

تاريخ الإرسال (2018-02-16)، تاريخ قبول النشر (2018-03-21)

د. أسماء بنت فراج بن خليوي^{1*}

¹ جامعة شقراء - كلية التربية - قسم علم النفس

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: afalotaibi@su.edu.sa

فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطالبات ذوات المشكلات السلوكية في جامعة شقراء

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية عند الطالبات ذوات المشكلات السلوكية في جامعة شقراء، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لأهداف الدراسة، وتم بناء برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطالبات اللاتي يعانين من مشكلات سلوكية، ومن ثمّ التأكد من فعالية البرنامج التدريبي المقترح ودوره في تنمية المهارات الحياتية، وأدوات الدراسة المستخدمة هي: مقياس المهارات الحياتية، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة). وقد طُبِّقَت الدراسة على (36) طالبة من طالبات كلية التربية بالمزاحمية، تتراوح أعمارهن بين 19- 24 سنة من اللاتي سبق أن تم اتخاذ قرارات تأديبية بحقهن بمجالس التأديب الدائمة داخل الجامعة، وإصدار عقوبات سلوكية تجاههن تتنوع بين الإنذار، والحرمان من نتائج بعض المقررات، أو إيقاف المكافأة المالية، أو إيقاف الخدمات المقدمة قبل الجامعة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس المهارات الحياتية وأبعاده الفرعية الأربعة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج وذلك لصالح المجموعة التجريبية، على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

- وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على مقياس المهارات الحياتية وذلك لصالح التطبيق البعدي، على جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتتبعية على أبعاد مقياس المهارات الحياتية الأربعة وعلى الدرجة الكلية، نظراً لحاجة هذه العينة من الطالبات ذوات المشكلات السلوكية لمزيد من المتابعة بعد تطبيق البرنامج.

كلمات مفتاحية: المهارات الحياتية - برنامج تدريبي - المشكلات السلوكية.

The Effectiveness of the Training Program to Develop Some Life Skills Among Students with Behavioral Problems at Shaqra University

Abstract:

The study aimed at recognizing the effectiveness of the training program to develop the life skills among the students with behavioral problems at Shaqra University. The researcher used the semi- experimental methodology as it suits the objectives of the study. A training program was applied to develop some of the students' life skills (students with behavioral problems). Then the effectiveness of the proposed training program was measured. The tools of the study are life skills scale and the training program (designed by the researcher). The study was applied on (36) students of the faculty of education at Al-Mazahemia (aged between 19- 24 years old). Those students were intentionally selected because they have been punished by university with warning, denial of results and suspension of services or financial rewards. The results of the study proved that there are statistically significant differences at the point (00.0) between the scores average of the experimental group and the control group based on the life skills scale and its four dimensions. The differences were clear after the application of the training program for the benefit of the experimental group on all dimensions and the total score of the scale.

It is clear that there are statistically significant differences at the mean level of (0.00) between the average rank of the experimental group members before and after the application of the program on the life skills scale for the benefit of the post application on all the dimensions and the total score of the scale.

There were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post and sequential application on the dimensions of the four-life skills scale, This sample of students needs a further follow-up after the application of the program.

Keywords: Life Skills – Training Program – Behavioral Problems.

مقدمة:

تعد المهارات الحياتية مطلبًا للتنمية الشاملة في هذا العصر، ويجب علينا العمل على تنميتها والتمكن منها، لكي نستطيع التعامل مع متطلبات الحياة اليومية بنجاح، ونتمكن من حل المشكلات التي تواجهنا بصورة إيجابية؛ لنصبح قادرين على المشاركة البناءة والمؤثرة في المجتمع.

ونظرًا لدور المهارات الحياتية فقد حظي موضوعها باهتمام بالغ في المحافل الدولية والإقليمية، فقد أشار تقرير المنظمات العربية والدولية (اليونسكو - الإلكسو) إلى أن (164) دولة من الدول التي التزمت بمادة التعليم للجميع أقرت تضمين المهارات الحياتية بوصفها وسيلة لتمكين الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف وإكسابهم المعارف التي تُبنى على السلوك الصحيح السليم، ويعد هذا التعليم عنصرًا مهمًا في تعريف اليونسيف للتعليم النوعي.

وإننا نجد المهارات الحياتية تكسب المتعلم الخبرة المباشرة عن طريق التفاعل المباشر بالأشخاص والظواهر المحيطة به، وتعطي للتعليم معنى، وتوفر الإثارة والتشويق لارتباطها بواقعهم، كما تزود المتعلم بطرق للحصول على المعلومات ذاتيًا من مصادرها الأولية، وتكسب الفرد أيضًا إحساسًا ومشكلات مجتمعه، وتولد لديه الرغبة في وضع الحلول والبدائل لمشكلاته من أجل حلها بأبسط الطرق. وتمكنه من التعامل مع الكثير من المشكلات التي يواجهونها في الواقع الحياتي (الريعياني، 2011، عبيد، 2008).

ولذا تُعدُّ المهارات الحياتية من المهارات الهامة التي تتعلق بجوانب حياة الفرد، وهي متنوعة: كالتواصل مع الآخرين، وإقامة العلاقات معهم، والمهارات التي تتعلق بالتفاوض والرفض، والمهارات التي تتعلق بالنقص العاطفي، والمهارات التي تتعلق بروح الفريق، والمهارات التي تتعلق بجمع المعلومات وتنمية التفكير الناقد وإدارة الضغوط وإدارة المشاعر (حجاب، 2007)

كما لم تُعدَّ وظيفة المعلم في القرن الحادي والعشرين تنمية الجانب الأكاديمي والمعرفي، وإنما تجاوزت ذلك إلى إعداد وتنمية شخصية المتعلم المتكاملة سلوكيًا بأبعادها العقلية والانفعالية والاجتماعية والمهارية (الحري، 2015: 3)؛ إذ إن الحياة سلسلة من المواقف والأحداث ولكل فرد مهارته الأمانة للتعاش مع مطالبه واحتياجاته؛ لذلك تختلف المهارات حسب حاجات الأفراد في مجتمعاتهم. والقدرة على مواجهة مواقف الحياة وحل المشكلات تقاس بقوة أو ضعف المهارات الحياتية عند الفرد، فكلما كانت مهارته جيدة كانت مواجهته للمشكلات والمواقف الحياتية أفضل منها في حالة ضعف هذه المهارات.

وتتسم عملية إعداد المعلمين بأنها عملية متصلة ومستمرة ومتكاملة في آن واحد، فهي تبدأ من اللحظة الأولى عند الالتحاق بإحدى كليات التربية، ولا تنتهي عند التخرج في هذه الكليات، ولكنها مستمرة مدى الحياة الوظيفية والمهنية للمعلمين أثناء خدمتهم. ومن الملاحظ أن مؤسسات إعداد وتدريب المعلم تقوم بوظيفة مركزية من خلال النظام التربوي بأحد مدخلاته الرئيسية ألا وهو المعلم، على اعتبار أن مخرجات النظام التربوي ومدى كفايته وفعالته يحددها مدى الاقتدار عند الكوادر التدريسية التي تم إعدادها وتدريبها في مؤسسات إعداد وتدريب المعلم (دغش، 2004: 2)

مشكلة الدراسة:

يعتمد الطالب في تحقيق وجوده ودوره الاجتماعي على كفاءة ممارسته لمهاراته التي تساعده على التفاعل الصحيح مع مجتمعه والنجاح في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي. كونه يتعرض إلى مشكلات انفعالية ونفسية وسلوكية تؤثر في تكيفه وصحته النفسية؛ إذ يمر في مرحلة انتقالية بين المراهقة المتأخرة والرشد يتعرض فيها لتغيرات الدور وغيرها من المتطلبات الأخرى للمرحلة الانتقالية بين المراهقة والرشد كالمطلبات التكيفية، والضغوط النفسية، والتحصيلية، والمادية، والاجتماعية (Lynn, et al., 2013).

وعلى الرغم من أهمية المهارات الحياتية التي أكدت عليها نتائج الدراسات السابقة كدراسة الحكيمي والنظاري (2014)، ودراسة Holt (2008) التي اتفقت على أن هذه المهارات الحياتية مطلب ضروري، إلا أن الواقع التربوي يشير إلى ضعف الاهتمام بهذا الجانب لدى الطالب الجامعي.

ويعد تعليم المهارات الحياتية وسيلةً لتحقيق الغايات الأبعد للمتعلمين، ويعني ذلك أن توافق الطالب الجامعي مع محيطه الأكاديمي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرته على السيطرة على ذاته وتلبية حاجاته النفسية، ومطالبه الاجتماعية، والتعبير عن ذاته بطريقة مقبولة اجتماعية ودون إحداث ضرر ومشكلات سلوكية، ونظراً لعضوية الباحثة لمدة تسع سنوات في لجان التأديب الدائمة في جامعة شقراء، وما لاحظته من سلوكيات غير توافقية لطالبات الجامعة تعرضن للخطر في التكيف مع مجتمعهن، وما يظهر من ذلك من قصور حاد في المهارات الحياتية اللازمة لمواجهة التغيرات المختلفة، وبناءً عليه رأت الباحثة إعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات المفقودة لدى الطالبات المحالات للجان التأديب الدائمة في الجامعة في كلية التربية بالمزاحمية واللاتي تم اتخاذ إجراءات عقابية وتأديبية بحقهن.

وتأسيساً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطالبات ذوات المشكلات السلوكية في جامعة شقراء؟

وينبثق عن التساؤل الرئيس، الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في المهارات الحياتية (تأكيد الذات - تنفيس الغضب - الحوار الفعال - إدارة الأموال) بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية؟
- 2- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات الحياتية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده لصالح القياس البعدي؟
- 3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في المهارات الحياتية في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة Aim of the Research:

تحددت أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- 1- إعداد برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطالبات اللاتي يعانين من مشكلات سلوكية.
 - 2- الكشف عن فعالية البرنامج التدريبي المقترح ودوره في تنمية المهارات الحياتية.
- أهمية الدراسة:

جاءت أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

1. الأهمية النظرية تتناولها للمهارات الحياتية التي تمثل جانباً مهماً من جوانب تكيف الفرد وصحته النفسية، وأن ضعفها لدى طلبة الجامعة عامل في سوء تكيفهم؛ ومن ثمَّ فإنَّ تنمية المهارات الحياتية لديهن يساعد في تحسين التكيف النفسي والحد من الأعراض النفسية السلبية.
2. كما يمكن للبرنامج التدريبي أن يفيد العاملين في برامج إعداد المرشدين وتدريبهم، من خلال عقد الورش التدريبية اللازمة للنهوض بمستوى أداء الطلبة في المهارات الحياتية.

3. تمهد هذه الدراسة الطريق نحو تطوير البرامج التدريبية المتعلقة بالمهارات الحياتية والتحقق من فعاليتها في تحسين جوانب مختلفة في مجال صحة الفرد النفسية.

حدود الدراسة **Limit of the Research**:

1- **الحدود الموضوعية**: اقتصر الحد الموضوعي على التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات عند الطالبات الجامعيات ذوات المشاكل السلوكية.

2- **الحدود المكانية**: كلية التربية بالمزاحمية (الطالبات)، حيث تم تجهيز مكان مناسب مع أهداف البرنامج.

3- **الحدود الزمنية**: تم تنفيذ الدراسة التجريبية لمدة (ثمانية أسابيع) في العام الجامعي 1438-1439هـ، في الفترة من 24 / 9 / 2017م إلى 24 / 11 / 2017م.

مصطلحات الدراسة **Terms Limitation**:

تشتمل الدراسة على عدد من المصطلحات الإجرائية فيما يلي:

المهارات الحياتية **Skills Life**:

عرفها سالم (2014) بأنها "كفاءات الفرد على السلوك التكيفي الإيجابي التي تجعله يتعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية متمكناً من مهارات أساسية، وهي: المهارات العقلية، المهارات الاجتماعية، المهارات اليدوية والمهارات العملية".

ويعرفها مرسي ومشهور (2012) بأنها السلوكيات المرتبطة بحياة الفرد والتي ينبغي عليه اكتسابها لمواجهة متطلبات الحياة اليومية بنجاح، ليكون عنصراً إيجابياً ومؤهلاً لبناء مجتمعه (مرسي ومشهور، 2012، 359).

وعرف الريشواوي (2007) المهارات الحياتية بأنها المهارات التي يكتسبها الفرد ويوظفها في حياته العامة والخاصة، وتسهم في تحسين الحياة النفسية والاجتماعية للفرد، وتنمية جوانب النمو لدى الفرد، وتقوية الاتصال والتعاون مع الآخرين، وتوظيف هذه المهارات بما يكسب الفرد الاتجاهات والقيم المناسبة في الحياة.

وتعرفها منظمة الصحة العالمية **World Health Organization** بأنها القدرة على القيام بسلوك تكيفي وإيجابي يمكن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية وتتضمن عدد من المهارات منها اتخاذ القرار، حل المشكلات، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، الاتصال الفعال، وعي الذات، التعامل مع العواطف والتعامل مع الضغوط (WHO، 3: 1999).

وقد اعتمدت الباحثة تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO) 1999، World Health Organization للمهارات الحياتية.

وتعرف الباحثة المهارات الحياتية إجرائياً بأنها " الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس المهارات الحياتية المعد من قبل الباحثة.

المشكلات السلوكية **Behavioral Problems** :

يعرف منصور وآخرون (2002) المشكلات السلوكية بأنها " أنواع من السلوك يراها المعلمون سلوكيات غير مرغوب فيها، ويصعب مواجهتها، وتؤدي إلى اضطراب العملية التعليمية، وتمثل سلوكاً لا توافقياً من قبل الطالب أو الطالبة (منصور وآخرون، 2002، 92).

وتعرّفه البلوي (2015) بأنه تلك الأنماط السلوكية التي تظهر لدى الطالبات، وينظر إليها على أنها أنماط سلوكية غير مرغوب فيها، تمثل بوضوح سلوكًا لا توافقًا، وقد يؤدي إلى تشويش العملية التربوية والتعليمية (البلوي، 2015:728).

وتعرف الباحثة المشكلات السلوكية إجرائيًا " بالمشكلات السلوكية التي تقع فيها الطالبة وتعد مخالفة لللائحة التأديبية بجامعة شقراء والتي تقتضي إقرار عقوبات لاثحية على الطالبة المخالفة، وتشمل مخالفات الغش في الاختبارات، والاعتداء اللفظي والبدني، وإتلاف الممتلكات العامة، والإضرار بأنظمة الجامعة"

البرنامج التدريبي Training Program :

عرفه محيرق (2013) بأنه عبارة عن خطة تتضمن بشكل رئيسي مجموعة من الأهداف التدريبية المختارة في ضوء تحليل العمل والمحتوى، وطرق التدريب، والوسائل المساعدة التي يتم من خلالها تحقيق تلك الأهداف، إضافة إلى أدوات التقويم اللازمة للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه.

وعرف الباز (2013: 118) البرنامج التدريبي بأنه خطة تعليمية منظمة تتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة والأساليب التدريسية المتنوعة وضعت بهدف إحداث تغيرات مرغوبة في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمعلمين.

عرفه شانون وألين (Shannon & Allen، 2006) بأنه مجموعة من الإجراءات، والأساليب النفسية المخطط لها من حيث: التنظيم، والإشراف، والتقييم، والمتابعة، وتستخدم مع مجموعة معينة من الأفراد، وتكون محدودة العدد.

وبناءً على ذلك فإن الباحثة تعرّف البرنامج التدريبي بأنه: برنامج تعليمي، يتضمن مجموعة من المعارف، والخبرات، والأساليب، والأنشطة المصممة بطريقة منظمة ومتربطة تهدف إلى تنمية الذات وتأكيداتها، والمهارات الشخصية في التنفيس عن الغضب والحوار الفعال، وحسن إدارة الأموال، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى المتدربين، باعتماد مبدأي التدريب بمساعدة المدرب والتدريب الذاتي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تبني العديد من الباحثين في دراساتهم العلمية للمهارات الحياتية تصنيفات متعددة تبعًا لأغراض واتجاهات تلك الدراسات، ومنها: تصنيف "كوفاليك" (2000: kovalik) للمهارات الحياتية" إلى: مهارات (التنظيم وحلّ المشكلات، والتأمل، والمبادأة، والمرونة، والمثابرة، وتحمل المسؤولية، والتعاون، وإدراك الذات، واكتساب المعرفة). وتتعدد هذه المهارات وتتنوع إذ تشمل جميع مجالات الحياة.

صنف اللقاني (2001) المهارات الحياتية" إلى: مهارات عقلية (كالتفكير، والابتكار، وحب الاستطلاع، وحلّ المشكلات) ومهارات يدوية (كاستخدام التكنولوجيا والكمبيوتر)، ومهارات اجتماعية (كالتعامل مع الآخرين، واتخاذ القرار، والحوار، وإدارة الوقت، وتقبل الآخر وتحمل المسؤولية، والتفاوض).

كذلك تصنيف منظمة الصحة العالمية الذي نظمها في ثلاثة أبعاد أساسية هي:

1. التفكير النقدي ومهارات اتخاذ القرارات: القدرة على التفكير بطريقة إبداعية، القدرة على التفكير النقدي، والقدرة على اتخاذ القرارات، والقدرة على حل المشاكل.

2. المهارات العلائقية ومهارات التواصل: القدرة على التواصل بشكل فعال، وعلى إقامة علاقات شخصية والمحافظة عليها، والقدرة على التعاطف، وعلى التفاوض، والرفض، والقدرة على التعاون.

3. التكيف ومهارات الإدارة الذاتية: معرفة الذات، والقدرة على التعاطي مع المشاعر، والقدرة على التعاطي مع التوتر والجهد.

ويمكن أن تبرز أهمية المهارات الحياتية كما أشار (حجاب، 2007):

1. أنها تعمل على زيادة ثقافة الأفراد بما يمكنهم من التعامل مع جميع ظروف الحياة باقتدار.

2. تنمية المقدرة عند الأفراد على إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجههم في الحياة مهما اختلفت أنواعها.

3. العمل على تنمية مقدرة المتعلمين للتفاعل والتواصل الاجتماعي والاتصال المباشر مع الآخرين.

4. العمل على تنمية مقدرة الأفراد على استخدام التفكير العلمي والاستدلال المنطقي بطريقة مناسبة.

كما يرى العمري (2013، 106) أن المهارات الحياتية تكتسب أهميتها بالنسبة للطالب الجامعي من خلال النقاط التالية.

1. تساعد المهارات الحياتية الفرد على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة.

2. ممارسة المهارات الحياتية في مختلف المواقف تشعر الفرد بالفخر والاعتزاز بالنفس، فعندما يطلب منه أن يؤدي عملاً من الأعمال ويتقن ما يطلب منه، فإنه يشعر بثقة الآخرين فيه مما يعطيه المزيد من الثقة بالنفس.

3. المهارات الحياتية كثيرة ومتنوعة ويحتاجها الفرد في شتى مجالات حياته سواء في مرحلة طفولته أو مراهقته أو مع الأسرة أو في علاقاته بالآخرين، ومن ثم فإن امتلاك هذه المهارات هو السبيل لسعادته وتقبله للآخرين والحياة معهم، وكذلك حب الآخرين.. وتقديرهم له.

4. يتوقف نجاح الفرد في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتية، ومن ثم فالمهارات مهمة لكي يحقق الفرد نجاحه في حياته.

5. لا تقتصر أهمية المهارات الحياتية على أمور الحياة المادية، بل إنها ذات أهمية كبرى في الأمور العاطفية، إذ تُمكنه من التعامل مع الآخرين وإقامة علاقات طيبة قائمة على الحب والمودة معهم.

6. تساعد المهارات الحياتية على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيق للطالب وذلك لكشف الواقع الحياتي.

7. تعمل المهارات الحياتية بصورة أو بأخرى في زيادة دافعية وحافز الطالب للتعلم.

8. المهارات الحياتية تساعد الأطفال في التعرف على نواتهم واكتشاف علاقاتهم بالآخرين.

وترى الباحثة أنه لا توجد قائمة محددة لمهارات الحياة، ويتباين اختيار الباحثين لها وفقاً للموضوع والظروف النفسية والاجتماعية والعمرية للعينة المستهدفة، ونظراً لافتقار العينة للمهارات اللازمة وفق مشكلاتهن السلوكية التي تظهر في حالات الغش، والسرقه، وافتعال المشكلات، والمشاجرات والاعتداء اللفظي والجسدي فقد رأت الباحثة أن العينة تقتقد لأربع مهارات أساسية هي: تأكيد الذات، وتنقيس الغضب، والحوار الفعال، وإدارة الأموال.

وفيما يلي تستعرض الباحثة المهارات الحياتية الأربع المعتمدة في البحث الحالي:

أولاً - مهارة تأكيد الذات:

تميل معظم النظريات في علم النفس إلى الاتفاق بشكل عام على أن أنواع الخبرات المبكرة التي تعرض لها الفرد قد تقود إما إلى تأكيد الذات وإما إلى عدم تأكيد الذات. ولذا فإنه يُنظر إلى تأكيد الذات باعتباره سمة تظهر فجأة في مرحلة المراهقة وبداية سن

الرشد، بل إن تأكيد الذات وعدم تأكيد الذات يجب أن يعتبر نمطاً سلوكياً متعلماً يتكون من خلال تعلم الفرد الاستجابة للمواقف الاجتماعية. فسمت تأكيد الذات تتطور عند الفرد تدريجياً مع التقدم في العمر نتيجة لتفاعل الطفل مع والديه، ومع أشخاص مهمين في حياته، فمثلاً إذا عوقب في كل مرة يرفع بها صوته فإن ذلك يؤدي بالطفل إلى أن يصبح انطوائياً أو عدوانياً، وإلى أن يعاني من الخوف عندما يحتاج في موقف ما إلى أن يرفع صوته أو يقول لا؛ ذلك لأن الآخرين يرون مثل هذا التصرف تصرفاً غير لائق، وعلى ذلك يترسخ عند الطفل اعتقاد بأن عليه حتى يكون جيداً أن يراه والداه والآخرين المهمون في حياته هادئاً (1979) (Kelley،

وينظر لازروس Lazarus إلى أسلوب تأكيد الذات على أنه يشكل بشكل ما حرية الفرد في التعبير الانفعالي، وحرية في العمل سواء أكان ذلك في الاتجاهات الإيجابية، أي: في اتجاه التعبير عن الانفعال والانفعالات الإيجابية الدالة على الاستحسان والتقبل، وحب الاستطلاع والاهتمام، والحب، والود، والمشاركة، والصدقة، والإعجاب، أم في الاتجاه السلبي، أي: في اتجاه التعبير عن الانفعال الدالة على الرفض، وعدم التقبل والغضب، والألم، والحزن، والخوف، والشك (عرافي، 2014)،

– الفرق بين تأكيد الذات والعدوانية:

السلوك العدواني يختلف عن سلوك تأكيد الذات؛ لذلك يمكننا القول: إن الكثير من الناس يسلكون سلوكاً غير مؤكد للذات؛ لأنه لم تتح لهم الفرصة ليشاهدوا نماذج سلوكية في أدوار تؤكد الذات، أو لأن الأفراد الكبار في حياتهم لا يفرقون بين السلوك العدواني والسلوك المؤكد للذات الذي يساعدهم على التعلم بشكل أفضل. على ذلك نشأت الحاجة إلى تفسير الاستجابة المؤكدة للذات من خلال مقارنتها بالاستجابة العدوانية وبالاستجابة غير المؤكدة للذات، ذلك أن أنماط الاستجابة الثالثة تشكل خطأ مستمراً يبدأ من النمط غير المؤكد للذات الذي يسمح بتجاوز حدود الفرد وحقوقه الشخصية، ويمر بالنمط المؤكد للذات، متجهاً إلى النمط العدواني الذي يتجاوز حقوق الشخص الآخر.

يبدو أن العدوانية وعدم تأكيد الذات يتشابهان إلى حد كبير، فكلاهما يعتبر غير وظيفي وغير فعال، إلا أنهما يستمدان وسائل غير مباشرة للتعبير عن الرغبات والمشاعر، ولا يحترمان حقوق الآخرين، ليس هذا فحسب، بل أيضاً يخلفان حالة من عدم التوازن بين طرفي الاتصال، فعلى حين يرفض الشخص غير المؤكد لذاته أن يدافع ويناضل من أجل حقوقه، نجد الشخص العدواني يخلق حالة من عدم التوازن بإعطاء نفسه أكثر من ما يستحقه من حقوق. أما المؤكد لذاته فيسعى إلى إيجاد حاله من التوازن بين طرفي الاتصال، يسمح فيها للآخرين في الحصول على حقوقهم الإنسانية الأساسية في الوقت الذي يحصل هو فيه على حقوقه (Kelley، 1979).

ثانياً – مهارة تنفيس الغضب:

يرى إليس Ellis (1997) أن الإنسان يشعر بالغضب نتيجة ما يواجهه من مشكلات يومية صعبة تشكل له عقبة في تحقيق أهدافه. وقد يتبنى الشخص أفكاراً لاعقلانية عامة تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية، ومنها انفعال الغضب، وقد يتبنى أفكاراً لاعقلانية خاصة مرتبطة بالغضب أو يتبنى أساليب تفكير خاطئة مثل (لا بد، ينبغي، يجب)، ونتيجة لذلك يصبح الشخص أشد اضطراباً انفعالياً أو أكثر شعوراً بالقصور والنقص، وعندما يزداد الغضب تمتد آثاره إلى مجالات أخرى غير المجال الذي يحدث فيه، ونتيجة لذلك يحدث سوء توافق الشخص مع نفسه ومع الآخرين.

وقد حدد ثلاثة بدائل للتعامل مع الغضب وهي:

- إذا تمسك بالأفكار العقلانية.. أما إذا سمح للأفكار اللاعقلانية أن تسيطر عليه فإنه لا يستطيع توجيه الانتباه الكامل للموقف المثير للغضب أو ضبط انفعالات الغضب أو مواجهة المشكلات المرتبطة بالغضب والنتيجة أن الإنسان يبدأ يفكر بطريقة مدمرة للذات.

- التعبير الحر للفرد عن الغضب وهذا يسبب له مشكلات مع الآخرين.

-التعبير البناء عن الغضب وذلك بالتعبير بشكل واضح ومسئول (Ellis)، 3: 1997 .

ثالثاً - (مهارة الحوار الفعال):

جاء فريري (1980) Frairy بالنظرية الحوارية إذ يرى أن الفرد عندما يتبنى واقعاً فإنه يدخل في علاقة حوارية مع نفسه وزملائه والعالم الذي يعيش فيه. لذلك يؤكد على ضرورة أن تكون المادة الحوارية معلومة الهدف وواضحة، كما أنه لا بد من تحليل الموضوع إلى مقدمه و.. نهاية، كما يحدد فريدي صفات المحاور الناجح بعدد من السمات منها: التواضع، والاحترام المتبادل، والشفافية والوضوح، والبدا بنقاط الاتفاق، واختيار الزمن والمكان المناسبين، والإنصات العميق، والاحتواء الإنساني (مسلم، وهاشم، 2015).

رابعاً - مهارة إدارة الأموال:

المراد هنا هو إدارة الأموال الشخصية، أو كما تسمى باللغة الإنكليزية "Personal Finance"، وهي تطبيقات حديثة نسبياً تتضمن العديد من المفاهيم والخصائص التي تتطلب دراسة مكثفة للإلمام بها. والمراد منها هو تبسيط المفاهيم المتعلقة بإدارة الأموال، والمساعدة على حسن إدارة الفرد لأمواله الشخصية بصورة تمكنه من أخذ زمام أموره المالية بأفضل صورة ممكنة. يُعرّف بيتر ساندر (Peter Sanders، 2005) إدارة الأموال الشخصية بأنها: "إدارة مصادرك المالية لمقابلة احتياجاتك ولتحقيق أهدافك المرجوة".

وفيما يلي مجموعة من المفاهيم الأساسية المتعلقة بإدارة الأموال الشخصية، وهي:

- إنها ليست مسألة مال فقط: إدارة الأموال الشخصية لا تتعلق بالمال فقط، ولا بكيفية الحصول عليه، بل بالطرق المثلى للاحتفاظ به وتنميته.

- إدارة الأموال لا تتعلق بالأدوات، بل بتصرفات الأشخاص: إن أهم ما يركز عليه موضوع إدارة الأموال هو تغليب عادات معينة في الطبيعة البشرية تسهم في تمكين الأشخاص من التحكم بصورة أفضل في طرق صرفهم للأموال، ومحاولة إرشادهم للسبيل الأمثل لتنمية مدخراتهم.

- إدارة الأموال عملية مستمرة وليست مرحلية: لا نهدف من خلال تعلمنا لكيفية إدارة أموالنا لتسديد فواتير أو لتحقيق هدف مالي وحيد، بل الهدف هو الحفاظ على ثرواتنا من الضياع، والحرص على متابعة مصاريفنا بصورة مستمرة. فكل ما يقوم الإنسان بتجميعه خلال سنوات عمله يمكن أن يتبخر في لحظات نتيجة لسوء إدارة ما تم ادخاره على مر السنين.

- أنت مدير لأموالك شئت أم أبيت: لا يمكن التنصل من مسؤولية إدارة الأموال مهما كانت الظروف. فبمجرد أن يكون للشخص دخل ثابت أو مبلغ معين، مهما كان بسيطاً، فهو المعني بإدارته. وسواء أحسن المرء التصرف في أمواله أم أساء، فهو الذي سيتحمل عواقب تصرفاته.

- إدارة الأموال للجميع: يظن البعض بأن الاهتمام بأموال المال ووضع المخططات المالية ومتابعتها هي أمور تختص بذوي الثروات الطائلة، وما دام الفرد من أصحاب الدخول الضعيفة أو المتوسطة، فلا حاجة له بتعلم كيفية إدارة أمواله. وهذا أمر خاطئ جداً بل هو مفهوم مغروس عند الكثيرين منذ نعومة أظفارهم؛ إذ يعتمد بعض الآباء إلى تجنب الحديث عن المال أمام

أبنائهم، وهو الأمر الذي يجعل من إدراك العلاقة بين المال وحياة الإنسان اليومية أمرًا في غاية الصعوبة بالنسبة للأجيال الناشئة.

كما يجب التركيز على أن أساسيات إدارة الأموال الشخصية تخلو تمامًا من أي مسعى يهدف لتحويل الشخص من الفقر إلى الثراء، فلا "عصا سحرية" ولا "خلطات سرية"، بل تهيئة نفسية وترتيب مالي وادخار فاستثمار (كركري، 2011).
النظريات التي فسرت المهارات الحياتية:

النظرية المعرفية الاجتماعية (Social Cognitive Theory):

طبقًا لهذه النظرية فإن أي مهارة يتم تعلمها عن طريق ملاحظة سلوكيات الآخرين واختيار النمذجة الملائمة لتلك السلوكيات (القطامي، 2001: 121) حيث يرى باندورا أن عملية تعلم أي مهارة حياتية تحدث من خلال عملية ملاحظة النموذج دون أن يظهر المتعلم أي جزء من السلوك الظاهري، لذلك يعزى التعلم لسلوكيات داخلية (Convert Behavior) وهي بالتحديد العمليات الذهنية التي تجري في ذهن الملاحظ (الدفاعي والخالدي، 2013: 153) كما أن الملاحظ لا يقوم بإنتاج السلوك فور ملاحظته؛ لأن النمذجة المعرفية والاجتماعية تتطلب استدخالًا ذهنيًا ومعالجته تأخذ وقتًا لأدائه؛ فعملية النمذجة ليست عملية عشوائية، بل هي عملية منظمة واختيارية تسعى إلى تحقيق هدف، وتساعد عملية النمذجة على تحقيق ذلك الهدف (القطامي، 2001) وطبقًا لهذه النظرية فإن أي مهارة يتم تعلمها عن طريق ملاحظة الآخرين، واختيار النمذجة الملائمة لتلك السلوكيات.

نظرية الذكاءات المتعددة (Theory Multiple Intelligences):

تمكن جاردنر Gardner من تحديد أنواع متعددة من الذكاء تقع في أجزاء مختلفة من الدماغ، ولكن العديد منها ليس متطورًا أو أنه تحت التطور، وذلك بسبب قلة الخبرات (السلطي، 2004) وقد وفر وسيلة لوضع خريطة للمدى الواسع للقدرات التي يمتلكها البشر، بتصنيف قدراتهم إلى ثمانية فئات أو "ذكاءات" شاملة:

- 1- الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence: القدرة على استخدام الكلمات بصورة فاعلة سواءً أكان ذلك شفويًا أم كتابيًا
- 2- الذكاء الرياضي المنطقي Logical – Mathematical Intelligence: ويتمثل في القدرة على استخدام الأعداد بفاعلية والقضايا المنطقية والمجردة.
- 3- الذكاء المكاني Spatial Intelligence: القدرة على إدراك العالم المكاني البصري بصورة دقيقة وعلى أداء أو إجراء تحولات على تلك الإدراكات.
- 4- الذكاء الحركي الجسدي Bodily Kinesthetic Intelligence: ويقصد به القدرة على حل المشكلات والإنتاج باستخدام الجسم كاملاً أو حتى جزء منه.
- 5- الذكاء الموسيقي Musical Intelligence: هو القدرة المميزة على تعرف الأصوات وتذوق الأنغام وتذكر الألحان.
- 6- الذكاء في العلاقة مع الآخرين البينشخصي Intelligence Interpersonal: ويعني القدرة على فهم الآخرين وكيفية التعاون معهم وأيضًا على ملاحظة الفروق بين الناس.
- 7- الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence: ويتمثل في القدرة على معرفة النفس والتأمل في مكوناتها ومواطن ضعفها وقوتها.

8- **الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence**: وهو القدرة على تمييز وتصنيف الكائنات الحية والجمادات، ويتضمن الحساسية والوعي بالتغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة (النعمي والخزرجي، 2014:476)

وبعد اطلاع الباحثة على النظريات التي فسرت المهارات الحياتية فقد تبنت الباحثة الإتجاه التكاملي في تفسير المهارات الحياتية لتنوع المهارات المعتمدة في البرنامج التدريبي فهي تضم مهارات (عقلية مثل تأكيد الذات، وانفعالية مثل تنفيس الغضب، واجتماعية مثل الحوار الفعال واقتصادية مثل إدارة الأموال)

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لأهم الدراسات العالمية والمحلية التي توصلت إليها الباحثة:

- **دراسة الجديلي (2017)**: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح على تنمية المهارات التدريسية والمهارات الحياتية لدى عينة من الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأزهر. وكانت عينة الدراسة مكونة من (24) طالبة معلمة تخصص معلم صف المستوى ثالث، والمسجلات في مشروع إعداد المعلمين للعام (2016-2017)، قُيِّمَ إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. واعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وأدوات الدراسة: بطاقة ملاحظة لقياس المهارات التدريسية ومهارات الاتصال والتواصل، واختبار لقياس مهارة إدارة الوقت، وحل المشكلات كمهارات حياتية. ومن أهم نتائج الدراسة: ظهور أثر البرنامج المقترح على تنمية المهارات التدريسية لدى طالبات المجموعة التجريبية، ووجود أثر للبرنامج المقترح على تنمية مهارة حل المشكلات وإدارة الوقت والاتصال والتواصل الفعال لدى الطالبات في المجموعة التجريبية.

- **الزيادات وجبريل (2016)**: هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في خفض الخجل والاكتئاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من (22) طالباً من المراجعين لشعبة الإرشاد النفسي في عمادة شؤون الطلبة في الجامعة الأردنية من الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس الخجل وقائمة وصف المشاعر. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) إذ خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي مكون من (11) جلسة على مدى شهرين، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي برنامج إرشادي. ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فرق دال إحصائياً في مستوى الخجل والاكتئاب بين أداء المجموعتين، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يعني أن البرنامج التدريبي للمهارات الاجتماعية كان فعالاً في خفض مستوى الخجل والاكتئاب لدى أفراد الدراسة من طلبة الجامعة الأردنية.

- **دراسة أبو حجير (2015)**: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة في الصف العاشر في مدرسة البريج الثانوية (ب)، تقع أعمارهن ما بين 16-17 عاماً، منهن (20) طالبة يمثلن العينة التجريبية، و(20) طالبة يمثلن العينة الضابطة. واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي. وأداة الدراسة المستخدمة هي مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد الباحثة)، وذلك من وجهة نظر كل من (الطالبات، أولياء أمور، المعلمات)، وبرنامج إرشادي مقترح من إعداد (الباحثة). ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المهارات الاجتماعية، وأبعادها لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، حسب رأي (الطالبات، أولياء الأمور، المعلمات).

- **دراسة هاريس Harris (2015)**: هدفت الدراسة إلى فحص مدى تطوير المهارات الحياتية للمشاركين في برنامج تنمية الشباب (H-4) هو التعلم عن طريق القيام (البحث -التطوير الإيجابي التجربة الملموسة - التعقيد العاطفي)، وتحديد العوامل المؤثرة على دافعيتهم للمشاركة في هذا البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (80) من المشاركين (36) من الذكور، و(44) من الإناث في نوكسفيل، وتتراوح أعمار المشاركين الذين أكملوا المستوى المرهلي من الصف الرابع إلى الصف الحادي عشر ما بين (10-17) سنة، وقد تم أخذ العينة بطريقة مقصودة. واستخدم الباحث المنهج الكمي وتحديداً دراسة حالة وصفية. وتمثلت أدوات الدراسة

باستبانة المهارات الحياتية للسكياتون. ومن أهم نتائج الدراسة أن المهارات الحياتية للشباب مثل تحمل المسؤولية، والتواصل، والتحدث بصوت عال، والثقة بالنفس، زادت نتيجة للمشاركة في برنامج تطوير المهارات الحياتية في الدراسة.

- **دراسة الحكيمي والنظاري (2014):** هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية جامعة تعز، وتكونت عينة الدراسة من 44 طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. والمنهج المتبع في الدراسة المنهج شبه التجريبي. وتكونت أداة الدراسة من مقياس المهارات الحياتية، ومقياس التفاعل الاجتماعي. ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية في المهارات الحياتية ككل في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائية في المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة النعيمي والخزرجي (2014):** هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة، والفروق في المهارات الحياتية. وتكونت عينة الدراسة من (784) اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة جامعة ديالى وبحسب متغير الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص الدراسي (إنساني-علمي). وتم استخدام المنهج شبه التجريبي. وأداة الدراسة هي مقياس المهارات الحياتية بالاعتماد على تصنيف (منظمة الصحة العالمية). ومن أهم نتائج الدراسة: أن طلبة جامعة ديالى لديهم مستوى جيد من المهارات الحياتية، ولا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث والتخصص (الإنساني-العلمي) في مستوى المهارات الحياتية.

- **دراسة العمري (2013):** هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية التي يحتاجونها في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي. تكونت عينة الدراسة من (797) من طلبة الجامعات. منهج الدراسة المستخدم هو المنهج شبه التجريبي. وتكونت أداة الدراسة من استبانة خاصة تكونت من (40) فقرة موزعة على ستة مجالات تمثل بعض المهارات الحياتية في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفية، وهي: (مهارات التواصل الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص، مهارات التفاوض/الرفض، التمسك العاطفي، تفهم الغير والتعاطف معه، التعاون وعمل الفريق، مهارات صنع القرار وحل المشكلات مهارات التفكير الناقد مهارات التعامل وإدارة الذات مهارات إدارة المشاعر، مهارات إدارة التعامل مع الضغوط مهارات لزيادة المركز الباطني للسيطرة)، وقد جاءت مهارات العمل الجماعي في المرتبة الأولى من بين المهارات قيد الدراسة. ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في استجابات الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؛ فأظهرت النتائج تفوق طلبة السنة الرابعة في درجة وعيهم للمهارات الحياتية.

- **دراسة شاهين وجردات (2012):** هدفت الدراسة إلى مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبة في الصفوف من التاسع إلى الثاني عشر في مدرسة البطريركية اللاتينية في الكرك بالأردن من عمر (14-18) سنة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، وكانت كل مجموعة عبارة عن (15) فرداً، المجموعة الأولى ضابطة، والمجموعتان الثانية والثالثة تجريبيتان. وتكونت أداة الدراسة من برنامج علاج عقلاني انفعالي سلوكي، بينما خضعت المجموعة التجريبية الثانية لبرنامج التدريب على المهارات الاجتماعية. ومن أهم نتائج الدراسة: أن كلاً من العلاج العقلاني، والانفعالي السلوكي، والتدريب على المهارات الاجتماعية كان له فاعلية في تخفيض الرهاب الاجتماعي، وقلق التفاعل الاجتماعي، ولم تختلف فاعلية أي من الأسلوبين العلاجيين باختلاف متغير الجنس.

- **دراسة شحادة (2012):** هدفت الدراسة إلى قياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المنطوين، والكشف عن فاعلية أسلوب السيودراما في تنمية المهارات الاجتماعية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (31) طالباً تم اختيارهم بطريقة قصدية من مدرسة ذكور مصطفى حافظ الابتدائية بخانيونس، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة بلغت (15)، والثانية تجريبية وكانت (15) طالباً، ولتحقيق الأهداف تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار الانطواء، مقياس

المهارات الاجتماعية، برنامج إرشادي، ومن أهم نتائج الدراسة أن هناك فروقاً جوهرية ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية وأقرانهم في المجموعة الضابطة، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً في المهارات الاجتماعية في القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، كما تبين أن السيكدوراما فعالة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المنطوين.

- دراسة كروكس وسكوت وإليس ووالف (Crooks(2011) ، Scott. Ellis & Wolfe هدفت الدراسة إلى توفير برنامج للوقاية من العنف المدرسي، وتوفير برنامج وقائي للشباب المعرضين للخطر بسبب العنف، وتكونت العينة من 20 مدرسة بلغ عدد الطلاب (1722) طالباً، وتم استخدام المنهج التجريبي، وأدوات الدراسة المستخدمة هي برنامج وقائي للعنف بواقع 21 جلسة، ومن أهم نتائج الدراسة أن المراهقين المساء معاملتهم في الطفولة أكثر عرضة للعنف والجنوح في المرحلة الثانوية، كما بينت فعالية التدخل الوقائي في الحماية من العنف والجنوح.

- دراسة الخطيب (2010): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة خانيونس، وتكونت عينة الدراسة من (30) من أبناء الشهداء بناءً على أقل الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس المهارات الاجتماعية، وتم تقسم هذه العينة بصورة قصدية إلى مجموعتين تجريبية قوامها (15)، والثانية مجموعة ضابطة قوامها (15) من أبناء الشهداء يتجاوز عمرهم (15 - 18)، مراعيًا التجانس (العمر، والمنطقة السكنية، المستوى التعليمي، مستوى المهارات الاجتماعية)، ومنهج الدراسة المستخدم هو المنهج شبه التجريبي، والأدوات المستخدمة: مقياس المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء حسب رأي أبناء الشهداء، وحسب رأي الأهل من (إعداد الباحث)، وبرنامج إرشادي مقترح (إعداد الباحث)، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياسات المتعددة: (القبلي - البعدي - التتبعي) بحسب رأي الطالبات الأمهات، الأمر الذي يدل على قوة وفعالية البرنامج الإرشادي، ومعدل الكسب المرتفع الناجم عنه.

- دراسة البجاري (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر تدريب المهارات الاجتماعية في تعديل سمة التعصب لدى طلبة كلية التربية، وتكونت عينة البحث من (40) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثالثة في قسم الرياضيات/ كلية التربية/ جامعة الموصل، والذين لديهم سمة التعصب بناءً على درجاتهم على مقياس سمة التعصب، ثم وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين المجموعة: الأولى تلقى أفرادها التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال الإرشادية الجماعي، والمجموعة الثانية الضابطة لم يتلق أفرادها أي تدريب، ومنهج الدراسة المستخدم هو المنهج التجريبي، وأدوات الدراسة مقياس التعصب والبرنامج الإرشادي الذي تكون من (10) جلسات إرشادية، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05) بعد تلقي أفرادها التدريب على الأسلوب الإرشادي وهذا يدل على أثر التدريب وفعاليتيه.

- دراسة العوض (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (36) طالباً، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي حيث قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي في تدريس المهارات الحياتية، ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في نتائج اختبار المهارات الحياتية، وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية .

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق من استعراض الدراسات السابقة من حيث الأهداف أن منها دراسات هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية، وأتمتية المهارات الاجتماعية، كدراسة الجديلي (2017)، أو قياس مستوى وعي الطلاب بالمهارات الحياتية العمري (2013)

كدراسة النعيمي والخزرجي (2014)، واتفقت معظم الدراسات في استخدام منهج البحث حيث استخدمت معظمها المنهج شبه التجريبي، ومنها ما استخدم المنهج التجريبي مثل أبو حبيب (2015)، (2011) Scott. Ellis. & Wolfe، Crooks ، العوض (2009)، (2009) النجاري (2009)، ومنها ما استخدم المنهج الكمي مثل دراسة هاريس Harris (2015)، وأدوات الدراسة المستخدمة منها: اختبار للمهارات الحياتية مثل الجديلي (2017)، ودراسة الحكيمي والنظاري (2014)، النعيمي والخزرجي (2014)، شهادة (2012)، ومنها ما استخدم استبانة مثل دراسة كلٍّ من: هاريس Harris (2015)، العمري (2013).

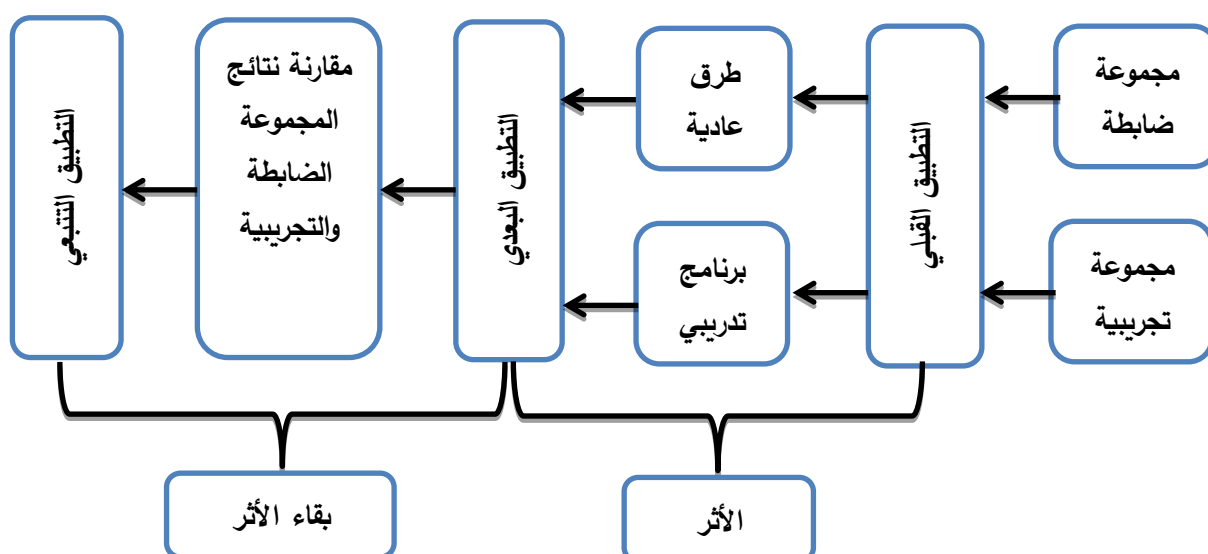
كما اختلفت الدراسات السابقة من حيث عمر العينة حيث اعتمدت اغلبها على طلاب الجامعات كدراسة النعيمي والخزرجي (2014)، ودراسة الحكيمي والنظاري (2014)، والعمري (2013)، والنجاري (2009) والبعض اعتمد على عينة من طلاب المرحلة الثانوية كدراسة أبو حبيب (2015)، ودراسة الخطيب (2010). في حين اعتمدت بعض الدراسات على طلاب المرحلة الابتدائية كدراسة هاريس Harris (2015) ودراسة شاهين وجرادات (2012)، وشهادة (2012) ودراسة العوض (2009).

كما أظهرت نتائج الدراسات فعالية تنمية المهارات الحياتية في الحد من العنف كدراسة كروكس وسكوت وإليس ووالف (2011) Scott. Ellis. & Wolfe، Crooks وتعديل سمة التعصب كدراسة النجاري (2009)، وخفض الخجل والاكتئاب، الزيادات وجبريل (2016)، وتنمية المهارات الاجتماعية كدراسة أبو حبيب (2015).

ويتبين للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة أنه لا يوجد برامج لتنمية المهارات الحياتية عند الطالبات ذوات المشكلات السلوكية بالجامعة، كما يتبين للباحثة أنه لا توجد دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر، وإنما هناك دراسات تناولت جانباً من الدراسة الحالية، ومن ثمَّ فإنَّ أهم ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة أنها تناولت فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية عند الطالبات ذوات المشكلات السلوكية بالجامعة.

منهج الدراسة والتصميم التجريبي:

جرى استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، حيث يعتبر طريقة علمية لإحداث تغيير متعمد ومضبوط الشروط في ظاهرة محددة، وقياس تأثيرها على متغير أو عدة متغيرات، واستخدمت الباحثة التصميم القبلي البعدي التتبعي لمجموعتين مستقلتين، وجرى إخضاع المتغير المستقل للتجربة "البرنامج التدريبي"، ثم جرى قياس أثره على المتغير التابع "المهارات الحياتية"، والشكل الآتي يوضح تصميم البحث التجريبي:



ثانيًا - مجتمع الدراسة **Population of the Research**:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية بالمزاحمية اللاتي سبق أن تم اتخاذ إجراءات عقابية تأديبية بحقهن، ويبلغ عددهن خلال العام (1438-1439هـ) (36) طالبة.

ثالثًا - عينة الدراسة **The Sample of the Research**:

جرى اختيار كافة الطالبات (قصدياً) في مجتمع الدراسة كعينة للدراسة، وبلغ عددهن (36) طالبة، وجرى تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى ضابطة بلغت (20) طالبة، والثانية تجريبية بلغت (16) طالبة، وجدير بالذكر أن أعمارهن تراوحت ما بين (19 إلى 24 سنة)، وكان متوسط أعمار المجموعة التجريبية (21.8 سنة)، وللعينة الضابطة (22.02) سنة، ومن ثمَّ يوجد تجانس بين متوسط أعمار المجموعتين، كذلك فإن الباحثة اختارت المجموعتين من الطالبات اللاتي لديهن سلوكيات مخالفة؛ أي أن هناك تجانساً في سلوك المجموعتين، ولم تقارن بين ذوات المشكلات السلوكية والعاديات لضمان تجانس المجموعتين.

ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب:

انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار المتغيرات الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة، وقابلة للاستعمال، جرى التحقق من تجانس المجموعتين من خلال التحقق من الفروق بين متوسط رتب المجموعتين في مقياس المهارات الحياتية، التكافؤ في مقياس المهارات الحياتية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) للفروق بين مجموعتين مستقلتين في القياس القبلي:

جدول رقم (1)

اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الحياتية

البيان	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	قيمة (Sig.)
تأكيد الذات	الضابطة	20	20.38	407.50	122.50	0.231	0.236
	التجريبية	16	16.16	258.00			
تنفيس الغضب	الضابطة	20	19.50	390.00	140.00	0.523	0.539
	التجريبية	16	17.25	276.00			
الحوار الفعال	الضابطة	20	18.60	372.00	158.00	0.949	0.962
	التجريبية	16	18.38	294.00			
إدارة الأموال	الضابطة	20	21.18	423.50	106.50	0.087	0.089
	التجريبية	16	15.16	242.50			
المهارات الحياتية	الضابطة	20	21.00	420.00	110.00	0.111	0.116
	التجريبية	16	15.38	246.00			

* Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) تساوي (1.96)

** Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.01) تساوي (2.58)

يتضح من الجدول (1) أن قيم (Z) المحسوبة كانت أقل من قيمة (Z) الجدولية، ومن ثمَّ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعتين في القياس القبلي لمقياس المهارات الحياتية، وأن المجموعتان متكافئتين.

رابعًا - أدوات الدراسة Article Of The Research:

تحقيقًا لأهداف الدراسة جرى تصميم برنامج تدريبي، ومقياس للمهارات الحياتية، واتبعت الباحثة مجموعة من الإجراءات في تصميم وتطبيق أدوات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

البرنامج التدريبي:

1 - الهدف من تصميم البرنامج:

وضعت الباحثة للبرنامج مجموعة من الأهداف كان أهمها تنمية المهارات الحياتية لذوات المشكلات السلوكية، وذلك من خلال أربعة أهداف فرعية، وهي: رفع مستوى تأكيد الذات، وتنفيس الغضب وتطوير مهارات الحوار الفعال، وتحسين مستوى إدارة الأموال.

2 - وصف البرنامج التدريبي.

تكون البرنامج التدريبي في صورته النهائية من (16) جلسة، وكانت مدة جلسات البرنامج تتراوح ما بين (90 - 120) دقيقة، وكانت الجلسات بواقع أربع جلسات لكل هدف من الأهداف، ولقد استخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات في تنفيذ البرنامج، وأهمها:

- **المناقشة الجماعية:** اعتمدت الباحثة في تنفيذ جلسات البرنامج على الاتصال الفعال بالفئة، وطرح الأفكار للمناقشة الجماعية، واحترام آرائهم، ومنحهم فرص التحدث، وطرح الأفكار، واستخدام مهارات الحوار الفعالة.
- **النمذجة:** يقوم مفهوم النمذجة على التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم.
- **التعزيز الاجتماعي:** يتضمن هذا الإجراء الثناء من قبل الباحثة لأفراد المجموعة، عند إتقان مهارة ما، ومنح الفئة معززات مختلفة، واستخدمت الباحثة أساليب التعزيز الاجتماعي المختلفة بحسب طبيعة الموقف، وما يحقق أهداف البرنامج.
- **التغذية الراجعة:** حيث خصصت بطاقة نشاط خاصة برأي الباحثة حول آلية تنفيذ الجلسة وانطباعاتها، ومدى تحقيق الجلسة لأهدافها، وانطباعات الفئة عن طبيعة الجلسة.
- **الواجبات المنزلية:** للوقوف على اهتمام الفئة، وتحملهم للمسؤولية اعتمدت على بعض النشاطات والواجبات البيتية، ومتابعتها. ولقد تكونت كل جلسة من جلسات البرنامج من هدف رئيسي، ومجموعة من الأهداف الفرعية، ومجموعة من الأنشطة والفعاليات التي تعتمد على الفنيات السابقة في البرنامج التدريبي، ووسائل تقويم مستمرة، وبعض الواجبات البيتية الهادفة لرفع مستوى التفاعل والاستفادة من البرنامج.

3 - مكان تطبيق البرنامج:

جرى تجهيز غرفة داخل حرم الجامعة تحتوي على كافة عناصر الإرشاد النفسي التدريبي، بهدف تطبيق جلسات البرنامج، وكانت طريقة عرض البرنامج بشكل جمعي.

4 - صدق البرنامج التدريبي:

جرى عرض البرنامج في صورته الأولى على مجموعة من المختصين بالصحة النفسية وعلم النفس التربوي وعلم النفس الإرشادي، وجرى تعديل بعض من جلساته، وأنشطته، وأهدافه، بناءً على مقترحات المحكمين.

مقياس المهارات الحياتية:

1 - الهدف من مقياس المهارات الحياتية:

كان الهدف الأساسي من المقياس هو التحقق من فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الحياتية عند الطالبات ذوات المشكلات السلوكية بالجامعة، وتحسين مستوى المهارات الحياتية لديهن، وخفض بعض السلوكيات السلبية.

2 - تصميم مقياس المهارات الحياتية:

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات الإجرائية في تصميم المقياس، حيث حددت الباحثة السلوكيات السلبية الصادرة عن بعض الطالبات عينة الدراسة، ثم قامت بتحديد بعض المهارات اللازم تنميتها لديهن لخفض تلك المشكلات السلوكية، وفي ضوء ذلك جرى تحديد أهداف البرنامج التدريبي، ثم تحديد أهم المهارات الواجب تضمينها في المقياس، والتي جاءت على النحو الآتي: مهارات تأكيد الذات، ومهارات تنفيس الغضب، ومهارات الحوار الفعال، ومهارات إدارة الأموال، ثم قامت الباحثة بصياغة مجموعة من الفقرات لكل مهارة من المهارات.

3 - صدق مقياس المهارات الحياتية.

صدق المحكمين:

جرى التحقق من صدق مقياس المهارات الحياتية من خلال عرضه على مجموعة من المختصين بمجالات علم النفس والصحة النفسية بالجامعة، وجرى تعديل فقراته بناءً على آراء المحكمين.

صدق المقارنة الطرفية:

كما قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقارنة الطرفية للمقياس من خلال إيجاد الفروق بين أعلى (7) طالبات من العينة استطلاعية وأدنى (7) طالبات في استجابتهن على مقياس المهارات الحياتية، وذلك من خلال اختبار مان وتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين، وفيما يلي توضيح للنتائج:

جدول رقم (2)

اختبار مان ويتني للفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا

البيان	الفئة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	قيمة (Sig.)
مقياس المهارات الحياتية	العليا	7	11.0	77.00	0.000	3.130	0.001
	الدنيا	7	4.0	28.00			

* Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) تساوي (1.96)

** Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.01) تساوي (2.58)

يتضح من الجدول (2) أن قيم (Sig.) كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وكانت قيم (Z) المحسوبة أكبر من قيم (Z) الجدولية، أي أنه توجد فروق بين رتب الفئة العليا والفئة الدنيا، ومن ثم فإن المقياس يتمتع بصدق تمييزي، ولديه قدرة على التفريق بين الطالبات اللاتي اكتسبن المهارة من الطالبات اللاتي لم يكتسبن المهارة.

ثبات مقياس المهارات الحياتية (Reliability):

جرى التحقق من ثبات مقياس المهارات الحياتية من خلال تبويب وتحليل بيانات العينة الفعلية في التطبيق القبلي، وبالاعتماد على الطرق الآتية:

الثبات بطريقة معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha coefficient):

تقوم هذه الطريقة على أساس احتساب معامل ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس، واحتساب معدل الثبات من خلالها، والجدول (3) يبين النتائج:

جدول رقم (3)

يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمجالات مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية لفقراته

م.	المجال	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
1	تأكيد الذات	11	0.769
2	تنفيس الغضب	11	0.670
3	الحوار الفعال	11	0.688
4	إدارة الأموال	11	0.795
	مقياس المهارات الحياتية	44	0.850

من خلال الجدول رقم (3) يتبين أن جميع معاملات ألفا كرونباخ كانت أكبر من (0.6)، وكان معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات مقياس المهارات الحياتية (0.850).

طريقة التجزئة النصفية (Split Half Coefficient):

تقوم هذه الطريقة على أساس تقسيم محاور المقياس إلى فقرات فردية الرتب، وفقرات زوجية الرتب، واحتساب معامل الارتباط بينهما، ومن ثم استخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح المعامل (Spearman- Brown Coefficient) وذلك حسب المعادلة:

$$\frac{2R}{R+1}$$

في حال تساوي طرفي الارتباط، أو معادلة جتمان في حال عدم تساوي طرفي الارتباط، وذلك حسب المعادلة:

$$2 \left(\frac{2\mathcal{E} + \mathcal{E}_1^2}{\mathcal{E}^2} - 1 \right)$$

وكانت النتائج كما في الجدول رقم (4):

جدول رقم (4)

يوضح معامل الارتباط بين الفقرات فردية الرتب والفقرات زوجية الرتب لكل مجال من مجالات مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية لفقراته

البيان	الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	مستوى الدلالة
تأكيد الذات	11	**0.587	0.725	دالة عند (0.01)
تنفيس الغضب	11	**0.517	0.658	دالة عند (0.01)
الحوار الفعال	11	**0.522	0.633	دالة عند (0.01)

إدارة الأموال	11	**0.641	0.780	دالة عند (0.01)
مقياس المهارات الحياتية	44	**0.557	0.716	دالة عند (0.01)

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً وقوية، حيث بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.557)، وبعد التصحيح (0.716)، ومن ثمَّ فإن مقياس المهارات الحياتية يتمتع بثبات مرتفع.

الاتساق الداخلي:

وتم تطبيقه على عينة استطلاعية مكون من 20 طالبة للتحقق من صدق المقياس وثباته، جرى حساب معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها كل فقرة، والجدول الآتي يوضح نتائج الاتساق الداخلي لفقرات المقياس:

جدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	م
تنفيس الغضب			تأكيد الذات		
دالة عند (0.01)	0.580	1	دالة عند (0.01)	0.702	1
دالة عند (0.01)	0.780	2	دالة عند (0.01)	0.838	2
دالة عند (0.01)	0.759	3	دالة عند (0.01)	0.792	3
دالة عند (0.01)	0.541	4	دالة عند (0.01)	0.708	4
دالة عند (0.01)	0.607	5	دالة عند (0.01)	0.703	5
دالة عند (0.01)	0.588	6	دالة عند (0.01)	0.745	6
دالة عند (0.01)	0.661	7	دالة عند (0.01)	0.692	7
دالة عند (0.01)	0.528	8	دالة عند (0.01)	0.806	8
دالة عند (0.01)	0.551	9	دالة عند (0.05)	0.360	9
دالة عند (0.05)	0.427	10	دالة عند (0.01)	0.487	10
دالة عند (0.01)	0.461	11	دالة عند (0.01)	0.518	11
دالة عند (0.01)	0.662	1	دالة عند (0.05)	0.386	12
دالة عند (0.01)	0.643	2	دالة عند (0.01)	0.664	13
دالة عند (0.01)	0.549	3	دالة عند (0.01)	0.685	14
دالة عند (0.01)	0.645	4	دالة عند (0.01)	0.403	15
دالة عند (0.01)	0.782	5	دالة عند (0.01)	0.583	16
دالة عند (0.01)	0.688	6	دالة عند (0.05)	0.414	17
دالة عند (0.01)	0.590	7	دالة عند (0.01)	0.749	18
دالة عند (0.01)	0.552	8	دالة عند (0.01)	0.728	19
دالة عند (0.01)	0.670	9	دالة عند (0.01)	0.720	20
دالة عند (0.01)	0.719	10	دالة عند (0.01)	0.600	31
دالة عند (0.01)	0.575	11	دالة عند (0.01)	0.805	22

**ر الجدولية عند درجة حرية (34) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.424

*ر الجدولية عند درجة حرية (34) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.322

يتضح من الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن فقرات مقياس المهارات الحياتية تتمتع باتساق داخلي جيد. كما قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين المهارات الرئيسة للمقياس والدرجة الكلية لفقراته، والجدول

(7) يوضح النتائج:

جدول رقم (6)

معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات مقياس المهارات الحياتية والدرجة الكلية لفقراته

م.	المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تأكيد الذات	11	0.771	دالة عند (0.01)
2	تنفيس الغضب	11	0.816	دالة عند (0.01)
3	الحوار الفعال	11	0.717	دالة عند (0.01)
4	إدارة الأموال	11	0.672	دالة عند (0.01)

*ر الجدولية عند درجة حرية (34) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.424

*ر الجدولية عند درجة حرية (34) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.322

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة ومرتفعة، وهذا يدل على أن المجالات تنتمي للدرجة الكلية لمقياس المهارات الحياتية، ومن ثمَّ فإنَّ مقياس المهارات الحياتية يتمتع باتساق جيد.

د - تصحيح مقياس المهارات الحياتية:

جرى تصحيح مقياس المهارات الحياتية عبر برنامج رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Science - IBM Version 22.0)، وتم تصحيح البيانات وفقاً لمفتاح ليكارت للتصحيح الخماسي الترتيب، وذلك على النحو الآتي:

أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	مفتاح الإجابة والتصحيح
1	2	3	4	5	الفقرات

وبناءً على التصحيح السابق فإنَّ الدرجة الكلية للمقياس تساوي (220 = 5 × 44)، وأدنى درجة تساوي (44 فقرة × 1 = 44)، ولكل مهارة رئيسة من المقياس فإنَّ أعلى درجة تساوي (55 = 5 × 11)، وأدنى درجة تساوي (11 = 1 × 11).

سادساً - خطوات إجراء الدراسة:

قامت الباحثة بعدة خطوات منهجية من أجل الوصول إلى نتائج الدراسة، وفيما يلي توضح الباحثة خطوات إجراء الدراسة:

- 1- الإحساس بمشكلة الدراسة والمتمثلة بوجود بعض المشكلات السلوكية لدى بعض الطالبات، ومن ثمَّ تفسيرها في ضوء مهارتهن الحياتية، والقصور الذي يواجهه في مهارات تأكيد الذات، وتنفيس الغضب، والحوار الفعال، وإدارة الأموال؛ فالباحثة تعتقد أن قصور هذه المهارات ينعكس سلباً على تصرفات وسلوكيات الطالبات تجاه أنفسهن، وتجاه الآخرين.
- 2- صياغة مشكلة الدراسة بشكل أسئلة، والاطلاع على الأدبيات التربوية والنفسية السابقة من أجل وضع بعض التفسيرات، والأطر التي يمكن من خلالها علاج المشكلات السلوكية.
- 3- جرى تحديد الطريقة والسيناريو الممكن أن يقوم عليه البرنامج التدريبي من أجل رفع مستوى مهارات الطالبات الحياتية وخفض سلوكهن غير السوي.
- 4- تصميم البرنامج التدريبي، وعرضه على المحكمين.
- 5- تصميم مقياس المهارات الحياتية، والتحقق من صدقه وثباته، وقدرته على قياس الظاهرة.
- 6- اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية، وتقسيمهن إلى مجموعتين بطريقة عشوائية.
- 7- تطبيق المقياس قبلياً على عينة الدراسة، والتحقق من وجود فروق بين المجموعتين بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين.
- 8- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، ثمَّ تطبيق مقياس المهارات الحياتية بعدئياً.

- 9- التحقق من وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، والتحقق من وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية فقط.
- 10- تطبيق المقياس تتبعياً بعد مرور (30) يوماً على القياس البعدي؛ للتحقق من بقاء الأثر، والتحقق من وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي.
- 11- التوصل إلى توصيات من شأنها تعزيز المهارات الحياتية، وخفض المشكلات السلوكية لدى الطالبات.

سابقاً - الأساليب والمعالجات الإحصائية:

اعتمدت الباحثة على برنامج رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إدخال البيانات ومعالجتها، ومن ثم أجرت عدة اختبارات لاستخلاص النتائج، وأهمها:

- 1- التكرارات، والنسب المئوية.
- 2- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.
- 3- معامل الارتباط بيرسون للتأكد من صدق الأدوات وثبات نتائجها.
- 4- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أدوات الدراسة.
- 5- طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.
- 6- اختبار (ت) للفروق بين مجموعتين مستقلتين (Independent Samples T test).
- 7- اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) للكشف عن الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- 8- اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن الفروق بين متوسطي مجموعتين مترابطتين.

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً وتفسيراً لأهم النتائج وذلك بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها، كما يتضمن التوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية؟

للإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) للفروق بين مجموعتين مستقلتين، وفيما يلي توضيح للنتائج:

جدول رقم (7)

اختبار مان ويتني للفروق بين المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتية

البيان	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	قيمة (Sig.)
تأكيد الذات	الضابطة	20	14.33	286.50	0.000	2.669	0.007
	التجريبية	16	23.72	379.50			
تنفيس الغضب	الضابطة	20	13.58	271.50	76.50	3.160	0.001
	التجريبية	16	24.66	394.50			

البيان	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	قيمة (Sig.)
الحوار الفعال	الضابطة	20	12.28	245.50	61.50	3.975	0.000
	التجريبية	16	26.28	420.50			
إدارة الأموال	الضابطة	20	11.05	221.00	35.50	4.765	0.000
	التجريبية	16	27.81	445.00			
المهارات الحياتية	الضابطة	20	10.50	210.00	11.00	5.099	0.000
	التجريبية	16	28.50	456.00			

* Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) تساوي (1.96)

** Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.01) تساوي (2.58)

يتضح من الجدول (7) أن قيم (Z) المحسوبة كانت أكبر من قيمة (Z) الجدولية، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب المجموعتين في القياس البعدي لمقياس المهارات الحياتية. ويتضح أن الفروق كانت لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

ترى الباحثة أن البرنامج التدريبي المعتمد في الدراسة استطاع أن يشكل برنامجاً ثرياً وفعالاً لدى الطالبات اللاتي يعانين من مشكلات سلوكية داخل كليتهن؛ فقد اعتمد البرنامج التدريبي على إجراءات وأنشطة تفاعلية لها دور في توفير الشعور بالكفاءة والفاعلية والشعور بالذات والشعور بالعدالة الاجتماعية والذي يظهر في ممارسة مهارة تأكيد الذات، وتفتيس الغضب، والحوار الفعال، وإدارة الأموال.

كما أن كل جلسة من جلساته وفرت جواً من السرية والخصوصية والاحترام المتبادل لإتاحة المجال للطالبات للتعبير بشكل حر عن أنفسهن ومشاعرهن وانفعالاتهن؛ وإبراز نقاط القوة والضعف في شخصياتهن؛ لتمكينهن من الاستبصار في الأخطاء التي يقعن فيها دون إدراك منهن، كذلك إتاحة الفرصة للتفريغ الانفعالي، وتأكيد ذواتهن؛ حيث اعتمدت الجلسات على مبدأ الرعاية الذاتية لكل طالبة في المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة العديد من الدراسات التي قامت بإكساب المهارات الحياتية لأفرادها كدراسة الجدلي (2017) والزيادات وجبريل (2016) وأبو حجر (2015) ودراسة البجاري (2009) ودراسة العوض (2009)، وترى الباحثة بأن البرنامج التدريبي أسهم في تنمية بعض الميول الإيجابية لدى الطالبات، وأكسبهن مهارات في التواصل والتفاعل مع الآخرين، وكانت جلسات البرنامج ذات طابع يعزز قيمة الطالبة، وأنها غير منبوذة وأنها قادرة على تجاوز المشكلات التي تعترضها، وهذا عزز لدى الطالبات تقدير الذات، وتأكيداتها، واحترام الآخرين، والشعور بالقيمة، كما إن البرنامج التدريبي كان ممتعاً للطالبات، مما أضاف للطالبات عنصر الإثارة والتشويق، وكان لديهن الدافع لتغيير سلوكهن لأن جلسات البرنامج أقتعتهن بأن المشكلات السلوكية يجب تجاوزها، وأن هناك طرقاً أخرى لمواجهة المثيرات والتحديات.

كما أن الباحثة ترى أن البرنامج على درجة عالية من الجاذبية بسبب ملاءمته للخصائص النمائية للطالبة الجامعية في هذه المرحلة إذ ركزت الباحثة على استراتيجيات حل المشكلات بشكل منسجم مع النمو المعرفي للطالبة في هذه المرحلة كاستخدام السيكودراما، والمسرح، والقصص، ولعب الدور، والتعرف عن قرب على الشخصيات الملهمة والمحفزة (النمذجة) في المجتمع والتي تعتبر أكثر جاذبية وتأثير في هذه المرحلة العمرية.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية؟

للإجابة عن السؤال الثاني قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للتحقق من وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي، وحصلت على النتائج الآتية:

جدول رقم (8)

اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الحياتية

البيان	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة (Sig.)
تأكيد الذات	الرتب السالبة	0	0.00	0	3.529	0.000
	الرتب الموجبة	16	8.50	136.00		
	الرتب المتعادلة	0				
تنفيس الغضب	الرتب السالبة	0	0.00	0	3.523	0.000
	الرتب الموجبة	16	8.50	136.0		
	الرتب المتعادلة	0				
الحوار الفعال	الرتب السالبة	0	0	0	3.417	0.001
	الرتب الموجبة	16	8.00	120.0		
	الرتب المتعادلة	0				
إدارة الأموال	الرتب السالبة	0	0	0	3.522	0.000
	الرتب الموجبة	16	8.50	136.0		
	الرتب المتعادلة	0				
المهارات الحياتية	الرتب السالبة	0	0	0	3.519	0.000
	الرتب الموجبة	16	8.50	136.0		
	الرتب المتعادلة	0				

* Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) تساوي (1.96)

** Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.01) تساوي (2.58)

يتضح من الجدول (8) أن قيم (Z) المحسوبة كانت أكبر من قيمة (Z) الجدولية، ومن ثم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمقياس المهارات الحياتية. ويتضح أن الفروق كانت لصالح طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

وتعتقد الباحثة أن البرنامج التدريبي كان السبب الرئيس وراء تقدم الطالبات، وتحسين مستوى مهارتهن الحياتية؛ فالبرنامج يقوم على أنشطة وفنيات تتعلق بالحوار وآداب الاختلاف، وطرق التعامل مع الذات، والتعامل والاندماج مع المجموعة، وهذا ما أكسب الطالبات ميولاً إيجابية تجاه الذات، وتجاه الآخرين، وتجاه العالم المحيط، مما أسهم في تحسين مهارتهن الحياتية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحكيمي والنظاري (2014)، ودراسة شحادة (2012) في مساهمة المهارات الحياتية في تطوير ذات الطالب وتنمية مهاراته.

وقد يعزى ذلك إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة في تطبيق البرنامج التدريبي قد بنيت على المشاركة الفعالة والحوار الحر والتعلم التعاوني والتغذية الراجعة من قبل الباحثة، كما أن استراتيجية التغذية الراجعة ساهمت في تحقيق أهداف البرنامج وإيجاد المناخ الملائم والداعم كونه يتيح المجال للباحثة في إعادة تحقيق الأهداف عن تعثر تحقيقها في المرة الأولى.

كما تعتقد الباحثة أن معرفتها بطبيعة أفراد العينة التجريبية ساعدتها في سهولة التعامل معهن، وذلك ساهم في تقديم البرنامج وإدماج الطالبات في مناشطة ومهاراته، بالإضافة إلى الاستفادة من الدافع الذاتي لدى المجموعة التجريبية في محاولتهن التخلص من المشكلات السلوكية التي أشعرتهن بالخجل والعجز عن تخطي هذه المعوقات داخل الحرم الجامعي، وحماس المجموعة التجريبية إلى استثمار البرنامج التدريبي لتعديلات السلوكيات الخاطئة لديهن واللاتي كن يمارسها سابقا وذلك بإيجاد سلوكيات إيجابية ومقبولة مجتمعا كبديل للسلوكيات المشكلة.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس المهارات الحياتية؟

للإجابة عن السؤال الثالث قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للتحقق من وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي، وحصلت على النتائج الآتية:

جدول رقم (9)

اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس المهارات الحياتية

البيان	التطبيق	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	قيمة (Sig.)
تأكيد الذات	الرتب السالبة	1	4.00	4.00	0.368	0.713
	الرتب الموجبة	3	2.00	6.00		
	الرتب المتعادلة	12				
تنفيس الغضب	الرتب السالبة	1	3.500	3.50	1.633	0.102
	الرتب الموجبة	5	3.500	17.50		
	الرتب المتعادلة	10				
الحوار الفعال	الرتب السالبة	4	4.00	16.00	0.302	0.763
	الرتب الموجبة	4	5.00	20.00		
	الرتب المتعادلة	8				
إدارة الأموال	الرتب السالبة	2	4.25	8.50	0.272	0.785
	الرتب الموجبة	3	2.17	6.50		
	الرتب المتعادلة	11				
المهارات الحياتية	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	1.633	0.102
	الرتب الموجبة	3	2.00	6.00		
	الرتب المتعادلة	13				

* Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.05) تساوي (1.96)

** Z الجدولية عند مستوى الدلالة (0.01) تساوي (2.58)

يتضح من الجدول (9) أن قيم (Z) المحسوبة كانت أقل من قيمة (Z) الجدولية، لمعرفة إذا استمر تأثير البرنامج التدريبي بعد شهر من التطبيق، ومن ثم لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي

والتتبعي لمقياس المهارات الحياتية. وهذا يؤكد على استمرارية فاعلية البرنامج التدريبي وبقاء أثره. وتختلف النتيجة مع نتيجة دراسة الخطيب (2010).

ويتضح أنه لم تظهر فروق مما يشير إلى أن التحسن لدى الطالبات في المجموعة التجريبية ومن ثم فعالية برنامج المهارات الحياتية؛ لأن البرنامج التدريبي استخدم فنيات النمذجة؛ ففنيات النمذجة من الأنشطة التي تعزز اكتساب المهارات لدى المبحوثات كونها ترتبط بالتكرار المستمر لممارسة المهارة، كذلك سعى البرنامج إلى رفع مستوى ثقة الطالبة بنفسها، وتحسين الجوانب المعرفية كإدارة الأموال، كذلك فإن فنيات البرنامج وخطواته وجلساته جاءت في جو تفاعلي يسوده التعاون والألفة والمحبة وأنشطة التفريغ الانفعالي، وهذا ما شجع الطالبات على عزم النية لإصلاح الذات، حيث تعتقد الباحثة بأن تنمية الشعور بالقيمة من خلال فنيات البرنامج وأنشطته واستراتيجياته ساهمت في تحسين الصورة النمطية لدى الطالبات حول أنفسهن، والعالم الخارجي من حولهن، مما جعلهن على قناعة تامة بأهمي تجاوز المشكلات السلوكية، وتحسين الجوانب المهارية في الحياة اليومية لتجاوز المثبرات والتحديات، لذا استمر أثر البرنامج لدى الطالبات.

ويمكن تفسير النتيجة في ضوء خصائص هذه المرحلة النمائية وفق أزمة الهوية مقابل اضطراب الدور عند إريكسون؛ فقد تظهر فيها حاجة الطالبة إلى تشكيل هويتها، وتحديد معنى لوجودها وأهدافها في الحياة وخططها لتحقيق هذه الأهداف، وعند فشلها في تحقق ذلك فإنه يمكن القول بأنها تعاني من اضطراب الهوية أو تبنت هوية سلبية وساعدت على ذلك العوامل الاجتماعية المحيطة بها، ومن ثم عند توفر برنامج داعم ومحفز يراعي أزمة الهوية عند الطالبة الجامعية فإن المهمة الأساسية هي التعرف على استجابات الطالبة المختلفة وإعطاؤها الأدوار المناسبة لها وفتح قنوات التواصل الاجتماعية معها مما يساعدها على الانتقال من أزمة الهوية إلى الهوية الجيدة *passage of rites*. كما أن الباحثة ترى أن البرنامج أثبت فاعليته في تعديل البنى المعرفية عن الطالبات حول أنفسهن، وحول المجتمع من حولهن مما أدى إلى استمرار تحسن أدائهن السلوكي.

التوصيات:

- 1- الاستفادة من جلسات البرنامج لتعزيز المهارات الحياتية لدى طالبات الجامعة.
- 2- ضرورة أن تتضمن المقررات الدراسية على بعض الموضوعات التي تسهم في تحسين المهارات الحياتية لدى الطالبات.
- 3- البحث عن أسباب المشكلات السلوكية، بهدف وضع آليات وسياسات واستراتيجيات وبرامج إرشادية لخفضها.
- 4- الربط بين المهارات الحياتية والمشكلات السلوكية أمر مهم في مجالات علم النفس، وتحسين مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطالبات.
- 5- ضرورة أن يولي أعضاء هيئة التدريس تحسين المهارات الحياتية لدى الطالبات أثناء المحاضرات الدراسية اهتمامهم.
- 6- إقامة برامج وأنشطة لا منهجية لتفريغ طاقات الطالبات، وتحسين ميولهن تجاه أنفسهن وتجاه الآخرين.
- 7- إجراء مزيد من الدراسات حول سبل الحد من المشكلات السلوكية، وسبل تحسين المهارات الحياتية لدى الطالبات.

المصادر والمراجع

- أبو حجير، لمعان (2015). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- الباز، مروة محمد محمد (2013). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب 4.1 في تنمية مهارات لتدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة التربية العلمية - مرجع (4) 6. 4-061.
- البيجاري، أحمد (2009). أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل سمة التعصب لدى طلبة كلية التربية. مجلة التربية والعلم. 16(4).
- البلوي، خولة سعد (2015). المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك. دراسات العلوم التربوية. مجلد 42. عدد 3. كلية التربية والآداب. جامعة تبوك. المملكة العربية السعودية.
- الجديلي، دعاء (2017). أثر برنامج مقترح على تنمية بعض المهارات التدريسية والمهارات الحياتية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
- حجاب، محمد، (2007). الاتصال الفعال للعلاقات العامة. القاهرة. دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الحري، محمد عبد الرحمن (2015) تقويم مقررات لغتي الجميلة في مدى تضمينها المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم.
- الحكيمي، عبد الحكيم محمد؛ والنظاري، بشرى محمد (2015). فعالية استخدام الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والبيول العلمية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية. العدد (4). 3-23.
- الخطيب، عبد الله (2010). برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- الدفاعي، كاظم علي؛ والخالدي، أمل، إبراهيم (2013) علم نفس الشخصية. مكتب زكي. بغداد.
- الريشاوي، يحيى عمر، (2007). الهيمنة الإعلامية في ظل العولمة. بيروت. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الريعاني، أحمد (2011). تجارب عالمية وعربية في تعليم المهارات الحياتية. مجلة التطوير التربوي. سلطنة عمان. العدد (63). 44-46.
- الزيادات، مريم. جبريل، موسى (2016). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض الخجل والاكثاب لدى طلبة الجامعة الأردنية. مجلة العلوم التربوية. الأردن. العدد 43. 971-984.
- سالم، حنان (2014). فعالية برنامج مقترح في ضوء نموذج (4 - H) في تنمية المهارات الحياتية وعمليات العلم بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.
- السلطي، ناديا سميح (2004). التعلم المستند إلى الدماغ. دار المسيرة للنشر. ط1. عمان. الأردن.

- شاهين، فرنسيس ; جرادات، عبد الكريم (2012). مقارنة العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بالتدريب على المهارات الاجتماعية في معالجة الرهاب الاجتماعي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*. 4(6).
- شحادة، حسام (2011م). فعالية برنامج إرشادي باستخدام السيكوودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المنطوقين. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- عبيد، معتز (2008). مهارات الحياة للجميع. نحو برنامج إرشادي لتربية المراهق. مصر. دار العلم العربي.
- عرافي، أحمد محمد (2014). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طالب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.
- العمرى، جمال فواز (2013). مدى وعي طلبة الجامعات الأردنية الرسمية للمهارات الحياتية في ضوء الاقتصاد المعرفي *ومجلة دراسات نفسية وتربوية*. العدد 10، 103-130.
- العوض، خالد بن عبد الرحمن بن ماضي (2009م). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود. السعودية.
- الغدران، خالد (2009). أثر برنامج إرشادي جمعي قائم على المهارات الحياتية في تنمية الذات ومركز الضبط لدى أعضاء المراكز الشبابية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد. الأردن.
- كركري، فيصل محمد (2001). كيف تدير أموالك. مكتبة العبيكان. السعودية.
- اللقاني، أحمد حسين (2001). *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*. القاهرة. عالم الكتب.
- محيرق، مبروكة (2013). أساسيات تدريب الموارد البشرية. القاهرة. دار السحاب للنشر.
- مرسي، منال ومشهور، كندة، أنطوان (2012). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. *مجلة الفتح*. العدد. 4 جامعة ديالى.
- مسلم، زهرة; وهاشم، منى (2015). الحوار الفعال وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*. العراق. العدد 46. (188-219).
- منصور، عبد المجيد وآخرون (2002). السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر. القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
- المنظمة العربية للتربية والثقافية والعلوم (10-11 سبتمبر 2006). المؤتمر الخامس لوزارة التربية والتعليم العرب حول التربية المبكرة للطفل العربي في عالم متغير المنعقد في القاهرة. القاهرة.
- النعيمي، لطيفة ; الخزرجي، ضميا (2014). المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. *مجلة ديالى*. العدد 63. 472-475.
- Anthony, R.L. (2002). “The positive and negative thinking. Proquest —Akour, M.A. (1998). Student s Stress. The Relationship of Collage Student Stress Variables Orientation, Academic Self -Concept, and Achievement Variables. Diss. Abs. Int. 58, (8A)

- Chan, David, W. (2002). Stress, Self -Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. **Educational Psychology**, 22,(5)
- Crooks, V. Scott, K. Ellis, W., & Wolfe, D. (2011). Impact of a universal school-based violence prevention program on Violent delinquency: Distinctive benefits for youth with maltreatment histories, Child Abuse & Neglect: **The International Journal**, 35,(6) 393-400.
- Ellis, A (1997). **The Practice of Rational Emotive Behavior Therapy**, Springer Publishing Company, United States of America.
- Fox, J. et al (2006). Life Skill Development through 4-H Clubs: The Perspective of 4-H Alumni. [online] **Journal of Extension** (November) Volume 41 Retrieved July 25, from <http://www.joe.org/joe/2017 December/rb2.shtml>
- Holt, Nicholas L (2008). Do Youth Learn Life Skill through Their Involvement in High School Sport? A Case Study, **Canadian Journal of Education**, v31 No.2, PP: 281-304 <http://www.csse.ca/CJE/General.ht>
- <http://www.inteltao.gov.jo/forum/viewtopic.php?f=13&t=262>.
- Kelley Colleen,(1979). Assertion Training: A Facilitator's Guide Inter-national Author, **California: University Associates**, 13-24
- Lunenburg, F. (2010). Communication: The Process, Barriers, and Improving Effectiveness. **Schooling Journal**, (6), 458-451. <http://www.omanls.cnet/>
- Lynn, M. Reyes - R. Carmen, R. Medina. L, .Camara, F. Alba, S .Torres and Guillermo, B. (2013) .Depression Symptoms and Stressful Life Events among College Students in Puerto Rico.
- Peter Sanders (2005). The 250 Personal Finance Questions Everyone Should Ask Paperback – August 29.
- Shanon, H. & Allen, T. (2006). The effectiveness of REBT training program in increasing the performance high school students in mathematics. **Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**, 16(3), 197-209.
- World Health Organization (WHO) (1999). **Partners In Life Skills Education**, Conclusions From A United Nations Inter-Agency Meeting Department Of Mental Health, Geneva.