هذه المرحلة من الناحية المعرفية متمركزاً حول ذاته بمعنى أنه يعتقد أن الآخرين يحملون نفس الأفكار، فهو لا يستطيع أخذ وجهات نظر الآخرين المختلفة في اعتباره، ويتناسب نمو التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة مع هذا المستوى من النمو المعرفي إذ يرتبط تفكيره الأخلاقي بالخوف من العقاب، والذي يمكن أن يتعرض له عند ارتكاب الخطأ الأخلاقي، والذي يتمثل في كسر القوانين الذي يضعها الكبار الذين يمثلون السلطة، بالنسبة له أنها أخلاقية تجنب العقاب أكثر منها أخلاقيات تعتبر وجهات نظر أخرى.
- **المرحلة الثانية: المنفعة النسبية:** تكون أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة بناء على ما يشبع ويحقق حاجة الفرد نفسه، وإشباع حاجات الآخرين إذا كان ضرورياً لإشباع حاجاته، فالفرد في هذه المرحلة يتبنى مبدأ التقسيم العادل أي تبادل المصالح فهو يفعل قانون: "خذ وهات" وعلى هذا الأساس تظهر عناصر العدالة.

المستوى الثاني أخلاقيات العرف والقانون Conventional morality:

يطلق على مستوى التبصر بالتقاليد والتمسك بمراعاته، وفي هذا المستوى ينضبط سلوك الفرد ويبدأ في مسايرة توقعات الأسرة والمجتمع المحيط به، والحرص على مواصلة الارتباط بكل منها يعتبر أمراً ذا قيمة وأهمية في نظر الفرد، بغض النظر عما يترتب على هذه التوقعات من عواقب وآثار. ويضم هذا المستوى مرحلتين من مراحل النمو الخلقي:

- **المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الشخصي مع معايير الجماعة:** يسلك الفرد في هذه المرحلة حسبما يتوقع الآخرون المهمون في حياته منه، والأساليب التي تدفع الطفل إلى السلوك الخلقي في هذه المرحلة ترجع إلى حاجته إلى أن يكون طفلاً طيباً من وجهة نظره ومن وجهة نظر الآخرين وتسود لدى الفرد الرغبة في أن يحافظ على القواعد ويرضي السلطة، ويحاول أن يضع نفسه في موقف الآخر، ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي فيه إرضاء أو مساعدة للآخرين، وأيضاً الحكم الذي ينال استحسانهم. فالتفكير الأخلاقي في هذه المرحلة يعكس حرص الشخص على أن يأتي سلوكه متفقاً مع معايير السلوك العامة التي تقرها الجماعة، ولذلك فإن كسب الرضا أو الموافقة على مسلك معين يكون من منطلق كون صاحبه ((لطيفاً)) أو((ودوداً)) أو ما شابه ذلك.
- **المرحلة الرابعة: أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير:** يشير كولبرج إلى أن الفرد في هذه المرحلة يكون على درجة عالية من الاتزان، وغالباً ما تكون أعلى مرحلة يصل إليها الراشدون، فهي تعالج المشكلات الاجتماعية بكفاءة، كما تعالج أيضاً المشكلات التي تتعلق بالعلاقات بين الأفراد إلا أنها ليست كافية للتعامل مع المواقف التي يكون فيها نظام القوانين أو المعتقدات في تناقض أو صراع مع حقوق الإنسان الأساسية، فالحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي يفي الفرد فيه بالتزاماته وواجباته، والذي فيه احترام للسلطة، والمحافظة على النظام الاجتماعي كغاية في ذاته (بصرف النظر عن الصورة التي عليها).

المستوى الثالث: أخلاقية ما بعد العرف والقانون Post-conventional morality:

فيه يتخطى الفرد مرحلة أخلاقية القانون والالتزام بالقانون إلى مرحلة الالتزام بالمبادئ الأخلاقية العامة (الإنسانية) حيث تكون الأحكام الأخلاقية أكثر نمواً منها في المراحل السابقة إذ لا ترتبط بالقانون بشكل حرفي حيث يدرك الفرد ضرورة القانون لحماية المجتمع من جانب، وحاجات الأفراد الخاصة من جانب آخر. هنا يربط صلاحية القانون بمدى نجاحه في تحقيق

وظائفه الاجتماعية بما فيها تحقيقه العدالة وتحقيقه حاجات أفراده، كما يؤمن بإمكانية تغيرها عند فشلها في أداء هذه الوظائف ويشمل هذا المستوى المرحلتين الآتيتين.

- **المرحلة الخامسة:** مرحلة العقد الاجتماعي: يصل القلة من الأفراد إلى هذه المرحلة حيث يتطلب الوصول إلى هذه المرحلة درجة عالية من النمو المعرفي، بحيث تمكن الفرد من إدراك نسبية القيم والحاجات الفردية. كما تتطور في هذه المرحلة نظرة الفرد للقوانين الاجتماعية فبعد أن كان يدرك القوانين على أنها ثابتة لا يمكن تعديلها أو تغييرها كما في المرحلة السابقة يصبح بإمكانه في هذه المرحلة تغيير القوانين وتعديلها عند فشلها في تحقيق الموازنة بين الحقوق الفردية والاجتماعية، فالحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي فيه مراعاة للحقوق العامة للإنسان، وفيه تأكيد للقانون، والتمسك به، ليس كفاية في ذاته ولكن لأنه يحمي حقوق الإنسان، كما أن الشخص في هذه المرحلة يبيح الخروج عن القانون إذا كان لا يحمي هذه الحقوق.
- **المرحلة السادسة: أخلاقية المبادئ العالمية** "**الإنسانية**" ندرة من الأفراد يمكن له تحقيق هذه المرحلة، حيث ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الاختيار تعتمد على النظر للعدالة والمساواة والتبادلية وحقوق الأفراد كمبادئ إنسانية عامة تعني باحترام حقوق الإنسان لإنسانيته دون اعتبار لأي مؤثرات أخرى، حيث إن الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي يأتي متسقاً مع مجموعة من المبادئ اختارها الشخص بنفسه لاعتقاده في مناسبتها للبشرية جمعاء، والقوانين والاتفاقات الاجتماعية تكون عادة صادقة حيث تقوم على هذه المبادئ، وهذه المبادئ هي: مبادئ العامة للعدالة، المساواة في الحقوق الإنسانية، واحترام كرامة البشر كأفراد، وهي ليست قيماً تفهم وتدرك ولكنها مبادئ تستخدم في اتخاذ القرارات، والأحكام الأخلاقية التي يصدرها الفرد في ضوء هذه المبادئ تتصف عامة بالمنطقية والعمومية والتجرد من الذاتية، وسلطة العقل هي السلطة المتحكمة في الحكم الأخلاقي في هذه المرحلة. فالفرد يصدر أحكاماً أخلاقية مستقلاً عن أية سلطة سواء أكانت هذه السلطة للجماعات أو الأفراد، وكما يشير "كولبرج" تتميز هذه المرحلة بجهد واضح من جانب الفرد في تحديد القيم الأخلاقية والمبادئ التي يعتبرها صادقة بمعزل عن السلطة أو علاقته بها، وهو يساير الجماعة إذا سمح له ضميره بذلك، وليس هناك عقل جماعي يحل محل ضميره.

إجراءات البحث:

للإجابة على أسئلة البحث واختبار صحة فروضة اتبعت الباحثة الاجراءات التالية:

أولاً: إعداد مواد المعالجة التجريبية:

١- **تحديد المادة العلمية (المحتوي):** تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس والتي تمثلت بالفصلين الأول والثاني من كتاب الدراسات الاجتماعية المقرر علي الصف السادس الابتدائي.

جدول (١) عناصر المادة العلمية

الدرس	عدد الحصص
وحدة أرض وتاريخ شعب	٢
قصة ظهور الاسلام	٣
هجرة الرسول وتأسيس الدولة الاسلامية	٣
غزوات الرسول (ﷺ)	٢
لمحات من حياة الخلفاء الراشدين	٣

٢- **صياغة الأهداف السلوكية:** إن تحديد الأهداف التعليمية (السلوكية) أمر في غاية الأهمية في عملية التدريس وذلك لأنها الأساس في كل خطوة من خطوات التدريس وتم صياغة الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ ومادة الدراسات الاجتماعية ومحتوي المادة العلمية التي سوف يتم تدريسها في هذه الدراسة.

٣- **إعداد الخطط التدريسية:** في ضوء الفصل الأول والثاني من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي تم اعداد الخطط التدريسية للمجموعة التجريبية في ضوء خطوات برنامج ريسك (Risk) لتنمية المهارات والتفكير، وقد عرضت الباحثة نماذج من الخطط علي مجموعة من المحكمين. لبيان آرائهم في مناسبتها لمحتوي المادة العلمية ولطرائق التدريس(*).

٤- **الوسائل التعليمية:** توفير الوسائل التعليمية مثل: (كتاب الطالب- الأطلس التاريخي- المواقع الإلكترونية – الأفلام الوثائقية- الأفلام التاريخية- خرائط – صور).

٥- **الأنشطة التعليمية:** تم تكليف الطلاب بالعديد من الأنشطة التعليمية مثل (كتابة التقارير- جمع معلومات من الإنترنت- رسوم تخطيطية- جمع صور).

(*) انظر: ملحق (١) قائمة بأسماء المحكمين.

رابعًا: تحديد مجموعة البحث:

تم اختيار مدرسة الشباب الرسمية لغات بشبراخيت لتطبيق تجربة البحث وتكونت المجموعة من (٤٠) طالبة للمجموعة التجريبية و(٤٠) طالبة للمجموعة الضابطة.

خامسًا: اعداد أدوات قياس المتغيرات التابعة وجمع البيانات:

١- **إعداد قائمة بالمهارات الحياتية:** واتبعت الباحثة الاجراءات التالية لإعداد القائمة:

أ- **تحديد الهدف من القائمة:** تمثل الهدف من بناء القائمة في تحديد المهارات الرئيسة والفرعية للمهارات الحياتية الواجب توافرها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ب- **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:** وتم ذلك عن طريق مراجعة البحوث والدراسات السابقة في المجال مثل (خديجة بخيت، ٢٠٠٠)، (حسام مازن، ٢٠٠٢) (سونيا قزامل،٢٠٠٧)، (علي عباس، ٢٠٠٩)، (فايزة أبو حجر،٢٠١١)،(حسن شحاته، ٢٠١١)، (سهير سلامة، ٢٠١٥)، (إيمان عبد الحليم، ٢٠٢٠).

ج- **إعداد القائمة في صورتها المبدئية** تم إعداد القائمة في صورتها المبدئية واشتملت المهارات الرئيسية التالية للمهارات الحياتية (مهارة حل المشكلة- مهارة اتخاذ القرار- مهارة الحوار والاتصال- مهارة الوعي الذاتي- مهارة التفاوض- مهارة التفكير الإبداعي).

د- **ضبط القائمة:**

بعد أن تم إعداد القائمة تم عرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء آرائهم في:

- المهارات الأساسية للمهارات الحياتية ومدى مناسبة ما يندرج تحتها من مهارات فرعية.
- أهمية كل من المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية.
- صياغة المهارات وأسلوب تنظيمها.
- حذف أو اضافة ما يرونه من مهارات مناسبة أو التي لم يتم ذكرها.

الصورة النهائية للقائمة:

تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة وتضمنت المهارات الرئيسية التالية (مهارة حل المشكلة- مهارة اتخاذ القرار- مهارة الحوار والاتصال- مهارة الوعي الذاتي- مهارة التفاوض- مهارة التفكير الابداعي).(*)

(*) انظر: ملحق (٢).

٢- **إعداد اختبار المهارات الحياتية:**

- **تحديد هدف الاختبار:** ويتمثل في قياس أو تقويم المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- **إعداد جدول المواصفات للاختبار:**

تحديد الأبعاد التي يقيسها الاختبار وتتمثل في المهارات الرئيسة والفرعية للمهارات الحياتية.

جدول (٢) مواصفات اختبار المهارات الحياتية

المهارة	العبارات التي تمثلها	عدد العبارات
مهارة حل المشكلة	١-٤	٤
مهارة اتخاذ القرار	٥-٨	٤
مهارة الحوار والاتصال	٩-١٢	٤
مهارة الوعي الذاتي	١٣- ١٦	٤
مهارة التفاوض	١٧-٢٠	٤
مهارة التفكير الابداعي	٢٠-٢٤	٤
المجموع		**٢٤**

- **صياغة مفردات الاختبار:**

تم صياغة مفردات الاختبار بأسلوب الاختيار من متعدد ويقوم على اختيار الطالب الإجابة الصحيحة من بين عدة إجابات. وقد تم مراعاة التالي:

- أن تكون فكرة السؤال واضحة.
- أن تكون البدائل والمشتقات متجانسة في محتواها.
- أن تكون جميع العبارات التي تشتمل عليها البدائل متساوية في الطول بقدر الإمكان.
- وتكون الاختبار من (٢٤) مفردة من نوع الاختيار من متعدد طبقا لجدول مواصفات الاختبار.

- **حساب معامل السهولة والصعوبة لاختبار المهارات الحياتية:**

يقاس معامل السهولة بنسبة الطلاب الذين أجابوا على المفردة إجابة صحيحة من بين جميع من حاولوا الإجابة عنها؛ أي أنها عبارة عن النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة. وتعتبر المفردة سهلة إذا أجاب عنها معظم الطلاب (أي درجة صعوبتها

منخفضة)، وتعد المفردة صعبة إذا أجاب عنها عدد قليل من الطلاب (أي درجة صعوبة عاليـــة) (أبو حطب، عثمان، صادق، ١٩٩٣: ١٤٤).

حساب معامل السهولة والصعوبة:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

تم حساب معامل الصعوبة عن طريق: معامل الصعوبة = ١- معامل السهولة.

وبحساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار** وجد أن جميع عبارات الاختبار تتراوح بين (٠.٦٨- ٠.٣٢) وهذه المعاملات مقبولة ومتوسطة بـــين الســـهولة والصعوبة (النبهان، ٢٠٠٤م).

يقبل السؤال إذا لم يقل معامل تمييزه عن ٠.٣٠ (جابر عبد الحميد، ١٩٩٦، ٤٠٨). وقد تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (٠.٤٧-٠.٥٠). مما يدل على أن القدرة التمييـــز لأسئلة الاختبار مناسبة.

جدول(٣) معاملات السهولة والصعوبة والتباين والتمييز لأسئلة اختبار المهارات الحياتية

رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين	التمييز	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التباين	التمييز
١	٠.٤٢	٠.٥٨	٠.٢٤	٠.٤٩	١٣	٠.٥٢	٠.٤٨	٠.٢٥	٠.٥٠
٢	٠.٣٨	٠.٦٢	٠.٢٣	٠.٤٨	١٤	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٢٥	٠.٥٠
٣	٠.٣٢	٠.٦٨	٠.٢٢	٠.٤٧	١٥	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٢٥	٠.٥٠
٤	٠.٣٧	٠.٦٢	٠.٢٣	٠.٤٨	١٦	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٢٥	٠.٥٠
٥	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٢٥	٠.٥٠	١٧	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٢٥	٠.٥٠
٦	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٢٥	٠.٥٠	١٨	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٢٥	٠.٥٠
٧	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٢٥	٠.٥٠	١٩	٠.٣٨	٠.٦٢	٠.٢٣	٠.٤٨
٨	٠.٥٣	٠.٤٧	٠.٢٥	٠.٥٠	٢٠	٠.٣٥	٠.٦٥	٠.٢٣	٠.٤٨
٩	٠.٥٣	٠.٤	٠.٢٥	٠.٥٠	٢١	٠.٤٥	٠.٥٥	٠.٢٥	٠.٥٠
١٠	٠.٤٨	٠.٥٢	٠.٢٥	٠.٥٠	٢٢	٠.٤٣	٠.٥٧	٠.٢٤	٠.٤٩
١١	٠.٤٢	٠.٥٨	٠.٢٤	٠.٤٩	٢٣	٠.٤٠	٠.٦٠	٠.٢٤	٠.٤٩
١٢	٠.٥٠	٠.٥٠	٠.٢٥	٠.٥٠	٢٤	٠.٣٥	٠.٦٥	٠.٢٣	٠.٤٨

- **صدق الاختبار:**

تم حساب صدق الاختبار في البداية باستخدام الصدق الظـــاهري Face Validity مـــن خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين (ملحق ١) ذوي الاختصاص والخبـــرة فـــي مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس للقيام بتحكيمها. وبعد أن اطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، أبدوا آراءهم وملاحظاتهم حول بنود الاختبار مـــن حيـــث مدى ملاءمة بنود الاختبار لهدف الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المطلوبة للدراسة؛ وكذلك من حيث ترابط كل مفردة بالبعد التي تندرج تحته، ومـــدى وضـــوح المفـــردة وســـلامة صياغتها؛ ثم تعديل المفردات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما رأوه مناسباً منها، وغيـــر ذلك مما رآه الخبراء مناسباً.

وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية معظم الأسئلة لقياس ما وضـــعت لقياســـه، وأن تعليمات الاختبار واضحة، وسلامة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار ومناسبتها لمستوى طـــلاب الصف السادس من المرحلة الابتدائية ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات الاختبار.

جدول (٤) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات اختبار مهارات المهارات الحياتية (ن = ٩)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٨٨.٨٨٪
٢	سلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى الطلاب	١٠٠٪
٣	مدى وضوح تعليمات الاختبار.	١٠٠٪

يتضح من جدول (٤) أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكـــيم مفـــردات الاختبار تتراوح بين (٨٨.٨٨٪، ١٠٠٪)، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات، وأجريـــت التعديلات التي أشار بها المحكمون، وأصبح الاختبار صالحاً للتجربة المبدئية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل بعد. وبين الجدول رقم (٥) معاملات الصدق الداخلي لمفردات اختبار المهارات الحياتية.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة

والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه اختبار المهارات الحياتية (ن = ٤٠)

مهارة حل المشكلة		مهارة اتخاذ القرار		مهارة الحوار والاتصال	
رقم المفردة	ارتباطها بالمهارة	رقم المفردة	ارتباطها بالمهارة	رقم المفردة	ارتباطها بالمهارة
١	*٠.٣٤٥	٥	*٠.٣٣٨	٩	*٠.٣٤١
٢	**٠.٦٠٨	٦	**٠.٥٣٨	١٠	**٠.٥٧٧
٣	*٠.٣٩٨	٧	*٠.٣٣٨	١١	**٠.٤٥٠
٤	**٠.٤١٦	٨	*٠.٣٦٧	١٢	*٠.٣٧٥
مهارة الوعي بالذات		**مهارة التفاوض**		**التفكير الابداعي**	
رقم المفردة	ارتباطها بالمهارة	رقم المفردة	ارتباطها بالمهارة	رقم المفردة	ارتباطها بالمهارة
١٣	*٠.٣٦٧	١٧	**٠.٥٥٠	٢١	**٠.٤٦٦
١٤	**٠.٦٠٦	١٨	**٠.٤٦٥	٢٢	*٠.٣٧٥
١٥	*٠.٣٣٨	١٩	*٠.٣٧٣	٢٣	**٠.٤١٢
١٦	*٠.٣٩٢	٢٠	**٠.٤٠٢	٢٤	**٠.٤٠٦

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٠٢، (٠.٠٥) = ٠.٣١٢

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

كما قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل مهارة رئيسة بالمجموع الكلي للاختبار. ويبين الجدول رقم (٦) معاملات الصدق الداخلي للاختبار:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد

والدرجة الكلية لاختبار المهارات الحياتية (ن = ٤٠)

البعد	الدرجة الكلية	البعد	الدرجة الكلية
مهارة حل المشكلة	*٠.٥٩١	مهارة الوعي بالذات	**٠.٦٨٧
مهارة اتخاذ القرار	**٠.٦٦٦	مهارة التفاوض	**٠.٦٨٨
مهارة الحوار والاتصال	*٠.٦٧٣	التفكير الابداعي	**٠.٤٤٧

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٠٢، (٠.٠٥) = ٠.٣١٢

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

- **ثبات الاختبار:**

١- باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون (٢١)

تم حساب معامل ثبات اختبار المهارات الحياتية باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون(٢١) كالتالي:

جدول (٧) معامل ثبات اختبار المهارات الحياتية

البعد	المتوسط	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
الدرجة الكلية	١١.٧٥	٢٦.٢٨	٢٤	٠.٨٠٠

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٠٠) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج.

٢- باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (٨) يوضح معاملات الثبات اختبار المهارات الحياتية (ن = ٤٠)

البعد	عدد المفردات	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح
الاختبار ككل	٤٠	٠.٧٤٢	٠.٨٥١

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٥١) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج.

٣- إعادة تطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار من خلال إعادة التطبيق لاختبار المهارات الحياتية وذلك خلال خمسة عشرة يوماً من المرة الأولى، والجدول (٩) التالي يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٤٠).

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني

ومعاملات الثبات لاختبار مهارات المهارات الحياتية والدرجة الكلية (ن = ٤٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
مهارة حل المشكلة	١.٥٠	٠.٨١٦	١.٦٥	٠.٨٠٢	٠.٨٠٠
مهارة اتخاذ القرار	٢.٠٥	٠.٧٤٩	٢.٠٧	٠.٧٢٩	٠.٨٣٧
مهارة الحوار والاتصال	١.٩٢	٠.٨٢٨	٢.١٢	٠.٨٥٢	٠.٨١٢
مهارة الوعي بالذات	٢.٠٥	٠.٧٤٩	٢.٢٠	٠.٧٢٣	٠.٧٨٥
مهارة التفاوض	١.٧٢	٠.٥٩٨	١.٩٥	٠.٦٧٧	٠.٨٨١
التفكير الابداعي	١.٦٢	٠.٦٢٧	١.٨٢	٠.٦٧٥	٠.٨٢٢
الاختبار ككل	١٠.٨٧	٣.٢١	١١.٥٠	٣.٢٠	٠.٨٧٣

يتضح من الجدول السابق (٩) أن معاملات المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية (١٠.٨٧) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (١١.٥٠)، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٧٣) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

٤- اختبار الأحكام الاخلاقية:

- **الهدف من الاختبار:** تم تحديد الهدف من الاختبار في قياس الأحكام الأخلاقية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- **إعداد الاختبار:** تم إعداد الاختبار وفقًا لنظرية كولبرج Kohlberg إطارًا نظريًا لإعداد الاختبار والرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال مثل (فوقية عبد الفتاح، ٢٠٠٧)، (الطائي وآخرون،٢٠١٣)، (هدي الجنديل،٢٠١٤)، (عزت جلال برزنجي، ٢٠١٣)، (علي الجبوري، ٢٠١٧).
- **صياغة مفردات الاختبار :** تكون الاختبار من خمس مواقف كل موقف يتبعة(٦) استجابات متعددة طبقا لنظرية الأحكام الاخلاقية لكولبرج، ويطلب من الطالب وضع علامة (x) أمام الاستجابة الأكثر اتفاقًا مع أحكامة الأخلاقية.

الموقف الأول يتكون من (٥) فقرات، الموقف الثاني يتكون من (٩) الموقف الثالث يتكون من (٣) الموقف الرابع يتكون من فقرتين، الموقف الخامس من فقرتين.

جدول (١٠) مستويات الأحكام الأخلاقية

العبارة	المستوي	الدرجة
(أ)	الخوف من العقاب	١
(ب)	المنفعة النسبية	٢
(ج)	الالتزام بالمسايرة الاخلاقية	٣
(د)	المحافظة على القانون	٤
(ه)	العقد الاجتماعي	٥
(و)	المبادئ الأخلاقية	٦

- **الصدق لاختبار الأحكام الأخلاقية:**

تم حساب صدق المقياس في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين[١] ذوى الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس للقيام بتحكيمها. وبعد أن اطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، أبدوا آراءهم وملاحظاتهم حول بنود المقياس من حيث مدى ملاءمة بنود الاختبار لهدف الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المطلوبة للدراسة؛ وكذلك من حيث ترابط كل مفردة بالبعد التي تندرج تحته، ومدى وضوح المفردة وسلامة صياغتها؛ ثم تعديل المفردات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما رأوه مناسباً منها، وغير ذلك مما رآه الخبراء مناسباً.

وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية معظم الأسئلة لقياس ما وضعت لقياسه، وأن تعليمات المقياس واضحة، وسلامة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار ومناسبتها لمستوى طلاب الصف السادس من المرحلة الابتدائية ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات المقياس.

جدول (١١) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفردات اختبار الأحكام الاخلاقية (ن = ٩)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٨٨.٨٨٪
٢	سلامة الصياغة ومناسبتها لمستوى الطلاب	١٠٠٪
٣	مدى وضوح تعليمات الاختبار.	١٠٠٪

(١) ملحق رقم (٢).

يتضح من جدول (١١) أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على عناصر تحكيم مفـردات الاختبار تتراوح بين (٨٨.٨٨٪، ١٠٠).

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلـي لمفـردات كـل موقف وكذلك بالدرجة الكلية للمقياس. ويبين الجدول رقـم (١٢) معـاملات الصـدق الـداخلي لمفردات اختبار الأحكام الأخلاقية.

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة

والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه اختبار الأحكام الاخلاقية (ن = ٤٠)

الموقف الأول			الموقف الثاني			الموقف الثالث		
رقم المفردة	ارتباطها بالموقف	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالموقف	ارتباطها بالكلي	رقم المفردة	ارتباطها بالموقف	ارتباطها بالكلي
١	٠.٦٤٦**	٠.٥٤٦**	٦	٠.٤٠٠*	٠.٣٥٢*	١٥	٠.٣٦٣*	٠.٣٢٩*
٢	٠.٦٦٨**	٠.٥٥٠**	٧	٠.٥٧٩**	٠.٤٣٩**	١٦	٠.٤٣٩**	٠.٣٦٨*
٣	٠.٦١٥**	٠.٥٥٧**	٨	٠.٤٩٩**	٠.٤١٨**	١٧	٠.٦٠٨**	٠.٣٧٨*
٤	٠.٦١٨**	٠.٥٤٧**	٩	٠.٦١٢**	٠.٥٨٢**			
٥	٠.٣٦٦*	٠.٣١٥*	١٠	٠.٤٥٦**	٠.٤٠٩**			
الموقف الرابع			١١	٠.٣٣٥*	٠.٣٢٦*	الموقف الخامس		
رقم المفردة	ارتباطها بالموقف	ارتباطها بالكلي	١٢	**٠.٣٥٢***	**٠.٣١٩***	رقم المفردة	ارتباطها بالموقف	ارتباطها بالكلي
١٨	٠.٦٠٠**	٠.٥٨٩**	١٣	٠.٦٣٩**	٠.٥٧٦*	٢٠	٠.٦١٣**	٠.٤٣١**
١٩	٠.٦٥٣**	٠.٥٣٥**	١٤	٠.٥٤٠**	٠.٤٢٩**	٢١	٠.٦٦٤**	٠.٣٨٥*

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٠٢، (٠.٠٥) = ٠.٣١٢

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عنـد مسـتوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة.

كما قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل موقف بالمجموع الكلـي للاختبـار. ويبين الجدول رقم (١٢) معاملات الصدق الداخلي للاختبار:

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد

والدرجة الكلية لاختبار الأحكام الاخلاقية (ن = ٤٠)

الموقف	الدرجة الكلية	الموقف	الدرجة الكلية
الأول	٠.٦٨٣*	الرابع	٠.٦٢٤**
الثاني	٠.٦٣٩**	الخامس	٠.٣٩٦**
الثالث	٠.٦٤٥*		

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٠٢، (٠.٠٥) = ٠.٣١٢

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبالتالي فهي مقبولة.

ثبات اختبار الأحكام الأخلاقية:

- باستخدام معادلة ألفا لكرونباك:

تم حساب معامل ثبات اختبار الأحكام الاخلاقية باستخدام معادلة ألفا لكرونباك كالتالي

جدول (١٣) معامل ثبات مقياس الأحكام الاخلاقية

البعد	المتوسط	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
الدرجة الكلية	٤٢.٥٠	٨٩.٦٩	٢١	٠.٨١٢

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨١٢) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج

-باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

جدول (١٤) يوضح معاملات الثبات مقياس الأحكام الاخلاقية (ن = ٤٠)

البعد	عدد المفردات	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح	معامل جتمان
الاختبار ككل	٢١	٠.٧٣٧	٠.٨٤٨	٠.٨٢٨

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٨٤٨) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج.

- إعادة تطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار من خلال إعادة التطبيق لاختبار الأحكام الاخلاقية وذلك خلال خمسة عشرة يوماً من المرة الأولى، والجدول (١٥) التالي يوضح معاملات

المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٤٠).

جدول (١٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني

ومعاملات الثبات لاختبار الأحكام الاخلاقية والدرجة الكلية (ن = ٤٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الأول	١٠.٣٧	٣.٣٦	١٠.٧٥	٣.١٤	٠.٨٦٧
الثاني	١٨.٠٥	٤.٣٨	١٨.٤٠	٤.٠٤	٠.٨٨٢
الثالث	٥.٨٠	١.٤٥	٦.١٢	١.٤٥	٠.٨٧٤
الرابع	٤.٤٢	١.٩٤	٤.٨٧	١.٨٩	٠.٨٦٢
الخامس	٣.٨٥	١.١٨	٣.٩٥	١.٢١	٠.٨٥١
الاختبار ككل	٤٢.٥٠	٩.٤٧	٤٤.١٠	٨.٤٨	٠.٨٨٧

يتضح من الجدول السابق (١٥) أن معاملات المتوسطات بلغت في الدرجة الكلية (٤٢.٥٠) في التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (٤٤.١٠)، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٨٧) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

تنفيذ تجربة البحث:

١- **التطبيق القبلي لأدوات البحث:** تم التطبيق القبلي لكل من اختبار المهارات الحياتية واختبار الأحكام الأخلاقية للوقوف على مستوي التلاميذ وبيان مدي تكافؤ المجموعتين ونستعرض ذلك فيما يلي.

تكافؤ المجموعتين:

للتجانس بين المجموعتين في العمر الزمني استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٦) الفروق بين متوسطي أعمار أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في العمر الزمني

القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الضابطة	٤٠	١١.٧٥	٠.٨٣٩	٠.٢٢٥	٠.١٩٠	١.١٨	٠.٢٤١ غير دالة
التجريبية	٤٠	١١.٩٧	٠.٨٦١				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

وبدرجة حرية ٧٨= ٢.٣٧، وعند (٠.٠٥)= ١.٦٦

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لأعمار المجموعة التجريبية (١١.٩٧) يتقارب من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١١.٧٥)، وأن قيمة (ت) غير دالة حيث بلغت (١.١٨) وهي أقل من القيمة الجدولية (٢.٣٧) عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يشير إلى تجانس المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في العمر الزمن.

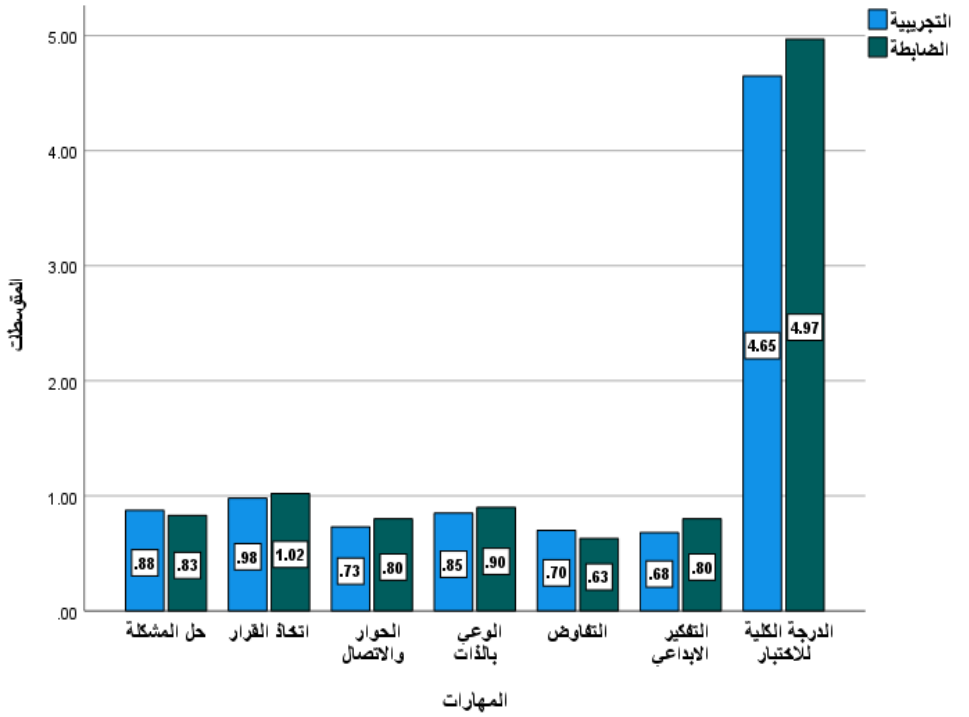
للتجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية) قبل تعرضهم للتدريب المقترح، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (١٧) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية)

م	البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	مهارة حل المشكلة	التجريبية	٤٠	٠.٨٧٥	٠.٦٨٦	٠.٠٥٠	٠.١٥٢	٠.٣٢٨	٠.٧٤٣ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٠.٨٢٥	٠.٦٧٥				
٢	مهارة اتخاذ القرار	التجريبية	٤٠	٠.٩٧٥	٠.٦١٩	٠.٠٥٠	٠.١٥١	٠.٣٢٩	٠.٧٤٣ غير دالة
		الضابطة	٤٠	١.٠٢	٠.٧٣٣				
٣	مهارة الحوار والاتصال	التجريبية	٤٠	٠.٧٢٥	٠.٧٨٤	٠.٠٧٥	٠.١٦٨	٠.٤٤٥	٠.٦٥٨ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٠.٨٠٠	٠.٧٢٣				
٤	مهارة الوعي بالذات	التجريبية	٤٠	٠.٨٥٠	٠.٧٣٥	٠.٠٥٠	٠.١٦١	٠.٣١٠	٠.٧٥٨ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٠.٩٠٠	٠.٧٠٨				
٥	مهارة التفاوض	التجريبية	٤٠	٠.٧٠٠	٠.٦٤٨	٠.٠٧٥	٠.١٤٧	٠.٥١٠	٠.٦١٢ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٠.٦٢٥	٠.٦٦٧				
٦	التفكير الإبداعي	التجريبية	٤٠	٠.٦٧٥	٠.٦٥٥	٠.١٢٥	٠.١٤٥	٠.٨٥٧	٠.٣٩٤ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٠.٨٠٠	٠.٦٤٨				
الدرجة الكلية لاختبار المهارات الحياتية		التجريبية	٤٠	٤.٦٥	١.٠٧	٠.٣٢٥	٠.٢٦٨	١.٢١	٠.٢٢٩ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٤.٩٧	١.٣١				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٧٨= ٢.٣٧، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من الجدول السابق (١٧) : أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (٤.٦٥) في الدرجة الكلية لمهارات الحياتية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٤.٩٧)، وأن قيمة (ت) المحسوبة (١.٢١) للدرجة الكلية، أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، وعند مستوى (٠.٠٥) حيث تبلغ (١.٦٦) مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع المهارات، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين في القياس القبلي لاختبار مهارات المهارات الحياتية المهارات الفرعية والدرجة الكلية)، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٢) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية

وللكشف عن التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الأحكام الأخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية) قبل تعرضهم للتدريب المقترح، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة، والتي يحددها الجدول التالي:

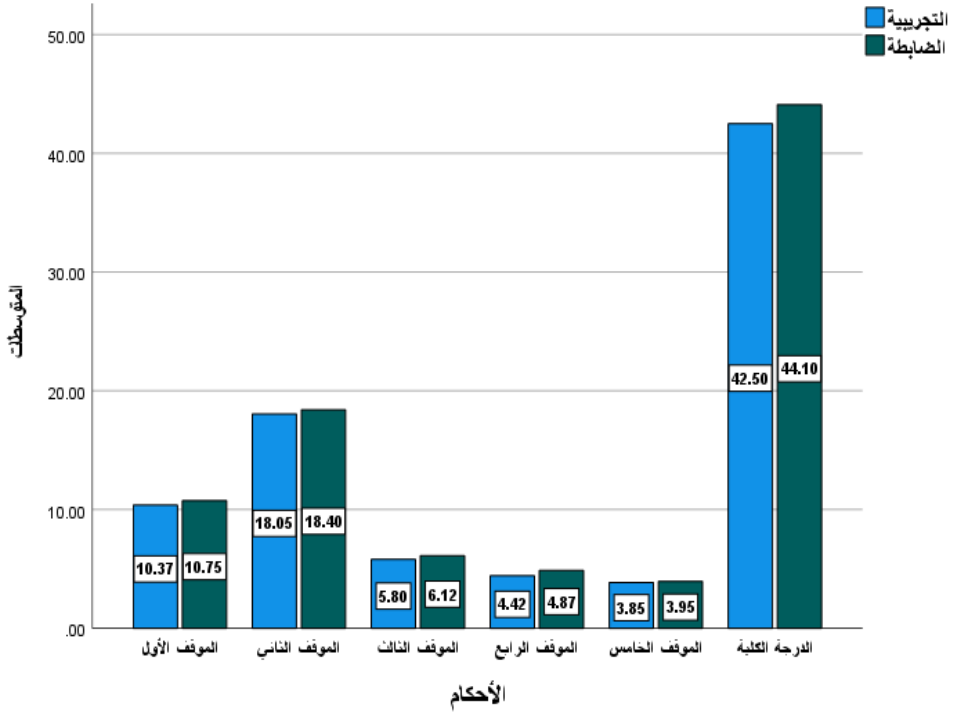
جـــدول (١٨) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الأحكام الأخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية)

م	الموقف	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الأول	التجريبية	٤٠	١٠.٣٧	٣.٣٦	٠.٣٧٥	٠.٧٢٨	٠.٥١٥	٠.٦٠٨ غير دالة
		الضابطة	٤٠	١٠.٧٥	٣.١٤				
٢	الثاني	التجريبية	٤٠	١٨.٠٥	٤.٣٨	٠.٣٥٠	٠.٩٤٣	٠.٣٧١	٠.٧١٢ غير دالة
		الضابطة	٤٠	١٨.٤٠	٤.٠٤				
٣	الثالث	التجريبية	٤٠	٥.٨٠	١.٤٥	٠.٣٢٥	٠.٣٢٥	١.٠٠	٠.٣٢٠ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٦.١٢	١.٤٥				
٤	الرابع	التجريبية	٤٠	٤.٤٢	١.٩٤	٠.٤٥٠	٠.٤٢٩	١.٠٥	٠.٢٩٨ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٤.٨٧	١.٨٩				
٥	الخامس	التجريبية	٤٠	٣.٨٥	١.١٨	٠.١٠٠	٠.٢٦٩	٠.٣٧٢	٠.٧١١ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٣.٩٥	١.٢١				
الدرجة الكلية لاختبار الأحكام الأخلاقية		التجريبية	٤٠	٤٢.٥٠	٩.٤٧	١.٦٠	٢.٠١	٠.٧٩٦	٠.٤٢٩ غير دالة
		الضابطة	٤٠	٤٤.١٠	٨.٤٨				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٧٨= ٢.٣٧، وعنـــد (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من الجدول السابق(١٨) : أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (٤٢.٥٠) في الدرجة الكلية لمهارات دراسة التاريخ، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضـــابطة (٤٤.١٠)، وأن قيمة (ت) المحسوبة (٠.٧٩٦) للدرجة الكلية، أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلـــغ (٢.٣٧)، وعند مستوى (٠.٠٥) حيث تبلغ (١.٦٦) مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً

في جميع الأحكام، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين في القياس القبلي لاختبار الأحكـــام الأخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية)، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٣) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي اختبار **الأحكام الأخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية)**

٢- عرض النتائج وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الحياتيـــة (المهارات الفرعية والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بـــين متوســـطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهـــارات الحياتيـــة (المهارات الفرعية) والدرجة الكلية بعد تعرضهم للتدريب المقترح، فقد تم استخدام اختبـــار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة، ولحساب فاعلية التدريب تم حساب متوســـط الـــدرجات، وحجـــم التأثير(d) لـــ Cohen ومربع إيتا للتدريب والتي يحددها الجدول التالي:

جـــدول (١٩) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية)

م	البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	حجم الأثر مربع إيتا	حجم الأثر (d) لـ Cohen	مستوى الدلالة
١	مهارة حل المشكلة	التجريبية	٤٠	٣.٥٢	٠.٥٥٤	٢.٤٢	٠.١٥٥	١٥.٦١	٠.٨٧	٣.٥٣	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	١.١٠	٠.٨١٠						
٢	مهارة اتخاذ القرار	التجريبية	٤٠	٣.٥٥	٠.٥٥٢	٢.٤٠	٠.١٥٤	١٥.٥٨	٠.٨٦	٣.٥٢	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	١.١٥	٠.٨٠٢						
٣	مهارة الحوار والاتصال	التجريبية	٤٠	٣.٢٢	٠.٦٩٧	٢.١٧	٠.١٧٣	١٢.٥٤	٠.٨١	٢.٨٣	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	١.٠٥	٠.٨٤٥						
٤	مهارة الوعي بالذات	التجريبية	٤٠	٣.٥٢	٠.٦٧٨	٢.٥٥	٠.١٥٣	١٦.٥٦	٠.٨٨	٣.٧٥	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	٠.٩٧٥	٠.٦٩٧						
٥	مهارة التفاوض	التجريبية	٤٠	٣.٦٠	٠.٥٩٠	٢.٧٠	٠.١٥٤	١٧.٥٣	٠.٨٩	٣.٩٦	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	٠.٩٠٠	٠.٧٧٧						
٦	التفكير الإبداعي	التجريبية	٤٠	٣.٦٧	٠.٥٢٥	٢.٦٥	٠.١٧١	١٥.٤٩	٠.٨٦	٣.٥٠	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	١.٠٢	٠.٩٤٦						
الدرجة الكلية لاختبار المهارات الحياتية		التجريبية	٤٠	٢٠.٦٥	١.٣٦	١٤.٤٥	٠.٣٦٨	٣٩.٢٦	٠.٩٤	٨.٨٩	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	٦.٢٠	١.٨٨						

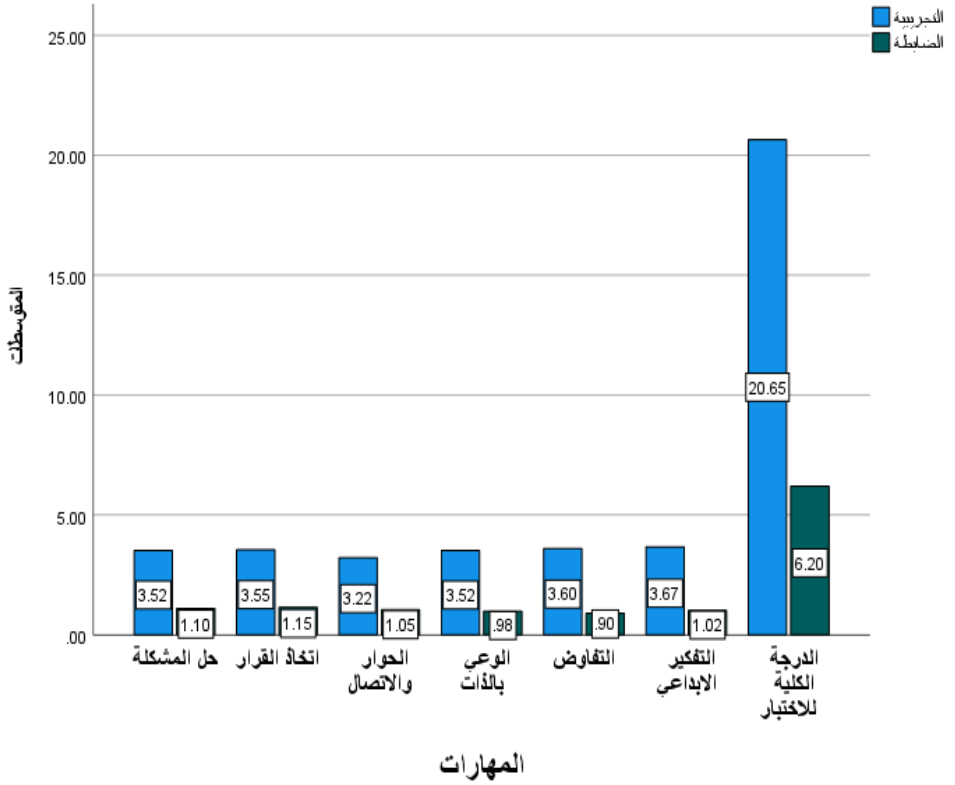
دلالة مربع إيتا (٠- ٠.٠٩ صغير)، (٠.١٠ -٠.١٥ متوسط)، (٠.١٦ - ١) كبير

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٧٨= ٢.٣٧، وعنـد (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من الجدول السابق(١٩): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عنـد مسـتوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلـغ (٢٠.٦٥) فـي المهـارات الحياتيـة (الدرجة الكلية)، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٦.٢٠)، وأن قيمة (ت) المحسوبة (٣٩.٢٦) للدرجة الكلية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى

وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الحياتية، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الحياتية المهارات الفرعية والدرجة الكلية).

كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٤)، وتراوحت بين (٠.٨١، ٠.٨٩) في المهارات الفرعية، وهذه القيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على برنامج ريسك في تدريس التاريخ لتنمية المهارات الحياتية المهارات الفرعية والدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة الابتدائية. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٤) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية)

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات المهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية) بعد تعرضهم للتدريب المقترح، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة، ولحساب فاعلية التدريب تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير(d) لـ Cohen ومربع إيتا للتدريب والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية)

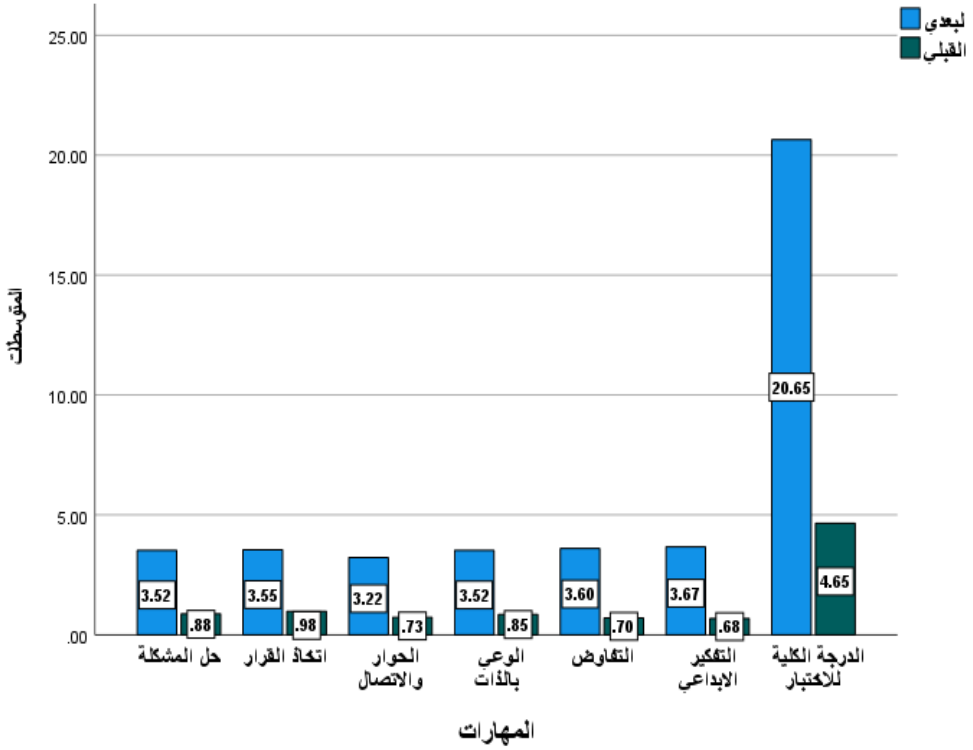
م	البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	حجم الأثر مربع إيتا	حجم الأثر (d) لـ Cohen	مستوى الدلالة
١	مهارة حل المشكلة	القبلي	٤٠	٠.٨٧٥	٠.٦٨٦	٢.٦٥	٠.١٥٠	١٧.٦٦	٠.٩٣	٥.٦٥	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٣.٥٢	٠.٥٥٤						
٢	مهارة اتخاذ القرار	القبلي	٤٠	٠.٩٧٥	٠.٦١٩	٢.٥٧	٠.١٣٨	١٨.٦٢	٠.٩٤	٥.٩٦	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٣.٥٥	٠.٥٥٢						
٣	مهارة الحوار والاتصال	القبلي	٤٠	٠.٧٢٥	٠.٧٨٤	٢.٥٠	٠.١٧١	١٤.٦١	٠.٩١	٤.٧٦	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٣.٢٢	٠.٦٩٧						
٤	مهارة الوعي بالذات	القبلي	٤٠	٠.٨٥٠	٠.٧٣٥	٢.٦٧	٠.١٤٩	١٧.٩١	٠.٩٤	٥.٧٣	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٣.٥٢	٠.٦٧٨						
٥	مهارة التفاوض	القبلي	٤٠	٠.٧٠٠	٠.٦٤٨	٢.٩٠	٠.١٣٧	٢١.١٦	٠.٩٥	٦.٧٧	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٣.٦٠	٠.٥٩٠						
٦	التفكير الإبداعي	القبلي	٤٠	٠.٦٧٥	٠.٦٥٥	٣.٠٠	٠.١٣٣	٢٢.٥٥	٠.٩٦	٧.٢٢	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٣.٦٧	٠.٥٢٥						
الدرجة الكلية لاختبار المهارات الحياتية		القبلي	٤٠	٤.٦٥	١.٠٧	١٦.٠٠	٠.٢٤٢	٦٦.١١	٠.٩٨	٢١.١٧	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٢٠.٦٥	١.٣٦						

دلالة مربع إيتا (٠- ٠.٠٩ صغير)، (٠.١٠ -٠.١٥ متوسط)، (٠.١٦ - ١) كبير

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٣٩= ٢.٤٠، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٧

يتضح من الجدول السابق (٢٠): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٢٠.٦٥) في المهارات الحياتية (الدرجة الكلية)، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٤.٦٥)، وأن قيمة (ت) المحسوبة (٦٦.١١) للدرجة الكلية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الحياتية، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار المهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية)

كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٨)، وتراوحت بين (٠.٩١، ٠.٩٦) في المهارات الرئيسة، وهذه القيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على برنامج ريسك في تدريس التاريخ لتنمية مهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٥) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية

في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الحياتية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية)

ثانيًا: عرض النتائج المتعلقة باختبار الأحكام الأخلاقية:

جدول (٢١) مستوى الأحكام الاخلاقية لدى عينة البحث (ن=٤٠) قبل التطبيق

الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأعلى	الإرباعي الأدنى			الإرباعي الأعلى		
					الدرجة	ك	%	الدرجة	ك	%
١٢٦	٤٢.٥٠	٩.٤٧	٢٥	٦٧	٣٤.٠	١١	٢٧.٥٠	٩٤	٦	١٥.٠

يتضح من الجدول السابق أن مستوى الأحكام الاخلاقية لأفراد العينة كانت على النحو التالي: كان مستوى الطلاب عند الإرباعي الأدنى (المرحلة الأولى) والذي يعبر عن مستوى الضعف في الأحكام الاخلاقية يقع في عينة الطلاب التي بلغت نسبتها (٢٧.٥٠ ٪) من مجموع عدد الطلاب الذين طبق عليهم اختبار الأحكام الأخلاقية لدى الطلاب، في حين كانت عينة الطلاب في الإرباعي الأعلى (المرحلة الخامسة والسادسة) والذي يعبر عن ارتفاع مستوى الأحكام الاخلاقية لديهم يقع في عينة يبلغ نسبتها (١٥.٠ ٪) من إجمالي عدد الطلاب. في حين كانت نسبة الطلاب الحاصلين على أقل من المتوسط (٤٢.٥٠) درجة كانت ٥٧.٥ ٪ بواقع (٢٣) طالب أي أنه يمكن القول بأن أفراد العينة لديهم مستوى الأحكام الاخلاقية بدرجة منخفضة.

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لاختبار الأحكام الاخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الأحكام الاخلاقية (الأحكام الفرعية) والدرجة الكلية بعد تعرضهم للتدريب المقترح، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة، ولحساب فاعلية التدريب تم حساب متوسط الدرجات، وحجم التأثير(d) لـ Cohen ومربع إيتا للتدريب والتي يحددها الجدول التالي:

جـــدول (٢٢) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي الأحكام الاخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية)

م	الموقف	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	حجم الأثر مربع إيتا	حجم الأثر (d) لـ Cohen	مستوى الدلالة
١	الأول	التجريبية	٤٠	١٩.٩٢	٥.٢٢	٨.٨٥	٠.٩٤٨	٩.٣٣	٠.٧٢	٢.١١	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	١١.٠٧	٢.٩٥						
٢	الثاني	التجريبية	٤٠	٣٨.٢٠	٩.٩٦	١٩.٥٠	١.٦٨	١١.٦٠	٠.٨٠	٢.٦٢	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	١٨.٧٠	٣.٨٥						
٣	الثالث	التجريبية	٤٠	١٢.١٢	٣.٠٢	٥.٥٠	٠.٥٣٨	١٠.٢٢	٠.٧٦	٢.٣١	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	٦.٦٢	١.٥٦						
٤	الرابع	التجريبية	٤٠	٩.٠٠	٢.٩٩	٣.٨٢	٠.٥٧٩	٦.٥٩	٠.٦٠	١.٤٩	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	٥.١٧	٢.١١						
٥	الخامس	التجريبية	٤٠	٨.٥٠	٢.٣٧	٤.٠٧	٠.٤٤٩	٩.٠٦	٠.٧٢	٢.٠٥	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	٤.٤٢	١.٥٦						
الدرجة الكلية لاختبار الأحكام الأخلاقية		التجريبية	٤٠	٨٧.٧٥	١٨.٦٦	٤١.٧٥	٣.٢٣	١٢.٩٢	٠.٨٣	٢.٩٢	٠.٠١
		الضابطة	٤٠	٤٦.٠٠	٨.٣٦						

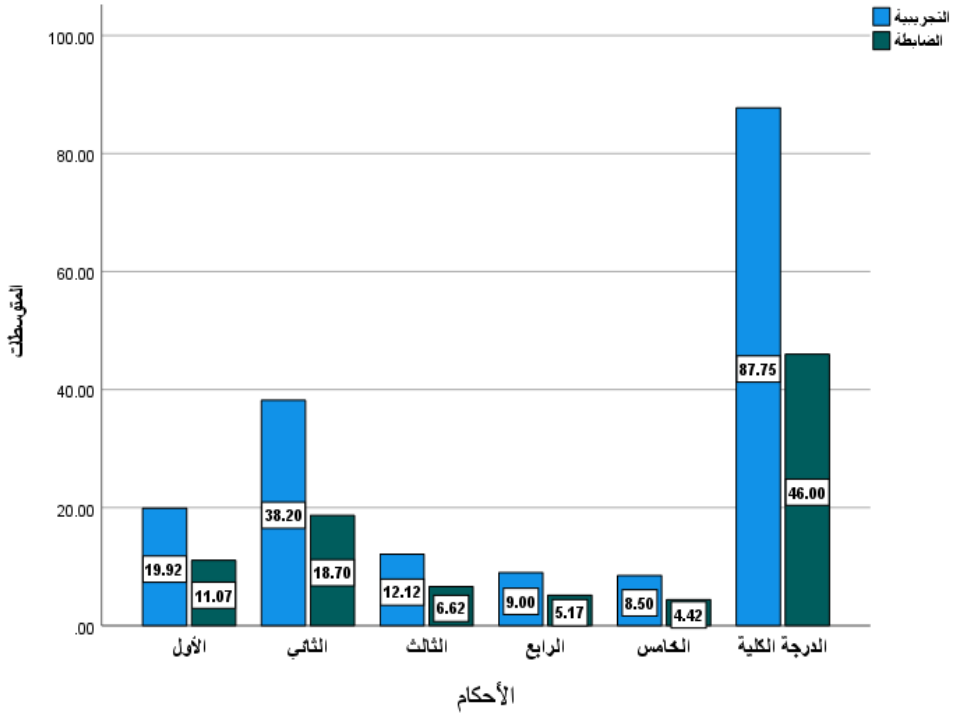
دلالة مربع إيتا (٠- ٠.٠٩ صغير)، (٠.١٠ -٠.١٥ متوسط)، (٠.١٦ – ١) كبير

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٧٨= ٢.٣٧، وعنـد (٠.٠٥) = ١.٦٦

يتضح من الجدول السابق (٢٢) : أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٨٧.٧٥) في الأحكام الاخلاقية (الدرجة الكلية)، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٤٦.٠٠)، وأن قيمة (ت) المحسوبة (٣٩.٢٦) للدرجة الكلية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الأحكام الاخلاقية، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأحكام الأخلاقية (المهارات الفرعية والدرجة الكلية).

كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٨٣)، وتراوحت بين (٠.٦٠، ٠.٨٠) في المهارات الفرعية، وهذه القيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق

تعزى إلى التدريب على برنامج ريسك في تدريس التاريخ لتنمية الأحكـــام الاخلاقيـــة (الفرعيـــة والدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة الابتدائية. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٦) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الأحكام الاخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية)

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مســـتوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الأحكام الاخلاقيـــة (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بـــين متوســـطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعـــدي لاختبـــار الأحكـــام الاخلاقيـــة (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية) بعد تعرضهم للتدريب المقترح، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة، ولحساب فاعلية التدريب تم حســـاب متوســـط الـــدرجات القبليـــة والبعدية، وحجم التأثير(d) لـــ Cohen ومربع إيتا للتدريب والتي يحددها الجدول التالي:

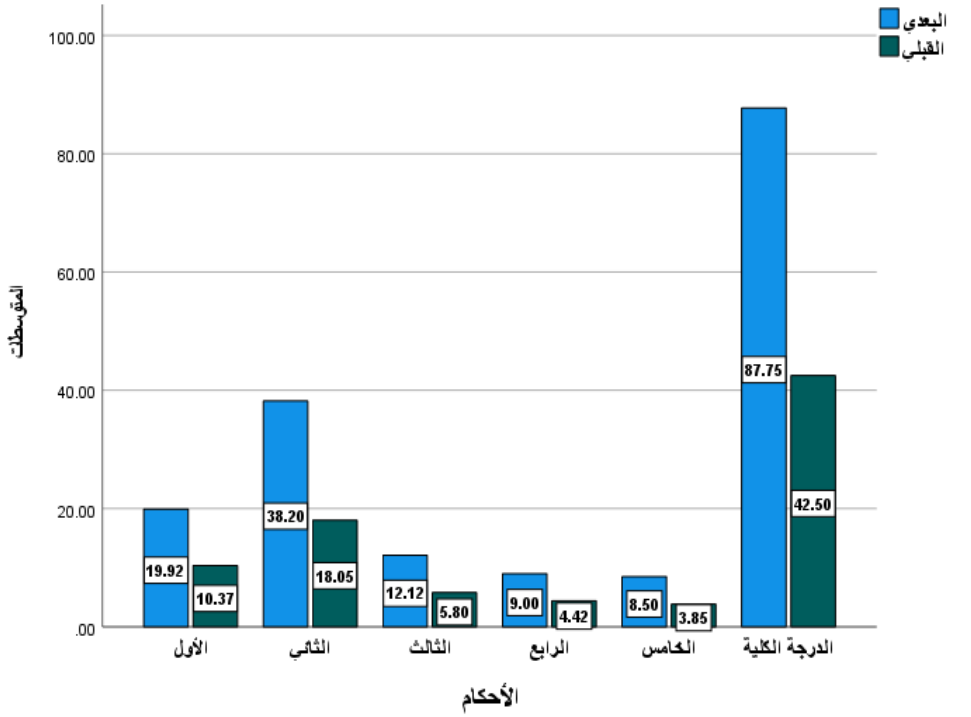
جـــدول (٢٣) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار الأحكام الاخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية)

م	البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	حجم الأثر مربع إيتا	حجم الأثر (d) لـ Cohen	مستوى الدلالة
١	الأول	القبلي	٤٠	١٠.٣٧	٣.٣٦	٩.٥٥	٠.٤٦٢	٢٠.٦٧	٠.٩٥	٦.٦١	٠.٠١
		البعدي	٤٠	١٩.٩٢	٥.٢٢						
٢	الثاني	القبلي	٤٠	١٨.٠٥	٤.٣٨	٢٠.١٥	١.٠٥	١٩.١٩	٠.٩٤	٦.١٤	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٣٨.٢٠	٩.٩٦						
٣	الثالث	القبلي	٤٠	٥.٨٠	١.٤٥	٦.٣٢	٠.٣١٧	١٩.٩٣	٠.٩٥	٦.٣٨	٠.٠١
		البعدي	٤٠	١٢.١٢	٣.٠٢						
٤	الرابع	القبلي	٤٠	٤.٤٢	١.٩٤	٤.٥٧	٠.٢٥٠	١٨.٢٨	٠.٩٣	٥.٨٥	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٩.٠٠	٢.٩٩						
٥	الخامس	القبلي	٤٠	٣.٨٥	١.١٨	٤.٦٥	٠.٢٩٨	١٥.٦٠	٠.٩٢	٤.٩٩	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٨.٥٠	٢.٣٧						
الدرجة الكلية لمقياس الأحكام الأخلاقية		القبلي	٤٠	٤٢.٥٠	٩.٤٧	٤٥.٢٥	١.٧٢	٢٦.٣٠	٠.٩٧	٨.٤٢	٠.٠١
		البعدي	٤٠	٨٧.٧٥	١٨.٦٦						

دلالة مربع إيتا (٠- ٠.٠٩ صـــغير)، (٠.١٠ -٠.١٥ متوســـط)، (٠.١٦ - ١) كبيرالقيمـــة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٣٩= ٢.٤٠، وعند (٠.٠٥)= ١.٦٧

يتضح من الجدول السابق (٢٣) : أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مســتوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٨٧.٧٥) في الأحكــام الاخلاقيــة (الدرجة الكلية)، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٤٢.٥٠)، وأن قيمة (ت) المحسوبة (٢٦.٣٠) للدرجة الكلية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشــير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الأحكام الاخلاقية، وهذا يعد مؤشراً علــى تفــوق المجموعــة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الأحكام الأخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية).

كما أظهرت النتائج أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٧)، وتراوحت بين (٠.٩٢، ٠.٩٥) في الأحكام الفرعية، وهذه القيمة تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على برنامج ريسك في تدريس التاريخ لتنمية الأحكام الاخلاقية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (٧) نتائج اختبار (ت) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الأحكام الاخلاقية (الأحكام الفرعية والدرجة الكلية

التوصيات:

- ضرورة نشر الوعي الإعلامي للاهتمام بالمهارات الحياتية في كافة مؤسسات المجتمع (المدارس، النوادي، الرياضة، ودور الثقافة..... وغيرها) من المؤسسات الاجتماعية.
- إعادة النظر في البرامج والأنشطة وطرائق التدريس التي تساعد على تنمية المهارات الحياتية.
- توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على تنمية المهارات الحياتية بالمدارس، مما يساعد على تمكين المتعلمين من المهارات الحياتية.

- الاهتمام بأساليب وإستراتيجيات التدريس الحديثة والتي تساعد على تنمية المهارات الحياتية.
- تضمين المهارات الحياتية في المناهج التعليمية عامة ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصة.
- عقد دورات تدريبية متخصصة لأولياء الأمور لتبصيرهم بأهمية المهارات الحياتية مما ينعكس على سلوكياتهم وزيادة دافعيتهم لتنمية المهارات الحياتية لدى أبناءهم.

المقترحات Propositions:

ترى الباحثة ان هناك مجالات عدة يمكن من خلالها إجراء المزيد من الدراسات التي لها علاقة ببرنامج ريسك لذلك اقترحت الباحث بعض المقترحات لدراسات قادمة منها:

١- إجراء دراسة تهدف الى التعرف على أثر برنامج ريسك للمراحل التعليمية الأُخر مثل، الصف الأول الاعدادي في مواد أُخر مثل الجغرافيا.

٢- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وبمتغيرات أُخر لم تتناولها الدراسة الحالية مثل نمو التفكير الابتكاري، أو التفكير الإبداعي والحاجة إلى المعرفة أو متغيرات أخرى مثل الاتجاهات والميول نحو مادة التاريخ.

٣- إجراء دراسة لمقارنة برنامج ريسك مع طرائق وأساليب تدريسية أخرى في تنمية المهارات الحياتية مثل (برنامج الكورت، إستراتيجية باير، نظرية تريز،... الخ) لبيان أيهما أكثر فاعلية وجدوى لخدمة العملية التعليمية.

٤- فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاونى ولعب الأدوار) في تنمية مهارات التفكير الناقد والمهارات الحياتية في مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

- أحمد حسين اللقاني وآخرون. (١٩٦٦). الصراع العربي الإسرائيلي في مناهج المملكة المتحدة، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي، المصرية للتأليف والنشر والترجمة.
- جون ديوي. المبادئ الأخلاقية في التربية، ترجمة عبد الفتاح السيد وجلال أحمد فؤاد، القاهرة.
- صديق أحمد عريشى. (٢٠٠٥). نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- فاطمة إبراهيم حميدة. (١٩٩٠). الفكر الأخلاقي (دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل)، القاهرة، النهضة العربية.

- هيوم اتكن. (١٩٨٢). دراسة التاريخ وعلاقته بالعلوم الأخلاقية، ترجمة محمد زايد، بيروت، دار العلم للملايين.
- ميسون مشرف. (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أحمد حازم الطائي. (٢٠١٣). بناء وتقنين مقياس التفكير الأخلاقي. كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، مجلة علوم الرياضة، جامعة الموصل، العدد (١٣)، ٧٩-١٢٤.
- أحمد حسين عبد المعطي، دعاء مصطفى. (٢٠٠٨). المهارات الحياتية، القاهرة، دار السحاب.
- أحمد رشوان عادل النجدي. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدراسات بمدارس الفصل الواحد، المؤتمر العلمي الرابع – التعليم وتحديات المستقبل، مصر مج(١).
- أحمد سعيد الريعاني. (٢٠٠٨). المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، المجلة العربية للتربية، تونس، مج (٢٨)، عدد (١).
- أسماء محمد إمام. (٢٠١٩). المهارات الحياتية لأطفال ما قبل المدرسة، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة أسيوط، مج(١)، عدد (٩).
- أسيل الشوارب، محمود الخوالدة. (٢٠٠٩). النمو الخلقي والاجتماعي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- إيمان عيد الحليم أحمد. (٢٠٢٠). أثر استخدام المدخل الدرامي في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المهارات الحياتية لدى التلميذات بطيئ التعلم بالصف الأول الإعدادي المهني، مجلة كلية التربية، جامعة بنها مج(٣١)، العدد (١٢١).
- تامر المقالدة. (٢٠١٣). التفكير الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- تغريد عمران وآخرون. (٢٠٠١). المهارات الحياتية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.
- جابر عبد الحميد جابر. (١٩٩٦). التقويم التربوي والقياس النفسي. دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

- حسام محمد مازن. (٢٠٠٢). نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج العلمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة، رؤية مستقبلية، المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر، مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين شمس.
- خالد السعودي. (٢٠١٤). مهارات الحياة، إضاءات في مسيرة التميز والإبداع، عمان: وزارة الثقافة.
- خديجة أحمد بخيت. (٢٠٠٠). فعالية الدراسة الجامعية في تنمية المهارات الحياتية، دراسة ميدانية، المؤتمر القومي السنوي لمركز تطوير التعليم الجامعي، ٢٠-٢١ نوفمبر.
- دعاء شعبان. (٢٠٠٩). فعالية برنامج لتنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال متعددي الاعاقة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.
- رانيا الفقيهي. (٢٠٠٦). برنامج ريسك وأثره في تعليم التّفكير النّاقد لطالبات قسم العلوم الاجتماعية بجامعة طيبة رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طيبة، المملكة العربية.
- رشا سيد حسن الجندي. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة باستخدام مسرح العرائس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية،
- رضا هندي مسعود. (٢٠٠٢). فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- رغدة شريم (٢٠٠٩). سيكولوجية المراهقة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ريتشارد، بول، إيلدر، وليندا. (٢٠١٦). التفكير النقدي كأداة لحل مشكلات العمل والحياة الخاصة (ترجمة عمرو سلام وأحمد الحالي)، لندن.
- زكي أبو قاعود. (٢٠٠٨). تجربة التعذيب لدى الأسرة الفلسطينية وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سلوى علي حمادة. (٢٠١٢). المهارات الحياتية لطفل الصف الأول الابتدائي، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، جامعة عين شمس.
- سليمان إبراهيم. (٢٠١٠). المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

- سمر عبد المنعم صايمه. (٢٠١٠). المهارات الحياتية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي ومدي ممارستها لدى تلاميذ وكالة الغوث الدولية، دراسة تحليلية تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- سونيا علي قزامل. (٢٠٠٧). فاعلية استخدام مسرحة المناهج في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية علي تنمية بعض المهرات الحياتية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد(١٢١).
- شفيق علاونة. (٢٠١٠). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- عادل مجيد. (٢٠٠٩). علم نفس نمو الطفل، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبير عبده الشرقاوي. (٢٠٠٥). برنامج لتنمية بعض مهارات الحياة لدى عينة من أطفال الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- عدنان السبيعي. (٢٠٠٠). النمو الأخلاقي والاجتماعي، دار الفارابي للمعارف، دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- عزت جلال برزنجي. (٢٠١٣). التفكير ماوراء المعرفة وعلاقته بالأحكام الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الاعدادية، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية الآداب، جامعة صلاح الدين، العراق.
- عصام الجدوع. (٢٠٠٧). أثر برنامج النظام الذكي لمعالجة المعرفة في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي والنّاقد لدى طلبة Risk المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- على الهنداوي. (٢٠٠٥). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- علي سامي علي الحلاق. (٢٠٠٧). اللغة والتفكير الناقد، اسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة، عمان.
- علي محسن سليمان الجبوري. (٢٠١٧). التفكير الأخلاقي وعلاقته بحيوية الضمير لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشوره، كلية التربية، جامعة بغداد.

- عماد الكحلوت. (٢٠٠٤). دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية علاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.
- غادة زكريا محمد. (٢٠٢٠). استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات الحياتية والفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج(٣٦)، العدد(٨).
- فاطمة عبد الفتاح عيسي. (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- فوقية أحمد عبد الفتاح. (٢٠٠٧). مقياس التفكير الأخلاقي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- فوقية عبد الفتاح. (٢٠٠١). دراسة التفكير الأخلاقي كما يظهر في أداء عينة من الأطفال والراشدين في ضوء نظرية بياجيه وكولبرج، المجلة الدراسية للدراسات المصرية، مج(١٠)، ع(٢٦)، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- فتحية عبد صبحي اللولو. (٢٠٠٥). المهارات الحياتية المتضمنة في مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسين، ورقة بحثية مقدمة الي مؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
- قيس المقدادي. (٢٠٠٠). أثر برنامج تعليم التّفكير النّاقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- لينا بدور. (٢٠١٠). فاعلية برنامج ريسك Risk في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة اللاذقية، دراسة شبه تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- محمد عبد الرءوف الشيخ. (٢٠١٩). تأثير التعلم التشاركي في تنمية بعض المهارات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج(٣)، عدد(٩٢).
- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. (٢٠٠٠). القضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مطابع الأهرام.

- محي الدين الشربيني. (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية منظومة المهارات الحياتية بتدريس العلوم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، المؤتمر العلمي الخامس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، مصر.
- محمد إبراهيم غنيم. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال المكفوفين في مرحلة رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية.
- موسى النبهان. (٢٠٠٤). أساسيات القياس في العلوم السلوكية. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مؤيد الجبوري. (٢٠١٤). فاعلية برنامج ريسك Risk في التحصيل وتنمية التّفكير النّاقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم، ص٥٢٢-٥٠٩، التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ١٨.
- مؤيد الجبوري. (٢٠١٤). فاعلية برنامج ريسك Risk في التحصيل وتنمية التّفكير النّاقد لدى طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم، ص٥٠٩-٥٢٢، التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ١٨.
- ناديا هايل السرور. (٢٠٠٥). برنامج ريسك لتعليم التفكير الناقد، دار ديبونو، عمان.
- نايفة قطامي. (٢٠١٣). نموذج شوارتز وتعليم التفكير، دار المسيرة، عمان.
- ندى عبد الله. (٢٠١٤). فاعلية برنامج مهارات (Risk) في التّفكير التاريخي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، مجلة كلية التربية، العدد(١٧) جامعة واسط ، ص٣٩٧ -٣٤١.
- هدي عبد الرازق الجنديل. (٢٠١٤). التفرد وعلاقته بالتفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدى المرشدات التربويات، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة المستنصرية، العراق.
- ولتر ستيس. (٢٠٠٠). الدين والعقل الحديث، ترجمة: إمام عبد الفتاح إمام، مكتبة مدبولي، القاهرة.
- وليام ليلى. (٢٠٠٠). مقدمة في علم الأخلاق، ترجمة على عبد المعطي محمد، ط٢، منشأة المعارف، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.
- وليم عبيد. (٢٠٠٣). التفكير والمنهاج المدرسي، الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح.

- Berman, L. (2006), life skills Education for young people @ www.geocities.com/life/skills.
- Colby, A, & Kohlberg, L. (1987). The Measurement of Moral Judgment, vol. 2, Standard Issue Scoring Manual. Cambridge University Press.
- Kohlberg, L, (1981). The Meaning & Measurment of Moral Development Worcester, Mass Clark University Press.
- Beyer, B. (1997). Improving student thinking: A comprehensive approach. Needham Heights, MA.
- Cotton, K.A. (1997). "Teaching thinking skills school improvement research Series"، Gruper (ED). Creative People at Work، New York, Oxford University Press.
- Fresman, R. (1990). Improving higher order thinking of middle school geography student by teaching skills directly, Fort lauderd ale, Fl: Nove University, 320-840.
- Hellerk, A., Monks, FJ. & Passow. (1993). International Handbook of research and development of giftedness and talent 1st edition،Pevgamon Press،Ltd Int, vol (41), No (4), 1989.
- Murray, S. & Other. (2005). Measuring Adult Literacy and life skills New frame works for Assessment. Canada, Ministry of Industry.
- Reynolds, S, et. al. (2007). The Effects of Moral Judgment & Moral Identity on Moral Behavior , An Empirical Examination of the Moral Individual , Journal of Applied Psychology , vol. 92(6), p. 610.
- UNICEF. (2005). Life skills– Based education in south Asia, A regional overview prepared for the south Asia life skills.
- Watson, G. & Glasser, E. (1991). Watson -Glasser critical thinking Appraisal from Harcout Brace, Jovanovich Publishers London.