العلاقة بين الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة ودرجة اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم

د. اتفاق محمود علي السقاف
قسم التربية
كلية التربية / صبر - جامعة عدن
Ittfak_sakaf@yahoo.com

http://dx.doi.org/10.12785/jeps/220208

العلاقة بين الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة ودرجة اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم

د. اتفاق محمود علي السقاف
قسم التربية
كلية التربية / صبر - جامعة عدن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة الأداء التدريسي للأساتذة وعلاقته بمستوى اكتساب الطلبة المعلّمين في كلية التربية بصبر في جامعة عدن للمهارات الحياتية من وجهة نظر الطلبة، ومدى اختلاف درجة ممارسة الأداء التدريسي ومستوى اكتساب المهارات الحياتية باختلاف جنس الطالب والتخصّص العلمي.ولتحقيق هذا الهدف تم بناء أداتيْن، الأولى هي مقياس لمستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، وتكون من ست مهارات أساسية، تفرّعت إلى (٤٠) مهارة فرعية، والأداة الثانية: استبانه من (٣٨) عبارة تقيس أداء المعلمين التدريسي لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة، وتم التحقق من صدق الأداتيّن وثباتهما. وقد تم تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدراسة، والتي تكوّنت من (١٠١) طالب في السنة النهائية للتعليم الجامعي، تم اختيارهم من أربعة تخصصات علمية في كلية التربية / صبر في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

أظهرت نتائج الدراسة أنّ مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية جاء بدرجة متوسطة، وأن درجة ممارسة الأساتذة لأدائهم التدريسي جاء أيضاً في المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين الأداء التدريسي للأساتذة ومستوى اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات الحياتية. وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات أهمها إعادة النظر في برامج إعداد المعلم لتتضمن مقررا دراسيًّا خاصًّا بالمهارات الحياتية، وتقويم الكتب الدراسية في التعليم الأساسي والثانوي في اليمن في ضوء المهارات الحياتية.

الكلمات المفتاحية: الأداء التدريسي، المهارات الحياتية، الطالب المعلم، العلوم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢٠/٦/٢٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٢٠/١٢/٩م

The Relationship between the Teaching Performance of University Professors and the Degree of Student Teachers' Acquisition of Life Skills from their Point of View

Dr. Ittfak M. A. Al-Saqqaf
Faculty of Education
Saber - University of Aden

Abstract

This study aimed at identifying the degree of teaching performance practice for professors and its relationship to the level of student teacher acquisition of life skills in the College of Education at Aden University from the students' point of view, and the extent of the difference in the degree of teaching performance practice and the level of life skills acquisition according to the student's gender and scientific specialization. To achieve this goal, two tools were built. The first is a measure of the level of individuals' acquisition of life skills from their point of view, and it consists of six basic skills, which are branched out into (40) sub-skills, and the second tool: a questionnaire of (38) phrases that measure teachers 'teaching performance to develop life skills. Among students, the validity and reliability of the two tools were verified. The tools were applied to the study sample, which consisted of (101) students in the final year of university education, who were selected from four scientific specializations in the College of Education/ Sabr in the second semester of the academic year 2019/2020.

The results of the study showed that the level of the sample's individuals 'acquisition of life skills was of a moderate degree, and that the degree of professors' practice of their teaching performance was also at the average level. The results also showed a weak correlation between the teaching performance of professors and the level of student teachers 'acquisition of life skills. The study came out with a number of recommendations and proposals, the most important of which is a review of teacher preparation programs to include a life skills course, and an evaluation of textbooks in basic and secondary education in Yemen in light of life skills.

Keywords: teaching performance, life skills, student teacher, science.

العلاقة بين الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة ودرجة اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم

د. اتفاق محمود علي السقاف
قسم التربية
كلية التربية / صبر - جامعة عدن

المقدمة

مما لاشك فيه أننا نعيش اليوم في عالم التغيرات فيه سريعة لأسباب عدة أهمها مشكلات التزايد السكاني الكبير، ومشكلات التغيّر المناخي والتلوث البيئي، وتحديات التسارع التقني، والانفجار المعرفي، والعلاقات البشريّة المعقدة التي أصبحت من أهم سمات العصر.

هذا التغيّر الكبير رافقته حاجة ماسة لتغيّر في نظم التربية التقليدية والبحث عن نظم جديدة تواكب العصر. لذلك يتم في الوقت الحاضر، وفي جميع أنحاء العالم، تبنّي مفهوم «التعلّم المستند إلى المهارات الحياتية» كوسيلة لتمكين الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف.

هذا التعلم يحتاج إلى عملية تفاعلية بين التعليم والتعلم، تمكّن المتعلمين من اكتساب المهارات والمعارف، وتطوير التوجهات التي تدعم تبنِّي الأنماط السلوكية الصحيحة والسليمة. ويعدّ هذا النوع من التعلّم عنصراً مهماً في جعل المتعلّمين أكثر ثقة بأنفسهم، وتزيد قابليتهم للعيش في هذا العالم المعقد، وتقبّل المتغيرات المفاجئة فيه.

إن من الأهمية بمكان أن يعي المعلم دوره في المجتمع، فهو صاحب رسالة عظيمة تجعله حجر الأساس في بناء التربية، ولا يستقيم التعليم إلا إذا وجد المعلم الخبير الذي يقوم بأدائه التدريسي بشكل سليم، ممّا يجعله قادراً على تنظيم التعلم بكفاية وفاعلية نؤدي إلى خلق جيل متعلم واع يعرف كيف يتعلم وقادر على النجاح في نهضة المجتمعات وازدهارها، وينطلق ذلك من الدين الحنيف الذي أوضح أنّ الغاية من خلق الإنسان هي إعمار الأرض وخلافتها، مع التأكيد على الإتقان الذي يقتضي أداء العمل بأمانة لقول النبي محمد -عليه الصلاة والسلام- «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه».

والجدير بالإشارة إلى أنّ نوعية الأداء التدريسي ونوعية المخرجات تتأثر ضمناً بمستوى أعضاء هيئة التدريس من تطوير وتحسين لأساليبهم التدريسية، وقد يستهدف التقويم عضو

هيئة التدريس وبرنامجه التدريسي على حد سواء، وربما يستهدف أنماط التدريس وأساليبه المعتمدة وتهيئة البيئة التعليمية ومعايير التدريس واحتياجاته ونواتجه. وهذا يتطلب معلومات تشخيصية دقيقة وذات مستوى عال لوصف نقاط القوة والضعف للقائمين على العملية التدريسية وبرامجهم المختلفة في هذا الميدان (الجنابي، ٢٠٠٩، ١٠).

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها في سلك التدريس الجامعي في كلية التربية / صبر- جامعة عدن أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى تدريب وتأهيل مستمر، وفي نفس الوقت بحاجة إلى التقويم المستمر، فالدرجة العلمية ليست مقياسًا لقدرة وكفاءة أعضاء هيئة التدريس في أدائهم التدريسي الذي لا يمكن قياسه إلا من خلال كفاءتهم التدريسية وإبداعاتهم داخل القاعات الدراسية و مدى تأثيره في الطلبة.

وهذا ما تؤكده نسبة الرسوب المتصاعدة في كلية التربية / صبر من عام لآخر والتي تزيد عن ٥٠٪، الأمر الذي يؤدي إلى هدر التعليم وانخفاض إنتاجيته بسبب تأخر الطلاب عن التخرج المحدد بإكمال أربع سنوات لنيل شهادة البكالوريوس الجامعية (رهيف وآخرون، ٢٠٠٠). حتى لو تخطى الطالب الفشل الدراسي فإن مستوى تحصيل الطلاب يظل متدنياً ولا يرقى بهم إلى مواجهة متطلبات مهنة المستقبل كمربٍ للأجيال، ومواجهة تحديات العصر الحديث، في خضم التغيرات المتلاحقة التي تتطلب امتلاك مهارات حياتية عالية للتعلم الذاتي والتحكم في تعديل مسارات حياتهم كي يصلوا إلى خيارات أو قرارات مستنيرة.

لذلك فإن تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس أمر ضروري لتحسين وتطوير مستوى العملية التعليمية والسمو بمستويات التدريس لكي تحقق أغراضها الرئيسة وهي: جودة في التدريس، وجودة في الإنتاج وبالتالي مخرجات تعليمية رفيعة المستوى تلّبي حاجات المجتمع الذي من أجله أوجدت هذه المؤسسات.

ومن هنا تتضح العلاقة بين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس والمتمثل بممارساتهم ومهاراتهم التدريسية وبين اكتساب الطلبة للمهارات الأكاديمية والمهارات الحياتية. وقد أشارت بعض الدراسات الحلوة (٢٠١٤)، المعمري (٢٠١٦) إلى أن مخرجات المؤسسات التربويّة تفتقر إلى المهارات الحياتيّة، وبالتالي يفشل الكثيرون في حياتهم الوظيفية والشخصيّة؛ بسبب غياب هذه المهارات لديهم.

إن تعليم المهارات الحياتية يعزز القدرات العقلية لدى الشباب ويجهزهم لمواجهة حقائق الحياة من خلال دعم القدرات العقلية والاستعداد السلوكي (Behura, 2012). كما أنه يؤدي إلى سد حواجز التواصل مع أولياء الأمور والآخرين. ويمكن الشباب من التعامل مع المواقف

العصيبة بشكل فعال دون فقدان المرء أعصابه أو أن يصبح مزاجياً، وتعلم الاختلاف بأدب مع استخدام رسائل "أنا" المناسبة، كما أنّ المهارات الحياتية تنمي احترام الذات، والمواقف الإيجابية، واتخاذ مواقف جادة تجاه القيم، والمعتقدات، والاختلافات الثقافية. وعندما يتعلم الفرد كل المهارات الأساسية للتعامل مع التحديات، فإنّه سيشعر بمزيد من الثقة والتحفيز، وسيتكون لديه موقف إيجابي تجاه الحياة، ولذلك يبدأ في تحمل مسؤولية أفعاله ويبتعد عن السلوكيات المحفوفة بالمخاطر (Nasheeda, 2008).

تعتبر المهارات الحياتية مكاسب تعليمية فردية تعمل، إلى جانب المكاسب الأخرى،على توفير فوائد غير مباشرة" كبيرة لعمل الأفراد وأسرهم ومجتمعاتهم المحلية. وأفضل المهارات الحياتية هي التي تقوم على المشاركة الاجتماعية والمدنية، والكفاءة الذاتية والتوظيف للفرد. ومن منظور أوسع، فإنها تضمن التعايش في المجتمع الديمقراطي، والإدماج للجميع والمواطنة النشطة داخل مجتمع متعدد الثقافات.ولذلك، فإن المهارات الحياتية لا غنى للفرد عنها للعمل في بيئة محددة وفقا للمبادئ الأساسية للديمقراطية والعيش معا في مجتمع متنوع. وتوفر المهارات الحياتية للأفراد الأدوات اللازمة لمواجهة التحديات الجديدة من خلال توفير الدعم العملي و العاطفي لمن حولهم. كما أنّها مفيدة للمتعلمين أنفسهم، والمجتمعات من حولهم وللتواصل ونقل الخبرات بين الأجيال (Javrh & Mozina, 2018).

ويرى أورلي (Orley, 1997) "أن تعلم مهارات الحياة هو نشاط مرغوب بحد ذاته لأنه يساعد الأفراد على التعامل بفعالية مع مطالب كل يوم، والتطبيق الفعال لمهارات الحياة يمكن أن يؤثر في الطريقة التي يشعر بها الأفراد تجاه الآخرين وأنفسهم، والتي بدورها يمكن أن تسهم في زيادة ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذاتهم" ذُكر في (Behura, 6790, 2012).

وترتبط المهارات الحياتية ارتباطًا وثيقًا بالتحديات الرئيسية التي يواجهها الأفراد في العالم الحديث هذا يعني، على سبيل المثال، رعاية صحتهم البدنية والعقلية، وإتقان الأمور المالية، والتعامل مع البيئة الرقمية. وعندما تكون المهارات محددة بهذه الطريقة، يصبح من الواضح أن الكفاءات لا تشمل فقط احتياجات الأفراد ولكن أيضا معرفتهم وقيمهم (Javrh, & Mozina, 2018).

وفي جميع أنحاء العالم، يتم اعتماد التعليم القائم على المهارات الحياتية (LSBE) كوسيلة لتمكين الشباب من مواجهة المتغيرات والتحديات العصرية. فهو عنصر أساسي للتعليم ذي الجودة، إذ أنه يقوم على عملية تفاعلية للتعليم والتعلم الأمر الذي يمكّن المتعلمين من اكتساب المعرفة وتطوير الاتجاهات والمهارات الداعمة لتبني السلوكيات الإيجابية (Lineo & Bothephana, 2006).

إن دور الآباء والأمهات له أهمية خاصة في التطوير المبكر للمهارات الحياتية، إلى جانب المدارس والأنشطة اللاصفية التي تؤدي أدواراً متزايدة الأهمية مع تقدم الأطفال في العمر. وغالباً ما يُعتقد أن الأنشطة اللاصفية مفيدة بشكل خاص لتطوير مهارات الأطفال على نطاق أوسع، كمكمل لما يحدث في الفصول الدراسية. فأنشطة مثل المناقشة أو التطوع أو الرياضات الجماعية توفر مواقف واقعية حيث يمكن للطلاب تعلم تطوير المهارات ذات الصلة مثل العمل الجماعي والمسؤولية والمثابرة (Cullinane & Montacute, 2017).

إن تعليم المهارات الحياتية قد يبني ثقافة تعليمية جديدة في المدرسة، بما في ذلك علاقات جديدة مع الآباء والمجتمع. وهذا يتطلب بيئة داعمة للأفراد ليس فقط في المدرسة ولكن أيضاً في المنزل من الآباء والأمهات ومن أفراد المجتمع الآخرين، وينبغي تدريب المعلمين ومساعدتهم على التعامل مع الصعوبات في التكيف مع تعليم المهارات الحياتية.

وقد وضع كلٌّ من (Fidan & Aydoğdu, 2018) - بناءً على نتائج دراستهما - حلولاً مقترحة للصعوبات التي أعرب عنها المعلمون أثناء تدريس المهارات الحياتية والتي كانت بسبب المشكلات المتعلقة بالمعلمين وأولياء الأمور والمدرسة والبرنامج التعليمي والنظام التعليمي وإدارة المدرسة والمجتمع، وهذه الحلول هي:

- بالنظر إلى أن التعليم يمكن أن ينتج أفرادًا يتمتعون بمهارات الحياة، ينبغي أن تتناول البرامج التعليمية هذه المهارات.
- يجب تطوير كتيبات نشاط لاستخدامها في تدريس المهارات الحياتية.
- يمكن تطوير العديد من المشاريع بالتعاون مع الأسر والمدارس والمجتمع لإنتاج أفراد لديهم مهارات الحياة.
- يمكن تنفيذ أنشطة التدريب أثناء الخدمة لتحسين معلومات ومهارات المعلمين فيما يتعلق بالمهارات الحياتية.
- يجب أن تحتوي برامج تدريب المعلمين أيضًا على أنشطة لتحسين معلومات ومهارات المعلمين قبل الخدمة فيما يتعلق بالمهارات الحياتية.

ويرى كلٌّ من (Lineo & Bothephana, 2006, 2) أن تعريف اليونسيف للمهارات الحياتية

بأنها "تغيير السلوك أو نهج تطوير السلوك المصمم لمعالجة التوازن بين ثلاثة مجالات: "المعرفة والموقف والمهارات"، يستند إلى أدلة بحثية تشير إلى أن التحولات في السلوكيات المحفوفة بالمخاطر من غير المرجح أن يتم تناولها إذا لم تتم معالجة المعرفة والكفاءة في المواقف والمهارات.

وتأسيساً على ما سبق، يعد تعليم المهارات الحياتية من الأهداف الرئيسة للتربية المعاصرة، ومن المهام الجديدة للمعلم الذي أصبحت تتعدى دور التعليم إلى البحث والتقصي وممارسة الدور التربوي والإرشادي وغير ذلك من الأدوار التي تسهم في بناء شخصية المتعلم وتنميتها من جميع الجوانب، حيث ركزت المنظمات الدولية والإقليمية اهتمامها الشديد على ضرورة تعليم هذه المهارات، وإدماجها في المناهج الدراسية وبرامج إعداد المعلمين (الحايك، ٢٠١٥).

ومن أسباب الاهتمام بالمهارات الحياتية، إعداد الفرد للحياة في المجتمع المحلي بصفة خاصة والعالمي بصفة عامة من خلال ما نسعى لتحقيقه من أهداف عامة التي تدور حول أربعة محاور أساسية هي:

أ- إكساب المتعلم ثقة بقدراته على التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة.

ب- حل المشكلات الحياتية في البيئة المحلية والعالمية.

ج- تنمية قدرة المتعلم على التواصل مع الآخرين.

د- تنميه قدره المتعلم على الاستدلال المنطقي والتفكير العلمي. (وافي، ٢٠١٠، ٣٦)

ولكل مجتمع مهارات لازمة لمعايشة الفرد لهذا المجتمع وتختلف نوعية المهارات اللازمة لكل مجتمع حسب نمو وتطور وطبيعة المجتمع، فقد تتشابه المجتمعات الإنسانية بصفة عامة في نوعية بعض المهارات اللازمة للأفراد، فمثلاً نجد مهارات مثل مهارات اتخاذ القرارات ومهارات حل المشكلات من المهارات المتفق عليها في كل زمان ومكان، ولكن تختلف طبيعة نوعية القرارات ونوعية المشكلات التي تواجه الفرد في المجتمع، كما أن المهارة الحياتية اللازمة للفرد في مجتمع ما تختلف من فترة زمنية لأخرى نتيجة مراحل التطور التي تمر بها تلك المجتمعات.

لذا فلا يمكن أن نجد خصائص معينة للمهارات الحياتية تصلح لكل المجتمعات، وقد تم تحديد خصائص المهارات الحياتية على النحو التالي:

١- تتنوع وتشمل كل من الجوانب المادية وغير المادية المرتبطة بأساليب إشباع الفرد لاحتياجاته ومتطلبات تفاعله مع الحياة وتطويره لها.

٢- تختلف من مجتمع لآخر تبعاً لطبيعة درجة تقدمه وتختلف من فترة زمنية لأخرى.

٣- تعتمد على طبيعة العلاقة التبادلية بين الفرد والمجتمع وتأثير كل منهما على الآخر.

٤- تستهدف مساعدة الفرد على التكيف والتفاعل الناجح مع الحياة وتطوير أساليب معايشة الحياة، وهذا يحتاج للتعامل مع المواقف الحياتية التقليدية بأساليب جديدة متطورة (الجديلي، ٢٠١٧).

هناك الكثير من المؤلفات البحثية التي تشير إلى أن تعليم المهارات الحياتية يحتاجه الشباب لذلك ينبغي تطويره، وتشير الأدبيات إلى أوجه القصور في المهارات الحياتية، والحاجة إلى

تعليم المهارات الحياتية (Erawan, 2010). إلا أنه لا يتم تعلم المهارات الحياتية دائمًا من خلال نظام التعليم الرسمي ولكن غالبًا ما يتم اكتسابها من خلال الخبرة والممارسة في الحياة اليومية. ومع ذلك، ترتبط المهارات الحياتية بالنظام التعليمي: فهي يمكن أن تمثل المفهوم الرئيسي الذي يساعد النظام التعليمي على تحقيق وقياس آثاره في المتعلمين (Mozina & Javrh, 2018).

وأكدت العديد من الدراسات على أهمية اكتساب المهارات الحياتية وامتلاكها بالنسبة للمعلم بشكل خاص وأفراد المجتمع بشكل عام مثل دراسة اللولو وقشطة (٢٠٠٦)، ودراسة صاصيلا (٢٠١١) ودراسة المعمري (٢٠١٦) حيث تتمثل أهمية اكتسابها من قبل المتعلم في كونها:

١- تساعده على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وعلى احتمال الضغوط، ومواجهة التحديات اليومية.

٢- تعينه على حل مشكلاته الشخصية والاجتماعية والتعامل معها بوعي.

٣- تكسبه ثقة في نفسه، وتشعره بالراحة والسعادة حين ينفذ أعماله بإتقان.

٤- تكسبه حب الآخرين، واحترامهم له وتقديرهم لعمله.

٥- تمكنه من القيام بأعماله بنجاح.

٦- تساعده على تطبيق ما يتعلمه عملياً.

٧- تزيد دافعيته للتعلم.

٨- تحسن حياته وتسهلها من خلال إكسابه المهارات اللازمة للحياة اليومية (الجديلي، ٢٠١٧).

اهتم العديد من الخبراء بتصنيف المهارات الحياتية، وأشاروا إلى أنه ليس هناك تصنيف موحد للمهارات الحياتية، وإنما يتم تحديد هذه المهارات من خلال معرفة حاجات الطلاب وتطلعاتهم، وكذلك بحسب المشكلات التي تنجم عندما لا يحقق الطلاب السلوكيات المتوقعة منهم، كما أن تصنيفَ المهارات الحياتية لمجتمع ما يتم في ضوء طبيعة العلاقة التبادلية بين أفراده، الأمر الذي قد يؤدي إلى التشابه في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للإنسان في العديد من المجتمعات، كَمَا قد تختلف عن بعضها تبعاً لاختلاف طَبيعة وخصائص المجتمع، فعلى سبيل المثال حددت كل من منظمة الصحة العالمية واليونسيف واليونسكو قائمة تضم عشر مهارات حياتية أساسية جرى الاتفاق على أنّها ضرورية للشباب في أي مجتمع على أن تكون هذه المجتمعات لديها المرونة والفرصة لإعداد وتطوير المناهج ذات الأولوية التي تعالج مشكلة السلوك الاجتماعي الخاصة في بلدها، ووضعت التصنيف التالي (حل المشاكل، والتفكير

الناقد، ومهارات الاتصال الفعال، واتخاذ القرار، والتفكير الإبداعي، ومهارات العلاقات بين الأشخاص، ومهارات بناء الوعي الذاتي، التعاطف، التعامل مع الضغوط، والتعامل مع العواطف (Prajapati & others, 2017) (World Health Organization, 2001)

وهناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تبنى باحثوها تصنيفات مختلفة للمهارات الحياتية وفقا لأغراض واتجاهات تلك الدراسات، ومنها : تصنيف (اللولو وقشطة، ٢٠٠٦) للمهارات الحياتية لطلبة خريجى كلية التربية بالجامعة الإسلامية إلى سبع مهارات وهي (مهارات التفكير وتحقق الذات، مهارات الاتصال والتواصل، المهارات العلمية التكنولوجية، المهارات الاقتصادية، مهارات العمل، المهارات الصحية، ومهارات الترفيه). وتصنيف (Erawan, 2010) للمهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية إلى: مهارات (التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، الوعي الذاتي، التعاطف، احترام الذات، المسؤولية الاجتماعية، الاتصال والعلاقة الشخصية، حل المشكلات واتخاذ القرارات، التعامل مع الضغوط والعواطف) وتصنيف (صليبي، ٢٠١٦) للمهارات الحياتية لطلبة المرحلة الثانوية إلى خمس مهارات حياتية أساسية وهي (مهارات حل المشكلة ومهارة إدارة الوقت ومهارات السلامة والأمان ومهارات تكنولوجيا الحيوية الزراعية ومهارات التفكير الناقد) وتصنيف (احاندو وعبدالله، ٢٠١٧) للمهارات الحياتية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي إلى مهارات (الكتابة والقراءة والرياضيات، ومهارة حل المشكلات، ومهارات الابتكار والإبداع، ومهارة التعايش التكنولوجي، ومهارة إدارة الذات).

وقد استخلصت الباحثة – مسترشدة من تلك التصنيفات المهارات التي تتفق وطبيعة المجتمع اليمني وحاجات الطالب المعلم – وصنفت المهارات الحياتية في هذه الدراسة إلى: (مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي- مهارة التعاون والعمل الجماعي- مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات- مهارة إدارة الوقت والصف- مهارة تخطيط وتنفيذ الدروس – المهارات التكنولوجية).

وعلى ضوء ماسبق فقد لاحظت الباحثة أنّ معظم الدراسات والوثائق اتفقت في كثير من المهارات التي تساعد الطالب على تحويل المعلومات والمعارف إلى قدرات وسلوك ومواقف إيجابية تجعله قادرًا على تحمل المسؤوليات، إضافة إلى زيادة ثقته بنفسه، واختلفت بعض التصنيفات عن البعض الآخر من حيث التركيز على مهارات دون أخرى، ويرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة المجتمعات وثقافتها، وطبيعة المواد الدراسية وأساليب تدريسها.

وعلى الرغم من الاهتمام بهذا المجال إلا أنّ هناك قصورًا في تطبيق برامج تربوية قائمة بذاتها على تلك المهارات، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة؛ فقد سعت دراسة اللولو وقشطة (٢٠٠٦) إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وللتحقق من هدف الدراسة تم بناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها شملت ستة مجالات، وتم تطبيقها على ١٣٨ طالب وطالبة وأشارت نتائج الدراسة إلى ان مستوى المهارات الحياتية ككل لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية لم يصل مستوى التمكن ٨٠٪.

وأجرى (Fallahchai, 2012) دراسة كان الغرض منها هو دراسة فعالية تدريس المهارات الحياتية والأكاديمية على التحصيل الدراسي للطلاب الجدد، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالب تم توزيعهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين تجريبية (٨٣) وضابطة (٨٧)، وتمثلت أداة الدراسة باختبار للمهارات الحياتية والتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين تدربوا على المهارات الحياتية والأكاديمية حصلوا على درجات أعلى بكثير في المهارات الحياتية والتحصيل الأكاديمي من أولئك الذين لم يتدربوا، كما انه لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجات المهارات الحياتية والتحصيل الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

وسعت دراسة (Balasundari & Benjamin, 2014) إلى اختبار ارتباط المهارات الحياتية بالتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٢) طالبًا من مدارس مختلفة في منطقة karaikudi بولاية Tamil Nadu، وتمثلت أدوات الدراسة بمقياس للمهارات الحياتية ومقياس للتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج أنّ هناك علاقة دالة بين المهارات الحياتية والتحصيل الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية. حيث إنّ الطلاب الذين تلقوا تدريب في المهارات الحياتية والأكاديمية اكتسبوا درجات أعلى بكثير في المهارات الحياتية والأكاديمية من أولئك الذين لم يتلقوا تدريبًا في المهارات الحياتية والأكاديمية.

في حين استهدفت دراسة المعمري (٢٠١٦) التعرف على مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية جامعة تعز للمهارات الحياتية، وعلاقته بدرجة ممارستهم للمهارات نفسها أثناء التطبيق الميداني، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام مقياس المهارات الحياتية، وبطاقة ملاحظة وتكون المقياس بصورته النهائية من (٨) مهارات فرعية موزعة على إحدى عشرة مهارة رئيسة في ستة مجالات، وتكونت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية من (٧٤) مهارة فرعية موزعة على ثمان مهارات رئيسة في ستة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) طالب وطالبة من أربعة تخصصات مختلفة (فيزياء/رياضيات/علوم قرآن/لغة

عربية). وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية عموماً جاء بدرجة متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى اكتساب العينة للمهارات الحياتية، ودرجة ممارستهم لها. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد المعلم بكليات التربية كي يتضمن مقررا دراسيا خاصا بالمهارات الحياتية.

وأجرى (Muthulakshmi & Pamela, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي للمهارات الحياتية على التحصيل الأكاديمي والإنجاز في علم الوراثة، وتكونت العينة من ٦٤ طالبا. حيث تم إعداد وحدات في علم الوراثة على أساس المهارات الحياتية واختبار الإنجاز في علم الوراثة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ المجموعة التجريبية كانت درجاتها أعلى من درجات المجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي والإنجاز في علم الوراثة. مما يؤكد أنّ التدريب على المهارات الحياتية له أثرٌ إيجابي في تحصيل الطلاب.

كما سعت دراسة صليبي (٢٠١٦) إلى تحديد المهارات الحياتية الواجب تضمينها في مقرر الأحياء والبيئة للصف العاشر ومعرفة مدى تضمين هذه المهارات في المقرر المذكور، حيث تم بناء قائمة للمهارات الحياتية شملت خمسة مهارات أساسية تفرعت إلى (٢٨) مهارة فرعية استخدمت في الحكم على مدى توافر أو غياب هذه المهارات في منهاج الأحياء والبيئة للصف العاشر، وأظهرت نتائج الدراسة ان نسب الفقرات التي تتضمن مهارات حياتية في موضوعات الكتاب الذي تم تحليله هي ٢١,٩٧٪ وهي نسبة ضعيفة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج الأحياء والبيئة في ضوء الحاجة للمهارات الحياتية والتركيز على تنمية بعض المهارات.

وأجرت كاظم (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى معرفة المهارات الحياتية اللازمة لطلبة قسم الجغرافيا من وجهة نظر التدريسين، بلغت عينة البحث (٥٥) تدريسيا" وتدريسية يتوزعون بين كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط. أما أداة البحث فكانت عبارة عن استبانه شملت (٢٥) فقرة وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة أقسام الجغرافية في كليات التربية للعلوم الإنسانية من وجهة نظر اغلب التدريسين لكونهم لايعيرون الاهتمام في تدريسها وممارستها في الحياة اليومية في جامعات الفرات الأوسط. وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة التدريسين لإكساب الطلبة المهارات الحياتية وتنميتها لديهم.

كما سعت دراسة الجديلي (٢٠١٧) إلى معرفة أثر برنامج مقترح على تنمية بعض المهارات التدريسية والمهارات الحياتية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأزهر بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة معلمة وتمثلت أدوات الدراسة ببطاقات الملاحظة والاختبارات قبل تنفيذ البرنامج وبعد الانتهاء من تنفيذه، وأظهرت نتائج الدراسة أثر للبرنامج المقترح في تنمية المهارات التدريسية والمهارات الحياتية لدى الطالبات في المجموعة

التجريبية وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور البرامج التدريبية التي تعزز من قدرة الطلبة في كلية التربية على امتلاك مهارات تدريسية وحياتية من أجل تدعيم قدرتهم على مجابهة تحديات العصر.

وأجرت الأشقر (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء اختبار المهارات الحياتية حيث تكون من (٢٥) فقرة تمثل المهارات الحياتية موزعة على (٤) مهارات أساسية. وتم تطبيق الأداة على عينة الدراسة والتي تكونت من (١١٤) طالبة من طالبات الصف السادس في وكالة الغوث الدولية في محافظة شمال قطاع غزة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ووزعوا إلى ثلاث مجموعات، مجموعتان تجريبيتان، والمجموعة الثالثة ضابطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في الدرجة الكلية للاختبار لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية على حساب أقرانهم في المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بضرورة تعاون المعلمات من نفس المادة الدراسية على صياغة برامج قائمة على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المقررات الدراسية.

وهدفت دراسة احاندوا وعبدالله (٢٠١٧) إلى تحديد أهم تلك المهارات الحياتية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متغيرات العصر، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي لتحليل مضمون الأدبيات التربوية والتقارير العالمية التي تطرقت للمهارات الحياتية واستقراء البحوث والدراسات التي تناولت أهم تصنيفات المهارات الحياتية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أهم المهارات الحياتية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي تتمثل بـ: مهارات الكتابة والقراءة والرياضيات، ومهارة حل المشكلات، ومهارة الابتكار والإبداع، ومهارة التعايش التكنولوجي، ومهارة إدارة الذات، وأوصت الدراسة بضرورة إكساب المتعلمين هذه المهارات وتدريبهم عليها من خلال تكثيف الأنشطة الصفية وغير الصفية.

وسعت دراسة (Fidan & Aydoğdu, 2018) إلى تقصّي آراء معلمي الصفوف ومعلمي العلوم حول المهارات الحياتية. وكان المشاركون في الدراسة (٢٤) مدرساً.اثنا عشر منهم كانوا مدرسي صفوف، وكان الباقون مدرسي علوم.كانوا يعملون في المدارس العامة في تركيا. واستخدمت المقابلات الجماعية المركزة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يلعبون دوراً مهماً في عملية اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية. وأنهم قاموا بنشاطات عديدة لتعزيز المهارات الحياتية لدى الطلاب علاوة على ذلك، أعرب المعلمون عن أن دورات العلوم تعد مكانًا مهمًا لتعليم المهارات الحياتية في الدراسة الحالية، كما أنهم استخدموا بعض

الأنشطة في الفصل والأنشطة اللامنهجية لتعليم المهارات الحياتية.بالإضافة إلى ذلك، أعرب المعلمون عن أنهم واجهوا صعوبة في تدريس المهارات الحياتية بسبب المشكلات المتعلقة بالمعلمين وأولياء الأمور والمدرسة والبرنامج التعليمي والنظام التعليمي وإدارة المدرسة والمجتمع.

من العرض السابق للدراسات نلاحظ أن الدراسة الحالية اختلفت عن بعض الدراسات التي تناولت تحليل الكتب لمعرفة مستوى تضمين الكتب للمهارات الحياتية ومدى توظيف المهارات الحياتية في الكتب كدراسة الحايك (٢٠١٤) ودراسة صليبي (٢٠١٦). وبعض الدراسات التي تناولت تنمية المهارات الحياتية من خلال برامج تدريبية كدراسة (Balasundari and Benjamin, 2014) ودراسة الجديلي (٢٠١٧) ودراسة (Fallahchai, 2012) ودراسة (Muthulakshmi & Pamela, 2016). ودراسة الاشقر(٢٠١٧) التي تناولت تنمية المهارات الحياتية من خلال استراتيجيتين للتعلم النشط، ودراسة (Aydoğdu, 2018 & Fidan) التي تقصّت آراء معلمي الصفوف ومعلمي العلوم حول المهارات الحياتية.ودراسة احاندوا وعبدالله (٢٠١٧) التي تناولت تحديد أهم المهارات الحياتية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متغيرات العصر.

في حين اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة اللولو وقشطة (٢٠٠٦) ودراسة كاظم (٢٠١٦) ودراسة المعمري (٢٠١٦) من حيث تناولها لمستوى اكتساب المهارات الحياتية ولكنها اختلفت عن دراسة اللولو وقشطة (٢٠٠٦) ودراسة كاظم (٢٠١٦) والتي تناولت فقط تحديد مستوى اكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية، واختلفت أيضاً عن دراسة المعمري (٢٠١٦) والتي تناولت تحديد مستوى اكتساب المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها في التطبيق الميداني، فقد تميزت الدراسة الحالية بأنها إلى جانب تناولها لمستوى اكتساب طلبة كلية التربية / صبر للمهارات الحياتية تناولت العلاقة بين الأداء التدريسي للأساتذة ودرجة اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات الحياتية. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداتي الدراسة، وكذلك في تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.

مشكلة الدراسة

تقوم كليات التربية بإعداد الطالب إعداداً معرفياً، وانفعالياً، ومهاراتياً، والهدف من ذلك هو تمكين الطالب من التعامل مع المستجدات التعليمية في حقل تخصصه بعد تخرجه والتحاقه بسلك التدريس، وليس الهدف هو تخريج أفراد حاصلين على شهادات فقط. وانطلاقاً من

الواقع العملي الذي تعيشه الباحثة كأحد أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة عدن، فقد لاحظت أن غالبية الطلبة يتوجّسون من التربية العملية (التطبيق المدرسي)، نتيجة لعدم تعودهم على القيام بالشرح أمام زملائهم، وعدم ممارستهم للمهارات التي درسوها عن عملية إدارة الصف وتقديم حصة دراسية ناجحة، مما يؤثر سلباً في عملهم في التدريس بعد تخرجهم، وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي أظهرت نتائجها أن طلبة كليات التربية وخريجيها يظهرون ضعفاً في مهارات كثيرة ويفتقرون إلى توظيف المعلومات والتعامل مع التكنولوجيا، الأمر الذي يتطلب ضرورة العمل الجاد نحو تطوير مهارات الطلبة حتى تتماشى مع واقعهم العملي بعد التخرج، وهذا التطوير في مهارات الطلبة لا يتأتى من فراغ فهناك عوامل كثيرة تؤثر في تنمية المهارات الحياتية للطلبة، وأحد هذه العوامل وأهمها مهارات الهيئة التدريسية المتمثلة في أدائهم التدريسي، والذي يعد حجر الزاوية في تحقيق الكفاءة في التدريس والأداة الحقيقية لتمكين الطلبة من هذه المهارات، وعلى الرغم من أهمية الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في تحقيق أهداف الجامعة وتحديداً عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة كفوءة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة إلا ان هذا الأداء يعاني من بعض جوانب القصور فقد بينت بعض الدراسات كدراسة المحبوب (٢٠٠٠)، دراسة إبراهيم وعبود (٢٠١٢)، دراسة قرشم وآخرين (٢٠١٢)، ودراسة البشر (٢٠١٩) ان الدلائل تشير بما لا يدع مجالاً للشك إلى زيادة مساحة تخلف الأداء التدريسي النوعي والاكتفاء باستخدام أساليب تدريسية تعتمد على صب المعلومات النظرية في قوالب جامدة تعتمد على الحفظ والاسترجاع وبعيدة كل البعد عن الناحية التطبيقية، ومن هنا يتضح أن الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعتمد على الأساليب التقليدية في العملية التدريسية الأمر الذي لا يساعد على اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات الحياتية التي تؤهلهم لممارسة مهنة التدريس بعد تخرجهم، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات كدراسة طالب (٢٠١٢) ودراسة السلامات والشهري (٢٠١٦) والتي أشارت إلى تدني مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الأساسية، وأوصت بضرورة التأكيد على كليات التربية لتبني المعايير المهنية للمعلم في برامج ومناهج إعداد معلمي العلوم.ونشر ثقافة التقويم بصفة عامة والتقويم الذاتي (تقويم المعلم لنفسه) بصفة خاصة.

ومن كل ما تقدم ظهرت مشكلة الدراسة الحالية التي تتحدد في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما العلاقة بين مستوى الأداء التدريسي لأساتذة كلية التربية / صبر بجامعة عدن في اليمن ومستوى اكتساب طلبة الكلية للمهارات الحياتية؟

أسئلة الدراسة

ويتفرع عن السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية :

١. ما مستوى اكتساب طلبة كلية التربية / صبر بجامعة عدن للمهارات الحياتية من منظورهم؟
٢. ما مستوى ممارسة أساتذة كلية التربية صبر للأداءات التدريسية من منظور طلبتهم؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الأداء التدريسي للأستاذة ومستوى اكتساب طلبة كلية التربية للمهارات الحياتية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اكتساب طلبة كلية التربية صبر للمهارات الحياتية تُعزى لمتغيريّ الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة كلية التربية صبر للأداء التدريسي تُعزى لمتغيريّ جنس الطالب والتخصص العلمي والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

- التعرف على درجة ممارسة الأداء التدريسي للأساتذة وعلاقته بمستوى اكتساب طلبة كلية التربية صبر بجامعة عدن للمهارات الحياتية.
- التعرف على مستوى اكتساب طلبة كلية التربية صبر بجامعة عدن للمهارات الحياتية

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى:

١- أهمية الدور الذي تقوم به كلية التربية / صبر بجامعة عدن في إعداد معلمي المستقبل.
٢- أهمية المهارات الحياتية ذاتها التي تعتبر مطلباً تفرضه التحديات المعاصرة للتعليم من اجل رفع مستوى كفاءات مخرجات التعليم.
٣-أنّها تقيس مستوى اكتساب طلبة كلية التربية بصبر للمهارات الحياتية مما يقدم تغذية راجعة من المأمول أن يستفيد منها القائمون علي تطوير وإعداد برامج إعداد المعلم بكليات التربية.
٤- أنّها توفر قائمة بالمهارات الحياتية الواجب امتلاك طلبة كلية التربية لها.
٥- أهمية المرحلة الجامعية كونها مرحلة الإعداد للحياة المستقبلية.

٦- إفادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية / صبر بمستوى امتلاك طلابهم للمهارات الحياتية في ضوء أدائهم التدريسي، مما سينعكس على تطوير أدائهم التدريسي وبالتالي رفع مستوى طلابهم في امتلاك المهارات الحياتية.

حدود الدراسة

مثلت حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود المكانية والبشرية :اقتصرت هذه الدراسة على طلبة المستوى الرابع للأقسام العلمية بكلية التربية صبر.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ .

الحدود الموضوعية: تحديد العلاقة بين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ومستوى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية.

حد أداتي الدراسة: تم إعداد مقياس يقيس مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم وفق تدرج ثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) مكون من (٦) مهارات أساسية تفرعت إلى (٣٨) مهارة فرعية، والأداة الثانية استبانة شملت (٣٦) عبارة تقيس أداء الأساتذة التدريسي لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة وفق تدرج ثلاثي (دائماً – أحيانًا - نادراً).

مصطلحات الدراسة

الأداء التدريسي: هو درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية والتربوية من خلال ما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات لتحقيق مستويات عالية من الجودة في التعليم الجامعي.

درجة الاكتساب: هي مستوى اكتساب الطالب المعلم على وشك التخرج بكلية التربية صبر للمهارت الحياتية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها باستجاباته على فقرات مقياس المهارات الحياتية المستخدم في هذه الدراسة.

المهارات الحياتية للطالب المعلم: هي مجموعة من السلوكيات والممارسات والمهارات التي يحتاجها الطالب المعلم والتي يكتسبها من خلال دراسته في كلية التربية فتشعرة بالثقة في نفسه وتساعده على النجاح في عمله بعد التخرج. وهذه المهارات هي (مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي- مهارة التعاون والعمل الجماعي- مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات- مهارة

إدارة الوقت والصف- مهارة تخطيط وتنفيذ الدروس – المهارات التكنولوجية)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها في مقياس المهارات الحياتية المعد لهذا الغرض.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

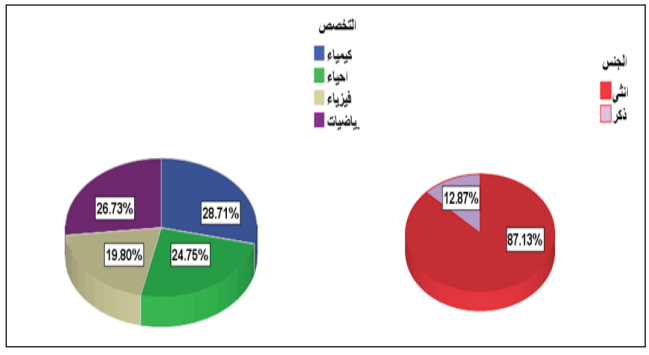
اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمعرفة العلاقة بين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ومستوى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بصبر-جامعة عدن- في الأقسام التالية: (كيمياء/أحياء/فيزياء/رياضيات) والبالغ عددهم (١٨٢) طالباً وطالبة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠م)، أما عينتها فاختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية، وبلغ عدد أفرادها (١٠١) طالبًا وطالبة. والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص.

جدول (١)
توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص

نوع التخصص	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
كيمياء	٢	٢٧	٢٩
أحياء	٥	٢٠	٢٥
فيزياء	٢	١٨	٢٠
رياضيات	٤	٢٣	٢٧
المجموع	١٣	٨٨	١٠١



شكل (١)
توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص يرجى وضع إطار للشكل

أدوات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداتين بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت الأداء التدريسي للمعلمين ومقاييس واختبارات المهارات الحياتية في تخصصات مختلفة، وعليه تم تحديد المهارات الحياتية التي تتفق وطبيعة المجتمع اليمني وحاجات الطالب المتعلم.

الصورة الأولية لأداتي الدراسة

تمثلت الأداة الأولى بمقياس يقيس مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم، وفق تدرج ثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة) وأعطي الدرجات (٣-٢-١) على التوالي، مكوناً من (٤٠) مهارة فرعية وزعت على (٦) محاور تضمنت المهارات الاساسية، وهذه المحاور هي:

المحور الأول: مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي وتكون من ٨ فقرات

المحور الثاني: مهارة التعاون والعمل الجماعي وتكون من ٧ فقرات

المحور الثالث: مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات وتكون من ٧ فقرات

المحور الرابع: مهارة إدارة الوقت والصف وتكون من ٧ فقرات

المحور الخامس: مهارة تخطيط وتنفيذ الدروس وتكون من ٨ فقرات

المحور السادس: المهارات التكنولوجية وتكون من ٣ فقرات

أما الأداة الثانية فقد تمثلت باستبانة تكونت من (٣٨) فقرة تقيس أداء الأساتذة التدريسي لتنمية المهارات الحياتية لدى طلابهم وفق تدرج ثلاثي (دائماً-أحياناً-نادراً) وأعطيت الدرجات (٣-٢-١) على التوالي.

صدق أداتي الدراسة

تم التحقق من صدق الأداتين وذلك بعرضهما على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الدراسة ؛ بهدف معرفة الصدق الظاهري لهما، وطلب منهم إبداء أرائهم حول مدى مناسبة فقراتهما للهدف المحدد منهما، وسلامة الصياغة اللغوية لفقراتهما، واقتراح أو إضافة ما يرونه مناسباً. وفي ضوء ردود المحكمين تم تعديل صياغة بعض فقرات محاور مقياس المهارات الحياتية (محور مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، محور مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات، ومحور مهارة تخطيط وتنفيذ الدروس)، كما تم تبسيط بعض الفقرات كونها كانت فقرات مركبة، وحذفت فقرتان. كما تم تعديل صياغة بعض فقرات استبانة الأداء التدريسي وحذفت فقرتان.

كما تم حساب صدق مقياس المهارات الحياتية من خلال حساب الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية بلغ عددها ١٥ طالبًا وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية للمقياس ككل، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس ومحاوره، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

جدول (٢)
قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية والمقياس ككل

المحور	معامل الارتباط
المحور الأول التواصل والتفاعل الاجتماعي	٠,٨٨٩**
المحور الثاني التعاون والعمل الجماعي	٠,٨٣٦**
المحور الثالث التفكير الناقد وحل المشكلات	٠,٤٩٠
المحور الرابع ادارة الوقت والصف	٠,٣٦٣
المحور الخامس تخطيط وتنفيذ الدروس	٠,٨١٠**
المحور السادس المهارات التكنولوجيا	٠,٧٢٧**

وأصبح مقياس المهارات الحياتية بصورته النهائية مكون من (٣٨) مهارة فرعية موزعة على (٦) مهارات أساسية. وأصبحت استبانة الأداء التدريسي مكونة من (٣٦) فقرة.

ثبات أداتي الدراسة

للتحقق من ثبات أداتي الدارسة تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل تباث كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية والمقياس ككل، وقد بلغ معامل الثبات الكلي لمقياس المهارات الحياتية (٠,٨٩) وهي قيمة جيدة لتحقيق أهداف الد راسة، والجدول رقم (٣) يبين قيم معامل الثبات لمحاور مقياس المهارات الحياتية والمقياس ككل.

جدول (٣)
معامل الثبات لمحاور مقياس المهارات الحياتية والمقياس ككل

المحاور	عدد الفقرات	الفاكرونباخ
المحور الأول التواصل والتفاعل الاجتماعي	٨	٠,٦٤٩
المحور الثاني التعاون والعمل الجماعي	٦	٠,٨٣٤
المحور الثالث التفكير الناقد وحل المشكلات	٧	٠,٥٤٩
المحور الرابع إدارة الوقت والصف	٦	٠,٦٠٥
المحور الخامس تخطيط وتنفيذ الدروس	٨	٠,٧٦١
الثبات العام للمقياس	٣٨	٨٨٠,٠

كما تم حساب ثبات استبانة الأداء التدريسي باستخدام ألفا كرونباخ وبلغ معامل التباث (٠,٩٠) وهذه القيمة مرتفعة ومناسبة لغرض الدراسة.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ إجراءات الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التالية:

- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة شملت (١٥) طالباً من طلبة المستوى الرابع من الأقسام العلمية لتبيان صحة وصدق الأداة وقياس ثباتها، وتم تصحيح الأداة ومراجعتها وفق نتائج تطبيقها على العينة الاستطلاعية.
- تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة الأصلية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٩/٢٠٢٠م، حيث تم تطبيق (١٠١) استبانه شملت البعدين المهارات الحياتية والأداء التدريسي.
- تم تجميع كافة الأوراق وصححت تقديرات أفراد العينة على الأداتين وتم تفريغها تمهيداً لمعالجتها إحصائيًا في برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجة الإحصائية

للتحليل الإحصائي استخدمت الأساليب الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول والثاني والمتعلقة بتقديرات الطلبة الخاصة بمستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية ودرجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية للأداء التدريسي.
- معامل ارتباط بيرسون وذلك للإجابة عن السؤال الثالث والمتعلق بقياس العلاقة بين الأداء التدريسي ومستوى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية.
- تحليل الانحدار المتعدد والمتعلق بتحديد قوة العلاقة بين الأداء التدريسي ومستوى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية.
- اختبار شيفي Shefee للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات التخصص الأكاديمي.
- اختبار تحليل التباين الثنائي وذلك للإجابة عن السؤالين والمتعلقين بدلالة الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل فيما بينهما.

ولغرض جمع المعلومات من عينة الدراسة استخدم مقياس ليكرت الثلاثي، ولتحديد درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمهارات أدائهم التدريسي، ودرجة اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية من جهة نظر الطلبة فقد تم تحديد المقياس التالي:

- إذا كان المتوسط الحسابي يتراوح مابين (٣-٢,٤) فهذا يدل على أن المستوى مرتفع لكل من درجة الممارسة ومستوى الاكتساب.
- وإذا المتوسط الحسابي يتراوح مابين (٢,٣٩- ١,٩٥) فهذا يدل على أن المستوى متوسطاً لكل من درجة الممارسة ومستوى الاكتساب.
- أما إذا كان المتوسط الحسابي أقل من ١,٩٥ فهذا يدل على أن المستوى ضعيف لكل من درجة الممارسة ومستوى الاكتساب.

عرض ومناقشة النتائج

١. للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على «ما مستوى اكتساب طلبة كلية التربية صبر بجامعة عدن للمهارات الحياتية من منظورهم؟» تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل محور من محاور مقياس المهارات الحياتية، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)
المحور الأول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة مستوى اكتساب أفراد العينة لمحور (مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي) من وجهة نظرهم

المهارة الرئيسية(١)		المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاكتساب	الترتيب
مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي	١	أجيد التحدث والتفاعل مع الآخرين	٢,٥٤	٠,٥٥٧	مرتفع	٢
	٢	أشارك في الأنشطة الاجتماعية والأعمال الخيرية	١,٩٠	٠,٦٧١	ضعيف	٨
	٣	أعبر عن مشاعري تجاه الآخرين بوضوح	٢,٢٧	٠,٧٤٧	متوسط	٧
مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي	٤	أستطيع بناء علاقات جيدة مع الآخرين	٢,٥٣	٠,٥٥٨	مرتفع	٣
	٥	أعتذر حينما أخطئ بحق الآخرين	٢,٦٦	٠,٥٨٨	مرتفع	١
	٦	أتحاشى مقاطعة الآخرين أثناء الحوار	٢,٣٥	٠,٨٠٥	متوسط	٤
	٧	أجيد استخدام منهج الوسطية في تعاملاتي مع الآخرين	٢,٣٢	٠,٦٣١	متوسط	٥
	٩	أجيد استخدام حركات اليدين وتعابير الوجه لتوضيح فكرة ما للآخرين	٢,٣١	٠,٧١٨	متوسط	٦
		درجة المحور ككل	٢,٣٦	٠,٣٢٩	متوسط	

يتضح من الجدول (٤) المحور الأول (مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي) أنّ المهارة رقم (٥) والتي تنص على (اعتذر حينما أخطئ بحق الآخرين) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات المحور الأول بمتوسط حسابي (٢,٦٦) وانحراف معياري (٠,٥٨). بينما احتلت المهارة رقم (٢) والتي تنص (أشارك في الأنشطة الاجتماعية والأعمال الخيرية) المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (١,٩٠) وانحراف معياري (٠,٦٧). كما أنّ المتوسط العام لهذا المحور بلغ (٢,٣٦) مما يدل على أنّ مستوى اكتساب الطلبة لمهارات محور (التواصل والتفاعل الاجتماعي) جاء متوسطا. وتعزو الباحثة ذلك لعدم استخدام المدرسون لاستراتيجيات تدريسية تتطلب التحدث والتفاعل الاجتماعي وعدم استخدامهم لأساليب تدريسية تعتمد على الأنشطة مما يشجع الطلبة على المشاركة في الانشطة الاجتماعية ويساعد على اكتساب مستوى عالي لمهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي. وبالرغم من ذلك نجد بعض المهارات في هذا المحور جاء مستوى اكتسابها مرتفعًا، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المرحلة الجامعية وما تتصف به من خصائص وما تتطلبه من مهارات تؤدي إلى تشكيل صداقات وتكوين علاقات اجتماعية بين الطلبة تمكنهم من التعامل مع الآخرين وتبادل المعلومات والخبرات المختلفة، أما المهارة

رقم (٢) والتي تنص (أشارك في الأنشطة الاجتماعية والأعمال الخيرية) فقد كان مستوى اكتسابها ضعيفًا وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم الاهتمام من قبل إدارة الأأشطة على إقامة أنشطة ثقافية واجتماعية وخيرية نتيجة عدم توافر الجانب المادي لإقامة مثل هذه الفعاليات.

جدول (٥)
المحور الثاني المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة مستوى اكتساب أفراد العينة لمحور (مهارة التعاون والعمل الجماعي) من وجهة نظرهم

المهارة الرئيسية (٢)		المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاكتساب	الترتيب
مهارة التعاون والعمل الجماعي	١	أتقبل وجهات نظر الآخرين حتى وإن اختلفت مع وجهة نظري	٢,٥٩	٠,٥٨٦	مرتفع	٢
	٢	أستطيع تحديد جوانب القوة والضعف في مهاراتي أثناء عملي مع الفريق	٢,٤٦	٠,٥٧٥	مرتفع	٣
	٣	أستطيع تحديد أهداف العمل الجماعي بدقة والعمل على تحقيقها	٢,٢٥	٠,٦٢٣	متوسط	٦
	٤	استطيع تقويم العمل الجماعي	٢,٣٣	٠,٧٣٦	متوسط	٤
	٥	أقدم يد العون للآخرين أثناء العمل في مجموعات	٢,٦٧	٠,٥٥٠	مرتفع	١
	٦	أقدم مصلحة الجماعة على مصلحتي الفردية	٢,٢٧	٠,٧٤٧	متوسط	٥
		درجة المحور ككل	٢,٤٢	٠,٣٤٦	مرتفع	

يتضح من الجدول (٥) المحور الثاني (مهارة التعاون والعمل الجماعي) أن المهارة رقم (٥) والتي تنص على (أقدم يد العون للآخرين أثناء العمل في مجموعات) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات المحور الأول بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٥٥). بينما احتلت المهارة رقم (٢) والتي تنص على (أستطيع تحديد أهداف العمل الجماعي بدقة والعمل على تحقيقها) المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٢,٢٥) وانحراف معياري (٠,٦٢). كما أنّ المتوسط العام لهذا المحور بلغ (٢,٤٢) مما يدل على ان مستوى اكتساب الطلبة لمهارات محور (التعاون والعمل الجماعي) جاء مرتفعا. وتعزو الباحثة ذلك إلى تطبيق المدرسين لأساليب العمل الجماعي وإتاحة الفرصة للطلبة للعمل في مجموعات أثناء تنفيذهم للتجارب المختبرية نتيجة لكثرة عدد الطلبة أو تكليفهن ببعض الواجبات.

جدول (٦)
المحور الثالث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة مستوى اكتساب أفراد العينة لمحور (مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات) من وجهة نظرهم

المهارة الرئيسية(٣)		المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاكتساب	الترتيب
مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	١	أقبل النقد البناء وأنتقد الآخرين بشكل إيجابي	٢,٣٠	٠,٧٢٩	متوسط	٣
	٢	أستند إلى حجج منطقية عند الاختلاف مع الآخرين	٢,١٣	٠,٧١٦	متوسط	٦
	٣	أستطيع تحليل وجهات نظر وآراء الآخرين	٢,٢٢	٠,٧٠١	متوسط	٥
	٤	أستطيع تحديد الأسباب الرئيسة للمشكلات	٢,٢٨	٠,٧٠٩	متوسط	٤
	٥	لدي القدرة على افتراض حلول للمشكلات التي تواجهني واختيار أفضلها	٢,٥٤	٠,٦٢٥	مرتفع	١
	٦	استخدم المعلومات السابقة للتنبؤ بمعلومات جديدة	٢,٤٣	٠,٦٥٣	مرتفع	٢
	٧	أمتلك القدرة على المساهمة في حل مشكلات مجتمعي	١,٩٣	٠,٧٣٨	ضعيف	٧
		درجة المحور ككل	٢,٢٦	٠,٣٨٧	متوسط	

يتضح من الجدول (٦) المحور الثالث (مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات)أنّ المهارة رقم (٥) والتي تنص على (لدي القدرة على افتراض حلول للمشكلات التي تواجهني واختيار أفضلها) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات المحور الأول بمتوسط حسابي (٢,٥٤) وانحراف معياري (٠,٦٢). بينما احتلت المهارة رقم (٢) والتي تنص على (امتلك القدرة على المساهمة في حل مشكلات مجتمعي) المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (١,٩٣) وانحراف معياري (٠,٧٣). كما أنّ المتوسط العام لهذا المحور بلغ (٢,٢٦) مما يدل على أنّ مستوى اكتساب الطلبة لمهارات محور(التفكير الناقد وحل المشكلات) جاء متوسطا وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم استخدام الأساليب التدريسية الحديثة القائمة على إثارة تفكير الطلبة وحثهم على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم بالإضافة إلى عدم تنمية قدرات التفكير العلمي المتنوعة بحيث تكون الأساس في التعامل مع متغيرات الحياة ومشكلاتها وتطويرها.

أما المهارة رقم (٢) والتي تنص (أمتلك القدرة على المساهمة في حل مشكلات مجتمعي) والتي جاء مستوى اكتسابها ضعيفًا فالباحثة تعزو ذلك إلى عدم إتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة قضايا وأحداث المجتمع مما أدى إلى قلة وعي الطلبة بواجباتهم تجاه مجتمعهم بالإضافة إلى عدم تنمية الاحساس بالمسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية.

جدول (٧)
المحور الرابع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة مستوى اكتساب أفراد العينة لمحور(مهارة إدارة الوقت والصف) من وجهة نظرهم

المهارة الرئيسية(٤)		المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاكتساب	الترتيب
مهارة إدارة الوقت والصف	١	ألتزم بوقت الحضور إلى المحاضرات	٢,٨٢	٠,٤٩٨	مرتفع	٢
	٢	أنظم وقتي أثناء الدراسة	٢,٤٨	٠,٦٧٢	مرتفع	٤
	٣	أخصص وقت للراحة بعد كل ٤٠ دقيقة من الدراسة	٢,٠٦	٠,٧٣٢	متوسط	٥
	٤	أكتب قائمة بكل المهام والواجبات المطلوبة والوقت المطلوب لإنجازها	٢,٠١	٠,٧٦٨	متوسط	٦
	٥	ألتزم بالهدوء والانضباط أثناء شرح المحاضرات مما يساعدني على استيعاب المعلومات	٢,٧٧	٠,٤٨٧	مرتفع	٣
	٦	أتزم بآداب الحوار أثناء مشاركتي في مناقشة الموضوعات المطروحة	٢,٨٣	٠,٤٠٢	مرتفع	١
		درجة المحور ككل	٢,٤٩	٠,٣٧٣	مرتفع	

يتضح من الجدول (٧) المحور الرابع (مهارة إدارة الوقت والصف)أن المهارة رقم (٦) والتي تنص على (التزم بآداب الحوار أثناء مشاركتي في مناقشة الموضوعات المطروحة) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات المحور الأول بمتوسط حسابي (٢,٨٣) وانحراف معياري (٠,٤٠). بينما احتلت المهارة رقم (٤) والتي تنص (أكتب قائمة بكل المهام والواجبات المطلوبة والوقت المطلوب لإنجازها) المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٢,٠١) وانحراف معياري (٠,٧٦). كما أنّ المتوسط العام لهذا المحور بلغ (٢,٤٩) مما يدل على أنّ مستوى اكتساب الطلبة لمهارات محور (إدارة الوقت والصف) جاء مرتفعًا وتعزو الباحثة ذلك إلى ان الأساتذة لديهم القدرة على إدارة الوقت والصف وذلك من خلال تحديدهم للأنظمة الخاصة بالعمل داخل القاعة الدراسية وتعزيز ثقافة احترام النظام في نفوس الطلبة، وتوفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية، كما أنهم عملوا على حث الطلبة على مراعاة آداب الحوار والمشاركة في الموضوعات الدراسية في جو علمي تفاعلي بعيد عن الفوضوية والعشوائية، الامر الذي ساعد على اكتساب الطلبة المرتفع لمهارات هذا المحور.

جدول (٨)
المحور الخامس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة مستوى اكتساب أفراد العينة لمحور(مهارة تخطيط وتنفيذ الدروس) من وجهة نظرهم

المهارة الرئيسية(٥)		المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاكتساب	الترتيب
مهارة تخطيط وتنفيذ الدروس	١	لدي القدرة على صياغة الأهداف لموضوع ما وتحليل محتوى الموضوع وفقا للأهداف	٢,٣٠	٠,٦٤١	متوسط	٥
	٢	امتلك مهارات التدريس التي تجعلني قادرا على تقديم حصة دراسية ناجحة (كاستخدام	٢,٦٣	٠,٥٤٣	مرتفع	٢
	٣	أجيد استخدام الأدوات المختبرية	٢,٠١	٠,٧١٤	متوسط	٧
	٤	بإمكاني إجراء التجارب المختبرية كافة	١,٨١	٠,٦٧٤	ضعيف	٨
	٥	أجيد عرض الوسائل التعليمية بصورة محققة للأهداف	٢,٣٧	٠,٥٦١	متوسط	٤
	٦	استطيع تطبيق الأنواع المختلفة من أساليب التقويم في الحصة الدراسية	٢,٢٥	٠,٥٩٠	متوسط	٦
	٧	بإمكاني إعداد اختبار بصورة جيدة مستخدما جدول المواصفات	٢,٥٠	٠,٦٤٢	مرتفع	٣
	٩	أجيد إدارة الصف وضبطه أثناء الحصة الدراسية	٢,٧٥	٠,٤٩٨	مرتفع	١
		درجة المحور ككل	٢,٣٢٧	٠,٣٣٤	متوسط	

يتضح من الجدول (٢) المحور الخامس (مهارة تخطيط وتنفيذ الدروس) أنّ المهارة رقم (٩) والتي تنص على (أجيد إدارة الصف وضبطه أثناء الحصة الدراسية) قد احتلت المرتبة الأولى من بين مهارات المحور الأول بمتوسط حسابي (٢,٧٥) وانحراف معياري (٠,٤٩). بينما احتلت المهارة رقم (٤) والتي تنص (بإمكاني إجراء التجارب المختبرية كافة) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٨١) وانحراف معياري (٠,٦٧). كما أنّ المتوسط العام لهذا المحور بلغ (٢,٣٢) مما يدل على أنّ مستوى اكتساب الطلبة لمهارات محور(تخطيط وتنفيذ الدروس) جاء متوسطا وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم إتاحة فرص التدريب الكافي للطلبة في تخطيط وتنفيذ حصص دراسية بحيث يتم تقويمها من قبل المدرس

وتعريف الطلبة بنقاط ضعفهم خاصة وأنّ مهارات هذا المحور هم بحاجة اليها لممارسة مهنة التدريس بعد التخرج. وقد يرجع ذلك إلى إعداد لطلاب الكبيرة مما يعيق إتاحة الفرص للتدريب الكافي وعدم اكتساب الطلبة لهذه المهارات.

أما المهارة رقم (٤) والتي تنص (بإمكاني إجراء التجارب المختبرية كافة) والتي جاء مستوى اكتسابها ضعيفاً فالباحثة تعزو ذلك إلى عدم توافر المواد والأدوات المختبرية بشكل

يتناسب مع الأعداد الكبيرة للطلاب، مما يضطر المدرسين إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات لتنفيذ التجارب المختبرية وبالتالي لا يحظى كل طالب بفرص التطبيق الفردي لإجراء التجارب، ولذلك جاء مستوى اكتسابهم المهارات في هذا المحور ضعيف.

جدول (٩)
المحور السادس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة مستوى اكتساب أفراد العينة لمحور (المهارات التكنولوجية) من وجهة نظرهم

المهارة الرئيسية (٦)		المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاكتساب	الترتيب
المهارات التكنولوجية	١	أجيد استخدام المستحدثات التكنولوجية	١,٨٧	٠,٦٨٨	ضعيف	٢
	٢	استخدام المستحدثات التكنولوجية للتعلم الذاتي	١,٧٨	٠,٧٢٩	ضعيف	٣
	٣	أستخدم الانترنت بشكل آمن للاستفادة من الموضوعات العلمية	١,٨٨	٠,٨١٦	ضعيف	١
		درجة المحور ككل	١,٨٤٤	٠,٦١٥	ضعيف	

يتضح من الجدول (٩) المحور السادس (المهارات التكنولوجية) أنّ مستوى اكتساب الطلبة للمهارات الثلاث ضعيف، فقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور (١,٨٤) مما يدل على أنّ مستوى اكتساب الطلبة لمهارات المحور السادس والأخير (المهارات التكنولوجية) جاء ضعيفًا. وتعزو الباحثة ذلك لعدم توفر الوسائل والتقنيات الحديثة التي يستطيع من خلالها المدرس من تغير نمط تدريسه المعتاد ومساعدة الطلبة على اكتساب هذه المهارات، اذ إنّ مختبرات الحاسوب المتوفرة في الكلية لا تتناسب وإعداد الطلبة، مما لا يتيح الفرصة لكل طالب بأن يقوم بالتدرب على استخدام مهارات الحاسوب. بالإضافة إلى عدم توافر شبكة انترنت بالكلية، بحيث يكتسب الطلبة مهارة البحث في الانترنت عما يطلب منهم من تكليفات من قبل الأساتذة، كما أنّ الانقطاع المستمر للتيار الكهربائي يعيق استخدام الطلبة لأجهزة الحاسوب.

ومن خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية المتمثلة بالستة المحاور في جدول (١٠) يمكن حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس ككل، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم للمقياس ككل

الرتبة	رقم المهارة الرئيسية في المقياس	محاور المقياس	المهارات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاكتساب
١	٤	مهارة إدارة الوقت والصف	٦	٢,٤٩٥	٠,٣٧٣	مرتفع
٢	٢	مهارة التعاون والعمل الجماعي	٦	٢,٤٢٧	٠,٣٤٦	مرتفع
٣	١	مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي	٨	٢,٣٦٠	٠,٣٢٩	متوسط
٤	٥	مهارة تخطيط وتنفيذ الدروس	٨	٢,٣٢٦	٠,٣٣٤	متوسط
٥	٣	مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات	٧	٢,٢٦٠	٠,٣٨٧	متوسط
٦	٦	المهارات التكنولوجية	٣	١,٨٤٤	٠,٦١٥	ضعيف
المقياس ككل			٣٨	٢,٣٢٦	٠,٢٤٢	متوسط

يتضح من الجدول (١٠) الآتي:

- بالنسبة للمقياس ككل بلغ متوسط اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم (٢,٣٢٦) بانحراف معياري(٠,٢٤٢)، مما يدل على أنّ مستوى اكتساب طلبة كلية التربية / صبر للمهارات الحياتية جاء متوسطًا.

أما بالنسبة لكل محور من محاور المقياس الستة فقد جاء مستوى الاكتساب بين المستويين المرتفع والضعيف، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢,٤٩٥- ١,٨٤٤)، وجاء في الرتبة الأولى والثانية (مهارة إدارة الوقت، ومهارة التعاون والعمل الجماعي) بمتوسط حسابي (٢,٤٩٥) (٢,٤٢٧) على الترتيب وبمستوى مرتفع، بينما جاءت في الرتبة الثالثة، والرابعة، والخامسة (مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي، ومهارة تخطيط وتنفيذ الدروس، مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات) بمتوسط حسابي (٢,٣٦٠) (٢,٣٢٦) (٢,٢٦٠) على الترتيب وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة السادسة والأخيرة المهارات التكنولوجية بمتوسط حسابي (١,٨٤) وبمستوى ضعيف. وهذا يشير إلى أنّ تقديرات أفراد العينة لمستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم ؛ جاءت بمستوى متوسط (٢,٣٢) في المقياس ككل.

وتبين نتائج الجدول (١٠) أنّ المهارات الأكثر اكتساباً من وجهة نظر أفراد العينة هي مهارة إدارة الوقت والصف، ومهارة التعاون والعمل الجماعي، حيث جاء مستوى اكتسابهما مرتفعاً، وتعزو الباحثة ذلك إلى تطبيق المدرسين لأساليب العمل الجماعي وإتاحة الفرصة للطلبة للعمل في مجموعات أثناء تنفيذهم للتجارب المختبرية، إضافة إلى امتلاك الأساتذة

القدرة على إدارة الوقت والصف وذلك من خلال تحديدهم للأنظمة الخاصة بالعمل داخل القاعة الدراسية وتعزيز ثقافة احترام النظام في نفوس الطلبة، وتوفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية، كما أنهم عملوا على حث الطلبة على مراعاة آداب الحوار والمشاركة في الموضوعات الدراسية في جو علمي تفاعلي بعيد عن الفوضوية والعشوائية، مما ساعد على مستوى الاكتساب المرتفع لمهارات هذين المحورين.

في حين أشارت النتائج إلى أنّ أقل المهارات الحياتية اكتساباً من وجهة نظر أفراد العينة هي المهارات التكنولوجية، فقد جاءت بمستوى اكتساب ضعيف. وتعزو الباحثة ذلك لعدم توافر الوسائل والتقنيات الحديثة التي يستطيع من خلالها المدرس من تغير نمط تدريسه المعتاد ومساعدة الطلبة على اكتساب هذه المهارات، إذ أنّ مختبرات الحاسوب المتوفرة في الكلية لا تتناسب واعداد الطلبة، مما لا يتيح الفرصة لكل طالب بان يقوم بالتدرب على استخدام مهارات الحاسوب بالإضافة إلى عدم توافر شبكة انترنت بالكلية، بحيث يكتسب الطلبة مهارة البحث في الانترنت عما يطلب منهم من تكليفات من قبل الأساتذة، كما أنّ الانقطاع المستمر للتيار الكهربائي يعيق استخدام الطلبة لأجهزة الحاسوب، إضافة إلى تدني الوضع المادي لأغلبية الطلبة وعدم مقدرتهم على امتلاك أجهزة حاسوب خاصة بهم مما يؤدي إلى قلة اهتمامهم بممارسة التقنية الحديثة.

وترى الباحثة أنّ مستوى اكتساب طلبة كلية التربية/ صبر للمهارات الحياتية لا يقع ضمن المستوى المقبول تربوياً، وغير كافٍ لتحقيق الأهداف المرجوة ولا يتناسب مع طموحات ومخططي ومطوري البرامج التعليمية، ورجال التربية العلمية في هذا العصر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (اللولو وقشطة، ٢٠٠٦)، (صاصيلا، ٢٠١١)، (المعمري، ٢٠١٦) والتي أظهرت نتائجها أنّ مستوى اكتساب المهارات الحياتية جاء دون المستوى المطلوب. في حين أنّها تختلف مع دراسة (وافي، ٢٠١٠)، والتي كشفت نتائجها عن ارتفاع مستوى اكتساب أفراد عينتها للمهارات الحياتية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، الذي نصه «ما مستوى ممارسة أساتذة كلية التربية صبر للاداءات التدريسية من منظور طلبتهم؟ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأراء أفراد العينة حول فقرات استبانة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، والجدول (١١) يوضح ذلك:

جدول (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء العينة حول مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس

الرقم	فقرات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	يسمح لي المعلمون بحرية التعبير عن مشاعري بوضوح تجاه القضايا التعليمية	١,٧٢	٠,٥٦٨	ضعيفة
٢	يستخدم المعلمون استراتيجيات تدريسية تتطلب التحدث والتفاعل الاجتماعي	١,٩٣	٠,٥٨٧	ضعيفة
٣	يستخدم المعلمون أساليب تدريسية تعتمد على الأنشطة مما يشجعني على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية	١,٩٥	٠,٦٣٨	متوسطة
٤	يوجهني المعلمون إلى تكوين علاقات طيبة مع الآخرين	٢,٢١	٠,٧٦٦	متوسطة
٥	يحثني المعلمون على ضرورة استخدام أسلوب الاعتذار عند الخطأ في حق الآخرين	٢,٠٧	٠,٧٦٥	متوسطة
٦	يحثني المعلمون على إتباع الأساليب الصحيحة للحوار	٢,٢٧	٠,٧٣٣	متوسطة
٧	يوجهني المعلمون نحو استخدام منهج الوسطية في تعاملاتي مع الآخرين	٢,٠٢	٠,٦٩٣	متوسطة
٨	يشجعني المعلمون على اكتساب مهارات التأثير والإقناع	٢,٠٩	٠,٧٦٣	متوسطة
٩	يشجعني المعلمون على احترام وجهات نظر الآخرين وان اختلفت مع وجهة نظري	٢,٢٢	٠,٦٥٧	متوسطة
١٠	يساعدني المعلمون على تحديد جوانب القوة والضعف في مهاراتي أثناء عملي مع الفريق	٢,٠٧	٠,٧٣٨	متوسطة
١١	يستخدم المعلمون أسلوب التعلم التعاوني مما يساعدني على تحديد أهداف العمل الجماعي وتحقيقها	٢,٠٢	٠,٧٧٤	متوسطة
١٢	يساعدني المعلمون على تحديد معايير تقويم العمل الجماعي	١,٨٤	٠,٦٢٨	ضعيفة
١٣	يستخدم المعلمون أسلوب التعلم التعاوني مما يكسبني مهارات التعاون والعمل الجماعي مع الآخرين أثناء العمل في مجموعات	٢,١٠	٠,٧٠٠	متوسطة
١٤	يشجعني المعلمون على ممارسة أسلوب الإيثار وتقديم مصلحة الجماعة على مصلحتي الفردية	١,٨٧	٠,٧٨٣	ضعيفة
١٥	يشجعني المعلمون على أنّ أستند إلى حجج منطقية أثناء مناقشة الموضوعات الدراسية	١,٩٦	٠,٧٦١	متوسطة
١٦	يساعدني المعلمون على اكتساب مهارات تحليل وجهات نظر وآراء الآخرين أثناء مناقشة الموضوعات الدراسية	٢,٠٧	٠,٧١١	متوسطة
١٧	يستخدم المعلمون أسلوب حل المشكلات مما يمكنني من اقتراح حلول متنوعة للمشكلات الحياتية واختيار الأنسب منها	١,٨٨	٠,٦٩٧	ضعيفة
١٨	يساعدني المعلمون في تحديد أسباب المشكلات التي تم عرضها أثناء المحاضرات الدراسية	١,٩٣	٠,٧٣٨	ضعيفة
١٩	يقوم المعلمون بتوظيف المعلومات السابقة للتنبؤ بمعلومات جديدة اثناء الشرح	٢,٣٣	٠,٧٠٩	متوسطة
٢٠	يشركني المعلمون في حل مشكلات مجتمعي من خلال طرح بعض المشكلات التي يعاني منها	١,٧٦	٠,٦٨٠	ضعيفة
٢١	يحضر المعلمون في الأوقات المحددة للمحاضرة، مما يشعرني بأهمية الانضباط والالتزام بالوقت المحدد	٢,٢٣	٠,٦٦٢	متوسطة
٢٢	يوجهني المعلمون إلى استغلال الوقت وتوزيعه بشكل صحيح وتخصيص ساعات معينة للدراسة فقط	٢,٣٤	٠,٧٥٢	متوسطة
٢٣	يطالبني المعلمون بتسليم المهام والواجبات الموكلة لي في الوقت المحدد	٢,٥٨	٠,٦٣٧	كبيرة
٢٤	يجيد المعلمون إدارة القاعة الدراسية بفاعلية عالية مما يسهل علي استيعاب المعلومات	٢,٤٣	٠,٦٥٣	كبيرة
٢٥	يلزمني المعلمون استخدام آداب الحوار أثناء مناقشتهم، ومناقشة التلاميذ الآخرين	٢,٥٢	٠,٦٢٦	كبيرة

تابع جدول (١١)

الرقم	فقرات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٢٦	يطالبني المعلمون بصياغة الأهداف، وتحليل المحتوى وفقا للأهداف، وإعداد خطة يومية	٢,٠٥	٠,٧٢٦	متوسطة
٢٧	يساعدني المعلمون على تقديم حصة دراسية نموذجية من خلال إتاحة الفرص لتقمص أدوارهم، وتقديم بعض الموضوعات أمام زملائي	١,٨١	٠,٧٤٤	ضعيفة
٢٨	يكسبني المعلمون مهارات استخدام الأدوات المختبرية	٢,٢٦	٠,٨٠٨	متوسطة
٢٩	يتيح لي المعلمون القيام بالتجارب المختبرية وتسجيل النتائج	٢,٣٢	٠,٨٤٨	متوسطة
٣٠	يعينني المعلون على اختيار واستخدام الوسائل التعليمية بصورة محققة للأهداف	٢,١٦	٠,٧٣١	متوسطة
٣١	يكسبني المعلمون مهارات إدارة الصف وضبطه من خلال تقديمي لبعض الموضوعات أمام زملائي	٢,٤٠	٠,٦٣٤	كبيرة
٣٢	يُعدني المعلمون لتصميم الاختبارات باستخدام جدول المواصفات	٢,٢٢	٠,٧٢٩	متوسطة
٣٣	يزودني المعلمون بالأنواع المختلفة من أساليب التقويم المتبعة في الحصة الدراسية	٢,١٥	٠,٧١٣	متوسطة
٣٤	يطلبني المعلمون باستخدام المستحدثات التكنولوجية مما يساعدني على التعلم الذاتي	١,٧٥	٠,٧١٣	ضعيفة
٣٥	يكلفني المعلمون بالبحث عن بعض الموضوعات عبر شبكة الانترنت او مكتبة الكلية	٢,٣٦	٠,٦٧٢	متوسطة
٣٦	يوجهني المعلمون إلى كيفية استخدام الانترنت بشكل آمن، والاستفادة من الموضوعات العلمية	١,٨٦	٠,٧٤٢	ضعيفة
	المجال ككل	٢,١٠٣	٠,٢٩٩	متوسطة

يبين الجدول (٤) أنّ أربع فقرات جاء مستوى ممارستها لعضو هيئة التدريس كبيرًا من وجهة نظر الطلبة وهي الفقرات التي تحمل الأرقام التالية (٢٤-٢٥-٢٣-٣١) وبمتوسطات حسابية (٢,٤٠) (٢,٥٨) (٢,٥٢) (٢,٤٣) وهي :

- كسبني المعلمون مهارات إدارة الصف وضبطه من خلال تقديمي لبعض الموضوعات أمام زملائي.
- يطالبني المعلمون بتسليم المهام والواجبات الموكلة لي في الوقت المحدد.
- يلزمني المعلمون استخدام آداب الحوار أثناء مناقشتهم، ومناقشة التلاميذ الآخرين.
- يجيد المعلمون إدارة القاعة الدراسية بفاعلية عالية مما يسهل علي استيعاب المعلومات.

أما بقية الفقرات جاء مستوى ممارستها لعضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة بين المستويين المتوسط والضعيف إذ تراوحت متوسطاتها بين (١,٧٥- ٢,٣٦) أعلى مستوى فيها هي الفقرة (٣٥) (يكلفني المعلمون بالبحث عن بعض الموضوعات عبر شبكة الانترنت أو مكتبة الكلية) وأدنى مستوى فيها هي الفقرة (٣٤) (يطالبني المعلمون باستخدام المستحدثات التكنولوجية مما يساعدني على التعلم الذاتي).

أما المتوسط العام لمستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية / صبر للأداءات التدريسية وفقاً لآراء طلابهم جاء في المستوى المتوسط، وتعزو الباحثة ذلك إلى قصور الاداء التدريسي في بعض الجوانب لأعضاء هيئة التدريس والذي يعود إلى: ١- الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعداداً كافياً وضعف أساليب التدريس وعدم استخدام التقنيات واستراتيجيات التدريس الحديثة.

٢- قلة وعي بعض المدرسين وقلة اهتمامهم بتحسين مستوى ادائهم.

٣- عدم وجود نظام في جامعة عدن يلزم عضو هيئة التدريس بالالتحاق ببرامج تدريب ودورات وورش عمل تطور مستوى أدائه

٤- عدم تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس والذي يعد من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها وذلك لما له من اهمية في تحسين مستوى الأداء وزيادة فاعليته والكشف عن إنجازات أعضاء هيئة التدريس وإخفاقاتهم وتشجيعهم على تطوير كفاءتهم وكفايتهم التدريسية وعلى استخدام طرائق وأساليب تدريس حديثة تعتمد على الأنشطة وتقوم على التفاعل المشترك بين المدرس والطالب.

لذلك جاءت تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأدائهم التدريسي دون المستوى المطلوب، وترى الباحثة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأدائهم التدريسي لا يرتقى إلى مستوى الطموح في التعليم الجامعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عياصرة (٢٠١٧) والتي توصلت إلى ان واقع الاداء التدريس لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الجوف جاء بدرجة متوسطة، ودراسة البشر (٢٠١٩) والتي أكدت نتائجها على قصور الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وأوصت بضرورة وضع معايير ومحكات مقننة ومعلنة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، الذي نصه «هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الأداء التدريسي للأستاذة ومستوى اكتساب طلبة كلية التربية للمهارات الحياتية؟» فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأفراد العينة على الأداتين، والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢)
العلاقة بين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ومستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع للمهارات الحياتية

المتغيرات	العدد	معامل الارتباط	معامل الانحدار	مستوى الدلالة
الأداء التدريسي × مستوى اكتساب المهارات	١٠١	٠,٤٨٣	٠,٢٣	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول (١٢) أنّ قيمة معامل ارتبط بيرسون بين درجات الطلبة في مقياس المهارات الحياتية ودرجاتهم في استبانه الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تساوي (٠,٤٨) مما يدل على أنّ هناك علاقة ارتباط موجبة طردية بين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس ومستوى اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية، ولمعرفة قوة العلاقة بين الأداء التدريسي لهيئة التدريس وبين اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية تم حساب معامل الانحدار ووجد أنّ الأداء التدريسي لهيئة التدريس يؤثر في اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية بنسبة (٠,٢٣).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) في مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية /صبر للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أفراد العينة حول مقياس المهارات الحياتية، وجاءت النتائج كما في الجدول (١٣).

جدول (١٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في مستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس والتخصص

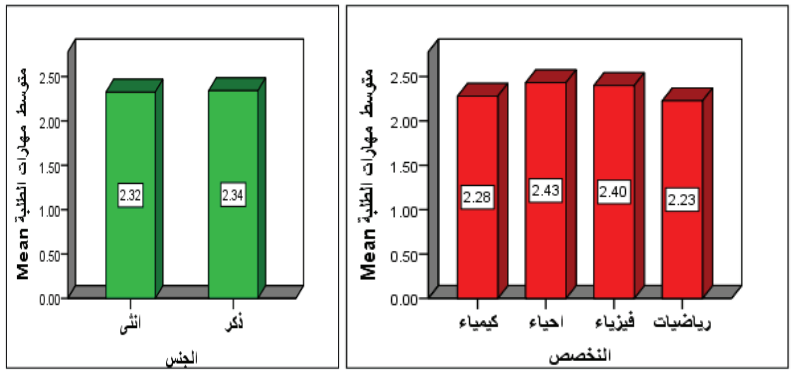
متغير الجنس	متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	كيمياء	٢٧	٢,٢٧٥٨	٠,٢٧٧
	أحياء	٢٠	٢,٤٣	٠,٢٣٥
	فيزياء	١٨	٢,٣٩	٠,١٨٧
	رياضيات	٢٣	٢,٢٢	٠,٢٢٢
	المجموع	٨٨	٢,٣٢	٠,٢٤٨
ذكور	كيمياء	٢	٢,٣١	٠,٣٧٢
	أحياء	٥	٢,٤٠	٠,٢٤٩
	فيزياء	٢	٢,٤٠	٠,٠١٨
	رياضيات	٤	٢,٢٣	٠,٠٩٣
	المجموع	١٣	٢,٣٤	٠,٢٠١
المجموع الكلي	كيمياء	٢٩	٢,٢٧	٠,٢٧٦
	أحياء	٢٥	٢,٤٣	٠,٢٣٣
	فيزياء	٢٠	٢,٣٩	٠,١٧٧
	رياضيات	٢٧	٢,٢٢	٠,٢٠٧
	المجموع	١٠١	٢,٣٢	٠,٢٤٢

يتضح من خلال الجدول (١٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس والتخصص. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥ = α) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وجاءت نتائج التحليل كما في الجدول (١٤).

جدول (١٤)
تحليل التباين الثنائي لمستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠١١	٠,٩١٨
التخصص	٠,٣١١	٣	٠,١٠٤	١,٨٧١	٠,١٤٠
الجنس × التخصص	٠,٠٠٨	٣	٠,٠٠٣	٠,٠٤٦	٠,٩٨٧
الخطأ	٥,١٥٦	٩٣	٠,٠٥٥		
المجموع	٥,٨٧٧	١٠٠			

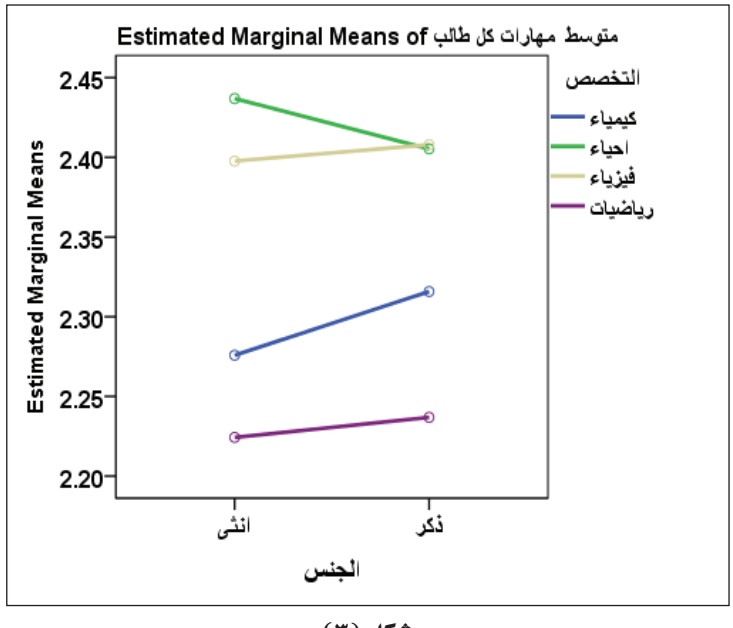
تشير نتائج الجدول (١٤) إلى أنّ قيم مستوى الدلالة للجنس (٠,٩١٨) والتخصص(٠,١٤٠) والتخصص والجنس معاً (٠,٩٨٧) غير دالة فهي اكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.



شكل (٢)
مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الطلبة المعلمين سواء كانوا ذكورًا أو إناثًا بمختلف تخصصاتهم (كيمياء-أحياء- فيزياء- رياضيات) ينتمون لبيئات اجتماعية وثقافية متقاربة، بالإضافة إلى أنّهم يتلقون نفس المقررات التربوية ويتعرضون لنفس الخبرات العلمية وبالتالي فإن اكتسابهم للمهارات الحياتية يكون بنفس الكيفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المعمري، ٢٠١٦) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص. في حين انها تختلف مع نتائج دراسات كل من (صاصيلا، ٢٠١١)، (الحلوة، ٢٠١٤) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اكتساب أفراد العينة للمهارات الحياتية تُعزى للتخصص. ويوضح الشكل البياني رقم (٣) طبيعة تفاعل متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي للطلبة مع مستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم.



شكل (٣)
تفاعل متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي للطلبة مع مستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم

وللإجابة عن السؤال الفرعي الخامس «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية / صبر للأداءات التدريسية تعزى لمتغير التخصص والجنس والتفاعل بينهما؟" تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية / صبر للأداءات التدريسية، وجاءت النتائج كما في الجدول (١٥).

جدول (١٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة في درجة ممارسة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس والتخصص

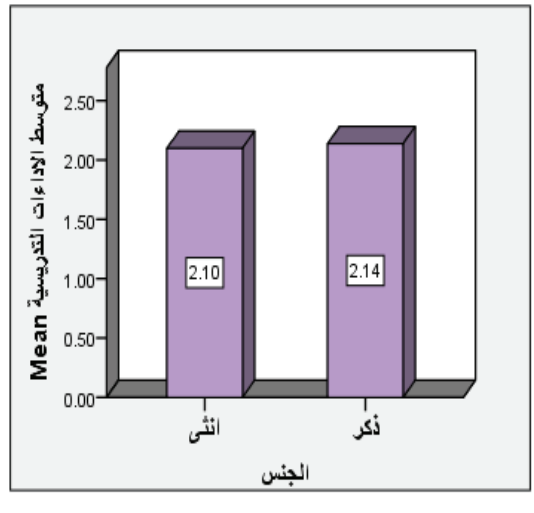
متغير الجنس	متغير التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إناث	كيمياء	٢٦	١,٩٨٤	٠,٢٨٠
	أحياء	٢١	٢,٣٣٦	٠,٢٢١
	فيزياء	١٨	٢,٠٨٨	٠,٢٦٢
	رياضيات	٢٣	٢,٠١٩	٠,٢٦٥
	المجموع	٨٨	٢,٠٩٨	٠,٢٩٠
ذكور	كيمياء	٣	٢,٠٩٢	٠,٣٤٩
	أحياء	٤	٢,٤٩٣	٠,١٨٦
	فيزياء	٢	٢,١٥٢	٠,٢٩٤
	رياضيات	٤	١,٨٠٥	٠,٢٦٥
	المجموع	١٣	٢,١٣٦	٠,٣٦٥
المجموع الكلي	كيمياء	٢٩	١,٩٩٥	٠,٢٨٣
	أحياء	٢٥	٢,٣٦١	٠,٢٢٠
	فيزياء	٢٠	٢,٠٩٤	٠,٢٥٧
	رياضيات	٢٧	١,٩٨٧	٠,٢٧١
	المجموع	١٠١	٢,١٠٣	٠,٢٩٩

يتضح من خلال الجدول (١٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة المتعلقة بدرجة ممارسة عضو هيئة التدريس للأداء التدريسي من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس والتخصص. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ٠,٠٥ =) تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، وجاءت نتائج التحليل كما في الجدول (١٦).

جدول (١٦)
تحليل التباين الثنائي المتعدد للفروق في درجة ممارسة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الجنس	٠,٠٠٩	١	٠,٠٠٩	٠,١٣٠	٠,٧١٩
التخصص	١,٨٢٢	٣	٠,٦٠٧	٨,٩٣٧	٠,٠٠٠
الجنس × التخصص	٠,٢٧٤	٣	٠,٠٩١	١,٣٤٤	٠,٢٦٥
الخطأ	٦,٣٢٠	٩٣	٠,٠٦٨		
المجموع	٨,٩٥٦				

تشير نتائج الجدول (١٦) إلى قيم مستوى الدلالة حيث أنّ القيمة الأولى هي قيمة مستوى الدلالة للجنس (٠,٧١٩) وهي قيمة غير دالة، ومعنى ذلك أنّه لا توجد فروق ترجع إلى الجنس حول درجة ممارسة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، يلي ذلك قيمة مستوى الدلالة للتخصص (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة حيث أنّها أقل من (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ترجع إلى التخصص حول درجة ممارسة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، أما مستوى الدلالة للتفاعل بين التخصص والجنس فكانت قيمته (٠,٢٦٥)، وهي قيمة غير دالة فهي أكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني أنّه لا يوجد أثر دال إحصائياً لتفاعل متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي في تقويم الطلبة أفراد العينة للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.



شكل (٤)
درجة ممارسة عضو هيئة التدريس للأداء التدريسي من وجهة نظر الطلبة وفقاً لجنس الطالب

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ كلا الجنسين ينظر بنفس المنطق والموضوعية حول ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأدائهم التدريسي حيث أنّه لا يوجد فصل بين الذكور والإناث في القاعات التدريسية، إذ أنّ كلاهما يدرك القصور في أساليب التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس.

واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (المحبوب، ٢٠٠٠) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأدائهم التدريسي تُعزى لمتغير جنس الطالب.

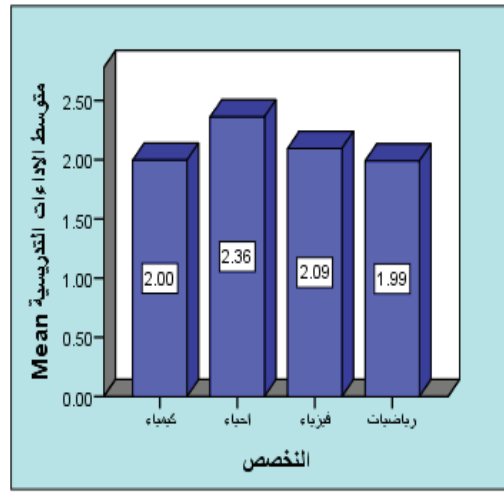
أما بالنسبة للفروق حول درجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية لأدائهم التدريسي والتي تعزى للتخصص فقد تم استخدام اختبار شيفي (Scheffe) للتعرف على اتجاه الفروق بين مجموعات التخصص الأكاديمي (كيمياء –أحياء- فيزياء- رياضيات) وجاءت النتائج كما في الجدول (١٧).

جدول (١٧)
اتجاه الفروق بين مجموعات التخصص الأكاديمي
(كيمياء – أحياء- فيزياء- رياضيات) وفقاً لاختبار Scheffe

التخصص (I)	التخصص (J)	الفرق بين المتوسطات (I - J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
كيمياء	أحياء	-٠,٣٦٥٢-*	٠,٠٧١	دال ٠,٠٠٠
	فيزياء	-٠,٠٩٨٦-	٠,٠٧٥	غير دال ٠,٦٤٠
	رياضيات	٠,٠٠٨٠	٠,٠٦٩	غير دال ١,٠٠٠
أحياء	كيمياء	٠,٣٦٥٢*	٠,٠٧١	دال ٠,٠٠٠
	فيزياء	٠,٢٦٦٧*	٠,٠٧٨	دال ٠,٠١٢
	رياضيات	٠,٣٧٣٣*	٠,٠٧٢	دال ٠,٠٠٠
فيزياء	كيمياء	٠,٠٩٨٦	٠,٠٧٥	غير دال ٠,٦٤٠
	أحياء	-٠,٢٦٦٧-*	٠,٠٧٨	دال ٠,٠١٢
	رياضيات	٠,١٠٦٦	٠,٠٧٦	غير دال ٠,٥٩١
رياضيات	كيمياء	-٠,٠٠٨٠-	٠,٠٦٩	غير دال١,٠٠٠
	أحياء	-٠,٣٧٣٣-*	٠,٠٧٢	دال ٠,٠٠٠
	فيزياء	-٠,١٠٦٦-	٠,٠٧٦	غير دال ٠,٥٩١

وتبين النتائج في الجدول (١٧) أنّ الفروق الدالة إحصائياً بين التخصصات الأربعة (كيمياء – أحياء- فيزياء- رياضيات) هي لصالح طلاب وطالبات تخصص قسم الأحياء حيث إنّهم يمتلكون أعلى متوسط حسابي (٢,٤)، وهذا يعني أنّ طلاب وطالبات تخصص قسم الأحياء

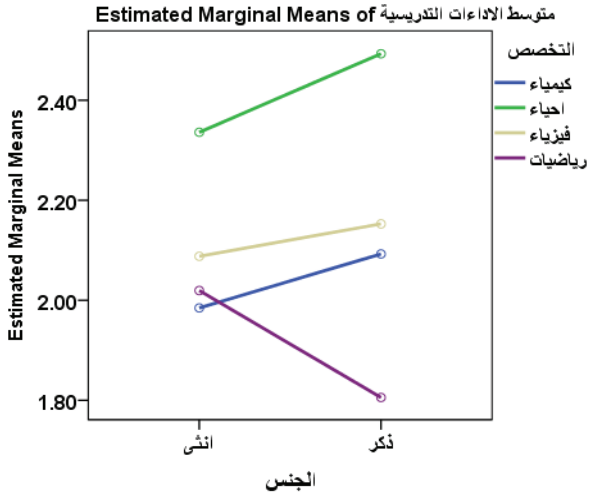
أكثر تقويماً للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من طلاب وطالبات التخصصات الأخرى (كيمياء- فيزياء- رياضيات).



شكل (٥)
درجة ممارسة عضو هيئة التدريس للأداء التدريسي من وجهة نظر الطلبة وفقاً لتخصص الطالب

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود عدد كافٍ من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصة والثابتة في قسم الأحياء حيث ان أدائهم التدريسي يشكل حالة أفضل حيث يقوم الطلبة بإجراء التجارب المختبرية من تشريح الحيوان والنبات بشكل جماعي نتيجة لقلة المواد المختبرية وتحت إشرافهم، وبالتالي انعكس ذلك على رؤية طلبة قسم الأحياء في تقويمهم لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للأداءات التدريسية وبالتالي جاءت تقديراتهم لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للاداءات التدريسية بشكل اكبر من الأقسام الأخرى (كيمياء – فيزياء- رياضيات)، والتي هي تفتقر إلى العدد الكافي من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصة مما يجعلها تعتمد على الهيئة التدريسية المنتدبة وهي شريحة لا تمتلك أية حقوق مما ينعكس على أدائها التدريسي.

ويوضح الشكل البياني رقم (٦) طبيعة تفاعل متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي للطلبة مع تقويمهم للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.



شكل (٦)
تفاعل متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي للطلبة مع تقويمهم للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس

الخلاصة

- مستوى اكتساب طلبة كلية التربية / صبر للمهارات الحياتية جاء بدرجة متوسطة.
- درجة ممارسة الأساتذة لأدائهم التدريسي جاء أيضاً في المستوى المتوسط.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ولكنها ضعيفة بين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس ومستوى اكتساب الطلبة المعلمين للمهارات الحياتية حيث ان المتغير المستقل (الأداء التدريسي لهيئة التدريس) يؤثر في المتغير التابع (اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية) بنسبة (٠,٢٣).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى اكتسابهم للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد العينة حول درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأدائهم التدريسي تُعزى لمتغير الجنس بينما توجد فروق تعزى لمتغير التخصص.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

- إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بكليات التربية جامعة عدن كي يتضمن مقررا دراسيا خاصا بالمهارات الحياتية كما هو معمول به في العديد من كليات التربية بالجامعات العربية والأجنبية.
- عقد دورات تدريبية وتعليمية لأعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية لتدريبهم على كيفية تنمية المهارات الحياتية، وإكسابها للطلبة بأساليب التدريس الحديثة.
- ضرورة إعادة النظر في طرائق تدريس المقررات لتتلاءم مع العمل بالأساليب الحديثة مما يؤدي إلى مساعدة الطلبة المعلمين على اكتساب المهارات الحياتية وممارستهم لها أثناء التطبيق العملي في المدارس، و في حياتهم اليومية.
- أنّ تكون الأعمال والمهام التي تقدم للطلبة بغرض الدراسة والتقصي واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة اليومية التي يعيشها الطالب.
- تطوير نظام العمل في مكتبة كلية التربية، وذلك من خلال تجهيزها بالعدد المناسب من الحواسب، وتطوير نظام الأرشفة فيها، وربطها بشبكة الانترنت، لِما من شأنه مساعدة الطلبة المعلمين على اكتساب مهارات التكنولوجيا الحديثة.
- إجراء دراسات تقويمية لمدى امتلاك طلبة كلية التربية للمهارات الحياتية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
- تقويم الكتب الدراسية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في اليمن، في ضوء المهارات الحياتية.

المراجع

ابراهيم، ماجدة، وعبود، مهدي علوان (٢٠١٢). الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ضوء أنسنة التعليم من وجهة نظر الطلبة. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ٩(١)، ٥-٢٤.

احاندوا، سيمي و عبدالله، عبدالحكيم (٢٠١٧). المهارات الحياتية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء متغيرات العصر. مجلة دراسات لجامعة عمار تليجي الاغواط، الجزائر، (٥٦)، ٥٠-٦٣.

الأشقر، فاطمة عليان عبد الرحمن (٢٠١٧). "أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية بالعلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي". رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

البشر، فاطمة عبدالله (٢٠١٩). دراسة تحليلية لواقع تقويم الاداء التدريسي لاعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨(٧)، ٥٢-٦٢.

الجديلي، دعاء جميل (٢٠١٧). "أثر برنامج مقترح على تنمية بعض المهارات التدريسية والمهارات الحياتية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

الجنابي، عبد الرزاق شنين (٢٠٠٩). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي. بحث مقدم إلى مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة، كلية التربية للبنات/ جامعة الكوفة. تشرين الثاني. تم استرجاعه في ٢٠٢٠/٢/١ من uokufa.edu.iq › qac_1_2 › razak

الحايك، آمنه خالد (٢٠١٥). واقع تنمية المهارات الحياتية دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٣(١)، ١٧٨- ٢٠٣.

الحلوة، إبراهيم طرفة (٢٠١٤). المهارات الحياتية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء التحديات المعاصرة. العلوم التربوية، ٢(٣)، ١٧٨ – ٢٠٣.

رهيف، علي هدار، وعبد المجيد، عادل، ومحمد، نادية سلام (٢٠٠٠). أسباب انخفاض الانتاجية في كلية التربية /صبر. كتاب الندوة الدولية حول الاتجاهات الحديثة في التعليم العالي، جامعة عدن، نوفمبر ١١-١٥، ٢١٧-٢٢٨.

السلامات، محمد خير محمود، والشهري، خالد محمد هادي (٢٠١٦). مستوى اداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،١٤(٢)، ١١١-١٣٨.

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

صاصيلا، رانيا (٢٠١١). دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٩(٤)، ١٦٢- ١٨٩.

طالب، عبدالله (٢٠١٠). تقويم اداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير المهنية المعاصرة، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية. اليمن، ٧(١)، ٦-٥٦.

عياصرة، عفاف منصور(٢٠١٧).تقييم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. ٢(٣)، ٤١٣-٤٢٩.

قرشم، احمد عفت، والتقفي، احمد بن سالم، والعراقي، السعيد محمود (٢٠١٢). تقويم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الاداء، دراسات عربية في التربية وعلم النفس. السعودية، ٢(٢٧)، ٤٧-٩٠.

كاظم، شيماء حمزة (٢٠١٦). المهارات الحياتية اللازمة لطلبة قسم الجغرافية من وجهة نظر التدريسيين، مجلة جامعة بابل. العلوم الإنسانية، ٢٤(٢)، ٩٧٣-٩٩٥.

اللولو، فتحية صبحي، وقشطه،عوض سليمان (٢٠٠٦). "مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

المعمري، سليمان عبده احمد سعيد (٢٠١٦). مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها أثناء التطبيق الميداني، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية. (٥)، ١-٣١.

المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (٢٠٠٠). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. ١٢(٢)، ٢٤- ٢٦٦.

وافي، عبد الرحمن جمعه (٢٠١٠). "المهارات الحياتية وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلبة المرحلة الثانوية في قطاع غزة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، بغزة فلسطين.

Balasundari K, Benjamin E. (2014). Correlation of life skills and academic achievement of high school students. *Indian Journal of Applied research, 4*(4),147-148.

Behura, S. (2012). A review on life skills education in schools. *Elixir Psychology 43,* 6790-6794, Available online at www.elixirpublishers.com(Elixir International Journal).

Cullinane, C. Montacute, R. (2017). *Life lessons, improving essential life skills for young people*. *London: The Sutton Trust*.Retrieved on (10 / 1/2020) from: https://www.suttontrust.com /research-paper /life-lessons/ Copyright 2012 - 2017 The Sutton Tru

Erawan, P. (2010). Developing life skills scale for high school students through mixed methods research. *European Journal of Scientific Research, 47*(2), 169-186.

Fallahchai, R. (2012). Effectiveness of academic and life skills instruction on the freshmen academic achievement. *Journal of Life and Science Biomedicine, 2*(4), 137-141.

Fidan, N. K. & Aydoğdu. B. (2018). Life skills from the perspectives of classroom and science teachers. *International Journal of Progressive Education, 14*(1), 32-55.

Javrh, P. & Mozina, E. (2018). *Life skills for Europ, the life skills approach in Europe*. *Summary of the LSE analysis*. Co the Erasmus + Programme of the European Union. Retrieved on (1/10/2019) from: https // eaea.org › wp-content › uploads › 2018/03 › Life-Skill.

Lineo, C. K. & Bothephana, M. (2006). *Life skills for national development in lesotho: can ODL do it*؟ *Theme: skills development sub theme: life skills for national development*. Retrieved on (10/1/2020) from: http://free.pdf5.net/l/ life skills-for- national-development-in-lesotho-can-odl-do-it-w661.html.

Muthulakshmi, R. & Pamela, A. J. (2016). Life skills in relation to achievement in genetics among eleventh standard students. *International Journal of Applied Research, 2*(9), 103-106.

Nasheeda, A. (2008). Life Skills Education for young people: Coping with Challenges, Counselling in the Asia Pacific Rim: A Coming Together of Neighbours. *Special Issue, Counselling, Psychotherapy, and Healt Jounal, 4*(1), 19-25.

Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of life skills education. *Contemporary Issues in Education Research, 10*(1), 1-6

World Health Organization (2001). Regional Framework for Introducing Life Skills Education to Promote the Health of Adolescents Bangkok, Thailand. *World Health Organization,* Regional Office for South-East Asia New Delhi. Retrieved on (5/12/2019) from http://whqlibdoc.who.int/searo /2001/SEA_ he_182.pdf