



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثالث يوليو ج (٢) ٢٠٢٥



تقويم مناهج المهارات الحياتية والأسرية في ضوء نموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة

إعداد

د/ أحمد بن حسن بن محمد البدور

أستاذ مشارك، كلية التربية جامعة

الملك سعود، الرياض

المملكة العربية السعودية

أ/ محمد بن طارق بن محمد العبيد

باحث دكتوراه، المناهج وطرق التدريس العامة

كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض

المملكة العربية السعودية

Alobaid1111@gmail.com

المجلد (٩١) العدد الثالث يوليو ج (٢) ٢٠٢٥م

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن واقع مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ومستوى تلبيتها للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في ضوء نموذج ستقليم للقرارات المتعددة، ولتحقيق هدف البحث فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة البحث من (٥٩) معلماً لمناهج المهارات الحياتية والأسرية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الدمام وضواحيها. وقد توصلت النتائج إلى تحقق هدف البحث بدرجة متوسطة، وأن هناك تبايناً في تقديرات أفراد عينة البحث بحسب عناصر وأبعاد البحث، تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة. وفي ضوء هذه النتائج فقد أوصى البحث بتطوير مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بالاسترشاد بعناصر ومراحل نموذج ستقليم في التقويم، بالإضافة إلى تنمية ودعم المهارات الحياتية والأسرية وطرق إكسابها للطلاب بما يحقق حاجاتهم التعليمية والحاجات التنموية للمجتمع.

الكلمات المفتاحية: الحاجات التعليمية، الحاجات التنموية، السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات.

Evaluation of Life Skills and Family Education Curricula Using the Stufflebeam Model

Mohammed Tariq Mohammed Alobaid

PhD Researcher || College of Education || King Saud University-
Riyadh || KSA

Dr. Ahmad Hasan Mohammad Al-Bdour

College of Education || King Saud University- Riyadh || KSA

Abstract:

The research aimed to reveal the reality of Life Skills and Family Education curricula at the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia and the extent to which they meet students' educational needs and the developmental needs of Saudi society Using the Stufflebeam Model. To achieve the research's objective, the researcher employed the descriptive method and used a questionnaire as the data collection tool. The research sample consisted of 59 teachers of Life Skills and Family Education curricula at the intermediate stage in Dammam and its surrounding areas. The results indicated that the research's objective was achieved at a moderate level, and that there were variations in the estimations of the research sample members according to the elements and dimensions of the research, ranging between moderate and high. In light of these results, the research recommended developing the Life Skills and Family Education curricula at the intermediate stage in the Kingdom of Saudi Arabia, guided by the elements and stages of the Stufflebeam Model evaluation model, in addition to enhancing and supporting life and family skills and the methods of imparting them to students in a manner that fulfills their educational needs and the developmental needs of society.

Keywords: *Educational Needs, Developmental Needs, Context, Input, Process, Product.*

المقدمة:

تعد المناهج الدراسية من أهم مكونات النظام التربوي باعتبارها الوسيلة التي تحقق أهداف المجتمع داخل وخارج المؤسسات التربوية؛ حيث تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والقيم، وتسهم في ترسيخ الخبرات العلمية والمقومات العملية لبناء إنسان المستقبل، الذي يملك القدرة على التكيف والتطور والنمو، والعيش في زمن متسارع ومتغير.

وقد ركزت نظم التعليم ومناهجه في معظم دول العالم حتى بداية القرن الحادي والعشرين على أهمية المعرفة وقيمتها في حد ذاتها؛ وبالتالي توسعت المناهج الدراسية بالمعلومات والمعارف التي تهدف إلى تنمية المهارات الأساسية باعتبارها وسائط لاكتساب المعرفة. وفي ظل التطور السريع في أساليب التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة، فقد أضحت المعرفة متوفرة ويمكن الوصول إليها بكل يسر (سعادة وإبراهيم، ٢٠٢٠).

وفي السنوات الأخيرة، برزت الحاجة إلى تزويد الطلاب بمهارات تعليمية وحياتية داعمة تعزز المهارات الأساسية، حيث تُعد هذه المهارات أدوات تمكّنهم من التعامل مع المعرفة المتجددة، والبحث في مصادرها المتنوعة، وانتقاء الأنسب منها وتوظيفه في حياتهم اليومية، كما تساعدهم على مواجهة التحديات والمشكلات المستجدة بطرق أكثر كفاءة.

إضافةً إلى ذلك، تسهم هذه المهارات في تعزيز الدور الإيجابي والفاعل للطلاب، مما يزيد من جاذبية الخبرات الصفية المكتسبة. فكلما طُبِّقت هذه المهارات بطريقة علمية وعملية في واقعهم اليومي، زادت قناعتهم بقيمة العملية التعليمية، وأدركوا مدى استمرارية فائدتها في تلبية احتياجاتهم الشخصية ومتطلبات التنمية المجتمعية (جروان، ٢٠١٦).

ويُعدّ التقويم مكوناً أساسياً في العملية التعليمية والتربوية، وعنصراً محورياً في بناء المناهج وتطويرها، إذ لا يقتصر دوره على قياس التحصيل الدراسي أو إصدار الأحكام، بل يُنظر إليه كعملية منهجية شاملة تهدف إلى جمع بيانات دقيقة حول مختلف عناصر المنهج. إضافةً إلى كونه يساعد على تحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية والتربوية،

ومدى ملاءمة المحتوى وأساليب التدريس والأنشطة التعليمية للمتعلمين، كما يُسهم في الكشف عن مواطن القوة لتعزيزها وتوسيع أثرها، وتشخيص جوانب القصور لمعالجتها والحد من آثارها، بما يضمن رفع كفاءة العملية التعليمية وجودتها.

وينسجم هذا الدور الشامل للتقويم مع ما يطرحه نموذج ستقليم للقرارات المتعددة الذي يُعد من أبرز النماذج المعاصرة في مجال تقويم المناهج والبرامج التعليمية. إذ يقوم على أربعة أبعاد رئيسة هي: السياق (Context) لتحديد مدى وضوح الأهداف وارتباطها بحاجات الطلاب والمجتمع، والمدخلات (Input) لقياس كفاءة الموارد والإمكانات، والعمليات (Process) لمتابعة فاعلية أساليب التنفيذ والممارسات التربوية، والمخرجات (Product) لتقدير مستوى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية. وبذلك يُسهم النموذج في توجيه عملية التقويم لتصبح أداة داعمة لصنع القرار التربوي، وضمان جودة المناهج وفعاليتها في تلبية حاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع.

وتكمن أهمية نموذج ستقليم بخلاف العديد من مناهج التقويم الأخرى في أنه لا يقوم نتائج البرامج فحسب؛ بل يعمل على تقويم بيئتها، وأهدافها، وخططها، ومواردها، وسبل التنفيذ المتبعة فيها. وهو ثنائي التوجه، حيث إن له توجه استباقي في توجيه تقويم الحاجات، وتحديد الأهداف، والتخطيط، والتنفيذ، وضمان الجودة، مع التركيز على التحسين المستمر. بالإضافة إلى أنه ذا توجه رجعي؛ وذلك عن طريق المراجعة والحكم على المساءلة وقيمة البرامج المنجزة، كما يوفر المشاركة الفعالة لأصحاب المصلحة في البرنامج طوال عملية التقويم (Stufflebeam & Zhang, 2017).

وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية إلى فاعلية نموذج ستقليم للقرارات المتعددة، وأثر استخدامه في تقويم المناهج الدراسية والبرامج التعليمية، ومن ذلك دراسة كل من (الجبر والحربي، ٢٠٢٠؛ الحوشان، ٢٠٢٠؛ الشنواني، ٢٠١٧؛ Santiyadnya, 2021; Kuswara et al, 2021) وذلك لما يتميز به من تنظيم لخطواته ومراحله، مما يساعد القائمين على المناهج الدراسية في تعرّف واقعها ومشكلاتها، وتحديد مواضع القوة والضعف فيها، واتخاذ القرارات الأنسب بشأنها.

وبناءً على فاعلية نموذج ستفليم، وبالنظر إلى شموليته، ومرونته، ووضوح خطواته ومراحله، وصلته الوثيقة بتصميم وتقييم وتطوير المناهج الدراسية، وتقديمه للمعلومات الشاملة لمتخذي القرار للحكم على بدائل القرارات المتعلقة بالمنهج؛ فقد قام الباحث بتبني هذا النموذج في البحث الحالي لتقييم مناهج المهارات الحياتية والأسرية في المرحلة المتوسطة في ضوء حاجات الطلاب التعليمية وحاجات المجتمع السعودي التنموية.

مشكلة البحث:

أقرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٤٣هـ إدراج مناهج ومقررات المهارات الحياتية والأسرية في جميع المراحل الدراسية، بدءاً من المرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الثانوية. وتهدف هذه المناهج في المقام الأول إلى تأهيل الطلاب للحياة والعمل، وذلك من خلال تزويدهم بمجموعة من الخبرات والمعلومات والمهارات المتنوعة، والتي تشمل الجوانب الشخصية والاجتماعية والسلوكية والصحية والفكرية والوطنية.

وقد تم تصميم هذه المناهج ضمن وحدات دراسية تضم دروساً تطبيقية وواقعية من المتوقع منها أن تلبي حاجات واهتمامات وتطلعات كل من الطلاب والمجتمع، بالإضافة إلى تماشيها مع احتياجات الأسرة، وتعزيز دورها المهم في المجتمع.

ونظراً لكون مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة من المناهج الحديثة في التعليم العام، ولم تحظ -على حد علم الباحث- بأي بحث للكشف عن مدى تلبيتها لحاجات الطلاب التعليمية وحاجات المجتمع السعودي التنموية في ضوء نموذج ستفليم للقرارات المتعددة. وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في الكشف عن واقع مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ومستوى تلبيتها للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في ضوء نموذج ستفليم للقرارات المتعددة.

هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تقويم مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة ومستوى تلبيتها للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في ضوء نموذج ستقليم للقرارات المتعددة.

سؤال البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال التالي: ما مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في ضوء نموذج ستقليم للقرارات المتعددة؟

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث الحالي في الآتي:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للبحث في توفير إطار نظري حول واقع مناهج المهارات الحياتية والأسرية في المرحلة المتوسطة، ومدى تلبيتها لحاجات الطلاب التعليمية وحاجات المجتمع السعودي التنموية، إضافةً إلى الإسهام في تحسين وتجويد مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة بما يواكب التقدم العلمي والتطور المهني، ويحقق الحاجات التعليمية للطلاب والتنموية للمجتمع.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية في الكشف عن واقع منهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة ومستوى تلبيتها للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في ضوء نموذج ستقليم للقرارات المتعددة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة التي أقرتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، للعام الدراسي ١٤٤٦هـ.
٢. **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذا البحث بمدينة الدمام وضواحيها في المملكة العربية السعودية.

٣. الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

مصطلحات البحث:

تتاول البحث الحالي المصطلحات الآتية:

تقويم المنهج (Curriculum Evaluation): يعرف بأنه عملية إصدار حكم على صلاحية المناهج الدراسية، عن طريق تجميع البيانات الخاصة للحكم عليها وتحليلها وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة بشأنها (بشير، ٢٠١٧، ص ٢٩٦). ويقصد به إجرائيًا في البحث الحالي بـ: الحصول على معلومات وبيانات عن جوانب منهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة من مدخلات وعمليات ومخرجات، بهدف التحقق من فاعلية المنهج وقدرته على تحقيق أهداف التعلم الخاصة به في ضوء حاجات الطلاب التعليمية وحاجات المجتمع السعودي التنموية. **المهارات الحياتية والأسرية:** تعرف بأنها "مجموعة من السلوكيات والقدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية التي تمكن الأفراد من القيام بسلوك تكيفي وإيجابي يجعلهم قادرين على التعامل الفعّال مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها، والمشاركة بفاعلية في بيئتهم بما يواكب متطلبات العصر وحاجات سوق العمل" (الرشيدي وآخرون، ٢٠١٩، ص ١٣). وتعرّف المهارات الحياتية والأسرية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها مجموعة المهارات التي نصت عليها مناهج المهارات الحياتية والأسرية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ويقوم معلمو المناهج بتعليمها لطلاب المرحلة المتوسطة.

نموذج ستفلبيم للقرارات المتعددة (Stufflebeam Model): يُعد نموذج ستفلبيم والذي يُرمز له اختصارًا بـ (CIPP) منهجية شاملة للتقويم تهدف إلى توجيه عملية تقويم السياق والمدخلات والعمليات والمخرجات للبرامج التعليمية (Stufflebeam & Zhang, 2017). ويُقصد به إجرائيًا في البحث الحالي بأنه نموذج تقويم شامل يتضمن تقويم مناهج المهارات الحياتية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، من خلال تحليل

السياق (Context)، والمدخلات (Input)، والعمليات (Process)، والمخرجات (Product)، بما يسهم في تيسير عملية اتخاذ القرارات التربوية. الإطار النظري والدراسات السابقة:

تحظى التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية باهتمام خاص، إذ يُعد الإنسان الركيزة الأساسية في بناء الوطن ونهضته، والمحرك الرئيسي لدفع عجلة التنمية في مختلف المجالات والقطاعات.

وتجلّت هذه العناية بشكل واضح في تطوير التعليم والارتقاء بجودته، سعياً لتحقيق تطلعات الوطن في أبنائه وفق رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد أكدت الرؤية على تمكين المواطن بقدرات تؤهله للمنافسة عالمياً، من خلال تعزيز القيم، وتنمية المعارف، وتطوير المهارات الأساسية، إضافة إلى مهارات المستقبل، حيث نصّت على: "سنرسخ القيم الإيجابية في شخصيات أبنائنا عن طريق تطوير المنظومة التعليمية، والتربوية بجميع مكوناتها مما يمكن المدرسة بالتعاون مع الأسرة من تقوية نسيج المجتمع من خلال إكساب الطالب المعارف، والمهارات والسلوكيات الحميدة ليكون ذا شخصية مستقلة تتصف بروح المبادرة والمثابرة والقيادة، ولديه القدر الكافي من الوعي الذاتي والاجتماعي والثقافي" (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦، ص ٢٨).

وتتفاوت المهارات الحياتية والأسرية التي يحتاجها الأفراد باختلاف المجتمعات والزمان والمكان، كما تتباين في أهميتها وفقاً لاهتمامات الأفراد ومتطلبات المجتمع. ولا يمكن فصل هذه المهارات عن التطورات والتغيرات العالمية، حيث يتطلب التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع تحديثها وتطويرها باستمرار، لضمان مواكبة هذا التطور، وتلبية احتياجات الأفراد ورغباتهم، مع تحقيق التوافق مع متطلبات المجتمع (DeJaeghere & Murphy-Graham, 2022).

وتعد عملية اكتساب المهارات الحياتية والأسرية من النتائج الأساسية التي يحققها المنهج في أي مرحلة دراسية. وقد خلصت دراسة الجبير والفايز (٢٠٢١) إلى أن اكتساب هذه المهارات يساهم في تمكين المتعلمين من التفاعل مع المجتمع والتعامل مع أفراد،

كما يهيئهم للمشاركة الفاعلة في العملية التنموية. نظرًا لتوسع متطلبات الحياة، وتعقيد العلاقات مع الآخرين، والتقدم العلمي والتكنولوجي، فإن ذلك يستدعي من المنظومة التربوية الاهتمام المستمر بتطوير المهارات وطرق تعليمها للمتعلمين.

وتتمثل أهمية تعليم المهارات الحياتية والأسرية، وفقًا لدراسة البقمي (٢٠١٧) ودراسة الفتني (٢٠١٩) في أن ثمرة تعلمها لا تقتصر على الطالب فقط، بل تمتد لتؤثر في أسرته وبيئته ومجتمعه. كما تساعد هذه المهارات في بناء جوانب الشخصية الناجحة للمتعلمين، وتدريبهم على المرونة والتكيف مع المواقف الطارئة في الحياة اليومية، والاستعداد للتعامل مع كل ما هو جديد، مع التطلع إلى المستقبل والتحضير له. كما تساهم في تحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع من خلال ربط احتياجات الطلاب ومواقف الحياة بحاجات المجتمع الذي ينتمون إليه.

وتتسم المهارات الحياتية والأسرية بعدد من الوظائف الأساسية، حيث يرى دحماني (٢٠٢١) أنها تمكن الطلاب من التعرف على أحداث الحياة اليومية والتفاعل معها بفعالية، والتصرف بشكل مؤثر في عالم متغير، كما تساعد على إدارة حياتهم الشخصية والأسرية بشكل منتج وفعال، بالإضافة إلى المساهمة في دعم مسيرة التنمية المجتمعية. وعلاوة على ذلك، تؤثر هذه المهارات بشكل إيجابي في تحسين نوعية الحياة بشكل عام.

وقد حظيت المهارات الحياتية والأسرية بتصنيفات متعددة، ومن أبرزها تصنيف العساف ومزاهرة (٢٠١٠)، حيث قسّما المهارات الحياتية إلى بُعدين رئيسيين: الأول يشمل المهارات الشخصية والاجتماعية، والثاني يركز على مهارات الحياة الصحية، ويتضمن كل بُعد مجموعة من المهارات الفرعية التي تتطور وتتجدد وفقًا لاحتياجات الأفراد والمجتمع. أما أبو سعد (٢٠١٨) فقد صنّف المهارات إلى ثمان مهارات رئيسية، تتمثل في المهارات الشخصية، والاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية، والعقلية، والأسرية، ومهارات الآباء في تربية الأبناء، ومهارات المحافظة على الصحة والجسد.

وقد خلصت دراسة باناصر (٢٠٢١) إلى قائمة بالمهارات الحياتية الضرورية لأفراد المجتمع السعودي الذين تجاوزت أعمارهم اثني عشر عاماً. وتضمنت هذه القائمة ست مهارات رئيسية: مهارة استثمار قدرات الفرد السعودي، والمهارات الشخصية، والمهارات التفاعلية، والمهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى مهارات التفكير الناقد، والمهارات العامة.

يستنتج الباحث من خلال العرض السابق للمهارات الحياتية والأسرية وتصنيفاتها المتنوعة، أن هذه المهارات وأهداف اكتسابها تركز على تنمية قدرات الطالب وتعزيز وعيه بذاته، كما تؤهله للتكيف والتعامل بفاعلية مع بيئته المحيطة، بما في ذلك الأسرة والأصدقاء والمجتمع، بالإضافة إلى كونها تمكّنه من التعامل مع العالم الخارجي بكل مستجداته المعرفية والتقنية والإعلامية والاجتماعية والاقتصادية والإعلامية والبيئية.

ويشير مفهوم الحاجات في معناه العام إلى فرص التطوير التي تنشأ من الفجوة بين الواقع الفعلي والوضع المأمول، وبين الظروف الحالية والمعايير المستهدفة، وكذلك بين الإنجاز الفعلي وأفضل النتائج الممكنة التي يمكن تحقيقها. حيث يوضح روزيفت وسليزر (Russ-Eft and Sleezer, 2019) أن الحاجة تُشير إلى نقص في شيء مطلوب أو مرغوب فيه أو ذو فائدة، مما يعكس وجود فجوة بين الوضع الحالي والهدف المنشود.

وتتنوع الحاجات الإنسانية وتختلف وفقاً لمجالها أو نوعها أو طبيعتها، بالإضافة إلى اختلاف الفئة المستفيدة منها ومرحلتها العمرية وخصائصها النمائية. ففي المجال التعليمي، تمثل الحاجات التعليمية فجوة في البنية المعرفية لدى الطالب تتطلب قدرًا معينًا من المعارف والخبرات لملئها وتحقيق التوازن المطلوب (الخالدة، ٢٠١٠).

وتتنوع حاجات الطلاب في المرحلة المتوسطة بين الحاجات المعرفية، والأكاديمية، والاجتماعية، والعاطفية، حيث تشير نتائج العديد من الأبحاث والدراسات ومن ذلك دراسة كل من (Berman et al, 2108; Rosen et al, 2021) إلى أهمية تلبية هذه الحاجات لضمان نجاحهم التعليمي والنفسي، ومن أبرز هذه الحاجات: تنمية

المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية، وتنمية المهارات الحياتية، والاهتمام بالتنوع في أساليب التعلم، والتوازن بين التعليم الأكاديمي والأنشطة غير الأكاديمية، بالإضافة إلى التوعية بالمستقبل الأكاديمي والمهني، وتقديم الدعم والمساعدة اللازمة على المستوى الفردي والجماعي.

ويرى سانتروك (Santrock, 2018) إلى أن طلاب المرحلة المتوسطة يحتاجون إلى مجموعة من الحاجات الأساسية، من أبرزها تنمية المهارات العلمية والدراسية، والحصول على الإرشاد الأكاديمي، وتعزيز مهارات التفكير، خاصة التفكير الناقد. بالإضافة إلى ذلك، تبرز حاجتهم إلى المهارات الاجتماعية، والدعم النفسي والعاطفي، إلى جانب اكتساب الحد الأدنى من المهارات التكنولوجية والتقنية.

وترتبط حاجات المجتمع بشكل عام بحاجات أفراد؛ باعتبارهم المكون الأساسي له، وغالبًا ما تتشابه حاجات المجتمع في تطورها وأولوياتها مع حاجات الأفراد، حيث إنها ديناميكية ومتجددة باستمرار فكلما تم تلبية حاجة معينة، سرعان ما تنشأ حاجة جديدة يسعى الأفراد والمجتمع إلى تحقيقها.

وتتنوع الحاجات التنموية للمجتمعات بشكل عام، وتختلف باختلاف الوقت والسياق لكل مجتمع، ولكنها على الأغلب تنقسم إلى عدة جوانب أساسية تهدف بمجموعها إلى تحقيق رفاهية الإنسان واستدامة النمو. وإن المجتمع السعودي كغيره من المجتمعات يمر بالعديد من التغيرات المتسارعة والمتلاحقة في آن واحد؛ إذ أحدثت التطورات التنموية التي تعيشها المملكة في السنوات الأخيرة تحولًا فكريًا في أذهان أفراد المجتمع السعودي، وتغييرًا في أنماط حاجاتهم؛ وذلك نتيجة لتسارع وتيرة التغير الثقافي والاجتماعي، والتوسع الديناميكي في المشروعات الوطنية والتنموية، إضافة إلى التعديلات الجوهرية في بعض الأنظمة والقوانين، والسعي المستمر لتحسين جودة حياة المجتمع في مختلف المجالات (الزيد، ٢٠٢٢).

- ويرى كل من العتيبي (٢٠٢٢)، وشتا (٢٠٢٤) أن حاجات المجتمع السعودي التنموية يمكن أن تتمثل في عدة جوانب ومستويات، أبرزها ما يلي:
- **الحاجات الاقتصادية:** تشمل توفير فرص عمل مستدامة، وتنويع الاقتصاد لتقليل الاعتماد على موارد محددة، ودعم القطاع الخاص وريادة الأعمال. كما تتطلب محاربة الفقر من خلال سياسات تعزز العدالة الاجتماعية والتوزيع العادل للثروة.
 - **الحاجات الاجتماعية:** يركز التطور الاجتماعي على التعليم الجيد والرعاية الصحية، إضافة إلى تعزيز الاندماج الاجتماعي، ودعم مشاركة المرأة، وتقليل الفوارق الاجتماعية لضمان الاستقرار.
 - **الحاجات الثقافية والمعرفية:** تتطلب المجتمعات الحفاظ على هويتها الثقافية مع مواكبة الحداثة، وتعزيز البحث العلمي والابتكار، وتنمية المهارات الحياتية والعملية، خاصة بين الشباب، لمواكبة متطلبات سوق العمل.
 - **الحاجات التقنية والرقمية:** يعد الوصول إلى التقنيات الحديثة، مثل الإنترنت والطاقة المتجددة والذكاء الاصطناعي، أمراً ضرورياً لتعزيز الابتكار، وتحسين الخدمات، ودعم التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
 - **الحاجات البيئية:** تتطلب التنمية المستدامة إدارة الموارد الطبيعية، والتصدي لتغير المناخ، وتعزيز استخدام الطاقة المتجددة، مع التركيز على التخطيط العمراني المستدام لتحسين جودة الحياة.
 - **الحاجات الأمنية:** يُعد الأمن والاستقرار أساساً للتنمية، حيث يسهم في النمو الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، إلى جانب ضرورة الشفافية والمساءلة والعدل لضمان حقوق المواطنين وتحقيق تكافؤ الفرص.
- ولقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بالحاجات التنموية ضمن رؤية ٢٠٣٠، حيث جعلتها محورا لأهدافها الاستراتيجية في مجالات القضاء على الفقر والجوع، وتحسين الصحة والتعليم، وتحقيق المساواة والحد من التفاوت، إضافة إلى توفير الطاقة النظيفة والمياه، وتطوير الاقتصاد والصناعة والابتكار والبنية التحتية، وبناء مدن

ومجتمعات مستدامة، وتعزيز الاستهلاك المسؤول وحماية البيئة، وترسيخ قيم السلام والعدالة، إلى جانب بناء شراكات مع مختلف الجهات لتحقيق هذه الأهداف (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦).

يتضح أن التغيرات الثقافية والاجتماعية، إلى جانب التحولات السياسية والاقتصادية التي يشهدها العالم، وتشهدها المملكة العربية السعودية في إطار رؤيتها المستقبلية، بالإضافة إلى دور الأسرة في التربية، تؤثر بشكل أساسي في تكوين أفراد المجتمع، وتحديد حاجاته بشكل عام، وحاجاته التنموية بشكل خاص، وهذا يستلزم تطويراً مستمراً في أنظمة التعليم وأنشطته بما يواكب هذه التحولات ويتماشى مع مستجداتها وتحديثاتها المختلفة.

ويُعد نموذج التقويم الذي صمّمه دانيال ستفليبيم (Daniel Stufflebeam) في أواخر ستينيات القرن العشرين، والمُشار إليه اختصاراً بـ (CIPP)، من أبرز النماذج في مجال التقويم. وقد وُضع في الأساس لدعم جهود التحسين وتعزيز المساءلة في المشاريع التعليمية الممولة اتحادياً بالمدارس العامة الأمريكية، خصوصاً تلك الموجهة لتطوير عمليتي التدريس والتعلم في المناطق الحضرية. ومع مرور الوقت، شهد النموذج عدة تطويرات، وجرى تطبيقه في عدد من الولايات المتحدة ودول أخرى، إضافة إلى اعتماده في مجالات متعددة من التخصصات والخدمات (Stufflebeam & Coryn, 2014).

ويتكون نموذج ستفليبيم للقرارات المتعددة من أربعة عناصر ومراحل مترابطة مع بعضها البعض، وهي كما يشير كل من (Stufflebeam and Shinkfield, 2007 ; Stufflebeam and Coryn, 2014 Zhang, 2017) كالتالي:

المرحلة الأولى: تقويم السياق (Context Evaluation): حيث يمثل الإطار العام للبرنامج، ويشمل الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والفلسفة التربوية المحيطة به، ويُعنى في هذه المرحلة بتحديد الأهداف والأولويات من خلال تقدير الحاجات

والمشكلات والفرص، ودراسة العوامل المؤثرة في كفاءة البرنامج ومكوناته، بما يوفر مبرراً منطقياً لتنفيذه.

المرحلة الثانية: تقويم المدخلات (Input Evaluation): تشير المدخلات إلى الموارد البشرية والمادية والفنية اللازمة لتنفيذ البرنامج، وتهدف إلى وضع الاستراتيجيات المناسبة وتوظيف الإمكانيات المتاحة بما يضمن تحقيق الأهداف التعليمية.

المرحلة الثالثة: تقويم العمليات (Process Evaluation): تركز العمليات على أساليب تنفيذ البرنامج وتطبيق أنشطته التعليمية والتقييمية، ورصد مدى فاعليتها وصلاحياتها للواقع العملي، مع الاستفادة من التغذية الراجعة لتحسين الأداء.

المرحلة الرابعة: تقويم المخرجات (Products Evaluation): تعنى المخرجات بقياس مستوى تحقق الأهداف التعليمية، والكشف عن التغيرات التي يحدثها البرنامج في نمو المتعلم، بما يساعد على اتخاذ القرارات المتعلقة باستمراره أو تطويره.

ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي المرتبط بمجال البحث، فقد تناول الباحث عددًا من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي اهتمت بمناهج المهارات الحياتية والأسرية، والحاجات التعليمية لطلاب المرحلة المتوسطة، والحاجات التنموية للمجتمع السعودي، والتقويم التربوي، واستخدام نموذج ستقليم، وذلك للإفادة منها في مختلف جوانب البحث وإجراءاته، وهي كالاتي:

هدفت دراسة مراد (٢٠٢٤) إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين في منهج المهارات الحياتية والأسرية لطالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التنمية المستدامة، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل المحتوى، وتوصلت إلى قائمة نهائية بهذه المهارات. وسعت دراسة الجبير (٢٠٢٤) للكشف عن القيم التربوية المتضمنة في كتب المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل المحتوى، وخلصت إلى أن درجة مراعاة الكتاب للقيم التربوية متوسطة مع تفاوت في نسب التضمين.

أما دراسة العطوي (٢٠٢٤) فقد استهدفت وضع تصور مقترح لتطوير كتاب الحديث في ضوء المهارات الحياتية، مستخدمة المنهج النوعي، وبطاقة تحليل المحتوى والاستبانة، وخلصت إلى تضمين سبع مهارات حياتية رئيسة يتفرع منها (٧٧) مهارة فرعية. فيما هدفت دراسة عودة (٢٠٢٤) إلى تقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في فلسطين في ضوء المهارات الحياتية، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج تفاوت تضمين المهارات حيث جاءت مهارات التفكير أولاً.

وهدفت دراسة المنيعي (٢٠٢٤) فقد سعت لمعرفة مدى تناول مقررات المهارات الحياتية والأسرية في الصفوف الأولية لأبعاد الوعي الاستهلاكي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل المحتوى، وتوصلت إلى أن البعد المعرفي كان الأكثر توافراً يليه الاقتصادي ثم الاجتماعي وأخيراً التكنولوجي.

وجاءت دراسة المكرم (٢٠٢٤) للتعرف على فاعلية نموذج مكارثي في تنمية مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرار لدى طالبات المرحلة الابتدائية، بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي والاختبار، وأظهرت النتائج فاعلية النموذج في تنمية مهارتي. فيما سعت دراسة العتيبي (٢٠٢٤) إلى الكشف عن درجة توافر مهارات ريادة الأعمال في كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الثالث الابتدائي، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج تفاوت درجة التضمين حيث جاءت مهارة تحمل المسؤولية أولاً.

أما دراسة الصوافي (٢٠٢٤) فقد استهدفت قياس فاعلية تصور مقترح لأبعاد التنمية المستدامة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الثالث المتوسط بالعراق، مستخدمة المنهج الوصفي والتجريبي وبطاقة تحليل المحتوى ومقياس المهارات، وأكدت النتائج الحاجة إلى إدخال أبعاد التنمية المستدامة في المناهج.

وقد هدفت دراسة يوكسل (Yüksel, 2023) إلى تقويم منهج الدراسات الحياتية في الأناضول بتركيا باستخدام نموذج ستقليم (CIPP)، بالاعتماد على المنهج المختلط،

وأظهرت النتائج قصوراً في تلبية حاجات المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية. أما الثبتي والنمري (٢٠٢٣) فقد هدفنا في دراستهما إلى تقويم مقرر لغتي الخالدة للصف الثاني المتوسط بالمملكة في ضوء معايير تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج ستقليم (CIPP)، وأشارت النتائج إلى تصنيف المعايير والكشف عن مدى تضمينها للمقرر الدراسي. فيما استهدفت دراسة العمود (٢٠٢٣) تقويم برنامج مساري في جامعة الملك سعود باستخدام نموذج ستقليم (CIPP)، بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي والاستبانة، وأظهرت النتائج أن البرنامج ساعد الطالبات على مواجهة تحديات اختيار التخصص.

وهدفت دراسة كل من الشبل والصقري (٢٠٢٢) إلى تقويم مقرر المهارات الحياتية والأسرية للصف الثالث المتوسط في ضوء مبادئ النظرية المعرفية، بالاعتماد على المنهج الوصفي وبطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج ضعف تضمين بعض المبادئ المعرفية. فيما هدفت دراسة الشملي والزهراني (٢٠٢٢) إلى تقويم محتوى مقرر المهارات الحياتية والأسرية للصف الثالث الابتدائي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل المحتوى، وأسفرت النتائج عن قائمة بمهارات التفكير المستقبلي الواجب تضمينها.

أما دراسة الزايد (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى تقويم تضمين المهارات الحياتية في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط وفق النظرية المعرفية الاجتماعية، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن المهارات العقلية جاءت أولاً تليها الاجتماعية ثم اليدوية بدرجة منخفضة. بينما سعى القرني (٢٠٢١) من خلال دراسته إلى لتحديد المهارات الحياتية المتوافقة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي يمكن تنميتها من خلال مناهج الرياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية، باستخدام المنهج النوعي والمقابلة، وأظهرت النتائج أهمية تعزيز مهارات حل المشكلات، التفكير الإبداعي، الناقد، والتواصل الفعال.

من خلال عرض الأبحاث والدراسات يتبين أن البحث الحالي سيسهم في إثراء الخلفية العلمية والأدبية في مجال تقويم مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء نموذج ستقليم للقرارات المتعددة بما يواكب حاجات الطلاب التعليمية وحاجات المجتمع التنموية. ويُعد هذا الإسهام جديدًا -على حد علم الباحث- لعدم وجود دراسات سابقة وظّفت هذا النموذج في تقويم هذه المناهج.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي، نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، حيث لا يقتصر هذا المنهج على مجرد الوصف، بل يمتد ليشمل تحليل المعلومات وتفسيرها، واستخلاص دلالات ذات أهمية تسهم في فهم موضوع البحث بأبعاده المختلفة.

مجتمع البحث وعينه: تكون مجتمع البحث من معلمي مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في مدينة الدمام وضواحيها -المنطقة الشرقية- في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (١٠٤) معلمًا، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية شملت (٥٩) معلمًا لمناهج المهارات الحياتية والأسرية بالمرحلة المتوسطة.

أداة البحث: نظرًا لطبيعة البحث ومنهجيته، وطبيعة البيانات المراد جمعها، فقد قام الباحث بإعداد استبانة واقع مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة، وذلك بهدف التعرف على وجهات نظر المعلمين حول مدى تلبيتها للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في ضوء نموذج ستقليم للقرارات المتعددة.

وقد استند الباحث في إعداد الاستبانة إلى الأدبيات التربوية المرتبطة بالحاجات التعليمية لطلاب المرحلة المتوسطة والحاجات التنموية للمجتمع السعودي، مع الاسترشاد بالاتجاهات الحديثة في تصميم وتقويم المناهج، ومراعاة متطلبات النمو المعرفي والأكاديمي والنمائي للمتعلمين. وقد تم بناء الاستبانة شكلًا ومضمونًا وفق أربعة محاور وأبعاد رئيسة في ضوء نموذج ستقليم للقرارات المتعددة (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات)، وتضمنت في صورتها النهائية على (٤٦) فقرة.

وقد تم اختيار مقياس ليكرت (Likert) الخماسي المكون من خمس درجات لقياس مستوى الاستجابات لدى المعلمين. وأعطيت الأوزان (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب للاستجابات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

وفيما يتعلق بتحديد طول فئات المقياس الخماسي (الحدود العليا والدنيا) المستخدم في محاور الاستبانة، فقد تم حساب المدى (١-٥=٤) ثم تقسيمه على عدد فئات المقياس للحصول على طول الفئة الصحيح (٤/٥=٠,٨)، بعد ذلك تضاف هذه القيمة لأقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وبذلك تصبح طول الفئات كما في الجدول (١) الآتي:

جدول (١) طول فئات المقياس الخماسي (ليكرت) للاستبانة

طول الفئات	الدرجة حسب مقياس ليكرت	تصنيف الاستجابات
من ١ إلى ١,٨٠	١	غير موافق بشدة
أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦٠	٢	غير موافق
أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠	٣	محايد
أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠	٤	موافق
أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥	٥	موافق بشدة

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتقويم والقياس، وعددهم (١٥) محكمًا، وتم طلب آرائهم حول أهمية فقرات الاستبانة، ومدى انتمائها للمحاور، ووضوح عباراتها، وسلامة صياغتها اللغوية، وأي تعديلات أو إضافات ترونها مناسبة، وقد تم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم؛ ليتم بذلك الوصول للصورة النهائية لها.

الاتساق الداخلي للاستبانة: تم التحقق من الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة بعد تحكيمها وإجراء التعديلات عليها، وذلك من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع البحث مكونة من (٣٠) معلمًا، وقد تم حساب معاملات الارتباط للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson-r).

ويوضح الجدول (٢) درجة معامل ارتباط فقرات الاستبانة والمحور الذي تنتمي له (السياق، المدخلات، العمليات، المخرجات).

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين فقرات الاستبانة والمحور الذي تنتمي له

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور
المحور الأول (السياق)					
١	**٠,٥٨٥	٢	**٠,٧٠٤	٣	**٠,٨٨٧
٤	**٠,٨٤٩	٥	**٠,٧٨١	٦	**٠,٧٦٢
٧	**٠,٧٨٢	٨	**٠,٨٩٠	٩	**٠,٨٣٢
١٠	**٠,٨٠٣	١١	**٠,٨١٠	١٢	**٠,٨٥٦
١٣	**٠,٨٠٦	١٤	**٠,٧٦٦		
المحور الثاني (المدخلات)					
١٥	**٠,٦٤٠	١٦	**٠,٦٥٨	١٧	**٠,٧٨٧
١٨	**٠,٨٦٢	١٩	**٠,٨٠٦	٢٠	**٠,٨٠٦
٢١	**٠,٨٠٠	٢٢	**٠,٨٨٧	٢٣	**٠,٦٠٩
المحور الثالث (العمليات)					
٢٤	**٠,٧٩٤	٢٥	**٠,٧٦٤	٢٦	**٠,٧٨١
٢٧	**٠,٨٤٦	٢٨	**٠,٧٨٦	٢٩	**٠,٧٢٣
٣٠	**٠,٨٦٢	٣١	**٠,٨٤١	٣٢	**٠,٨٢٨
٣٣	**٠,٧٩٠	٣٤	**٠,٧٧٦	٣٥	**٠,٨٩٥
المحور الرابع (المخرجات)					
٣٦	**٠,٧٨٦	٣٧	**٠,٨٤٠	٣٨	**٠,٦٨٩
٣٩	**٠,٧٥٠	٤٠	**٠,٨٧٢	٤١	**٠,٨١٦
٤٢	**٠,٩١٠	٤٣	**٠,٨٥٤	٤٤	**٠,٨٧٣
٤٥	**٠,٧٣٥	٤٦	**٠,٧٧٧		

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$)

يتضح من الجدول (٢) أنَّ جميع الفقرات المكونة للاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للمحاور التي صُنِّفت فيها ارتباطاً ذي دلالة إحصائية، وجاءت جميع الفقرات بمعاملات ارتباط دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,01$)، وقد امتدت معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٨٥) في حدها الأدنى، و(٠,٩١٠) في حدها الأعلى، ممَّا يدلُّ على قوة التماسك الداخلي بين الفقرات ومحاورها التي صُنِّفت فيها، وبالتالي يُعدُّ مؤشراً قوياً، وعليه فإن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي، وصلاحيَّتها لقياس ما وُضعت لقياسه. ويوضح الجدول (٣) درجة ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لها.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لها

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
المحور الأول (السياق)					
١	**٠,٤٩٥	٢	**٠,٥٣١	٣	**٠,٨١٠
٤	**٠,٧٧٤	٥	**٠,٧١١	٦	**٠,٧٥٦
٧	**٠,٦٣٨	٨	**٠,٧٨٩	٩	**٠,٧٣٤
١٠	**٠,٨٠٣	١١	**٠,٧٩٧	١٢	**٠,٨٣٦
١٣	**٠,٧٧٨	١٤	**٠,٦٨٨		
المحور الثاني (المدخلات)					
١٥	**٠,٧٦٩	١٦	**٠,٥١٩	١٧	**٠,٧١٢
١٨	**٠,٦٩٨	١٩	**٠,٦٣٥	٢٠	**٠,٥٩٥
٢١	**٠,٦٣٥	٢٢	**٠,٧٥٣	٢٣	**٠,٦٨٨
المحور الثالث (العمليات)					
٢٤	**٠,٧٤٥	٢٥	**٠,٧٦٦	٢٦	**٠,٧٧٨
٢٧	**٠,٧٩٧	٢٨	**٠,٧٨٢	٢٩	**٠,٧٢٩
٣٠	**٠,٧٩٧	٣١	**٠,٧٥٩	٣٢	**٠,٧٠٧
٣٣	**٠,٧٦٤	٣٤	**٠,٧٧٨	٣٥	**٠,٨٧٤
المحور الرابع (المخرجات)					
٣٦	**٠,٧١٣	٣٧	**٠,٧٤٥	٣٨	**٠,٧٠٩
٣٩	**٠,٧١٥	٤٠	**٠,٧٨٦	٤١	**٠,٦٨٣
٤٢	**٠,٧٧٢	٤٣	**٠,٧٤٠	٤٤	**٠,٨٢٠
٤٥	**٠,٧٦٧	٤٦	**٠,٧٦٦		

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$)

يتضح من الجدول (٣) أنَّ معاملات الارتباط المحسوبة بين فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لها، هي قيم دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,01$)، وقد امتدت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٩٥) في حدها الأدنى، و(٠,٨٧٤) في حدها الأعلى، ممَّا يُشير إلى توافر درجة مقبولة لغايات البحث الحالي. ويوضح الجدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة، وكذلك بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها.

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين محاور الاستبانة، وكذلك بين محاور الاستبانة

والدرجة الكلية لها

محاور الاستبانة	السياق	المدخلات	العمليات	المخرجات	الدرجة الكلية للاستبانة
السياق	-				
المدخلات	**٠,٦٩٣	-			
العمليات	**٠,٨٤٤	**٠,٧٩٤	-		
المخرجات	**٠,٧٦٥	**٠,٧٧٠	**٠,٨٦٩	-	
الدرجة الكلية للاستبانة	**٠,٩١٤	**٠,٨٧٥	**٠,٩٥٨	**٠,٩٢١	-

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq ٠,٠١$)

يتضح من الجدول (٤) أنَّ معاملات الارتباط المحسوبة بين المحاور المكونة للاستبانة، وبين كل محور على حدة والدرجة الكلية للاستبانة، هي قيم دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq ٠,٠١$)، وقد امتدت معاملات الارتباط ما بين (٠,٦٩٣) في حدها الأدنى، و(٠,٩٥٨) في حدها الأعلى، مما يُشير إلى توافر درجة مقبولة لغايات البحث الحالي. ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع البحث ومن خارج عينته الأصلية، مكونة من (٣٠) معلماً، وقد تم التطبيق لمرة واحدة، ثم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (٥) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول (٥) معامل ألفا كرونباخ لثبات استبانة واقع مناهج المهارات الحياتية والأسرية

ترتيب المحور	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول	السياق	١٤	٠,٩٥
المحور الثاني	المدخلات	٩	٠,٩١
المحور الثالث	العمليات	١٢	٠,٩٥
المحور الرابع	المخرجات	١١	٠,٩٥
الثبات العام للاستبانة		٤٦	٠,٩٨

يتضح من الجدول (٥) أنَّ معامل الثبات العام بلغ (٠,٩٨)، وهذا يدل على أنَّ استبانة واقع مناهج المهارات الحياتية والأسرية تتمتع بدرجة ثبات مقبولة، ويمكن الاعتماد

عليها في التطبيق الميداني للبحث.

الأساليب الإحصائية: للإجابة عن سؤال البحث، وتحليل وتفسير البيانات، وإخراج النتائج المطلوبة، فقد قام الباحث بتطبيق مجموعة من الأساليب الإحصائية، وهي التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات الاستبانة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب الاتساق الداخلي للاستبانة.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها: نص سؤال البحث على: ما مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في ضوء نموذج ستقليم للقرارات المتعددة؟

وللإجابة عن السؤال من خلال تحليل استجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة؛ فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة والمندرجة تحت أربع محاور رئيسية، وهي (السياق، والمدخلات، والعمليات، والمخرجات)، ثم تفسيرها ومناقشتها لفقرات الأعلى رتبة والأدنى رتبة، وقد أظهر التحليل النتائج كما يوضحها الجدول (٦) فيما يأتي:

جدول (٦) استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في المحور الأول (السياق).

الترتيب	المحور الأول: السياق الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة الموافقة
		موافق بشدة		موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		ن	ب	ن	ب	ن	ب	ن	ب	ن	ب				
١	تحدد المناهج أهداف تعلم المهارات الحياتية والأسرية بالمرحلة المتوسطة	١٩	٣٢ %	٣٤	٥٨ %	٤	٧ %	٢	٣ %	٠	٠ %	٤,١٩	٠,٦٨	١	مرتفعة
٢	تعزز المناهج الأهداف المعرفية لدى المتعلمين.	١٧	٢٩ %	٢٧	٤٦ %	٨	١٤ %	٦	١٠ %	١	٢ %	٣,٩٠	٠,٩٩	٣	مرتفعة
٣	تعزز المناهج الأهداف الوجدانية لدى المتعلمين.	١٠	١٧ %	١٩	٣٢ %	١٠	١٧ %	١٤	٢٤ %	٦	١٠ %	٣,٢٢	١,٢٧	١٢	متوسطة
٤	تعزز المناهج الأهداف المهارية لدى المتعلمين.	١٣	٢٢ %	٢٥	٤٢ %	٧	١٢ %	١٠	١٧ %	٤	٧ %	٣,٥٦	١,٢١	١٠	مرتفعة
٥	تهتم المناهج بالجوانب الصحية لدى المتعلمين.	١٦	٢٧ %	٢٧	٤٦ %	٧	١٢ %	٧	١٢ %	٢	٣ %	٣,٨١	١,٠٩	٦	مرتفعة
٦	تراعي أهداف المناهج الفروق الفردية لدى المتعلمين.	١٦	٢٧ %	٢٢	٣٧ %	٩	١٥ %	٨	١٤ %	٤	٧ %	٣,٦٤	١,٢٣	٨	مرتفعة
٧	تواكب المناهج التطورات العلمية.	٩	١٥ %	١٣	٢٢ %	١٢	٢٠ %	١٧	٢٩ %	٨	١٤ %	٢,٩٧	١,٢٩	١٣	متوسطة
٨	تراعي المناهج التطورات التقنية وتطبيقاتها في التعلم.	٦	١٠ %	٨	١٤ %	١٤	٢٤ %	١٨	٣١ %	١٣	٢٢ %	٢,٥٩	١,٢٧	١٤	منخفضة
٩	تنمي المناهج مهارات التفكير لدى المتعلمين.	١١	١٩ %	١٩	٣٢ %	١١	١٩ %	١٢	٢٠ %	٦	١٠ %	٣,٢٩	١,٢٧	١١	متوسطة
١٠	تربط المناهج النظرية بتطبيقها في واقع الحياة.	١٦	٢٧ %	٢١	٣٦ %	٧	١٢ %	١١	١٩ %	٤	٧ %	٣,٥٨	١,٢٥	٩	مرتفعة
١١	تعزز المناهج دور الأسرة في تنشئة المتعلمين.	٢١	٣٦ %	٢٧	٤٦ %	٦	١٠ %	٥	٨ %	٠	٠ %	٤,٠٨	٠,٩٢	٢	مرتفعة
١٢	تهتم المناهج بالحاجات التنموية للمجتمع السعودي.	٢١	٣٦ %	٢٣	٣٩ %	٥	٨ %	٦	١٠ %	٤	٧ %	٣,٨٦	١,٢٢	٥	مرتفعة
١٣	تهتم المناهج بطرق التعامل بين المتعلمين والمجتمع باختلاف فئاته.	١٥	٢٥ %	٢٧	٤٦ %	٧	١٢ %	٥	٨ %	٥	٨ %	٣,٧١	١,٢٠	٧	مرتفعة

١٤	ترسخ المناهج هوية المجتمع وقيمته وثوابته لدى المتعلمين.	١٨	٣١ %	٢٨	٤٧ %	٤	٧ %	٦	١٠ %	٣	٥ %	٣,٨٨	١,١٢	٤	مرتفعة
المتوسط الحسابي لمحور السياق = ٣,٥٩					الانحراف المعياري لمحور السياق = ٥,٥٠										
النسبة المئوية لمحور السياق = ٧١,٨ %					درجة الموافقة لمحور السياق = مرتفعة										

يتضح من خلال نتائج الجدول (٦) أن متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في محور السياق قد بلغ (٣,٥٩ من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري قدره (٥,٥٠)، وأن درجة الموافقة مرتفعة ومتحققة بنسبة (٧١,٨ %).

وبترتيب الفقرات المندرجة تحت محور السياق ترتيباً تصاعدياً من حيث درجة الموافقة، فقد اتضح الآتي: حصلت الفقرة رقم (٨) على درجة موافقة منخفضة، بمتوسط حسابي (٢,٥٩)، فيما حصلت كل من الفقرات رقم (٧، ٣، ٩) على درجة موافقة متوسطة، وبمتوسطات حسابية امتدت بين (٢,٩٧) إلى (٣,٢٩)، أما بقية الفقرات وأرقامها (١٠، ٦، ١٣، ٥، ١٢، ١٤، ٢، ١١، ١) فقد حصلت على درجة موافقة مرتفعة، وبمتوسطات حسابية امتدت بين (٣,٥٨) إلى (٤,١٩).

يتضح من خلال النتائج أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٨) ونصها (تراعي المناهج التطورات التقنية وتطبيقاتها في التعلم) فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٥٩ من ٥,٠٠) بانحراف معياري مقداره (١,٢٧) واحتلت بذلك الرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة منخفضة، ويمكن أن يعزو الباحث هذه النتيجة إلى قصور مراجعة المناهج وتطويرها وعدم تحديثها لمواكبة المتغيرات التقنية وتوظيفها في التعليم، وهو ما يتفق مع دراسة الزبيدي والعرفج (٢٠٢٣) التي بينت غياب مؤشرات الثقافة الرقمية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بالمرحلة الثانوية.

ويُعزى ذلك إلى قصور مراجعة المناهج وتطويرها وعدم تحديثها لمواكبة المتغيرات التقنية وتوظيفها في التعليم، وهو ما يتفق مع دراسة الزبيدي والعرفج (٢٠٢٣) التي بينت غياب مؤشرات الثقافة الرقمية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بالمرحلة الثانوية.

أما أعلى متوسط حسابي فقد كان للفقرة رقم (١) ونصها (تحدد المناهج أهداف تعلم المهارات الحياتية والأسرية بالمرحلة المتوسطة) فقد بلغ متوسطها الحسابي (٤,١٩ من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٨) واحتلت بذلك الرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة مرتفعة بين الفقرات. ويعكس ذلك شمول الأهداف للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية عبر (٣٢) وحدة دراسية موزعة على الصفوف المتوسطة الثلاثة (تسعة كتب دراسية بواقع ثلاثة لكل صف). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حميد (٢٠١٤) التي أثبتت تحقق أهداف وثيقة منهج التربية الأسرية بدرجة مرتفعة، بينما تختلف مع نتائج مراد (٢٠٢٤) التي أشارت إلى ضعف الأهداف التعليمية لمناهج الصف الثالث المتوسط في ضوء أهداف التنمية المستدامة.

جدول (٧) استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي

في المحور الثاني (المدخلات).

رقم الفقرة	المحور الثاني: المدخلات الفقرات	درجة الموافقة													
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة					
		ن	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن	م				
١٥	صممت المناهج وفق خطة دراسية متسقة مع الحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي.	١٧	%٢٩	٢٢	%٣٧	١٠	%١٧	٩	%١٥	١	%٢	٣,٧٦	١,١٠	١	مرتفعة

١٦	٣	٥%	٥	٨%	١٢	٢٠%	٢٣	٣٩%	١٦	٢٧%	٢,٢٥	١,١٢	٩	منخفضة
١٧	٩	١٥%	١٤	٢٤%	١٣	٢٢%	١٤	٢٤%	٩	١٥%	٣,٠٠	١,٣١	٥	متوسطة
١٨	٨	١٤%	١٢	٢٠%	١٣	٢٢%	١٧	٢٩%	٩	١٥%	٢,٨٨	١,٢٩	٧	متوسطة
١٩	٦	١٠%	٩	١٥%	١٢	٢٠%	١٨	٣١%	١٤	٢٤%	٢,٥٨	١,٢٨	٨	منخفضة
٢٠	١٢	٢٠%	١٦	٢٧%	١١	١٩%	١٣	٢٢%	٧	١٢%	٣,٢٢	١,٣٣	٤	متوسطة
٢١	١١	١٩%	٢٤	٤١%	١٢	٢٠%	٨	١٤%	٤	٧%	٣,٥١	١,١٥	٣	مرتفعة
٢٢	١٠	١٧%	١٣	٢٢%	١٠	١٧%	١٨	٣١%	٨	١٤%	٢,٩٨	١,٣٤	٦	متوسطة

٢٣	تتضمن المناهج أنشطة وخبرات تساعد على تعلم المهارات الحياتية والأسرية.	١١	%١٩	٢٧	%٤٦	٨	%١٤	٩	%١٥	٤	%٧	٣,٥٤	١,١٧	٢	مرتفعة
المتوسط الحسابي لمحور المدخلات = ٣,٠٨					الانحراف المعياري لمحور المدخلات = ١,٣١										
النسبة المئوية لمحور المدخلات = ٦١,٦%					درجة الموافقة لمحور المدخلات = متوسطة										

يتضح من خلال نتائج الجدول (٧) أن متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي قد بلغ (٣,٠٨ من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري قدره (١,٣١)، وأن درجة الموافقة لمحور المدخلات متوسطة ومتحققة بنسبة مئوية بلغت (٦١,٦%). وبترتيب الفقرات المندرجة تحت محور المدخلات ترتيباً تصاعدياً من حيث درجة الموافقة، فقد اتضح الآتي:

أظهرت النتائج أن أدنى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (١٦) ونصها (يتوفر دليل للمعلم لتدريس مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة) فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٢٥ من ٥,٠٠)، بانحراف معياري مقداره (١,١٢)، واحتلت بذلك الرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة منخفضة. وقد يُعزى ذلك إلى عدم إصدار وزارة التعليم دليلاً ورقياً أو إلكترونياً لهذه المناهج، على خلاف بعض المناهج والمقررات الأخرى، رغم ما يمثله الدليل من أهمية في دعم المعلم وتمكينه من اختيار الاستراتيجيات والوسائل التعليمية وأساليب التقويم المناسبة لتحقيق نواتج التعلم.

وتزداد أهمية وجود دليل للمعلم في ظل محدودية التأهيل الأكاديمي المتخصص للمعلمين، إذ اكتفت وزارة التعليم بدورات تدريبية اختيارية ضمن مشروع الاستثمار الأمثل، دون اشتراط تخصص أكاديمي محدد. وقد أكدت دراسة زمراني (٢٠٢٢) ضرورة توفير دليل ورقي ورقمي للمعلم والمتعلم وولي الأمر، في حين بيّنت أدلة وزارة التعليم (١٤٤٥هـ، ١٤٤٧هـ) أن إسناد تدريس هذه المناهج يتم غالباً لتخصصات الاقتصاد المنزلي والدراسات الاجتماعية، مع إمكانية إسنادها لتخصصات أخرى عند الحاجة.

وفي هذا السياق، قدمت دراسة النملة (٢٠٢٤) تصورًا مقترحًا لإعداد معلم هذه المناهج مستلهمًا من التجربة الفنلندية، عبر برنامج بكالوريوس بواقع (١٨٠) ساعة وبرنامج ماجستير بواقع (١٢٠) ساعة، بما يعكس الحاجة الماسة إلى تطوير برامج إعداد وتأهيل معلم المهارات الحياتية والأسرية في المملكة.

أما أعلى متوسط حسابي فقد كان للفقرة رقم (١٥) ونصها (صممت المناهج وفق خطة دراسية متسقة مع الحاجات التعليمية لطلاب المرحلة المتوسطة والحاجات التنموية للمجتمع السعودي) فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٦ من ٥,٠٠) بانحراف معياري مقداره (١,١٠)، واحتلت بذلك الرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة مرتفعة.

ومن الممكن أن يُعزى ذلك إلى اهتمام مصممي المناهج بتبني خطة دراسية مرنة تراعي قدرات واهتمامات المتعلمين، وتحقيق مواءمة بين المراحل التعليمية بما يضمن استمرارية المسار التعليمي وإعداد الطلاب للمشاركة في التنمية المجتمعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حميد (٢٠١٤) والتي أظهرت تحقق مؤشرات معايير أهداف وثيقة منهج التربية الأسرية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة وبنسبة مرتفعة. كما تتسجم مع ما ورد في دليل الخطط الدراسية (١٤٤٥هـ) الصادر عن وزارة التعليم، وأهداف برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) الهادف إلى مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات التنمية وسوق العمل. فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة مراد (٢٠٢٤) والتي أشارت إلى ضعف في وجود الأهداف التعليمية المضمنة لمناهج المهارات الحياتية والأسرية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية بشكل عام في ضوء أهداف التنمية المستدامة التي توصلت إليها الدراسة.

جدول (٨) استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في المحور الثالث (العمليات).

رقم الفقرة	المحور الثالث: العمليات الفقرات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الفقرة	درجة الموافقة
		موافق بشدة		موافق		محايد		موافق		غير موافق بشدة					
		نِسبة	تكرار	نِسبة	تكرار	نِسبة	تكرار	نِسبة	تكرار	نِسبة	تكرار				
٢٤	تنفذ مناهج المهارات الحياتية والأسرية وفقاً للخطة المحددة بمرونة.	١٧	٢٩%	٢٥	٤٢%	١٢	٢٠%	٤	٧%	١	٢%	٣,٩٠	٠.٩٥	١	مرتفعة
٢٥	ينفذ محتوى مناهج المهارات الحياتية والأسرية بطرق تدريس متنوعة.	١٣	٢٢%	٢٣	٣٩%	٩	١٥%	٩	١٥%	٥	٨%	٣,٥١	١.٢٣	٥	مرتفعة
٢٦	تفعل المناهج جميع الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية والصحية لدى المتعلمين.	١٤	٢٤%	٢٦	٤٤%	١٠	١٧%	٩	١٥%	٠	٠%	٣,٧٦	١.٠٠	٣	مرتفعة
٢٧	تحقق المناهج التكامل والاستمرارية والتتابع في تنظيم الخبرات التعليمية.	١٠	١٧%	٢٥	٤٢%	١١	١٩%	١٠	١٧%	٣	٥%	٣,٤٩	١.١٢	٦	مرتفعة

رقم الفقرة	المحور الثالث: العمليات الفقرات	درجة الموافقة													
		موافق بشدة		موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		نكرا	نستج	نكرا	نستج	نكرا	نستج	نكرا	نستج	نكرا	نستج				
٢٨	تنوع المناهج في استخدام مصادر التعلم المناسبة للفروق الفردية لدى المتعلمين.	١٠	%١٧	١٧	%٢٩	١٠	%١٧	١٣	%٢٢	٩	%١٥	٣,١٠	١.٣٥	١١	متوسطة
٢٩	تفعل الموارد والإمكانات المتاحة (التقنية، مصادر التعلم، المكتبة، المعامل..)	١١	%١٩	١٩	%٣٢	٨	%١٤	١٤	%٢٤	٧	%١٢	٣,٢٢	١.٣٣	١٠	متوسطة
٣٠	بما يمكن المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة	١١	%١٩	٢١	%٣٦	١١	%١٩	١٢	%٢٠	٤	%٧	٣,٣٩	١.٢٠	٨	متوسطة
٣١	يطبق المتعلمون أنشطة تعليمية تساعد في تطبيق جميع مهارات المنهج.	١٢	%٢٠	١٧	%٢٩	١٥	%٢٥	٩	%١٥	٦	%١٠	٣,٣٤	١.٢٥	٩	متوسطة

٣٢	يقدم المعلمون كل الإمكانات الداعمة والمساعدة اللازمة للمتعلمين.	١٧	%٢٩	٢٤	%٤١	١٠	%١٧	٦	%١٠	٢	%٣	٣,٨١	١.٠٩	٢	مرتفعة
٣٣	يحصل المتعلمون على التغذية الراجعة المتعلقة بتعلمهم في الوقت المناسب.	١٥	%٢٥	١٨	%٣١	٩	%١٥	١٢	%٢٠	٥	%٨	٣,٤٤	١.٣١	٧	مرتفعة
٣٤	يقوم المعلمين بطرق وأدوات متنوعة.	٩	%١٥	١٦	%٢٧	١٠	%١٧	١٤	%٢٤	١٠	%١٧	٣,٠٠	١.٣٥	١٢	متوسطة
٣٥	تسهم عمليات تقويم المتعلمين في تنميتهم الشاملة المتكاملة.	١٦	%٢٧	٢١	%٣٦	١٢	%٢٠	٨	%١٤	٢	%٣	٣,٦٩	١.١٣	٤	مرتفعة
الانحراف المعياري لمحور العمليات = ١,٢٢										المتوسط الحسابي لمحور العمليات = ٣,٤٧					
درجة الموافقة لمحور العمليات = مرتفعة										النسبة المئوية لمحور العمليات = ٦٩,٤%					

يتضح من خلال نتائج الجدول (٨) أن متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في المحور الثالث (العمليات) قد بلغ (٣,٤٧ من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري قدره (١,٢٢)، وأن درجة الموافقة لمحور العمليات مرتفعة ونسبة مئوية (٦٩,٤%).

وبترتيب الفقرات المندرجة تحت محور العمليات ترتيباً تصاعدياً من حيث درجة الموافقة، فقد اتضح الآتي: أظهرت النتائج أنَّ أدنى متوسط حسابي كان للفقرتين (٣٤، و٢٨) وقد تم محاولة تفسير هذه النتيجة، يلي ذلك الفقرة رقم (٢٩) ونصها ((تفعل الموارد والإمكانات المتاحة (التقنية، مصادر التعلم، المكتبة، المعامل... إلخ) بما يمكن المتعلمين

من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة)) فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٢٢ من ٥,٠٠) بانحراف معياري مقداره (١,٣٣)، وبدرجة موافقة متوسطة.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة عوامل، من أبرزها: ضعف البنية التحتية في بعض البيئات المدرسية من حيث التجهيزات الفنية، والمصادر التعليمية المساندة لجميع المناهج والمقررات الدراسية، بالإضافة إلى اقتصار تخصيص بعض المدارس لكل من المختبرات والمعامل ومصادر التعلم -إن وجدت- للمناهج والمقررات العلمية فقط دون غيرها. حيث تشير نتائج دراسة القحطاني والعمرو (٢٠٢٠) إلى وجود عدة معوقات لتفعيل مصادر التعلم في المدارس تتمثل في عدم توافر مقر خاص مجهز بالموصفات والوسائل التعليمية والتقنية اللازمة، وتدني مستوى الأجهزة المتوفرة، وعدم توفر الصيانة الدورية والدعم المادي المطلوب. ومن ثم، فإن عدم تفعيل الموارد والإمكانات على الوجه الأكمل قد يشكل فجوة بين التصميم النظري للمناهج وتنفيذها العملي، ويحد من قدرة المتعلمين على اكتساب المعارف والمهارات الحياتية والأسرية اللازمة بشكل فعال.

كذلك قد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم التأهيل المهني الكافي للمعلمين في مجال توظيف الأجهزة والتقنيات الحديثة ومصادر التعلم، والذي يمكنهم من استثمار الإمكانات المتاحة بصورة فعالة في المواقف التعليمية التي تتطلبها مناهج المهارات الحياتية والأسرية في المرحلة المتوسطة. وقد انققت هذه النتيجة مع دراسة السبيعي والشيخ (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائجها أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمات المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين قد تحقق بشكل عام بدرجة متوسطة، مع الإشارة إلى ضعف تحققه في بعض جوانب الأداء التدريسي المتعلقة بمهارات العصر الرقمي.

وقد أظهرت النتائج أن أعلى متوسط حسابي فقد كان للفقرة رقم (٣٢) ونصها (يقدم المعلمون كل الإمكانات الداعمة والمساعدة اللازمة للمتعلمين) فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٨١ من ٥,٠٠) بانحراف معياري مقداره (١,٠٩) واحتلت بذلك الرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة مرتفعة. تعكس هذه النتيجة فاعلية معلمي

جدول (٩) استجابات أفراد عينة البحث حول مدى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية
للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي
في المحور الرابع (المخرجات).

درجة الموافقة	ترتيب الفقرة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة										المحور الرابع: المخرجات	رقم الفقرة
				غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة			
				نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار		
مرتفعة	٤	١,٠١	٣,٦٦	٢%	١	١٥%	٩	١٧%	١٠	٤٧%	٢٨	١٩%	١١	٣٦	يملك المتعلمون قدرًا معرفيًا شاملاً في مناهج مهارات الحياة والاسرية.
مرتفعة	١	٠,٩٥	٣,٨١	٠%	٠	١٢%	٧	١٩%	١١	٤٦%	٢٧	٢٤%	١٤	٣٧	يملك المتعلمون السمات الشخصية الإيجابية.
مرتفعة	٥	١,١٥	٣,٦١	٥%	٣	١٥%	٩	١٥%	٩	٤٢%	٢٥	٢٢%	١٣	٣٨	يملك المتعلمون مهارات التعامل والتواصل مع الآخرين.

مرتفعة	٢	١,٠٧	٣,٨٠	٣%	٢	١٢%	٧	١٤%	٨	٤٤%	٢٦	٢٧%	١٦	يمتلك المتعلمون ثقافة صحية مناسبة لمرحلة العمرية.	٣٩
متوسطة	٨	١,٢٨	٣,٢٥	٨%	٥	٢٤%	١٤	٢٢%	١٣	٢٥%	١٥	٢٠%	١٢	يستطيع المتعلمون حماية أنفسهم من الأفكار غير الأخلاقية والهدامة والضالة.	٤٠
مرتفعة	٣	١,١١	٣,٧٦	٣%	٢	١٤%	٨	١٤%	٨	٤٢%	٢٥	٢٧%	١٦	يستطيع المتعلمون تطبيق المهارات الحياتية والأسرية في حياتهم اليومية.	٤١
مرتفعة	٦	١,٢٥	٣,٥١	٨%	٥	١٥%	٩	١٧%	١٠	٣٦%	٢١	٢٤%	١٤	يوظف المتعلمون مهارات التفكير فيما يستجد من المواقف الحياتية والأسرية.	٤٢

متوسطة	٧	١,٣١	٣,٣٢	١٢ %	٧	١٧ %	١٠	١٩ %	١١	٣٢ %	١٩	٢٠ %	١٢	يحلل المتعلمون القضايا والمشكلات الحياتية والأسرية ويضعون حلول مبتكرة لها.	٤٣
متوسطة	٩	١,٣٠	٢,٩٧	١٤ %	٨	٢٩ %	١٧	٢٢ %	١٣	١٩ %	١١	١٧ %	١٠	يوظف المتعلمون التكنولوجيا والتقنية الرقمية بمهارة.	٤٤
متوسطة	١١	١,٢٦	٢,٨٨	١٥ %	٩	٢٧ %	١٦	٢٤ %	١٤	٢٢ %	١٣	١٢ %	٧	يمتلك المتعلمون أدوات البحث العلمي التي تمكنهم من التعلم المستمر مدى الحياة.	٤٥

٤٦	يستطيع المتعلمون التكيف مع مستجدات العصر.	٩	١٥ %	١٢	٢٠ %	١٣	٢٢ %	١٧	٢٩ %	٨	١٤ %	٢,٩٥	١,٢٩	١٠	متوسطة
المتوسط الحسابي لمحور المخرجات = ٣,٤١										الانحراف المعياري لمحور المخرجات = ١,٢٤					
النسبة المئوية لمحور المخرجات = ٦٨,٢ %										درجة الموافقة لمحور المخرجات = مرتفعة					

المهارات الحياتية والأسرية ووعيهم بأهمية توظيف الإمكانات التعليمية رغم محدودية التأهيل أو اختلاف التخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هوت وآخرون (Huot and others, 2024) التي أكدت أن فاعلية المعلم في توظيف الإمكانات التقنية والموارد الصفية والمدرسية تسهم في تحسين مخرجات التعلم وزيادة دافعية المتعلمين، كما أن قدرة المعلم على تكيف بيئة التعلم بما يتناسب مع خصائص الطلاب وحاجاتهم يُعد مؤشراً على جودة تنفيذ المنهج، بل ويعوض في بعض الأحيان جوانب القصور في الموارد أو البنية التحتية. فيما تختلف مع نتائج دراسة السحاري وعامر (٢٠١٦) والتي أظهرت أن الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق المهارات الحياتية والأسرية لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير قد تحقق بشكل عام بدرجة متوسطة في المجالات والأبعاد التي تضمنتها الدراسة.

يتضح من خلال نتائج الجدول (٩) أن متوسط استجابات أفراد عينة البحث حول مدى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي في المحور الرابع (المخرجات) قد بلغ (٣,٤١ من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري قدره (١,٢٤)، وأن درجة الموافقة لمحور المخرجات مرتفعة ومتحققة بنسبة مئوية بلغت (٦٨,٢ %).

وبترتيب الفقرات المندرجة تحت محور المخرجات ترتيباً تصاعدياً من حيث درجة الموافقة، فقد اتضح التالي: أظهرت النتائج أنَّ أدنى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (٤٥) ونصها (يملك المتعلمون أدوات البحث العلمي التي تمكنهم من التعلم المستمر مدى الحياة) فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٨٨ من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري مقداره (١,٢٦) واحتلت بذلك الرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة متوسطة.

تُظهر النتيجة أنَّ مخرجات المنهج في هذا الجانب أقل من مستوى التمكن المطلوب، ويُحتمل أن يعود ذلك إلى محدودية المحتوى والأهداف في تنمية مهارات البحث العلمي، واقتصارها على الجوانب التطبيقية البسيطة، إضافة إلى أنَّ الأساليب التعليمية لا توفر فرصاً كافية لممارسة أنشطة بحثية كجمع المعلومات وتحليلها وحل المشكلات وتنفيذ المشاريع، مما قد يضعف تعزيز التعلم الذاتي المستمر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمودة (٢٠٢٢) والتي أظهرت أنَّ تضمين مهارات البحث العلمي في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة ضعيفة جداً. كما تتفق مع نتائج دراسة المطيري (٢٠٢٣) التي أسفرت عن ضعف تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقرر المهارات الحياتية والأسرية لطالبات الصف الثالث المتوسط.

وتبرز هذه النتيجة الحاجة إلى تطوير هذه المناهج بما يعزز من كفاءة المتعلمين في مجال البحث العلمي، ويدعم استعدادهم لامتلاك أدوات البحث العلمي، وتطبيقهم مبدأ التعلم مدى الحياة، لا سيما في ظل وجود مبادرة التعلم مدى الحياة "استدامة" والتي تعد إحدى مبادرات برنامج التحول الوطني المنبثق من رؤية المملكة ٢٠٣٠ بالشراكة مع شركة تطوير للخدمات التعليمية (وزارة التعليم، ١٤٣٩هـ).

وفي هذا السياق تؤكد نتائج دراسة أسيماكوبولوس وسميرنايو (Asimakopoulos and Smyrniou, 2025) على توجه المناهج الحديثة في التعليم نحو تنمية المعارف والمهارات المرتبطة بسياق الحياة اليومية، بهدف ربط العلم بالمجتمع والبيئة والثقافة، ويتم ذلك بواسطة عددٍ من الممكنات، من أبرزها: اختيار منهج

يعزز الاستقصاء المعرفي، ويستند إلى تكامل الأطر النظرية المعاصرة مع أطر تنمية المهارات، وإكساب المتعلمين الخلفية اللازمة لإجراء أبحاث علمية صغيرة وكبيرة النطاق، وجمع البيانات وتحليلها، وتوظيف النماذج أو ابتكارها، وبناء التفسيرات العلمية والدفاع عنها بالحجج والبراهين العلمية.

وقد أظهرت نتائج الاستبانة أيضًا أنَّ أعلى متوسط حسابي كان الفقرة رقم (٣٧) ونصها (يملك المتعلمون السمات الشخصية الإيجابية) فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٨١ من ٥,٠٠)، وبانحراف معياري مقداره (٠,٩٥)، واحتلت بذلك الرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، وبدرجة موافقة مرتفعة. وتعد هذه النتيجة مؤشرًا إيجابيًا على تحقق أحد أبرز أهداف المنهج، والتمثل في تنمية الجوانب الوجدانية والشخصية لدى المتعلمين، ويأتي هذا ضمن مرحلة المخرجات بحسب نموذج ستقلابيم، والتي تعنى بقياس مدى تحقق الأهداف التربوية، ومدى انعكاس البرامج التعليمية على المتعلمين من حيث المعرفة، والسلوك، والمهارات، والاتجاهات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة عوامل، منها: تركيز محتوى المناهج على تنمية القيم الإيجابية كالثقة بالنفس، والاحترام المتبادل، وتحمل المسؤولية، والانضباط الذاتي وغيرها، وهي قيم تتكامل مع السياق التربوي والاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلمين، وتتطلبه الحاجات التنموية للمجتمع. كما أن طبيعة المرحلة المتوسطة، بوصفها مرحلة محورية في تكوّن شخصية الطالب ونموه النفسي والاجتماعي تجعل من المتعلمين أكثر تقبلاً واستجابة لهذا النوع من المهارات، لا سيما إذا قُدمت بأساليب تعليمية نشطة تركز على المواقف الحياتية والتطبيق العملي لها.

وقد تُعزى هذه النتيجة أيضًا إلى ملاحظة المعلمين للتغيرات السلوكية لدى المتعلمين بعد مرورهم بالخبرة التعليمية، ومن مظاهر ذلك التغيير الإيجابي في تعاملهم وتفاعلهم مع زملائهم، والسلوك الأكثر انضباطاً ومسؤولية داخل غرفة الصف، والمشاركة المبنية على أدب الحوار واحترام الآخر في النقاشات الحياتية، والتعبير عن القيم والمبادئ الشخصية بشكل عملي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المطيري (٢٠٢٤) والتي أظهرت نتائجها إسهام مقرر المهارات الحياتية والأسرية في تنمية مهارات فن الحوار بدرجة امتدت من متوسطة إلى كبيرة لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية، والتي شملت مهارات الانفتاح وقبول الآخرين، واحترام الآخرين، والإنصات، وعدم الانفعال، وقبول النقد. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (٢٠٢٤) والتي أظهرت تفاوت نسب تضمين القيم الأخلاقية في مناهج المهارات الحياتية والأسرية للصف الثاني المتوسط، حيث حصلت كل من مهارات التعاون والمشاركة واحترام الآخرين والصدق على أعلى نسبة تضمين، بينما حصلت مهارات الأمانة والنصح والشكر على النسب الأقل.

وتتسق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة الشريف (٢٠٢٢) والتي أظهرت حصول المهارات الذاتية وتشمل (١٩) مهارة متعلقة بالشخصية وتطوير الذات على نسبة (٤٠%) من مجموع المهارات الناعمة المضمنة لمناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. بالإضافة إلى اتساقها مع نتيجة دراسة أخميديانوفا (Akhmedyanova, 2025) والتي أظهرت أثر المهام والمهارات الحياتية غير التقليدية على تنمية شخصية الطالب المتعلم، وتحقيقه لذاته، واكسابه مهارات التواصل في بيئة عابرة للحدود، ومجتمع سريع التغير.

وبعد عرض نتائج استجابات أفراد عينة البحث حول مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي بشكل تفصيلي، سيتم عرض النتائج الإجمالية لمحاور الاستبانة من خلال الجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي.

الترتيب	درجة الموافقة	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	محاور الاستبانة
١	مرتفعة	٧١,٨%	٠,٥٠	٣,٥٩	المحور الأول: السياق
٤	متوسطة	٦١,٦%	١,٣١	٣,٠٨	المحور الثاني: المدخلات
٢	مرتفعة	٦٩,٤%	١,٢٢	٣,٤٧	المحور الثالث: العمليات
٣	مرتفعة	٦٨,٢%	١,٢٤	٣,٤١	المحور الرابع: المخرجات
المتوسط الحسابي الكلي لمحاور الاستبانة= ٣,٣٩					الدرجة الكلية للاستبانة
الانحراف المعياري لمحاور الاستبانة= ١,١٣					
النسبة المئوية الكلية لمحاور الاستبانة= ٦٧,٨%					
درجة الموافقة الكلية لمحاور الاستبانة= متوسطة					

تُظهر نتائج الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى تلبية مناهج المهارات الحياتية والأسرية للحاجات التعليمية للطلاب والحاجات التنموية للمجتمع السعودي قد بلغ (٣,٣٩ من ٥,٠٠)، وانحراف معياري قدره (١,١٣)، وأن النسبة الكلية لمحاور الاستبانة بلغت (٦٧,٨%)، وبمقارنة المحكات الإحصائية التي استند إليها البحث، يتضح أنَّ المحاور الواردة بالاستبانة قد تحققت إجمالاً بدرجة متوسطة.

وعند قيام الباحث بترتيب محاور الاستبانة وفقاً للمتوسط الحسابي لكل منها، فقد تبين أنَّ المتوسطات الحسابية لمحاور الاستبانة قد امتدت بين (٣,٠٨ إلى ٣,٥٩) من أصل (٥,٠٠) درجات، حيث كان أعلاها لمحور السياق بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٩) من (٥,٠٠)، بينما كان أدناها لمحور المدخلات بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٨ من ٥,٠٠)، وجاءت درجات المحاور متفاوتة بين الدرجات المتوسطة والمرتفعة؛ مما يُشير إلى أنَّ هناك تبايناً في تقديرات أفراد عينة البحث حولها.

توصيات البحث: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن البحث الحالي يوصي بالآتي:

- تطوير مناهج المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة في المملكة بالاستفادة من عناصر ومراحل نموذج ستقليم للقرارات المتعددة في التقويم.
- تنمية ودعم المهارات الحياتية والأسرية وطرق إكسابها للطلاب بما يحقق حاجاتهم التعليمية والحاجات التنموية للمجتمع.
- مقترحات البحث:** في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن البحث الحالي يقترح الآتي:
- إجراء دراسات لتقويم مناهج المهارات الحياتية والأسرية بالمرحلتين الابتدائية والثانوية في ضوء نموذج ستقليم للقرارات المتعددة بما يعزز شمولية نتائج التقويم.
- إجراء دراسات مقارنة بين المناهج السعودية في مجال المهارات الحياتية والأسرية ونظيراتها عالمياً، لاستلهاام الخبرات الرائدة ودعم جهود التطوير.

المراجع العربية

- أبو سعد، أحمد. (٢٠١٨). *موسوعة المهارات الحياتية*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- باناصر، حنان. (٢٠٢١). *المهارات الحياتية وتأثيرها على الفرد*. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٠ (٣)، ٧٣٤-٧٤٣.
- بشير، عبدالله. (٢٠١٧). *المناهج المدرسية نظريات، مكونات، عمليات*. مكتبة المتنبي للنشر.
- بغداداي، منار. (٢٠٢٠). *تمكين طلاب المرحلة الثانوية من المهارات الحياتية في ضوء أهداف التنمية المستدامة*. المجلة التربوية، ٧٤ (٢)، ٦٥٥-٧٢٨.
- البقمي، فهد. (٢٠١٧). *مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي*. مجلة المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ٨ (٥٩)، ٢٣١-٢٨٠.
- بودردابن، أمينة. (٢٠٢٠). *التعليم والمهارات الحياتية*. مجلة العلوم الإنسانية، ٣١ (٣)، ٢٢١-٢٣٠.
- الشبتي، فتن والنمري، حنان. (٢٠٢٣). *تقويم مقرر لغتي الخالدة في ضوء معايير تعليم اللغة العربية باستخدام نموذج سنقليم (CIPP) للقرارات المتعددة*. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٤٣٣-٤٨٠ (٣٤).
- الجبر، لولوه، والحربي، منى. (٢٠٢٠). *تقويم النظام الفصلي للتعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج القرارات المتعددة (CIPP)*. مجلة بحوث التربية النوعية، ٥٨ (٥)، ٨١-١١٥.
- الجبير، تهاني. (٢٠٢٤). *القيم التربوية المتضمنة بكتب المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤ (١)، ٧٢٦-٧٤٧.
- الجبير، تهاني، والفايز، وفاء. (٢٠٢١). *فاعلية برنامج إثرائي قائم على النظرية البنائية في تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٥)، ٦٠٩-٦٢٩.
- جروان، فتحي. (٢٠١٦). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر.
- حمودة، أحمد. (٢٠٢٢). *مدى تضمين مهارات البحث العلمي في محتوى كتب علوم المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية*. مجلة العلوم التربوية، ٣ (١)، ٥٤٤-٥٧٦.

- حميد، نوره. (٢٠١٤). تحليل محتوى وثيقة التربية الأسرية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للتعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج. مجلة كلية التربية، (١٦)، ٥٠٨-٤٨٣.
- الحوشان، أمل. (٢٠٢٠). تقويم تجربة التعليم عن بعد في ضوء جائحة كورونا باستخدام نموذج القرارات المتعددة (CIPP): دراسة ميدانية على طلبة الجامعات السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٤٤)، ٦١-٨١.
- الخوالدة، محمد. (٢٠١٠). أسس بناء المناهج التربوية وتقييم الكتاب التعليمي. دار المسيرة.
- دحماني، محمد. (٢٠٢١). تنمية المهارات الحياتية بالمدرسة ودورها في الاندماج الاجتماعي. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٧٦)، ١٠١-١١١.
- الرشدي، أنوار وزاهد، منال والبرعي، هانم ومعوذ غادة. (٢٠١٩). المهارات الحياتية. دار الرائدة للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، أماني والعرفج، عبير. (٢٠٢٣). مهارات القرن الحادي والعشرين المضمنة في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للمرحلة الثانوية. مجلة المناهج وطرق التدريس، ٢(١)، ٣٧-١٧.
- زمراي، محمد. (٢٠٢٢). إدماج المهارات الحياتية في المناهج والبرامج التعليمية: تجارب عربية وأجنبية. المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي، (٨)، ٥٥-٩٠.
- الزيد، طرفة. (٢٠٢٢). المشكلات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية دراسة وصفية مطبقة على المجتمع السعودي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٦٦)، ٤٧٢-٣٩٩.
- السبيعي، بيان والشيخ، أسماء. (٢٠٢٣). واقع الأداء التدريسي لمعلمات المهارات الحياتية والأسرية في مدينة الرياض في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٣٣)، ٥٤٧-٥٢٣.
- السحاري، محمد وعامر، ربيع. (٢٠١٦). الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، ١٧٠(١)، ٥٨٨-٥٣٣.
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله. (٢٠٢٠). المنهج المدرسي المعاصر. دار الفكر.
- الصوافي، يونس. (٢٠٢٤). فاعلية التصور المقترح لأبعاد التنمية المستدامة وتنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في المنهج المقرر لمادة الاجتماعيات. مجلة الدراسات المستدامة، ٦(٢)، ٢٧٦٥-٢٧٨٨.

- الشبل، منال والصقري، جواهر. (٢٠٢٢). تقويم واقع مقرر المهارات الحياتية والأسرية في الصف الثالث المتوسط في ضوء مبادئ النظرية المعرفية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ١ (٧)، ١١٢-١٣١.
- شتا، السيد. (٢٠٢٤). *المجتمع السعودي النظم الاجتماعية*. المكتبة المصرية للطباعة والنشر.
- الشريف، بيضاء. (٢٠٢٢). مدى تضمين المهارات الناعمة في مقررات المهارات الحياتية والأسرية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة القراءة والمعرفة*، (٢٤٨)، ١٥-٥٣.
- الشملي، عمر والزهراني، منى. (٢٠٢٢). تقويم محتوى مقرر المهارات الحياتية والأسرية للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *المجلة التربوية*، (١٠٤)، ١١٧-١٤٥.
- الشنواني، هانيا. (٢٠١٧). تقويم منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال باستخدام نموذج ستقليم. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- العمود، مها. (٢٠٢٣). تقويم برنامج مساري بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP. *مجلة العلوم التربوية*، ٩ (٤)، ٤١٩-٤٥١.
- الشهراني، خالد. (٢٠٢٤). مدى تضمين القيم الأخلاقية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الثاني المتوسط. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٧٦)، ٢٥٥-٢٦٧.
- العتيبي، بدرية. (٢٠٢٢). *المجتمع السعودي بين التغير والتغيير دراسة سوسيولوجية في الأنساق الاجتماعية*. دار جرير للنشر.
- العتيبي، نوره. (٢٠٢٤). درجة توافر مهارات ريادة الأعمال في كتب المهارات الحياتية والأسرية للصف الثالث الابتدائي في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، (٢٩)، ١٣٧-١٦٤.
- العساف، جمال ومزاهرة، أيمن. (٢٠١٠). *مهارات الحياة*. إثراء للنشر والتوزيع ومكتبة الجامعة.
- العطوي، فهد. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير كتاب الحديث في ضوء المهارات الحياتية في المملكة العربية السعودية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ٣ (٦)، ٣٣-٤٨.
- عودة، هديل. (٢٠٢٤). تقويم مناهج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية في فلسطين. *المجلة العربية للتربية والعلوم والآداب*، (٤٠)، ٤٩٧-٥٣٦.
- العمود، مها. (٢٠٢٣). تقويم برنامج مساري بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP. *مجلة العلوم التربوية*، ٩ (٤)، ٤١٩-٤٥١.

- الفتني، رويدة. (٢٠١٩). المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الجامعة في ضوء متغيرات العصر. مجلة جامعة المرقب للعلوم التربوية، (١٥)، ١٥٢-١٧١.
- القحطاني، رمش والعمرو، نهلة. (٢٠٢٠). مدى رضى أخصائيات مراكز مصادر التعلم عن مراكزهن في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض. المجلة التربوية، (٧١)، ٢-٣٣.
- مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦). برنامج رؤية المملكة ٢٠٢٣. تم الاسترجاع مايو ٥، ٢٠٢٣ من الرابط: <https://www.vision2030.gov.sa>
- مراد، تغريد. (٢٠٢٤). مهارات القرن الحادي والعشرين المقترحة لمنهج المهارات الحياتية والأسرية لطالبات الصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التنمية المستدامة. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، ٧ (٣٠)، ١-٣٠.
- المركز العربي للبحوث التربوية بدول الخليج. (٢٠٢٤). مستقبلات تربوية المهارات الناعمة ومستقبل التعليم والعمل في القرن الحادي والعشرين. المركز العربي للنشر.
- المطيري، أميرة. (٢٠٢٣). تحليل محتوى مقرر المهارات الحياتية والأسرية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. المجلة الأكاديمية للبحث والنشر العلمي، ٥ (٥١)، ١٩٣-٢٢٠.
- المطيري، جمانة. (٢٠٢٤). مدى إسهام مقرر المهارات الحياتية والأسرية في تنمية قيمة فن الحوار لدى طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظرهن. المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي، ١ (٤)، ٢٨-٤٥.
- المكرم، أسماء. (٢٠٢٤). فاعلية نموذج مكارثي في تنمية مهارتي حل المشكلات واتخاذ القرار بمقرر المهارات الحياتية والأسرية لدى طالبات المرحلة الابتدائية بمحافظة الخرج. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٣٨)، ٦٥-٩٢.
- المنيعي، ريم. (٢٠٢٤). مدى تناول محتوى مقررات المهارات الحياتية والأسرية في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لأبعاد الوعي الاستهلاكي. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (٣٤)، ١٢٥-١٥٤.
- النملة، مها. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد معلم المهارات الحياتية في ضوء التجربة الفنلندية. مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ١٣ (١)، ٦٦-٨٦.
- وزارة التعليم. (١٤٤٥هـ). دليل الاستثمار الأمثل لشاغلي الوظائف التعليمية. الإدارة العامة لشؤون المعلمين. تم الاسترجاع ابريل ٥، ٢٠٢٥ من الرابط: <https://2u.pw/xLJVwoG6>

- وزارة التعليم. (١٤٤٧هـ). دليل تخطيط شاغلي الوظائف التعليمية في إدارات التعليم. وزارة التعليم. (٢٠٢٣/٤٧٠٠٠س/).
- وزارة التعليم. (١٤٤٥هـ). كتاب المهارات الحياتية والأسرية الصف الأول المتوسط الفصل الأول (١٤٤٥هـ). وزارة التعليم.
- وزارة التعليم. (١٤٤٥هـ). كتاب المهارات الحياتية والأسرية الصف الثاني المتوسط الفصل الأول (١٤٤٥هـ). وزارة التعليم.
- وزارة التعليم. (١٤٤٥هـ). كتاب المهارات الحياتية والأسرية الصف الثالث المتوسط الفصل الأول (١٤٤٥هـ). وزارة التعليم.

المراجع الأجنبية

- Akhmedyanova, A. (2025). Upbringing of a harmoniously developed student's personality in the context of modern school education. *Vestnik of Samara University History pedagogics philology*, 31(1), 116-120.
- Asimakopoulou, Z., & Smyrniou, Z (2025). Students Develop Skills When They Engage in a Cross Disciplinary Approach of Scientific Knowledge and the Role of Digital and Blended Learning Environments. *International Journal of Science Engineering and Technology*, 13(2), 1-9.
- Berman, Sheldon., Chaffee, Sydney., & Sarmiento, Julia. (2018). *The Practice Base for How We Learn Supporting Students Social, Emotional, and Academic Development*. The Aspen Institute.
- DeJaeghere, Joan., & Murphy-Graham, Erin. (2022). *Life Skills Education for Youth Critical Perspectives*. Springer For publication.
- Huot, Sovanna., & Chheangkhy, Hok., & Kumar, Pravesh., and Heng, Lyshinhoun. Exploring the benefits of teacher involvement in guiding high school students' orientation toward personal and educational growth. *Cambodian Journal of Educational and Social Sciences*, 1(1), 49-66.
- Kuswara, H., Kuswarno, E., Mudrikah, A., & Kosasih, U. (2021). (Stufflebeam)'s Model Application of Education Management Information Systems (EMIS) in Improving the Quality of Learning Services. *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(1), 72-93.
- Russ-Eft, Darlene., & Sleezer, Catherine. (2019). *Case Studies in Needs Assessment*. SAGE Publications Ltd.
- Santiyadnya, N. (2021). The effectiveness of (CIPP) model's implementation in secondary school. *Journal of Physics*, 1810(1), 1-6.
- Santrock, John W. (2018). *Educational Psychology*. McGraw-Hill.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, & applications*. Jossey-Bass.



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>



المجلد (٩١) العدد الثالث يوليو ج (٢) ٢٠٢٥

-
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
 - Stufflebeam, D., & Zhang, G. (2017). *The (CIPP) Evaluation Model: How to evaluate for improvement and accountability*. Guilford Publications.
 - Yuksel. Didem. (2023). Evaluation of Life Studies Curriculum by Stufflebeam Context, Input, Process and Product. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(3), 974-1000.