جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: M.PS/02/2013

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

العنوان

المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بثانويتي (عبد الرحمان بن عوف والثانوية الجديدة) بعين الخضراء

إعداد الطالبة:

نزيهة شريف

تاريخ المناقشة: 2017/01/29

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

سعاد مخلوف	أستاذ محاضر –أ–	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
يامنة إسماعيلي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
فتيحة بن زروال	أستاذ محاضر –أ–	جامعة أم البواقي	عضوا ممتحنا
سميرة زيد الخير	أستاذ محاضر –أ–	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2016/2015

** شكر وتقدير **

شكرنا وتقديرنا للمولى عز وجل الذي وفقنا على إتمام هذا العمل المتواضع

لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نتقدم بالشكر والعرفان للأستاذة الفاضلة "إسماعيلي يامنة" التي كانت نعم الموجهة طيلة مراحل إنجاز هذا البحث، فجزاها الله كل خير إن شاء الله

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر لكل من بذل ولو مثقال ذرة في سبيل إنجاح هذا البحث فجزاهم الله كل خير

إلى كل أساتذة قسم علم النفس

إلى من عمل على كتابة هذا البحث وتخريجه صاحب مكتبة الساعة "معوش وليد"

شكرا لكم جميعا

الفهارس

فهرس المواضيع

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدارسة	05
2- فرضيات الدراسة	09
3- أسباب اختيار الموضوع	10
4- أهداف الدراسة	10
5- أهمية الدراسة	11
6-الدراسات السابقة	11
7-تحديد المصطلحات إجرائيا	37
8- التعليق على الدراسات السابقة	37
9- توظيف الدراسات السابقة	38
الفصل الثاني: المهارات الاجتماعية	
تمهيد	41
1-مفهوم المهارات الاجتماعية	42
1-1-المفهوم اللغوي للمهارة	42
1-2-المفهوم الاصطلاحي	42
2- التمييز بين تعريف المهارات الاجتماعية ومفاهيم أخرى	47
2-1- المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية	48
2-2- المهارات الاجتماعية والتوكيد	48
2-3-المهارات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي	50
2-4- المهارات الاجتماعية والشخصية	51
3-مكونات المهارات الاجتماعية	52
3-1- المكونات المعرفية	52
3-2- المكونات الأدائية السلوكية	53

3-3- المكون الوجداني الانفعالي	54
4-تصنيفات المهارات الاجتماعية	57
4-1- المستوى الانفعالي	57
4-2- المستوى الاجتماعي	57
5- خصائص المهارات الاجتماعية	58
5-1- المهارات نمائية	58
5-2- المهارات متعلمة	58
5-3- المهارات معقدة	59
6- أهمية المهارات الاجتماعية	59
7- أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية	60
7-1- التعليمات	60
7-2- النمذجة	60
7-3- لعب الدور	61
7-4- التغذية المرتدة والتدعيم	62
7-5- الممارسة	62
8- القصور في المهارات الاجتماعية	63
8-1- الاستجابات الانفعالية	63
8-2-توقع العواقب	64
8-3-المعتقدات غير منطقية	64
9- النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية	65
9-1-النظرية السلوكية	65
9-2-نظرية التعلم الاجتماعي	65
9-3- النظرية المعرفية	66
10- أساليب قياس المهارات الاجتماعية	67
10-1- التقرير الذاتي	67
10-2- الملاحظة السلوكية	70
10-3- المراقبة الذاتية	70
10-4-تقديرات المحيطين بالفرد	71
10-5- السيناريوهات	71
10-6- الحاسب الآلي	72

خلاصة	73
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	
تمهيد	76
1- مفهوم التحصيل الدراسي	77
1-1- المفهوم اللغوي	77
1-2- المفهوم الاصطلاحي	77
2- مستويات التحصيل	78
2-1- التحصيل الدراسي الجيد	78
2-2- التحصيل الدراسي الضعيف	79
2- 3- التحصيل الدراسي المتوسط	79
3- مبادئ التحصيل الدراسي	79
3-1- الجزاء	79
3-2-الدافعية	80
3-3- الفعالية	80
3-4- الحداثة	81
3-5- الواقعية	82
3-6- الاهتمام	82
3-7- التدريب	83
4- تقويم التحصيل الدراسي وأهدافه	83
5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	84
5-1- العوامل العقلية	84
5-2- العوامل الجسمية	85
5-3- العوامل التربوية	85
5-4- العوامل الأسرية	86
6- شروط التحصيل الدراسي الجيد	87
6- 1- حسب ما وضعها برهان الإسلام الزرنوجي	87
6-2- شروط أخرى	88
7- ختبارات التحصيل الدراسي	90
7-1- الاختبارات الشفوية	90

7-2- الاختبارات المقالية	91
7-3-الاختبارات الموضوعية	92
8- ستخدامات اختبارات التحصيل الدراسي	95
8-1- الاختيار والتعيين	95
8-2- التشخيص	95
8-3- التغذية الرجعية	95
8-4- تقويم البرنامج	96
9- قياس التحصيل الدراسي	96
9-1-الاختبارات التقليدية	96
9-2-الاختبارات الموضوعية	97
10- مشكلات التحصيل الدراسي	97
10-1- ضعف الدافعية للدراسة	97
10-2- لعادات الدراسية غير المناسبة	98
خلاصة	99
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: نهجية البحث وا إجراءاته التطبيقية	
تمهيد	102
1- منهج الدراسة	103
2- لدراسة الاستطلاعية	103
3- عينة الدراسة وخصائصها	105
3-1- عينة الدراسة	105
3-2- خصائص العينة	105
4- أدوات الدراسة	107
4-1- استمارة المعلومات	107
4-2- ختبار المهارات الاجتماعية	107
4-3- قياس التحصيل الدراسي للسنة الدراسية 2015/2014	113
5- حدود لدراسة	113
5-1- الحدود المكانية	113
5-2- الحدود الزمنية	114
6- المعالجة الإحصائية الأساسية	114

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة	115
خلاصة	116
الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها	
تمهيد	118
1- عرض نتائج الدراسة	119
1-1- عرض نتائج الفرضية الرئيسية	119
1-2- عرض نتائج الفرضية الأولى	119
1-3- عرض نتائج الفرضية الثانية	121
1-4- عرض نتائج الفرضية الثالثة	122
1-5- عرض نتائج الفرضية الرابعة	123
1-6- عرض نتائج الفرضية الخامسة	124
1-7- عرض نتائج الفرضية السادسة	125
2- مناقشة النتائج	126
2-1- مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية	126
2-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى	127
2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثانية	128
2-4- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	128
2-5- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	129
2-6- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	129
2-7- مناقشة نتائج الفرضية السادسة	130
خلاصة	131
خاتمة	133
الاقتراحات	135
قائمة المراجع	
قائمة الملاحق	

فهرس الجداو ل

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح ثبات اختبار المهارات الاجتماعية عن طريق آلفا كرونباخ	103
02	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاختبار المهارات الاجتماعية	104
03	يوضح توزيع تلاميذ السنة الثانية ثانوي العملي والأدبي لولاية المسيلة	105
04	يوضح توزيع التلاميذ حسب المؤسستين	106
05	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	106
06	يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص	107
07	يوضح أرقام أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية	111
08	يمثل الفرضيات ونوع الأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجتها	115
09	يوضح طبيعة العلاقة بين المهارات والتحصيل الدراسي	119
10	يوضح العلاقة بين المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي	120
11	يوضح العلاقة بين المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي	121
12	يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على اختبار المهارات الاجتماعية ومحوريها تبعا للجنس	122
13	يوضح الفروق بين أفرا العينة في درجاتهم على اختبار المهارات الاجتماعية ومحوريها تبعا للتخصص الدراسي	123
14	يوضح الفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي	125
15	وضح الفروق بين أفراد العينة في التحصيل الدراسي تبعا للتخصص الدراسي (علمي، أدبي)	126

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويتي عبدا لرحمان بن عوف والثانوية الجديدة– عين الخضراء –

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء عدد من المتغيرات هي: (الجنس، التخصص الدراسي).

– **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي .

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 281 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الثانوية (السنة الثانية ثانوي) ثانوية عبد الرحمان بن عوف والثانوية الجديدة عين الخضراء، وقدتم استخدام اختبار المهارات الاجتماعية كأداة للدراسة بهدف الإجابة عن تساؤلات الدراسة .

تساؤلات الدراسة :

–ما طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي ؟

– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الضبط الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

–هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الضبط الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟

– قد حاولنا الإجابة عن فرضيات الدراسة بعد عرض نتائجها وتحليلها وتفسيرها، باستعمال جهاز الحاسوب عن طريق نظام (SPSS) والاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية :

– معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي .

– اختبار T.TESTلدلالة الفروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية ومحوريها والفروق في المهارات الاجتماعية تبعا للتخصص الدراسي، وكذلك الكشف عن الفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي وكذلك الكشف عن الفرو ق في التحصيل الدراسي تبعا للتخصص الدراسي.

– نتائج الدراسة :

– أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، وا ٍلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذلك إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية ،مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

– كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية ومحوريها تعزى لمتغير (الجنس، التخصص الدراسي)

– وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى للجنس لصالح الإناث .

– في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى للتخصص الدراسي .

الكلمات المفتاحية: المهارات الاجتماعية، التحصيل الدراسي.

Résumé de l'étude:

Étude: les compétences sociales et leur relation à titre de réussite scolaire auprès d'un échantillon d'élèves du secondaire, étude sur le terrain Thanoata Abdul Rahman bin Auf nouvelle et secondaire – Ain Elkhadra.

Le but de l'étude: Cette étude visait à déterminer la relation existant entre les compétences sociales et la réussite scolaire auprès d'un échantillon d'élèves du secondaire à la lumière d'un certain nombre de variables sont: le sexe, la spécialisation Algrasse

-Méthodologie: approche descriptive

L'échantillon de l'étude: L'échantillon de l'étude comprenait 281 élèves masculins et féminins des élèves du secondaire (deuxième année du secondaire) secondaire Abj Rahman bin Auf nouvelle et secondaire Ain Elkhadra, et vous avez mené l'utilisation de test de compétences sociales comme un outil pour l'étude afin de répondre à l'étude Tsaullac

Tsaullac étude:

-Quelle est la nature de la relation qui existe entre les compétences sociales et la réussite scolaire?

-Y at-il une corrélation statistiquement des différences significatives entre les scores du premier axe du test de compétences sociales (la compétence de l'expression émotionnelle, affective ajustement compétence, la compétence de la sensibilité émotionnelle) et la réalisation de l'année scolaire à des élèves du secondaire?

Y at-il une corrélation statistiquement des différences significatives entre les scores du premier axe du test de compétences sociales (les compétences d'expression sociale, les compétences de contrôle social, la compétence de la sensibilité sociale) et la réalisation de l'année scolaire à des élèves du secondaire?

Y at-il des différences significatives dans les compétences sociales et Mhoreha chez les élèves du secondaire en raison de la variable sexe (homme, femme)?

Y at-il des différences significatives dans les compétences sociales et Mhoreha chez les élèves du secondaire en raison de la zone de variables d'études (scientifique, littéraire)?

Y at-il des différences significatives dans les résultats scolaires ne sont pas dans les élèves du secondaire en raison de la variable sexe (homme, femme)?

Y at-il des différences significatives dans les résultats scolaires ne sont pas dans les élèves du secondaire en raison de la zone de variables d'études (scientifique, littéraire) ?.

-Nous avons essayé de répondre à des hypothèses après avoir vu les résultats, l'analyse et l'interprétation, à l'aide d'un ordinateur par le biais du système (SPSS) et l'utilisation de méthodes statistiques suivantes:

-Coefficient de corrélation de Pearson pour déterminer la nature de la relation qui existe entre les compétences sociales et la réussite scolaire.

-Test t.test pour désigner les différences entre les sexes dans les compétences sociales Mhoreha et les différences dans les compétences sociales, selon l'école de spécialité, ainsi que de détecter les différences entre les sexes dans la réalisation Darasyukzlk détecter des différences dans la réussite scolaire de spécialisation semestre.

- Résultats de l'étude:

-Les résultats indiquent la présence d'une corrélation relation statistiquement significative entre les compétences sociales et la réussite scolaire, et à la présence de D. corrélation statistiquement entre les scores du premier axe du test de compétences sociales (la compétence de l'expression émotionnelle, la sensibilité de la compétence émotionnelle, la mise en compétence émotionnelle) et la réussite scolaire chez les élèves du secondaire, ainsi que à l'existence d'un lien statistique entre les grades D deuxième axe du test de compétences sociales (les compétences d'expression sociale, la compétence de la sensibilité sociale, les compétences de contrôle social) année scolaire Halthesel à des élèves du secondaire.

-Les résultats ont également indiqué qu'il n'y avait pas de différences significatives dans les compétences sociales et Mhoreha en raison de la variable (le sexe, la spécialisation académique).

-Et dit qu'il y avait des différences statistiquement significatives dans les résultats scolaires en raison des différences entre les sexes en faveur des femmes.

-Tout en se référant aux conclusions qu'il n'y avait pas de différences statistiquement significatives dans les résultats scolaires attribuables à spécialiser les différences académiques.

Mots clés: compétences sociales, la réussite scolaire

مقدمـة

مقدمة

إن الكائن البشري لا يمكنه العيش بمفرده داخل بيئة ما، مليئة بالمثيرات المتنوعة التي تؤثر فيه ويتأثر بها بطريقة أو بأخرى، فالحياة من أساسياتها التعامل والأخذ والعطاء بين الأفراد حتى تستمر، ومن هنا أصبحت العلاقات الإنسانية غاية في الأهمية حتى تسير الحياة الاجتماعية بصورة مقبولة.

فالتواصل ضرورة إنسانية وحاجة الإنسان له لا تقل عن حاجته للأمن والغذاء والمأوى، كما أن العيش في ظل شبكة من العلاقات تتضمن الوالدين والأقارب، الجيران، الأصدقاء وغيرهم من المحيطين به يتطلب بعض المهارات الاتصالية التي تعمل على توطيد الصلة مع الآخرين والقدرة على فهمهم، وكل هذا لا يحدث إلا إذا كان للفرد القدرة على الإنصات وتفهم الآخرين ومشاركتهم وجدانيا وغيرهم من المزايا التي تعرف بمصطلح المهارات الاجتماعية، وهي قدرات نوعية للتعامل الفعال مع الآخرين في مواقف محددة بالشكل الذي يحقق أهدافا معينة سواء فيما يتعلق بالشخص أو بالأشخاص مع الآخرين، إذ أنه يصعب علينا أن نتصور علاقة وثيقة بين فردين دون المهارات الاجتماعية.

وتعبر المهارات الاجتماعية عن قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية في سياق العلاقة بين الأشخاص، وتشمل الاستجابات المناسبة اللفظية وغير اللفظية؛ فالمهارات الاجتماعية سلوك مكتسب يهدف إلى التفاعل الاجتماعي والتدعيم الإيجابي مع الآخرين، وتدور حول أساليب التعامل والتفاهم بين الناس تدعيما للعلاقات، وحلا للمشكلات، وعلاجا للأزمات، وتعاملا مع المواقف المفاجئة والطارئة التي من الممكن أن يتعرض لها الفرد.

ولقد أضحت مسألة الاهتمام بالتحصيل الدراسي في مؤسساتنا، قضية جوهرية تعد لها البرامج وتجرى حولها الدراسات، لأن العمل على رفع مستوى التحصيل الدراسي، سيؤدي حتما إلى رفع مستوى مخرجات التعليم، إذ يعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي، الذي يقوم به التلميذ والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي ويتمثل التحصيل

الدراسي في اكتساب المهارات والمعلومات وطرق التفكير وغيرها، وتغير الاتجاهات والقيم وتبدل أساليب التكيف لدى الفرد ونظرته نحو ذاته.

وبما أن المهارات الاجتماعية سلوكات خاصة لها أهمية في تحديد طبيعة علاقات الفرد ومدى توافقه مع الآخرين من خلال إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين.

وبهذا جاء البحث في جانبين:

الجانب الأول خاص بالجانب النظري ويتضمن ثلاثة فصول نعرضها على النحو التالي:

الفصل الأول: ويشمل الإطار العام للدراسة التي انطلق منها البحث محددين فيها الإشكالية، الفرضيات، الأهداف، الأهمية، الدراسات السابقة، مع تقديم تعريفات إجرائية للمفاهيم التي وردت في البحث.

الفصل الثاني: خصص للحديث عن مفهوم المهارات الاجتماعية، التفرقة بين المهارات الاجتماعية ومفاهيم أخرى، مكوناتها، تصنيفها، خصائصها، أهميتها، أساليب اكتسابها، النظريات المفسرة لها، أساليب قياسها.

الفصل الثالث: خصص للحديث عن مفهوم التحصيل الدراسي، مستوياته، مبادئه، العوامل المؤثرة فيه، شروط التحصيل الدراسي، اختبارات التحصيل الدراسي، استخدامات اختبارات التحصيل الدراسي، قياس التحصيل الدراسي، مشكلات التحصيل الدراسي.

أما الجانب الثاني يتمثل في الجانب التطبيقي والذي يحتوي بدوره على فصلين:

الفصل الرابع: ويتعلق بالجانب المنهجي انطلاقا من منهج الدراسة وعينة الدراسة وخصائصها، والمعالجة الإحصائية والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: ويتضمن عرض وتحليل النتائج ومناقشتها على ضوء الفرضيات خروجا بخاتمة لأهم النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة متبوعة بمجموعة من الاقتراحات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدارسة

2- فرضيات الدراسة

3- أسباب اختيار الموضوع

4- أهداف الدراسة

5- أهمية الدراسة

6-الدراسات السابقة

7-تحديد المصطلحات إجرائيا

8- التعليق على الدراسات السابقة

9- توظيف الدراسات السابقة

1- إشكالية الدارسة:

تعد المهارات الاجتماعية واحدة من العوامل المهمة المسؤولة عن التفاعل الكفؤ للفرد وقدرته على الاستمرار في هذا التفاعل، وتشكل المهارات الاجتماعية مع القدرة العقلية جانبي الكفاءة والفاعلية في مواقف الحياة، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به، كما أنها تعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية الجيدة، على اعتبار أن الصحة النفسية لا تعني فقط غياب مظاهر سوء التوافق، بل تشير إلىمجموعة من المهار ات الايجابية المتنوعة، والخصائص المرتبطة بتحقيق النجاح والفعالية، تشكل المهارات الاجتماعية حاجة ملحة للتلاميذ بصفة عامة ولدى تلاميذ الثانوية بصفة خاصة، إذ أنه بدخول التلميذ للثانوية يجد نفسه في بيئة جديدة، تختلف عن بيئته السابقة، وبطبيعة الحال فإن هذه البيئة الجديدة تتطلب منه عدة مهار ات اجتماعية وشخصية، وسعي هذا التلميذ إلى إحداث نوع من التوافق وتحقيق الذات الملائم داخل البيئة الجديدة ليحقق نوعا من الاستقلالية الذاتية. (أسامة محمد الغريب، 2005، 80)

ويعزىالاهتمام بالمهار ات الاجتماعية إلى كونها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة، والتي تعد من ركائز التو افق النفسي على المستوى الشخصي، وارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية يؤدي إلى تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به، والحفاظ عليها، من منطلق أن إقامة علاقات ودية من بين المؤشرات الهامة للكفاية في العلاقات الشخصية. (طريف شوقي محمد فرج، 2003، 80)

وتحدد المهارات الاجتماعية لدى الفرد بمدى قدرته على التوافق الاجتماعي مع المواقف المختلفة وما يمكن أن يطرأ عليها من تعبير بطريقة ناجحة تلاقي قبولا من الأطراف التي يتعامل معها الفرد، مما يؤدي إلى تحقيقه لأهدافه، واحتفاظه بالعلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين مثل أفراد أسرته أو أقرانه وكل ما يقابلهم في حياته الاجتماعية التي

تتمتع يوما بعد يوم كلما اتجه نحو المزيد من النضج،و النمو والتقدم في العمر، وكثير ا ما يواجه الفرد مواقف اجتماعية صعبة ومثيرة للانفعالات،يتطلب قدر ا كبيرا من التحكم في الانفعالات، وضبط النفس من أجل النجاح في مواجهة هذه المواقف،لذا ترتبط المهار ات الاجتماعية لدى الشخص بمدى ثباته الانفعالي الذي يساعده على التحكم في انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعية مما يتناسب مع طبيعة المواقف التي يواجهها الشخص. (آمنة سعيد حمدان المطوع، 2001، 50)

وتدخل المهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الفرد بحيث تؤثر في تكفيه وسعادته ونجاحه وفعاليته في مراحل حياته المختلفة، وبشكل خاص خلال مراحل تعلمه المدرسية، فقدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومدى قدرته على الإفادةو الاستفادة منهم،و هو ما ينعكس بشكل كبير على ذاته وعلى إدراكه لفاعليتها،و أكدت دراسة رامي اليوسف أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام.

وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد كبير من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للآخرين والتعاطف معهم وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها، لأن فقدان مثل هذه المهارات يرتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي والإنجاز المدرسي التعليمي والمتمثل في ضعف التحصيل الدراسي والتسرب من المدرسة.

إذ تساهم المهارات الاجتماعية في تحسين التحصيل والتنبؤ به، وقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بدراسة علاقة المهارات الاجتماعية بتحسين التحصيل، من بين هذه الدراسات دراسة إتشيلبارجر Etchellberger (1999) التي قدمت برنامجا مدرسيا في التعليم المباشر للمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يعانون عجزا في المهارات الاجتماعية وتحسين التحصيل والمناخ المدرسي لهؤلاء التلاميذ، حيث أثبتت الدراسة انخفاض السلوكيات اللاسوية لدى هؤلاء التلاميذ. (عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 89)

وأوصت دراسة "كون" وزملائه (Con & al, 2000) بضرورة التعليم المباشر للمهارات الاجتماعية كجزء من محتويات المنهج الدراسي.

وأشارت دراسة "جريفين" (Griffin, 1997) إلى أن الأطفال الذين يبؤون حياتهم الدراسية وهم مكتسبون بعض السلوكيات المناسبة في الفصل يكونون أكثر استعدادا للنجاح في المواد الدراسية. (عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 84)

وأكدت دراسة "استرهان" Istrahan (2003) بوجود علاقة موجبة بين المهارات الاجتماعية والأداء الأكاديمي، بينما توجد علاقة سالبة بين القلق الاجتماعي والأداء الأكاديمي لدى التلاميذ. (عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 92)

وأكدت دراسة "أندروجنا" وزملائه (Andrajna & al, 2000) أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ وفي علاقاتهم مع الأقران. (عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 89)

وأظهرت دراسة "مويزان" (Moisan, 1998) أن 75% تقريبا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في المهارات الاجتماعية، كما أنه توجد علاقة سالبة بين المهارات الاجتماعية وتحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. (عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 89)

إذ ترى دراسة "تايلور ونيكسون" (Taylor & Nixon1996) إلى فاعلية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في تحسين تحصيل التلاميذ الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية في مادتي القراءة والرياضيات.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 89)

وتوصلت دراسة "بندت ونيونان" (Bendt & Nunan, 1999) إلى أن التدريس الصريح أو المباشر للمهارات الاجتماعية أدى إلى زيادة السلوك الاجتماعي لدى التلاميذ وزيادة التحصيل.

وأظهرت دراسة "براملت وزملائه (Bramlett et all, 2000) أنه يمكن التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال مهاراتهم الاجتماعية وبعض النواحي المزاجية. (عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 90)

كما أكدت دراسة مالكي& إيليوت (Maleki & Ellitt, 2002) بأن المهارات الاجتماعية تعد منبئا جيد للمستوى الأكاديمي، كما أن السلوكيات الاجتماعية غير السوية تعد منبئا سلبيا للمستوى الأكاديمي، والمهارات الاجتماعية أيضا تعد المنبئ الأوحد والأقوى للمستوى الأكاديمي المستقبلي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية. (عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 90، 91)

وأوضح التراث النفسي في مجال المهارات الاجتماعية ضرورة أن يكون هناك توازن بين المهارات الاجتماعية الفرعية (مكونات المهارات الاجتماعية) وهي:

1-مهارات التواصل غير اللفظي: والتي تتمثل في الحيز الشخصي للفرد أثناء تفاعله الاجتماعي وتتمثل في: (التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي).

2- مهارات التواصل اللفظي تتمثل في: (التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي) وهذا حسب وجهة نظر بعض من علماء النفس. (زينب شقير، 1997، 80)

ولقد نال موضوع المهارات الاجتماعية اهتمام الباحثين الغربيين والعرب على حد سواء، حيث أجريت العديد من الأبحاث حول الموضوع وعلاقته بمتغيرات أخرى إلا أن قلة قليلة من الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي كدراسة عطار(2007) ،ودراسة ويلسون وزملائه، ودراسة رامي اليوسف، ودراسة غماري فوزية، إلا أن أي نقص في المهارات الاجتماعية ينتج عنه ضعف في تقدير الفرد لذاته وقدراته.

والإشكالية المطروحة هي:

الإشكالية البحث:

-ما طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي؟

وهناك تساؤلات فرعية هي:

1-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي،مهارة الضبط الانفعالي ،مهارة الحساسية الانفعالية) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الضبط الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانية؟.

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟.

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟.

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟.

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟.

2- فرضيات الدراسة :

2-1- الفرضية الرئيسية:

طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي هي علاقة طردية.

2-2 الفرضيات الفرعية:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ للمحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الضبط الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ للمحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الضبط الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانية.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

3- أسباب اختيار الموضوع:

1- ندرة البحوث والدراسات الميدانية التي تناولت موضوع المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في البيئةالجزائر ية.

2- كون المهارات الاجتماعيةمن العوامل المهمة والمسؤولة عن التفاعل الكفؤ.

3- كون المهارات الاجتماعية تعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية.

4- أهداف الدراسة:

1-التعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي .

2- التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بمحوريها على أساس متغير الجنس (ذكر، أنثى).

3- التعرف على الفروق في المهارات الاجتماعية بمحوريها على أساس متغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

4- التعرف على الفروق في التحصيل الدراسي على أساس متغير الجنس (ذكر، أنثى).

5- التعرف على الفروق في التحصيل الدراسي على أساس متغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

6- التعرف على العلاقة الموجودة بين درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7- التعرف على العلاقة الموجودة بين درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

5- أهمية الدراسة:

1-كونه مهم في حياتنا اليومية.

2- مهم في الوسط المدرسي

3- معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

4- من المتوقع أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم فهم نظري لطبيعة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6-الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية:

أ-الدراسات العربية:

1- دراسة ريجيو Riggio (1990):

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية وتقدير الذات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض مظاهر الكفاية الإنتاجية لدى طلاب الجامعة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها 121 طالب جامعي تتراوح أعمارهم 18-19 سنة.

أدوات الدراسة: طبق الباحث مقياس المهارات الاجتماعية، مقياس تقدير الذات، مقياس القلق الاجتماعي، مقياس وجهة الضبط، مقياس الشعور بالوحدة النفسية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات، وعلاقات ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي، الضبط الانفعالي، الحساسية الانفعالية، (التعبير الاجتماعي، الضبط الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية) والشعور بالوحدة النفسية والقلق الاجتماعي. (هدى إبراهيم عبد الحميد و هبة، 2010، 95).

2- دراسة محمد عادل العدل (1998):

عنوان الدراسة: مقارنة بين التلاميذ العادين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهارات المعرفية و الاجتماعية.

وحدد المهارات الاجتماعية في أنها قدرة الفرد على القيام بوظائفه الاجتماعية في مختلف وظائفه الحياتية والمنزلية من خلال المهارات الاجتماعية الخاصة بالاعتماد على نفسه من حيث النظافة، وتحمل المسؤوليات وتقبل السلطة والتعايش مع الصراعات والاتجاهات الايجابية نحو الآخرين والتمسك بالأصدقاء والإخلاص لهم، والشعور بالاحترام والتقدير في وجودهم و أظهرت دراسة مويزان Moisan (1998) أن 75% تقريبا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون عجزا في المهارات الاجتماعية، كما أنه توجد علاقة سالبة بين المهارات الاجتماعية وتحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الدردير، 2005، 89)

3-دراسة عبد المنعم حسيب (2001):

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة المتفوقينو العاديين والمتأخرين دراسيا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية والفعالية العامة للذات لدى طلاب الجامعة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (188) طالب وطالبة (123) بالفرقة الأولى و(165) بالفرقة الرابعة من أقسام مختلفة تتراوح أعمارهم مابين (18–22) سنة.

أدوات الدراسة: طبق الباحث كل من اختبار المهارات الاجتماعية، واختبار الفعالية العامة للذات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية. (هدى إبراهيمعبد الحميد و هبة، 2010، 96)

4– دراسة عبد الحميد رجعيةوا إبراهيم الشافعي (2002):

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وعلاقتهما بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات در اسة تنبؤية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية و التوافق الدراسي، الاكتئاب ومحاولة التنبؤ بالاكتئاب في ضوء المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي، المراوغة الاجتماعية) والتوافق الدراسي.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (520) من الجنسين من طلاب الفرق الدراسية (الأولى، الرابعة) للدراسات العليا الذين ينتمون إلى تخصصات علمية وأدبية.

أدوات الدراسة: طبق الباحثان كل من مقياس الاكتئاب (B.D.I) الصورة المختصرة، ومقياس التوافق الدراسي لطلاب الجامعة، ومقياس المهارات الاجتماعية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي، التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي، المراوغة الاجتماعية) والتوافق الدراسي والاكتئاب لدى طلاب الجامعة وهذه

النتيجة تعني أن الأشخاص المكتئبين يعانون نقص في المهارات الاجتماعية عموما وكذلك من نقص الحساسية الانفعالية والضبط الانفعالي حيث يعانون من نوبات من البكاء والحزن ويميلون إلى الصمت، ولذلك لا يعبرون بشكل جيد عن مشاعرهم نحو الآخرين وهذه المشاعر ذاتها تتصف بالسلبية والعزوف عن التفاعل الاجتماعي. (هدى إبراهيم عبد الحميد و هبة، 2010، 97)

5- دراسة أحمد بن علي عبد الله الحميضي (2004):

عنوان الدراسة: فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم.

تساؤلات الدراسة:

- التساؤل الرئيسي: ما مدى فعالية برنامج سلوكي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لعينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم الذين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة؟.

-التساؤلات الفرعية:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة (المجموعة التجر يبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج السلوكي؟

ب-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ر تب درجات المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم (المجموعة الضابطة) قبل وبعد تطبيق البرنامج السلوكي؟

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد مجموعة الضابطة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين

للتعلم على مقياس المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة بأبعاده المختلفة بعد تطبيق البرنامج السلوكي؟

-فرضيات الدراسة:

أ-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم (المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح القياس البعدي.

ب- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم (المجموعة الضابطة) قبل وبعد تطبيق البرنامج.

ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح المجموعة التجريبية.

-المنهج: اعتمدتهذه الدراسة على المنهج التجريبي باعتبارها دراسة تجر يبية تهدف إلى التعرف على فعالية برنامج سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة.

-عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة الحالية من(16) طفلا تتراوح أعمارهم من 8 إلى 13 سنة من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم من المنتظمين في فصول التربية الفكرية الملحقة بمدرسة أسعد بن زرارة الابتدائية بمدينة الرياض ممن يعانون من نقص المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة وفقا لمقياس تقدير المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة وقد تم اختيارهم بالطريقة العمدية.

-أدوات الدراسة: استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات العلمية التالية:

*مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم داخل حجرة الدراسة من إعداد صالح هارون.

*الوسائل الإحصائية:

1-اختبار ولكوكسون .

2-اختبار مان وتني .

-نتائج الدراسة:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم (المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح القياس البعدي .

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب درجات المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم (المجموعة الضابطة) بعد تطبيق البرنامج السلوكي.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفرادالمجموعة التجر يبية والضابطة على مقياس تقدير المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح المجموعة التجريبية.

6-دراسة هدى إبراهيم عبد الحميد وهبة (2010):

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين.

تساؤلات الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة في عدد من التساؤلات وتتمثل تلك التساؤلات في الآتي:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المراهقين الذكور والإناث في كل من المهارات الاجتماعية وأعراض الوحدة النفسية ؟

2- هل يوجد ارتباط عكسي دال إحصائيا بين درجات المهارات الاجتماعية ودرجات أعراض الوحدة النفسية لدى كل من الذكور والإناث والمراهقين والعينة الكلية؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في كل من المهارات الاجتماعية وأعراض الوحدة النفسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث وفقا لمتغير حجم الأسرة؟

4- هل توجد فروق دالة إحصائيا في كل من المهارات الاجتماعية وأعراض الوحدة النفسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث وفقا لمتغير تعليم الأم (منخفض، متوسط، مرتفع)؟

فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المراهقين الذكور والإناث في كل من المهارات الاجتماعية وأعراض الوحدة النفسية والفروق إلى جانب الذكور.

2- يوجد ارتباط عكسي دال إحصائيا بين درجات المهارات الاجتماعية ودرجات أعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين من الذكور والإناث والعينة الكلية.

3- توجد فروق دالة إحصائيا في كل من المهارات الاجتماعية وأعراض الوحدة النفسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث وفقا لمتغير حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة).

4- توجد فروق دالة إحصائيا في كل من المهارات الاجتماعية وأعراض الوحدة النفسية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث وفقا لمتغير تعليم الأم (منخفض، متوسط، مرتفع) والفروق إلى جانب مستوى تعليم الأم المنخفض.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 330 من المراهقين اختيرت من بعض المدارس الإعدادية والثانوية لمحافظة القاهرة.

أدوات الدراسة:

1-استمارة جمع بيانات (إعداد الباحثة).

2- مقياس المهارات الاجتماعية لرونالدر يجيو (إعداد السمادوني 1991).

3- مقياس الشعور بالوحدة النفسية لراسل وآخرون (إعداد عبد الرقيب البحيري 1985).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2-معامل الارتباط لبيرسون.

3-اختبار T.test للكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين المجموعات.

4-معامل ألفا كرونباخ.

5-تحليل التباين المزدوج (2×2) لحساب الفروق بين المجموعات الفرعية المستخدمة في الدراسة .

6-تحليل التباين المتعدد (2×3) لحساب الفروق بين المجموعات الفرعية المستخدمة في الدراسة .

نتائج الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المراهقين الذكور والإناث في التعبير الانفعالي والحساسية الانفعالية والتعبير الاجتماعي والحساسية الاجتماعية والفروق إلى جانب الإناث وفي الضبط الانفعالي والدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والفروق إلى جانب الذكور بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المراهقين (الذكور والإناث) في متغيري الضبط الاجتماعي والوحدة النفسية .

2- يوجد ارتباط عكسي دال إحصائيا بين متوسطي درجات المهارات الاجتماعية ودرجات أعراض الوحدة النفسية لدى كل من الذكور والإناث من المراهقين والعينة الكلية.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المراهقين (الذكور، والإناث) في المجموعات الثلاث لحجم الأسرة فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية ،ودرجاتهم على المقاييس الفرعية للمهارات الاجتماعية كما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المراهقين (الذكور، والإناث) في المجموعات الثلاث لحجم الأسرة فيما يتعلق بالوحدة النفسية.

4-عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المراهقين(الذكور، والإناث) في المستويات الثلاث لتعليم الأم فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية ودرجاتهم على المقاييس الفرعية للمهارات الاجتماعية بينما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المراهقين(ذكوروا إناث) في المستويات الثلاث لتعليم الأم فيما يتعلق بالوحدة النفسية والفروق إلى جانب مستوى تعليم الأم المنخفض.

الدراسات الجزائرية:

1-دراسة فريدة طايبي 2008:

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتوظيف النفس- اجتماعي للفرد.

تساؤلات الدراسة :

1- هل هناك ارتباط بين المهارات الاجتماعيةو الاكتئاب؟

2- هل هناك ارتباط بين المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات؟

3- هل هناك ارتباط بين المهارات الاجتماعية وتعامل المواجهة؟

4- هل هناك ارتباط بين المهارات الاجتماعية وتعامل حل المشكل؟

5- هل هناك ارتباط بين المهارات الاجتماعيةوا إستراتيجية البحث عن السند الاجتماعي؟

6- هل هناك ارتباط بين المهارات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي؟

7-هل هناك فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية؟

8- هل تتأثر العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتوظيف النفس -اجتماعي بالجنس؟

فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعيةو الاكتئاب.

2- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية ومفهوم الذات.

3- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية وتعامل المواجهة.

4- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية وتعامل حل المشكل.

5- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعيةوا ٍستراتيجية البحث عن السند الاجتماعي.

6- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي.

7- توجد فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لصالح الإناث .

8- تتأثر العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتوظيف النفس –اجتماعي بالجنس.

المنهج: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الارتباطي باعتباره أحسن منهج يبحث في الارتباط بينمتغير ين أو أكثر.

عينة الدراسة: لاختبار فرضيات البحث قامت الباحثة بتوزيع بطارية الاختبارات على ما يزيد عن (400) شخص، حيث اتجهت إلى جامعة الجزائر بأقسامها المختلفة أي قسم علم النفس و علوم التربية والأرطفونيا وعلم الاجتماع، وعلم المكتبات، وقسم اللغة الإنجليزية، والتاريخ والفلسفة وقسم علوم الإعلام و الاتصال، وقسم العلوم السياسية بالإضافة إلى كلية الاقتصاد، وكلية الحقوق والطب وقسم التكنولوجيا بجامعة باب الزوار.

كما توجهت الباحثة إلى مراكز التكوين المهني للحصول على عينة هناك، وقد تعلق الأمر بمركز التكوين المهني في التبريد ومركز التكوين المهني في الفنون المطبعية وكذلك مركز التكوين المهني في التخصصات التقنية.

وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية.

أدوات الدراسة:

الاستبيان:

1- بهدف جمع المعلومات السوسيوبيوغرافية عن المبحوث .

2- مقياس المهارات الاجتماعية لريجيو 1986 .

3- مقياس بيك للاكتئاب.

4- مقياس التمايز اللفظي لمفهوم الذات.

5- قائمة طرق التعامل مع الضغط للزاروس وفلكمان.

6- مقياس التوافق الاجتماعي.

الأساليب الإحصائية:

1- معامل الارتباط بيرسون .

2- الانحدار.

3- اختبارات T.test.

4- الإحصاء الوصفي.

* **نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- لا توجد علاقة ارتباطية بين الحاصل العام للمهارات الاجتماعية و الاكتئاب، إلا أننا نلاحظ أن هناك ارتباط موجب ودال إحصائيا بين الاكتئاب والحساسية الاجتماعية وبين الاكتئاب والتعبيرية الانفعالية كما يتبين وجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين الاكتئاب والضبط الاجتماعي وبين الاكتئاب والضبط الانفعالي .

2- إن هناك ارتباط موجب ودال إحصائيا بين مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ككل، ومنه كلما ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية، كلما ارتفع مستوى مفهوم الذات وبالتالي كان موجبا والعكس صحيح.

3- تبين أن هناك ارتباط موجب ودال إحصائيا بين المهارات الاجتماعية كحاصل عام وا ٍستراتيجية تعامل المواجهة ومنه كلما ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية ارتفع مستوى تعامل المواجهة والعكس صحيح.

4- تبين أن هناك ارتباط موجب ودال إحصائيا بين تعامل حل المشكل والمهارات الاجتماعية في حاصلها الكلي ومنه الفرضية محققة بهذا الشكل .

5- تبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المهارات الاجتماعيةكحاصل عام وا ٍستراتيجية البحث عن السند الاجتماعي وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى المهارات الاجتماعية، كلما كان البحث عن السند الاجتماعي مرتفعا و بهذه الفرضية محققة .

6- تبين أن هناك علاقة طردية بين المهارات الاجتماعية والتوافق الاجتماعي فكلما زاد الأول زاد الثاني والعكس صحيح و بهذا الفرضية محققة .

7- تبين أن هناك فرق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية هو لصالح الذكور إلا أن هذا الفرق دال إحصائيا.

8- تبين أن متغير الجنس غير دال إحصائيا، وبهذا فهو لا يؤثر في العلاقة بين المهارات الاجتماعية والاكتئاب.

2-دراسة بوجلال سعيد2009:

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة.

*تساؤلات الدراسة:

أ- التساؤل الرئيسي:

هل هناك علاقة بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟. وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي)؟.

ب- تساؤلات فرعية:

- هل هناك علاقة بين مهارة الحساسية الاجتماعية والتفوق الدراسي؟
- هل هناك علاقة بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي؟
- هل هناك علاقة بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي؟
- هل هناك علاقة بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي؟
- هل هناك علاقة بين مهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي؟
- هل هناك علاقة بين مهارة التعبير الانفعالي والتفوق الدراسي؟
- هل تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف الجنس؟
- هل تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي؟
- هل توجد فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المهارات الاجتماعية ؟

-فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الحساسية الاجتماعية والتفوق الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي .
- توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي .
- توجد علاقة ارتباطية علاقة بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي .
- توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التعبير الانفعالي والتفوق الدراسي.
- تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف الجنس.
- تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي.
- المنهج المتبع: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة من المرحلة المتوسطة المتفوقين منهم والمتأخرين دراسيا حيث تمتد أعمارهم بين 14 و17 سنة والذين بلغ عددهم الكلي 360 تلميذ وتلميذة (180) من الذكور و(180) من الإناث .

أدوات الدراسة:

-اختبار المهارات الاجتماعية من إعداد رونالد ريجيو، 1990 ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمان.

***الأساليب الإحصائية المستعملة :**

- وضع جداول مركبة و استخراج التكرارات والنسب المئوية لها للتعرف على استجابات المبحوثين على جميع العبارات ومحاور الدراسة.

- اختبار (كا^2)للتحقق من الدلالة الإحصائية أي لدراسة الفروق في التكرارات ولمعرفة مدى وجود علاقة من عدمها، ولمعرفة معامل الارتباط ومقدار العلاقة بين المتغيرات.

- حساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.

- حساب دلالة الفروق بين المستويات الدراسية في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.

نتائج الدراسة:

- تبين أنه توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الحساسية الاجتماعية والتفوق الدراسي وبالتالي تحققت الفرضية .

- تبين أنه توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي وبالتالي تحققت الفرضية.

- تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي وبالتالي لم تتحقق الفرضية.

- تبين أنه توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي.

– تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي وبالتالي لم تتحقق الفرضية.

– تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مهارة التعبير الانفعالي والتفوق الدراسي وبالتالي لم تتحقق الفرضية .

– تبين أن هناك اختلاف في المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف الجنس.

– تبين أن هناك اختلاف في المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي في ثلاثة أبعاد والمتمثلة فيما يلي:

*وجود علاقة ارتباطية بين الضبط الاجتماعي والمستوى الدراسي، وبين التعبير الاجتماعي والمستوى الدراسي، وبين التعبير الانفعالي والمستوى الدراسي، ولم تتحقق بقية الأبعاد والمتمثلة في الحساسية الانفعالية والمستوى الدراسي، وبين الحساسية الاجتماعية والمستوى الدراسي،وبين الضبط الانفعالي والمستوى الدراسي .

***الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:**

الدراسات الجزائرية :

دراسة بوبكري ليلى 2012 :

عنوان الدراسة:

علاقة مستوى التحصيل بإستراتيجيات التعلم عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

–تساؤلات الدراسة:

*تساؤل رئيسي:

هل توجد علاقة بين التحصيل الدراسي لطالب الثالثة ثانوي وا إستراتيجيات تعلمه؟.

*تساؤلات فرعية :

– هل تختلف إستراتيجيات التعلم فيما بينها من حيث الاستخدام عند طالب الثالثة ثانوي؟

– هل توجد فروق بين الإناث والذكور في إستراتيجيات تعلمهم؟

– هل توجد فروق بين الإناث والذكور في تحصيلهم الدراسي ؟

– هل توجد فروق بين الشعب العلمية التكنولوجية والأدبية في إستراتيجيات التعلم؟

– هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات مقياس إستراتيجيات تعلم الطالب وبين مستوى التحصيل؟

*فرضيات الدراسة :

– لا تختلف إستراتيجيات التعلم عن بعضها البعض في الاستخدام عند طالب الثالثة ثانوي.

– لا توجد فروق بين الإناث والذكور في إستراتيجيات تعلمهم.

– لا توجد فروق بين تلاميذ الشعب العلمية التكنولوجية والأدبية في إستراتيجيات التعلم.

– لا توجد فروق بين الإناث والذكور في تحصيلهم الدراسي.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة في درجات مقياس الإستراتيجيات وبين مستوى التحصيل لدى طلاب الثالثة ثانوي .

*المنهج المتبع: المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي.

*عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي ذكورا إناثا وتتكون العينة من 346 تلميذا. تحصلت عليها عن طريق مسح ثانويين متعددة التخصصات متواجدة بولاية تيزي وزو.

*أدوات الدراسة: مقياس إستراتيجيات التعلم .

*الأساليب الإحصائية:

– النسب المئوية .

– المتوسط الحسابي .

– الانحراف المعياري .

– اختبار T لعينتين مستقلتين.

- معامل الارتباط بيرسون.

- اختبار F.

- اختبار K^2

*نتائج الدراسة:

-تبين أنه لا يوجد اختلاف في إستراتيجيات التعلم عن بعضها البعض في الاستخدام عند طالب الثالثة ثانوي.

- تبين أنه توجد فروق بين الإناث والذكور في إستراتيجيات تعلمهم لصالح الإناث .

- تبين أنه توجد فروق بين تلاميذ الشعب العلمية التكنولوجية والأدبية في إستراتيجيات التعلم، في بعض الإستراتيجيات مثل: الحفظ والتذكر لصالح الشعب العلمية التكنولوجية، أما التخطيط، التنظيم، البناء، المراقبة، التقويم الذاتي لصالح الشعب الأدبية.

- تبين أنه توجد فروق بين الإناث والذكور في تحصيلهم الدراسي والفروق لصالح الإناث.

- تبين أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات مقياس الإستراتيجيات وبين مستوى التحصيل لدى طلاب الثالثة ثانوي .

*** دراسات تناولت التحصيل الدراسي:**

الدراسات العربية :

1- دراسة احمد محمد مرزوق حسين (1404هـ):

-عنوان الدراسة: التحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافقالمنزلي و الاجتماعيو الانفعالي لطلاب المستو ى الأول بجامعة أم القرى .

-الهدف من الدراسة: تتناول هذه الدراسة بحث العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق المنزلي و الاجتماعيو الانفعالي بهدف التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي ومجالات التوافق المختلفة.

– فروض الدراسة:

–توجد علاقة موجبة بين التوافق المنزلي والتحصيل الدراسي.

– توجد علاقة موجبة بين التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

– توجد علاقة موجبة بين التوافق الانفعالي والتحصيل الدراسي.

– توجد علاقة بين التوافق العام والتحصيل الدراسي.

– المنهج المتبع: المنهج الوصفي.

–عينة الدراسة:

* الاستطلاعية: 60 طالبا من نفس أفراد المجتمع الأصلي لطلاب (المستوى الأول) الملتحقين بالجامعة عام 1404 هـ ويمثلون مجموعتين متجانسين ومتساويتين في جميع الظروف تقريبا ماعدا التحصيل الدراسي حيث المجموعة الأولى تمثل المتفوقين تحصيليا والثانية تمثل المتخلفين تحصيليا.

* النهائية: 260 من أفراد المجتمع الأصلي بما في ذالك العينة الاستطلاعية.

–الأدوات المستخدمة:

* المعدل التراكمي للطلاب.

* اختبار التوافق الذي وضعه هيوم بل وعربه الدكتور محمد عثمان نجاتي بعد أن قام الباحث بتطويره .

– الأسلوب الإحصائي: استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

*التوزيع التكراري لوصف العينة.

* معامل ألفا كرونباخ لتحديد معاملات ثبات الاختبار.

* معامل ارتباط بيرسون لتحديد العلاقات بين المتغيرات.

– نتائج الدراسة:

–تحقق الفرض الأول: والعلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق المنزلي موجبة قيمتها 0.132. وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.

– عدم تحقيق الفرض الثاني: لان العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي موجبة وقيمتها 0.23 ولكنها غير دالة إحصائيا.

– تحقيق الفرض الثالث: العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق الانفعالي موجبة وقيمتها 0.132 وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.

– عدم تحقيق الفرض الرابع: العلاقة بين التحصيل الدراسي والتوافق العام موجبة وقيمتها 0.119 ولكنها غير دالة إحصائيا.

2– دراسة عابد (2009):

–عنوان الدراسة: أثر التدريب على استراتجيات حل المسالة الرياضية لتلاميذ الصف الأول الثانوي العلمي في تحصيلهم للرياضيات في محافظة نابلس.

–عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (70) طالبا و(73) طالبة من تلاميذ الصف الأول ثانوي العلمي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس في الفصل الثاني للعام الدراسي (2007–2008)، حيث اختار مدرستين بطريقة قصدية لتحقيق أهداف الدراسة، مدرسة ذكور ومدرسة إناث، بواقع شعبتين في كل مدرسة، واستخدم الباحث لغرض التكافؤ بين المجموعات الأربعة اختبارا قبليا تم التأكد من صدقه كما استخدم الباحث اختبارا تحصيليا بعديا.

كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطي علامات تلاميذ مجموعة التجريبية وعلامات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي تعزى للتدريب على استراتجيات حل المسالة الرياضية، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات تلاميذ المجموعة

التجريبية وعلامات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي تعزى إلى عامل الجنس، أو التفاعل بين الجنس والمجموعة.

3- دراسة سليم (2009) :

عنوان الدراسة: تأثير التعليم المستقل على تحصيل التلاميذ من وجهة معلمي اللغة الإنجليزية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير التعلم المستقل على تحصيل التلاميذ من وجهة نظر معلمي اللغة الانجليزية في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة طول كرم. ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على العينة الممثلة لكل من مجتمع الدراسة والتي قوامها 76 معلما للغة الانجليزية في مدارس محافظة طول كرم.

وقامت الباحثة بتوزيع استبانة مكونة من 40 فقرة مقسمة إلى أربعمجالات بو اقع 10 فقرات لكل مجال، وهذه المجالات هي (مهارة القراءة، مهارة الكتابة، مهارة الاستماع، مهارة المحادثة). وقد أظهرت النتائج أن تأثير التعليم المستقل على تحصيل التلاميذ من وجهة نظر معلمي اللغة الانجليزية كان عاليا بشكل إجمالي حيث وصلت النسبة 74.8 %.

فقد أظهرت النتائج أن أعلى نسبة كانت لمهارة القراءة ثم مهارة الاستماع ثم مهارة المحادثة وأخيرا مهارة الكتابة.

كما أظهرت النتائج انه توجد فروق في وجهة نظر معلمي اللغة الانجليزية لصالح الذكور في كل من مهارة الاستماع والمحادثة والكتابة أما مهارة القراءة فقد وجدت فروق لصالح الإناث. أما متغير الدرجة العلمية فقد أظهرت النتائج أن أعلى متوسط كان للماجستير ثم البكالوريوس ثم الديبلوم.

وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فقد أوضحت النتائج أن أعلى متوسط كان لخمس سنوات و أقل، ثم من 06 إلى 10 سنوات،ثم 15 سنة وأكثر وأخيرا من 11 إلى 15 سنة .

دراسات تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

أ- الدراسات العربية:

1- دراسة عطار(2007):

بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والخجل والتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة (متوسطة، ثانوية، جامعية) حيث تكونت عينة الدراسة من 96 طالبة من المرحلة المتوسطة، 87 طالبة من المرحلة الثانوية، و106 طالبة من المرحلة الجامعية. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية (المرونة الاجتماعية، الحساسية الاجتماعية، القلق الاجتماعي) والتحصيل في تلك المراحل الدراسية، وكذلك بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والتحصيل. (عطار إقبال أحمد، 2007، 123).

2-دراسة رامي محمود اليوسف 2013:

- عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد المتغيرات.

-إشكالية الدراسة:

-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (0.01) بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها وبين درجات الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى الجنس(ذكر، أنثى)؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى إلى التحصيل الدراسي (الأول، الثاني، الثالث متوسط)؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى الجنس(ذكر، أنثى)؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى للمستوى الدراسي (الأول، الثاني والثالث المتوسط)؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى إلى متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؟.

*الفرضيات:

– لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (0.01) بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها وبين درجات الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى إلى الجنس(ذكر، أنثى).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى إلى التحصيل الدراسي (الأول، الثاني، الثالث متوسط).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى إلى الجنس(ذكر، أنثى).

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى للمستوى الدراسي (الأول، الثاني والثالث المتوسط).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى إلى متغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

* أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية (0.01) بين درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها وبين درجات الكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) أو المستوى الدراسي (الأول، الثاني والثالث المتوسط) أو لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (0.05) في متوسطات درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) أو الصف الدراسي (الأول، الثاني والثالث المتوسط) أو لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ؟.

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند(0.05) في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل تعزى إلى الجنس(ذكر، أنثى) أو المستوى الدراسي (الأول، الثاني والثالث المتوسط) أو لمتغير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؟.

–عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم لمنطقة حائل (2011–2012) البالغ عدد 6342 طالبا وطالبة اما عينة الدراسة تكونت من 290 طالب وطالبة ،(150) طالب و(140) طالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية .

*أدوات الدراسة:

–مقياس المهارات الاجتماعية .

–مقياس الكفاءة الذاتية المدركة.

–معدل التحصيل الدراسي التراكمي.

* نتائج الدراسة: أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة وبين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي العام، لدى أفراد عينة الدراسة وهذه العلاقة طردية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، كما أشارت إلى وجود فروق تعزى إلى ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع والى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الدراسي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للجنس لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفعا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى للمستوى الدراسي .

أما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي العام فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى الجنس لصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح

طلبة الصف الأول متوسط، كما أشارات إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وكانت لصالح ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع. (رامي اليوسف، 2013، 327، 365)

ب- الدراسة الأجنبية:

- **دراسة ويلسون وزملاؤه (Wilson & al, 1995)** هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض العوامل المدرسية كاتجاهات المعلمين والطلاب، وبين الانجاز الأكاديمي، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت (100) طالب بالصفين الثامن والتاسع، حيث أشارت النتائج إلى أن المهارات الاجتماعية و اتجاهات المعلمين والطلاب يمكن أن تستخدم بصورة فعالة في ارتفاع مستوى الانجاز الأكاديمي لدى الطلاب. (Wilson & al, 1995, 11)

ج- الدراسات الجزائرية:

-دراسة غماري فوزية (2012):

-عنوان الدراسة: العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

-إشكالية الدراسة:

*هل توجد علاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ؟.

* هل توجد علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ؟.

* هل توجد علاقة بين المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى التلاميذ؟.

* هل توجد علاقة بين التحصيل الدراسي وكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى التلاميذ؟.

-فرضيات الدراسة:

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مقياس المهارات الاجتماعية وتحصيلهم الدراسي والمتمثل في معدلاتهم السنوية الدراسية.

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مقياس فاعلية الذات تحصيلهم الدراسي.

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس فاعلية الذات.

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس فاعلية الذات وتحصيلهم الدراسي.

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 88 تلميذ وتلميذة.

- المنهج: المنهج الوصفي.

- نتائج الدراسة:

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مقياس المهارات الاجتماعية وتحصيلهم الدراسي.

* لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مقياس فاعلية الذات وتحصيلهم الدراسي.

* توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس فاعلية الذات.

* توجد علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ في مقياس المهارات الاجتماعية ودرجاتهم في مقياس فاعلية الذات وتحصيلهم الدراسي. (غماري فوزية، 2012، 287، 304)

7-تحديد المصطلحات إجرائيا:

1-المهارات الاجتماعية:

هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ/التلميذة من خلال إجابته على اختبار المهارات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة، ويعتبر التلميذ ماهر اجتماعيا في هذه الدراسة كل من تحصل أكثر من 199 درجة على اختبار المهارات الاجتماعية، أما من له مهارة منخفضة هو كل من تحصل على أقل من 199 درجة على نفس الاختبار.

- التحصيل الدراسي:

هو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ/التلميذة (كل فرد من أفراد عينة الدراسة) في اختبار نهاية العام الدراسي ويقصد به المعدل السنوي العام، بحيث يعتبر التلميذ الذي يتحصل على معدل سنوي أكبر أو يساوي 10 على 20 هو تلميذ ذو تحصيل مرتفع بمعنى أن هذا المعدل يسمح له بالانتقال إلى المستوى الأعلى، في حين أن التلميذ المتحصل على معدل سنوي أقل من 10 على 20 هو تلميذ ذو تحصيل ضعيف أو منخفض وهو المعدل الذي لا يسمح له بالانتقال إلى مستوى أعلى.

- المرحلة الثانوية:

هي المرحلة الأخيرة من التعليم الثانوي والتي تأتي بعد التعليم المتوسط ويلتحق بها التلاميذ بعد إتمامهم سن السادس عشر من العمر على الأقل، ومدة الدراسة ثلاث سنوات يحصل بعدها التلميذ على شهادة البكالوريا.

8- التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ بأن معظم الدراسات تناولت متغير من متغيرات هذه الدراسة فقط، فبعض الباحثين اهتموا بدر اسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية ومتغيرات أخرى كدراسة ريجيو (Riggio 1990) ودراسة محمد عادل العدل (1998) ودراسة عبد المنعم حسيب (2001) ودراسة عبد الحميد رجعية إبراهيم الشافعي (2012) ودراسة

أحمد بن علي عبد الله الحميضي (2004) ودراسة هدى إبراهيم عبد الحميد وهبة (2010) ودراسة فريدة طايبي (2008) ودراسة بوجلال سعيد (2009)، وهناك بعض الدراسات تناولت التحصيل الدراسي وعلاقته بمتغيرات أخرى كدراسة بوبكري ليلى (2012) ودراسة أحمد مرزوق حسين (1404هـ) ودراسة عابد (2009) ودراسة سليم (2009)، في حين اهتم باحثون آخرون بدراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي كدراسة ويلسون وزملائه (Wilson et al 1995) ودراسة عطار (2007) ودراسة رامي محمود اليوسف (2013) ودراسة غماري فوزية (2012).

9- توظيف الدراسات السابقة:

انطلاقا من مبدأ أن العلم تراكمي، وأن البحث العلمي هو امتداد لبحوث سابقة فقد شكلت هذه الدراسات مصدرا مهما في كونها تناولت موضوع المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، نجد دراسة ويلسون وزملائه (Wilson et al 1995) إذ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض العوامل المدرسية كاتجاهات المعلمين والطلاب وبين الإنجاز الأكاديمي حيث أشارت النتائج إلى أن المهارات الاجتماعية واتجاهات المعلمين والطلاب يمكن أن تستخدم بصورة فعالة في ارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب كذلك نجد دراسة رامي محمود اليوسف (2013) تناولت العلاقة بين المهار ات الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة طردية موجبة وأنه توجد فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لصالح الإناث وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى للجنس لصالح الإناث وأفادتنا هذه الدراسة في معرفة طبيعة العلاقة والفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي أما بالنسبة لدراسة عطار (2007) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والخجل والتحصيل لدى طالبات في مراحل دراسية مختلفة (متوسطة،

ثانوية، جامعية)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط بين بعض المهارات الاجتماعية (المرونة الاجتماعية، الحساسية الاجتماعية، القلق الاجتماعي) والتحصيل الدراسي في تلك المراحل الدراسية وكذلك بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية والتحصيل، وأفادتنا هذه الدراسة بأنه يوجد ارتباط بين أبعاد المهارات الاجتماعية، في حين نجد دراسة غماري فوزية (2012) تناولت العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ في مقياس المهارات الاجتماعية وتحصيلهم الدراسي وأفادتنا هذه الدراسة في فهم طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

وأهم ما ميز دراسي عن الدراسات السابقة أنها طبقت في بيئة جزائرية وبالضبط على تلاميذ المرحلة الثانوية السنة الثانية ثانوي، وكذلك اختلاف الزمان والمكان والمرحلة العمرية.

الفصل الثاني

المهارات الاجتماعية

تمهيد

1-مفهوم المهارات الاجتماعية

2- التفرقة بين تعريف المهارات الاجتماعية ومفاهيم أخرى

3-مكونات المهارات الاجتماعية

4-تصنيفات المهارات الاجتماعية

5- خصائص المهارات الاجتماعية

6- أهمية المهارات الاجتماعية

7- أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية

8- القصور في المهارات الاجتماعية

9- النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية

10- أساليب قياس المهارات الاجتماعية

خلاصة

تمهيد:

تعد المهارات الاجتماعية من المهارات المهمة في حياة الفرد، فإنها تساعده على الاندماج مع الآخرين يتفاعل ويتعاون معهم فيعكس المؤشرات الدالة على صحته النفسية، وأي خلل أو افتقار لمثل هذه المهارات قد يكون عائق كبير من الممكن أن يحول بينه وبين إشباع حاجاته النفسية، لما لها من أهمية بالغة في تفاعل الفرد و توافقه وتواصله مع الأفراد الآخرين في المجتمع، ويعتمد التفاعل الاجتماعي للفرد بصورة أساسية على إمكانات الفرد ومهاراته اللفظية وغير اللفظية في التواصل مع الآخرين .

1-مفهوم المهارات الاجتماعية:

1-1-المفهوم اللغوي للمهارة:

كلمة المهارة يعرفها أبو الفضل جمال الدين ابن منظور تعني: الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق في كل عمل. وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، والجمع مهرة، ويقال مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت حاذقا (ابن منظور، 2003 ،216)

إن لفظة مهارة هي إحدى تصريفات الفصل الثلاثي مهر ومهر الشيء أي مهر في الشيء أي أحكمه وصار به حاذقا، فهو ماهر، والماهر هو كل من يتصرف بدقة، وسرعة وتوغلوحذق وا إتقان وجودة وتميز وبراعة حرفية. (مدحت عبد الحميد أبو زيد، 2008، 17)

1-2-المفهوم الاصطلاحي:

اختلف العلماء في تحديد مفهوم واضح للمهارات الاجتماعية فالبعض ينظر للمهارات الاجتماعية من حيث كونها سمة والبعض الآخر ينظر للمهارات الاجتماعية من منظور سلوكيو آخرون يرون بأنها منبثقة من منظور معرفيو البعض الآخر يرى أهمية تبني وجهة نظر متكاملة من أجل تحديد مفهوم دقيق للمهارات الاجتماعية وفي هذا السياق سندرج وجهات النظر المختلفة التي اهتمت بتحديد مفهوم المهارات الاجتماعية على النحو الآتي:

1-2-1-المهارات الاجتماعية كسمة:

يؤكد هذا التوجه أن سمة الاجتماعية نموذج افتراضي يدل على صفة عامة أو مشتركة بين الأفراد، وفي ضوئه عرفت المهارات الاجتماعية بأنها "استعداد نفسي داخلي (حقيقي)" كامن يسبق الاستجابة للمواقف الاجتماعية، ومن التعريفات التي ترى أن المهارات الاجتماعية سمة اجتماعية ما يلي:

-تعر يف "لي" Lee (1977): المهارات الاجتماعية بأنها إجراء ديناميكي يشمل قدرات الفرد المعرفيةو اللغويةو الاجتماعيةو تطوير هذه القدرات بحيث تغدو إستراتيجيات فعالة في مختلف البيئات.

– تعر يف "رين و ماركل" Rinn & Markle (1979): المهارات الاجتماعية بأنها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتحرك بها استجابات الفرد للآخرين في موقف التفاعل و هذا المخزون يعمل بطريقة آلية ومن خلالها يستطيع الأفراد التأثير في بيئتهم بتحقيق النتائج المرغوبة والتخلص من النتائج الضارة في النطاق الاجتماعي، أو تجنبها و الحد الذي عنده ينجحون في الحصول على نتائج مرغوبة أو تجنب النتائج الضارة دون إلحاق الأذى بالآخرين وهو الحد الذي عنده يصبحون ذوي مهارة اجتماعية ويقدمان وصفا لتلك السلوكيات ويتضمن:

1–التعبير عن الذات (الآراء، المشاعر، التقبل، الإطراء).

2–تحسين صورة الآخر و تشجيعه (تثمين قيمه، آرائه، مدحه).

3–المهارات التوكيدية (التقدم بمطالب، إظهار عدم الاتفاق، رفض مطالب غير مقبولة (أبو الحلو نعمة، 2008، 10، 11)

1–2–2–المهارات الاجتماعية من منظور سلوكي :

تأثرت التعريفات السلوكية للمهارات الاجتماعية بوجهة النظر القائلة و التي يمثلها كورال Curral (1977) بوجوب استبعاد العوامل المعرفية.

من تعريف المهارات الاجتماعية بحيث تصبح قاصر ة على الجانب السلوكي و التي يسهل ملاحظتها و قياسها، نذكر منها ما يلي:

–تعريف " ليبت و لونيسون" Libet & Lewinson:عرفت المهارات الاجتماعية بوصفها "قدرة الفرد على إصدار السلوكيات" نرى في هذا التعريف أنه لم يحدد طبيعة تلك السلوكيات أهي سلوكيات تقابل بالاستحسان من الآخرين أم تثير معارضتهم و معاقبتهم .

– تعر يف "آرجيراس" Argyras (1986): عرفها على أنها السلوكيات التي تجعل الفرد فعالا كجزء من جماعة أكبر و تشمل هذه السلوكيات كما يشير "ويس (Weiss) التواصل مع الآخرين و التفهم و إظهار الاهتمام بالطرف الآخر و التعاطف معه (أبو معلا، 2006، 13)

– ويرى آخرون في هذا الاتجاه أن النماذج السلوكية ترتبط بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته، والذي له مدلولات اجتماعية في مواقف محددة، ومن التعريفات التي ترى أن المهارات الاجتماعية ذات علاقة وثيقة بالنماذج السلوكية ما يلي:

– يؤكد " كارلدج و ميلبورن" Cartldeg & Milburn (1980): أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكيةو الأنشطة المدعمة إيجابياو التي تعتمد على البيئة وتفيد في عملية التفاعل الإيجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعيا في كل من الجانب الشخصيو الاجتماعي.

– ويرى " كلاي" Kelly (1982): أن المهارات الاجتماعية يمكن تعريفها بأنها السلوكيات المكتسبة التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل الشخصي للحصول على مجتمع متماسك أو الحفاظ عليه. (أبو الحلو نعمة، 2008، 11)

– تعريف محمود عكاشة، أماني عبد الحميد (2012): مجموعة من السلوكيات التي تعني اكتساب الطفل لمهارات تحمل المسؤولية و توكيد الذات وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الآخرين وبما يتناسب مع طبيعة الموقف ، وكذلك اكتساب الطفل لمهارات التعاون و التعاطف والتواصل اللفظي وغير اللفظي. (محمود عكاشة.،أماني عبد الحميد، 2012، 122)

1-2-3- المهارات الاجتماعية من منظور معرفي:

يؤكد المنظور المعرفي عند تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية على العمليات المعرفية التي تظهر في السياق الاجتماعي ومن التعريفات التي تتبنى هذا الاتجاه ما يلي:

– يعرف "سلتز وآخرون" Selts et al (1981): المهارات الاجتماعية بأنها جميع أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الأفراد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعيا، وفعالة إستراتيجيا. (أحمد بن علي بن عبد الله الحميضي، 2004، 58)

– كما يعرفها "ريجيو" Riggio (1990): بأنها مكون متعدد الأبعاد يتضمن المهارة في إرسال واستقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل اللفظي وغير اللفظي.

ومن الجدير ذكره أن ريجيو نظم المهارة في ثلاث جوانب:

1– التعبير: ويشير إلى القدرة في التعبير عن الذات.

2– الحساسية: وتعني القدرة على تفسير رسائل الآخرين.

3– الضبط: ويرمز إلى تنظيم عملية الاتصال في الموقف الاجتماعي. (أبو معلا طالب صالح، 2004، 15).

ويعتبر تعريف ريجيو من أكثر التعريفات دقة إلا أنه يؤخذ عليه عدم إشارته في مهارة الضبط الاجتماعي إلى المرونة الاجتماعية وطبيعة علاقتها بالمرونة العقلية و السلوكية.

1-2-4-المهارات الاجتماعية من منظور سلوكي معرفي:

قدم أصحاب المنحى المعرفي السلوكي من أمثال " لاند ومايز" Land & Mise (1983): تعريفا محددا للمهارات الاجتماعية بوصفها القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ودمجها في سياق فعل يوجه نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية بأساليب تتسق مع المعايير الاجتماعية، المستمر إلى التقييم والتعديل لتوجيه ذلك نحو هدف ما مما يزيد من احتمالات تحقيقه.

ويعرف "إيان وكونستانس" Ian & Constance (1992): المهارات الاجتماعية: بأنها قدرة الشخص على أن يأتي بسلوكيات تحظى بقبول الآخرين،و الابتعاد عن السلوكيات التي تلاقي بعدم الاستحسان من الآخرين، ويكون الشخص ماهرا اجتماعيا ما دام قادرا على استثارة ردود فعل إيجابية من البيئة الاجتماعية المحيطة به.

وتشير "جيدة"Djida (1997): إلى أن المهارات الاجتماعية تتمثل في قدرة الطفل على معرفة وتحديد الأهداف الاجتماعيةوا ٍستراتيجيات تحقيقها، ومعرفة سياق التفاعل الذي تؤدى فيه سلوكيات معينة وفي قدرته على مراقبة أدائه وتعديله وتوجيهه. (آمنة سعيد حمدان المطوع، 2001، 16)

تعريف "فريال خليل سليمان" (2010): هي المكونات المعرفيةو العناصر السلوكية اللازمة للفرد للحصول على نواتج إيجابية عند التفاعل مع الآخرين مما يؤدي إلى إصدار الآخرين أحكاما وتقييمات إيجابية على هذا السلوك. (فريـال خليل سليمان، 2010، 25).

1-2-5-المهارات الاجتماعية من منظور سلوكيات التفاعل مع الأشخاص:

يرى "عبد الرحمان" (1998): أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إيزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف.

-يعرفها "ماسيود" وآخرون Masud et al (1988): بأنها أشكال متعلمة مع التفاعل الناجح مع البيئة تحقق للفرد ما يهدف إليه دون ترك آثار سلبية على الآخرين.

-ويشير "ريجيو" Riggio (1990): أنها مكون متعدد الأبعاد يتضمن مهارة إرسالو استقبال وتنظيم وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل، سواء كان هذا التواصل لفظيا أو غير لفظيا.

- ويضيف "محمد" (1996): بأنها قدرة الفرد على أن يكون ماهرا اجتماعيا أو كفؤا، ويظهر مودته للناس، ويبذل جهده ليساعد الآخرين ويكون دبلوماسيا لبقا في معاملته لأصدقائه للأغراب. والشخص الماهر اجتماعيا يتميز بأنه ليس أنانيا يحب الآخرين ويساعدهم.

- وقدم "ميتشلسون" وآخرون Michelson et al (1983): تعريفا متكاملا للمهارات الاجتماعية حيث يرى أنها مبادئات و استجابات للفرد بطريقة ملائمة وفعالة من خلال السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المحددة والمميزة، كما يرى أن المهارات الاجتماعية مهارات

تفاعلية، ويتأثر أداؤها بخصائص أطراف التفاعل مثل الجنس والعمر والمكانة الاجتماعية.، كما تتأثر أيضا بالبيئة التي يحدث فيها التفاعل (آمنة سعيد حمدان المطوع، 2001، 16).

بهذا يبدو واضحا صعوبة تحديد مفهوم المهارات بالقدر المطلوب من الدقة والوضوح، نظرا لما قدم الباحثون من مفاهيم متعددة للمهارات الاجتماعية، وذلك لاختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة في موقف ما وما يحدث فيه من إدراك الفرد لهذا الموقف وطريقة استجابته، وهذا يتطلب مستوى معين من التنظيم والتنسيق العقلي و الانفعالي والمعرفي والدافعي و باختلاف الآراء والتعريفات لهذا المصطلح يمكن استخلاص عدة نقاط وتتمثل في:

يهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على التدعيم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي و الاجتماعي.(معتز سيد عبد الله، 2000، 253)

-**المهارات الاجتماعية:** مهارات تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية.

تؤكد هذه التعريفات على أهمية عملية التعلم في اكتساب المهارات الاجتماعية. (دنيا حسين الظاهر، 2008، 36).

-المهارات الاجتماعية مهارات تفاعلية، حيث تؤكد التعريفات المختلفة على التفاعل البينشخصي الموجب الذي يحقق للفرد أهدافه دون ترك آثار سلبية أو إلحاق الأذى بالآخرين، لذا فهي تؤدي إلى زيادة احتمالات حدوث الاستجابات وردود الأفعال الإيجابية سواء من خلال الملاحظة أو النمذجة أو التمرين والتكرار أو التغذية الراجعة. (آمنة سعيد حمدان المطوع، 2001، 17).

1-2-6-المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي:

المنظور التكاملي ينظر إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية (اللفظية وغير اللفظية، والجوانب المعرفية،و الانفعالية الوجدانية) في سياق التفاعل الاجتماعي، ومن وجهة النظرة التكاملية في تحديد مفهوم دقيق للمهارات الاجتماعية ما يلي:

-يعرف "آرجيل" Argyle (1981): المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين في المواقف الاجتماعية، وبذلك فإن مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي الذي يقدمه الشخص المشارك وفي مقابله يصبح وجوده مرغوبا ومحببا. (أبو الحلو نعمة، 2008، 12).

- ويعرف "ريجيو" Riggio (1999): المهارات الاجتماعية: أنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي و الاجتماعي بطريقة لفظية، إلى جانب مهاراته في ضبط تعبيراته غير اللفظية وتنظيمها كقدرته على ضبط الانفعال، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعيا.

- ويرى "يخش" (1997): بأن المهارات الاجتماعية وهو يقصد بها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال مواقف الحياة اليومية تفيده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي. (أحمد بن علي بن عبد الله الحميضي، 2004، 58).

ومن خلال جملة التعاريف السابقة نستنتج أن المهارات الاجتماعية ذات طابع سلوكي، معرفي، تكاملي ومعرفي سلوكي .

2- التمييز بين تعريف المهارات الاجتماعية ومفاهيم أخرى:

2-1- المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية:

غالبا ما ينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها جزء من بناء واسع يطلق عليه الكفاءة الاجتماعية، مما يتضح أن الكفاءة أعم وأشمل من المهارة وخاصة عندما ينظر إليها في شكلها الكامن والذي يعني أنها مجموعة المهارات والمعارف التي تلزم لأداء أي عمل من الأعمال. (السيد محمد أبو هاشم، 2004، 21).

ويتفق مع هذا التصور "سبيتزبرغ" Sprlzberg حيث يقول أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن المهارات الاجتماعية.

بالإضافة إلى تعريف "راكوز" Rakos حيث يشير إلى أن الكفاءة عبارة عن تقييم الاستجابة الماهرة اجتماعيا من قبل الآخرين في حيث أن المهارات الاجتماعية هي قدرات نوعية تمكن الفرد من الأداء الكفء لمهام اجتماعية معينة . (Rakos, 1997, 112)

في حين نجد أن "صلاح الدين علام" (1995) يفرق بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية بقوله أن الكفاءة الاجتماعية مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات الوظيفية المحددة تحديدا دقيقا والمتعلقة بمجال تعليمي أو تدريبي معين بحيث يمكن تحقيقها وقياسها من خلال البرنامج، وبينما المهارة وخاصة المعقدة منها تعد بمثابة نواتج مركبة وتتضمن معارف وعمليات عقلية ونفسية وحركية، لذلك فهي تتطلب تحليلا إجرائيا أو بنائيا وترتيب مكوناتها ترتيبا منطقيا يكشف عن العلاقات القائمة بينهما. (السيد محمد أبو هاشم، 2004، 21)

غير أن هناك من يتعامل مع مصطلح الكفاءة والمهارات كمترادفين ومن اللذين يتفقوا مع هذا التصور نجد: "هويز" وزملائه Houes et al (1994): فالكفاءة لديهم التنظيم المرن للوجدان والمعرفة والسلوك بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقييد فرص الآخر في تحقيق أهدافه وأيضا بدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية. (طريف شوقي محمد فرج، 2003، 52)

بالإضافة إلى محمود كامل الناقة (1987): والذي يرى أن مصطلح كفاءة مرادف لمصطلح مهارة عندما ينظر إليها في شكلها الظاهر والذي يعني أنها الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه أي أنه مقدار ما يحققه الفرد في عمله.

كما يضيف "شاكر عبد الحميد" (2000): أن أي أداء لا بد أن يشمل على قدر معين من الكفاءة، فالأداء هو سلوك يتم بقدر معين من المهارة في مجال معين، وهو يتطلب قدرا مناسبا من الاستعداد والتهيؤ حتى يصل الفرد إلى مرحلة التمكن أو الكفاءة. (السيد محمد أبو هاشم، 2004، 21)

2-2- المهارات الاجتماعية والتوكيد :

ظهر مصطلح التوكيد على يد "سالتر" Salter في عام (1949): وقدم أيضا من طرف "وولب" Wolpe (1958): وقصد به حصول الفرد على حقوقه كاملة، وحرية التعبير الانفعالي دون خوف، ودون المساس بحقوق الآخرين، ثم سرعان ما عدل "وولب" Wolpe (1973): هذه النظرية إلى مفهوم التوكيدية كي ينسجم مع متطلباتها السوية فعرفها مرة أخرى بأنها قدرة الفرد على التعبير على انفعالاته كما تحدث في المواقف المختلفة، ومع أشخاص عديدين، ويظهر هذا التعبير في صورة سلوكية مقبولة اجتماعيا، ولهذا يعتبر "وولب Wolpe" أول من أقترح مفهوم التوكيدية. (طه عبد العظيم حسين، 2006، 13).

أما فيما يخص العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتوكيد فهناك من يتعامل مع المهارات الاجتماعية على أنها تشمل على مهارتين رئيسيتين هما توكيد الذات والقدرة على إقامة علاقات وثيقة، وفي ضوء هذا التصور يتم التعامل مع السلوك التوكيدي على أنه مهارة اجتماعية تمكن الفرد من الدفاع عن نفسه وعن حقوقه، والتعبير عن مشاعره وآرائه بطريقة تلقائية وملائمة اجتماعيا شريطة احترام حقوق الآخرين، أما فيما يتعلق بإقامة علاقة وثيقة مع الآخرين، فهي مهارة تعمل على اقتراب الفرد من الآخرين والتودد إليهم وجعله أكثر قبولا لديهم. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2004، 13).

وفي نفس السياق نجد "ليبارمان Liberman ": أيضا يتعامل مع التوكيد و المهارات كمرادفين حيث يقدم تعريفا للمهارات الاجتماعية يتضمن نفس العناصر التي تشكل المهارات الأساسية للسلوك التوكيدي إلا أن التصور الأكثر قبولا هو أن التوكيد هو أحد المهارات الاجتماعية الفرعية فالعلاقة بينهما علاقة الجزء بالكل. (طريف شوقي محمد فرج، 2003، 53).

2-3-المهارات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي:

تعد نظرية "ثورندايك" للذكاء الاجتماعي المحاولة الأولى عن الذكاء الاجتماعي ودوره في تحقيق النجاح في المواقف الاجتماعية. (السيد السمادرني إبراهيم، 2007، 95).

إذا بدأ البحث في المهارات الاجتماعية عندما حاول الأخصائيون النفسانيون لأول مرة تعريف وقياس الذكاء الاجتماعي أمثال "ثورندايك Thorndike، جيلفور Guilford، كانتور Cantor ، كيهلستروم Kihlstorm ". (طايبي فريدة، 2008، 15).

وبهذا عرف ثورندايك وستاين (Thorndike & Stein) الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على فهم المشاعر والإحساسات الداخلية أو الحالات العاطفية أو الوجدانية للأشخاص الآخرين، ويتحقق هذا من خلال تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت أو السلوك التعبيري.

في حيث عرف " مارلو" Marlow (1986): الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم مشاعر وأفكار وسلوكات الآخرين بما فيهم الشخص نفسه، وذلك في المواقف الاجتماعية المختلفة، وأيضا الاستجابة بطريقة ملائمة بناءا على هذا الفهم، وهو يتكون من مجموعة حل المشكلات الاجتماعية التي تمكن الفرد من الوصول إلى حل للمشكلات ويكون نتيجتها مواقف اجتماعية ناجحة. (السيد إبراهيم السمادوني، 2007، 43).

أما "برونر" فيرى أن الذكاء الاجتماعي من الممكن أن ينظر إليه من ثلاث إطارات هي: الانفعالات كما تلاحظ، وثانيها سمات الشخصية كما تبدو ومن خلال الأداء المميز، أما الإطار الثالث فهو ما يكونه الفرد من انطباعات حول المثيرات التي يتعرض لها. (عويضة كامل محمد. 1996، 13).

ومن خلال ما سبق نجد أن مفهوم الذكاء الاجتماعي يرتبط بمفهوم المهارات الاجتماعية والذي يتعلق بقدرة الفرد في التعامل مع الآخرين وعلاقات اجتماعية ناجحة.

2-4- المهارات الاجتماعية والشخصية:

في ضوء العلاقة بين كل من المهارات الاجتماعية والشخصية، تعامل بعض الباحثين مع المهارات الاجتماعية على أنها بمثابة مكونات أساسية في بناء شخصية الفرد، وفي مقابل هؤلاء هناك من يرى أوجه الاختلاف بين المفهومين، حيث يعد مفهوم الشخصية أكثر شمولا وعمومية، في حين تتركز المهارات الاجتماعية على جوانب نوعية محددة ترتبط بموقف معين كذلك يشير مفهوم الشخصية إلى الأهداف والتفصيلات، في حين تشير المهارات إلى إنجاز وتحقيق هذه الأهداف. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2006، 13).

3-مكونات المهارات الاجتماعية:

تعددت البحوث والدر اسات التي قام بها علماء التربية، وعلم النفس للتوصل إلى مكونات المهارات الاجتماعية،ولختلفت الآراء و الاتجاهات النظرية من عالم إلى آخر طبقا لمنطلقاته النظرية وخلفياته العلمية، ويتضح من خلال استقراء التعريفات المتعددة السابقة التي طرحها الباحثون للمهارات الاجتماعية أن هذا التعدد قد ينطوي على الاتفاق عبر الباحثين على بعض العناصر فضلا عن تفرد أحدهم بعنصر معين دون الآخرين، أو أن أحدهما أكثر عمومية من الآخر، وعلى أية حال فإنه يمكن لنا استخلاص عدد من العناصر المحورية من خلال فحص تلك التعريفات التي يفترض أنها تشكل بنية تعريف ومكونات المهارات الاجتماعية وفيما ما يلي أهم مكونات المهارات الاجتماعية:

3-1- المكونات المعرفية:

يقصد بالجانب المعرفي الوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما ويلاحظ في بعض الاضطرابات النفسية، العقلية، أن يصدر من المرضى سلوكيات لا تناسب الموقف، بل ما يميز مضطربي اكتئاب الهوس الدوري فعلى عكس متطلبات الموقف مثل الضحك في موقف محزن.

يعد عدم توافر المعرفة والمعلومات الكافية لدى الطفل من أهم أوجه القصور المعرفي للمهارات الاجتماعية، لأن معرفة الطفل للمعايير الاجتماعية تقوم بدور أساسي في مساعدته على الالتزام بهذه المعايير وترجمتها إلى سلوك مع توقع النتائج التي يمكن أن تترتب على قيامه بسلوكيات معينة (Eisler et al, 1980). وتشمل المكونات المعرفية للمهارات الاجتماعية عدة عوامل ومن أهمها: قواعد ومفاهيم المهارة، وأهداف الموقف الاجتماعي، والسياق الاجتماعي، وتأثير السلوك على الآخرين. (آمنة سعيد حمدان المطوع، 2001، 26، 27)

3-2- المكونات الأدائية السلوكية:

تشير المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية إلى كافة السلوك التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين. (السيد محمد أبو هاشم، 2004، 34،36).

ويمكن وضع المكونات السلوكية في تصنيفين رئيسيين هما:

أ- سلوك اجتماعي لفظي :

وهذا النوع من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي، فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر، ومن أمثلته إبداء الطلب مباشرة، رفض طلب معين، الشكر أو الثناء، السلوك التوكيدي .

ب- سلوك اجتماعي غير لفظي:

هذا السلوك لا يقل أهمية عن السلوك اللفظي، وتشمل لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري، حجم الصوت، تعبيرات الوجه، ويقال أن لها المصداقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي مثل الطالب الذي يقول لك أنه مرتاح وتبدو على تعبيراته مظاهر التعب وفي العملية الإرشادية يأخذ هذا النوع من السلوك الأهمية القصوى في ملاحظة

المسترشد وفهم مشكلته، ويتحدد هذا المكون في قدرة الطفل على ترجمة معرفة المهارة والتعبير عنها في سلوك ماهر. (آمنة سعيد حمدان المطوع،2001، 28)

3-3- المكون الوجداني الانفعالي:

هذا المكون للمهارة شأنه شأن المكونات الأخرى للسلوك الإنساني حيث أنها قابلة للاكتساب والتعديل والتغيير، وهو مرتبط بعلاقة عضوية بالمكونات الأخرى للمهارة.

فالمعرفة والمعلومات والتدريب والاستخدام والعمليات الفيزيقية والعاطفية جميعها عوامل أو ركائز تؤدي إلى تعلم المهارات و اكتسابها وأن نماء المهارات مؤسس على ما لدى الفرد من تلك العوامل و الركائز. (السيد محمد أبو هاشم، 2004، 34، 36).

على الرغم من أن معظم التلاميذ يمتلكون القدرة على ترجمة المعرفة إلى مهارة، إلا أن هناك بعض التلاميذ يخفقون في تحقيق ذلك، ويمكن أن يرجع ذلك الإخفاق و الفشل إلى عوامل متعددة، كانخفاض الدافعية، أو عدم تدعيم الآخرين ومآزرتهم للتلميذ في أداء السلوك أو عدم إتاحة الظروف المواتية أمامه للقيام بأداء السلوكي. (Greashan et Evans, 1983)

كما أن مفهوم التلميذ السالب عن ذاته، أو عدم ثقته بنفسه على القيام بذلك السلوك، وشعوره بالخوف من النتائج المترتبة على القيام بسلوك معين، تدفعه إلى تجنب التفاعل وعدم المشاركة مما يؤدي إلى انعزاله اجتماعيا. (Spencer, 1991).

كما أن شعور الطفل بالقلق وعدم الاستقرار والتعرض المستمر للنقد وصرامة المعايير السلوكية السائدة من حوله يؤدي إلى تعثر الطفل في أداء السلوك حتى لو توافرت المعلومات والحصيلة المعرفية. (آمنة سعيد حمدان المطوع، 2001، 28) .

وحين يمارس الفرد مهارة معينة فإن هذه الممارسة من حيث نوعها ومستواها ودرجة التمكن تعتمد بلا شك على مدى ترابط العلاقة بينها وبين نواحي معرفية إدراكية وأخرى وجدانية انفعالية.

وتتضح أهمية هذا المكون في إتقانالمهارة و لا يقف الأمر عند حد تأثير الجانب الانفعالي في أداء المهارة فحسب، بل أنه يمكن تعديل هذا الجانب من خلال ممارسة المهارات مثل تغيير بعض الميول و الاتجاهات وأوجه التقدير لدى التلاميذ من خلال ممارسة المهارات كتقدير العلم والأسلوب العلمي في التفكير، وتقديره والدقة و التنظيم في العمل. (السيد محمد أبو هاشم، 2004، 34، 36)

-تحليل سبنسر (Spencer) لمكونات المهارات الاجتماعية:

أما سبنسر Spencer فيرى أن المهارات الاجتماعية تتحدد أساسا بمجموعة من المكونات المعرفية، ومدى قدرة الفرد على ترجمة هذه المكونات إلى مجموعة من السلوكيات والأداءات المناسبة للموقف، لأن مجرد امتلاك المعرفة لا يعني تمكن الفرد من أداء السلوك المناسب في الموقف المناسب، لذا لا بد من التفرقة بين المشكلات الاتصالية الناتجة عن قصور الجوانب المعرفية وبين القدرة على ترجمة المعرفة إلى صور من السلوك المهاري. (Spencer, 1991) (عبد المنعم أحمد الدردير، 2005، 81).

وبهذا يتضح أن للمهارات الاجتماعية مكونات أساسية هما المكونات المعرفية والمكونات الأدائية.

-تحليل " ريجيو Riggio" لمكونات المهارات الاجتماعية:

قام ريجيو Riggio ومن بعده السيد إبراهيم السمادوني، ومحمد السيد عبد الرحمان بتحليل هذه المهارات الأساسية التي تؤدي إلى رفع أو خفض مدى اجتماعية الأشخاص وقوة تأثيرهم في الآخرين على النحو التالي:

أولا: الجانب الانفعالي

ويشمل:

-الحساسية الانفعالية: قدرة الفرد على استقبال وتفسير الرسائل غير اللفظية للآخرين، والتي تعكس مشاعرهم وحالاتهم الانفعالية، ويتسم الأفراد المرتفعون على هذه المهارة بالدقة

في تفسير السلوكات الانفعالية الصادرة عن الآخرين ومن البنود التي تقيسها، "أعرف المشاعر الحقيقية للآخرين حتى لو حاولوا إخفائها".

-**الضبط الانفعالي:** قدرة الفرد على تنظيم التحكم في المؤشرات الانفعالية غير اللفظية الصادرة عنه، بما يخدم أهدافه في موقف التفاعل ومن شواهد ارتفاع هذه المهارة تمكن الفرد من إخفاء مشاعره الداخلية وا ٍظهار أخرى مغايرة إذا أراد ذلك، ومن البنود التي تقيسها "يصعب على الناس أن يعرفون من وجهي ما أريد قوله لهم".

-**التعبير الانفعالي:** مهارة الفرد في التعبير غير اللفظي عن اتجاهاته ومشاعره وحالاته الانفعالية ومن البنود التي تقيس تلك المهارة، "يسهل على الآخرين أن يعرفوا أنني حزين أو سعيد ". (طريف شوقي محمد فرج، 2003، 46).

ثانيا: الجانب الاجتماعي.

يرى ريجيو Riggio (1987): أنه لكي يتمتع الفرد بمهارات اجتماعية متميزة لا بد أن تتوافر لديه عدة صفات من أهمها الحكمة والنضج الاجتماعي، والقدرة على إدارة الحوار والتكيف مع المواقف المختلفة، والتعامل بنجاح مع ديناميات الحياة الاجتماعية بمواقفها المختلفة وتتمثل هذه المهارات الأساسية للاتصال الاجتماعي اللفظي فيما يلي:

-**الحساسية الاجتماعية:** هي قدرة الفرد على الفهم و الوعي بالمعايير الحاكمة للسلوك في المواقف الاجتماعية وقدرته على تقدير مدى ملائمة سلوكه وسلوك الآخرين فيها ومن البنود التي تقيسها " أقلق أحيانا على ما قلته هل هو صحيح أم لا " .

-**الضبط الاجتماعي:** مهارة الفرد في تقديم ذاته في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب وتعديل سلوكه فيها بما يتناسب مع متطلباتها على نحو يبدو متوافقا، وواثقا من ذاته إبانها .

-**التعبير الاجتماعي:** مهارة الفرد في التعبير اللفظي عن مشاعره وأفكاره وآرائه للآخرين، وا ٍجراء حوارات فعاله معهم في مواقف التفاعل الاجتماعي حول الموضوعات المختلفة. (محمد السيد عبد الرحمان، 1998، 64).

يتضح من المهارات المتضمنة في تعريف "ريجيو Riggio" أنه يغلب على بعضها بوضوح الصيغة المعرفية مثل الحساسية الانفعالية والحساسية الاجتماعية فهي مهارات تعكس معالجات معرفية محورية لفهم السلوك الاجتماعي ،وكذلك مهارة الضبط الانفعالي فهي تعكس تلك العلاقة الوثيقة بين المعرفة والوجدان وهي من العناصر المهمة في مجال المعرفة الاجتماعية المعاصرة . (طريف شوقي محمد فرج، 2003، 46)

4-تصنيفات المهارات الاجتماعية:

تصنف المهارات الاجتماعية إلى مستويين هما:

4-1- المستوى الانفعالي:

هو عبارة عن التواصل غير اللفظي والذي يشتمل على إرسال واستقبال التعبيرات الانفعالية (غير اللفظية) والتي يجب أن تمتاز بالسهولة والتأثير والتناغم مع الموقف السلوكي المصاحب لها.

مع العلم بأن ذلك لا يشترط فيه أن يكون دالا بالفعل على مشاعر الفرد ومن ناحية أخرى أن يكون مستقبل هذه التعبيرات الانفعالية قادرا على ترجمتها وربطها بالموقف السلوكي الموجود. (أبو معلا طالب صالح، 2006، 17)

4-2- المستوى الاجتماعي :

وهو عبارة عن التواصل اللفظي والقدرة على إشراك الآخرين أو الاشتراك معهم في المحادثات. (أبو معلا طالب صالح، 2006، 17)

هناك تصنيف آخر للمهارات الاجتماعية حيث يميل بعض الباحثين إلى تصنيف المهارات الاجتماعية في بعدين أساسيين هما :

1-بعد السيطرة في مقابل الخضوع .

2-بعد الحب في مقابل الكراهية .

وأيضا يوجد تصنيف آخر للمهارات الاجتماعية حيث صنفت إلى عدة مهارات نوعية وهي:

1-مهارات الحب والمحافظة على استمراره .

2-مهارات الإفصاح عن الذات.

3-مهارات التغلب على الخجل وعمل علاقات طيبة مع الآخرين.

4-مهارات اختيار الأصدقاء.

5-مهارات التحكم في الغضب والوقاية من الصراع. (معتز سيد عبد الله، 2000، 257).

5- خصائص المهارات الاجتماعية:

يرى جابر عبد الحميد جابر (1998): أن المهارة تتصف بعدة صفات وهي:

5-1- المهارات نمائية:

فالتلاميذ يتعلمونها عبر الزمن، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة، وهم عادة يبدؤون من مستويات منخفضة من حيث الكفاءة ويتقدمون على نحو تدريجي، ويستطيع الملاحظون أن يشاهدوا هذه الظاهرة بسهولة بمقارنة كفاءة فرد ما في مهارة معينة عبر فترات زمنية مختلفة،ولن يجدوا عادة فرقا في الأداء أو القدرة من يوم إلى آخر، ولكنهم سوف يلحظوا تقدما واضحا من شهر إلى آخر ومن سنة إلى أخرى.

5-2- المهارات متعلمة:

معظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى آليا ثم تعلمها عن طريق التدريب والمران، إنها ببساطة أنماط من السلوك معقدة و منظمة تنظيما عاليا ومتكاملا، ويمكن عرض بيان بها بكفاءة، بحيث يجمع الماهر معرفة لها مغزاها كما هو متضمن في الممارسة عبر الزمن، أي معظم المهارات في حاجة إلى أن تفهم لكي تؤدي أداءا جيدا.

5-3- المهارات معقدة :

بعض المهارات معقدة بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة، إذ يمكن القول أنها تتميز بالخصائص التالية: عملية فيزيقية، وعاطفية وعقلية تتطلب معلومات ومعارف وتتحسن من خلال التدريب والاستخدام، ويمكن استخدامها في مواقف متعددة. (السيد محمد أبو هاشم، 2004، 23).

6- أهمية المهارات الاجتماعية:

تحتل المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الفرد، وفي شتى الميادين من طفولته إلى شيخوخته متمثلة في ما يلي: (حنان خضر أبو منصور، 2011، 24).

1-المهارات الاجتماعيةضرورة ملحة للقدرة على بناء وا ٍدارة العلاقات الاجتماعيةوا ٍدارة علاقات العمل بصورة فعالة، فمن خلالها مثلا يتمكن القائد من التغيير بفعالية، بناء وقيادة فريق العمل، والقدرة على الإقناع، ومن ثم فإن توافر تلك المهارات وفعالية استخدامها من جانب القادة تمكنهم من التأثير في تابعتهم ورفع مستويات أدائهم، وبالتالي تحقيق الأهداف المنظمة التي يعملون بها.

2-لا شك أنها تجنب الأفراد حدوث الصراعات وا ٍن حدثت تمكنوا من حلها بصورة فعالة.

3- لا يمكن إغفال دورها في مرحلة الطفولة، فهي بمثابة طوق الأمان للطفل في مراحل نموه المختلفة، ومن المهم أن يتكامل دور الأهل مع المدرسة في تعليم الطفل المهارات الاجتماعية التي لا يكتسبها بشكل طبيعي والتي تتضمن: مشاركة أهمية الانتباه والتعاون وتبادل الأدوار، وضرورة التحدث إلى الآخرين والإصغاء إليهم، واللطف واللباقة وأهمية الابتسام إلى الآخرين، ومساعدتهم وتشجيعهم .

4-اللعب وطرق التواصل و الاستجابات غير اللفظية ضرورية خلال التفاعل مع الآخرين .

5- ضرورية و مفيدة كأسلوب في التصرف السليم في المواقف المختلفة .

6- تسهل المهارات الاجتماعية المرتفعة على الأفراد أيضا إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الرؤساء أو المرؤوسين بطريقة أفضل .

7- تمكن الفرد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة و تزيد من قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين، تمكنهم من إقامة علاقة وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليهم .

7- أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية:

على العموم تنتظم الأساليب المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية في ثلاث فئاتو هي:

-أساليب بدنية:

ومنها التدريب على الاسترخاء، والتدريب على التحكم في الجوانب غير اللفظية .

-أساليب سلوكية:

عن طريق تمثيل الدور والإقتداء وا ٍعادة السلوك والتلقين والتدعيم. (طريف غريب، 1998، 201)

ولهذا فإن معظم الباحثين يرون أن برنامج التدريب على اكتساب المهارات الاجتماعية لا تخرج في معظمها عن التعليمات ولعب الدور، التغذية المرتدة، والتدعيم والنمذجة وأخيرا الممارسة .

7-1- التعليمات :

وتتضمن تلك التعليمات وصفا للاستجابات المناسبة وكيفية أدائها ويجب أن تكون التعليمات محددة و دقيقة. (كاشف إيمان وعبد الله هاشم، 2009، 37)

7-2- النمذجة :

تعد النمذجة أكثر أساليب تنمية المهارات الاجتماعية شيوعا، حيث يمكن من خلالها تعلم العديد من المهارات الاجتماعية. (معتز سيد عبد الله 2000، 264)

إذ يرجع إسهامها إلى جهود " ألبرت باندورا A. Bandura" في صياغته لنظرية التعلم الاجتماعي، ويطلق على النمذجة التعلم بالعبرة والتقليد وغيرها. (معتز سيد عبد الله 2000، 264).

ويقصد بالنمذجة إتاحة نموذج سلوكي مباشر (شخص) أو ضمني (تخيلي) للمتدرب، حيث يكون الهدف هو توصيل المعلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمتدرب بقصد إحداث تغير ما في سلوكه أي اكتسابه سلوكا جديدا وفيما يلي أهم أنواع النمذجة:

أ- النمذجة المباشرة أو الصريحة: حيث توجد قدوة فعلية أو شخص يؤدي النموذج السلوكي الاجتماعي المطلوب إتقانه أو قدوة رمزية من خلال فيلم أو مجموعة من الصور المسلسلة بطريقة تكشف عن خطوات أداء السلوك، أو يقدم النموذج الخاص بهذا السلوك في مواقف فعلية أو رمزية.

ب- النمذجة الضمنية أو الإقتداء المتخيل: وفيه يتخيل المتدرب شخصا آخر يسلك على نحو مؤكد في موقف يصعب عليه أن يؤكد ذاته، الجدير بالذكر أن الفرد حين يشاهد نموذجا واقعيا فإنه إما أن يحاكي سلوكه أو يستخدمه في مخيلته، ويحاكيه على المستوى التخيلي في المواقف التي تتطلب ذلك فيما بعد.

7-3- لعب الدور:

يرجع الفضل في إرساء الأساس النظري للعب الدور إلى "مورينو Moreno" الذي افترض أنه يمكن علاج العديد من المشكلات الانفعالية. (معتز سيد عبد الله، 2000، 265)

والمنطلق الكامن من خلف هذا الأسلوب يتمثل في أن قيام الفرد في الدور الذي يصعب القيام به في الواقع الفعلي، قد يجعله أكثر ألفة به ومن ثم اعتيادا عليه، وأقل تهيبا من أدائه فيما بعد في مواقف طبيعية، و أكثر بأوجه الصعوبة التي يخبرها فيها، ومن ثم يعمل على تجنبها فضلا عن أنه يمكنه من إجراء بيان عملي على السلوك قبل تنفيذه، وهو

ما يتيح له الفرصة للنقد الذاتي وتلقي نقد الآخرين وتقييمهم لأدائه بصورة موضوعية لن تتاح له في الواقع الذي قد تكلف الأخطاء فيه ثمنا باهظا يدفعه الفرد خصما من توافقه النفسي وعلاقاته الشخصية. (خزري غنية، 2012، 38).

كما يتضمن لعب الأدوار منهجا آخر من مناهج التعلم الاجتماعي يدرب الفرد بمقتضاها على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها. ولإجراء هذا الأسلوب يطلب المدرب من الفرد الذي تنقصه المهارات الاجتماعية أن يؤدي دورا مخالفا لشخصيته .

7-4- التغذية المرتدة والتدعيم:

وتعني تقييم أداءالعميل للمهارة وا إرشاده إلى نقاط الضعف أو قوة الأداء، مع تقديم التدعيم الاجتماعي للأداء الجيد وهذه التدعيمات قد تكون تشجيعا أو ثناءا أو امتداحا، كمكافآت، اشتراك في أنشطة ترويحية .

وقد يكون مصدر التدعيم داخليا وقد يكون في هذه الحالة أكبر أثرا حينئذ من التدعيم الخارجي من الآخرين، كأن يوجه عبارة معينة لنفسه أو يعد نفسه بمكافأة معينة.

ومن المتوقع أن يصبح التدعيم أكثر تأثيرا حيث تتوافر فيه الشروط المعينة كأن يصدر عقب فترة قصيرة من صدور الاستجابة ويلبي حاجات ورغبات المتدرب، ويكون متنوعا وغير متوقع و يتناسب فرديا مع حجم التقدم المنظور.

7-5- الممارسة :

ويقصد بها قيام العميل بممارسة المهارة التي تعلمها خارج الجلسات في الحياة الواقعية، حتى يتحسن أداؤه مع متابعته في الجلسات المتتالية. لذلك ففي نهاية كل جلسة يعطي العميل واجبا منزليا محددا يقوم فيه بممارسة المهارات التي تعلمها، وتكون هذه الواجبات متدرجة الصعوبة بحيث تكون سهلة في البداية، وتجدر الإشارة إلى أن الواجب التمهيدي قد لا يتطلب أي تفاعل مباشر مع الآخرين مثل قراءة كتاب عن التوكيد، ثم نطلب منه بعد ذلك التقدم للمواقف الشخصية، وتتمثل أهمية تلك الواجبات أيضا أنها تستكشف عن

نقاط التقدم لدى المتدرب، ونقاط الضعف والتي تختلف عند المتدربين نظرا للفروق الفردية بينهم. (خزري غنية، 2012، 39).

8- القصور في المهارات الاجتماعية:

إن القصور في المهارات الاجتماعية ينتج عن مصادر متنوعة، إذ قد يكون هذا القصور أو العجز ناتج عن الفشل في اكتسابها، بسبب قلة الفرص للتعرض للنماذج من السلوك الاجتماعي المقبول.

-إذ يشير "جاري" Gary (1983): إلى أن هناك ثلاثة أنماط من النقص تم تحديدها على أنها نواحي النقص في المهارة وتتمثل في افتقار الأفراد إلى المعارف فالمفاهيم عن السلوك الاجتماعي المناسب، النقص نتيجة التدريب غير الكافي، والعائد التافه أو الغير دقيق. (كاشف إيمان عبد الله هاشم، 2009، 30).

أو قد يكون الفرد يمتلك هذه المهارات ولكنه يعجز عن استعمالها لسبب أو آخر، ويمكن حصر هذه الأسباب فيما يلي:

8-1- الاستجابات الانفعالية:

من الاستجابات الانفعالية التي تؤدي إلى القصور في المهارات الاجتماعية نجد القلق، إذ لوحظ أن القلق يحول دون اكتساب الاستجابات النهائية وأيضا المخاوف المرضية، ومن ثم فإن الأفراد قد لا يتعلمون كيفية التعلم مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي أو المخاوف تعوق مدخل السلوك الاجتماعي، وبالمثل فإن التجنب أو الهروب من المخاوف الاجتماعية يخفف القلق، وبالتالي يدعم بطريقة سلبية سلوكية العزلة الاجتماعية.

ومن الاستجابات الانفعالية التي قد تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية. أيضا نجد الاندفاعية، فالأفراد اللذين يثيرون سلوكا اجتماعيا اندفاعيا يفشلون في تعلم إستراتيجيات التفاعل الاجتماعي المناسب، لأن سلوكهم ينشأ عن الرفض من الأقران، ولذلك فإن الأقران

يتجنبون الفرد المندفع، وهذا ينتج عنه أن هذا الفرد لا يتعرض لنماذج طيبة من السلوك الاجتماعي. (كاشف إيمان عبد الله هشام، 2009، 31)

8-2-توقع العواقب:

يشمل متغير توقع عواقب السلوك توقعنا، وتنبؤنا بنتائج في سلوكنا في موقف ما لذلك توقع نتائج سلوك الآخرين، فضلا عن توقعنا بمدى كفاءتنا الذاتية في القيام بأفعال معينة (Rakos, 1997, 54)

ويشير العديد من الباحثين إلى أنه من أسباب ضعف المهارات الاجتماعية لدى الفرد طبيعة العواقب التي يتوقعها في سلوكه في مواقف التفاعل الاجتماعي و أن ذوي المستوى المنخفض من المهارات لديهم نمط مميز من توقع العواقب، حيث يميلون كما يشير "كلارك و أروكويتز (Clark & arkawtz) وجدوا أن ذوي القلق الاجتماعي المرتفع هو من مؤشرات انخفاض المهارات الاجتماعية، يركزون على الجوانب السلبية، كما يوضح "جامبريل" (Gambrill) في توقع أن يسخر منهم الآخرون أو يؤذونهم. (طريف شوقي محمد فرج، 2003، 64).

8-3-المعتقدات غير منطقية:

إن معتقدات الفرد تحدد سلوكه، فعلى سبيل المثال، أن ميل الفرد لمسايرة الآخرين قد يفسرها اعتقاده بأن مسايرتهم ضرورية لكي يكون محبوبا من قبلهم، وقد يعتقد آخر أنه سيحظى نتيجة لذلك بمزايا، وهو ما يشير للطابع المتفرد للمعتقدات بشكل عام وهناك معتقدات منطقية وأخرى غير منطقية، وهي مسؤولية جزئيا عن الفروق المنظورة في سلوك الأفراد، ومن المفترض أن القدرة على التفسير المنطقي للأمور من بين العناصر الضرورية للمهارات الاجتماعية، وفي المقابل فإن التفسير الغير المنطقي من بين العوامل المثيرة للاضطرابات في العلاقات الشخصية وهو ما يعد مؤشر ضعف المهارات الاجتماعية.

وأوضحت الدراسات أن المعتقدات غير المنطقية ترتبط بصور مختلفة من المشكلات النفسية والقلق الاجتماعي المفرط، والتوقعات المبالغ فيها،وتجنب مواجهة المشكلات، ويعد "ألبرت أليس" (Albert Ellis) من أوائل الباحثين الذين أبرز دورها السلبي في السلوك غير الماهر اجتماعيا، ومن ثمة أدلة متعددة على أن تلك المعتقدات تمارس تأثيرا سلبيا على المهارات الاجتماعية، إذ يركز "ويلي بروتن" أن كثيرا من مظاهر السلوك غير ملائم (غير ملائم اجتماعيا)تتبع من تلك المعتقدات لأنه يصعب أن يتوفر في مواقف الحياة الواقعية ما يتطابق مع تلك المعتقدات.(طريف شوقي محمد فرج، 2003، 66)

9- النظريات المفسرة للمهارات الاجتماعية:

(هدى إبراهيم عبد الحميد و هبة، 2010، 41-42)

9-1-النظرية السلوكية:

تنظر إلى السلوك على أنه وحدة معقدة يمكن تحليلها إلى وحدات ابسط منها. وهذه الوحدات هي الاستجابات الأولية التي ترتبط بمثيرات محددة، والعلاقة التي ترتبط بين المثيرات واستجاباتها هي علاقة موروثة أي سابقة على الخبرة والتعلم.

ويرى أصحاب هذه النظرية بأن السلوك الإنساني عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه المختلفة، ويتحكم في تكوينها قوانين العقل وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسيران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويعزون ذلك إلى العوامل البيئة التي يتعرض لها الفرد، وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو في إطفائه أو إعادته، ولذا فان أكثر السلوك الإنساني مكتسب عن طريق التعلم،و أن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغيير بإيجاد ظروف وأجواء تعليمية معينة.

9-2-نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى "باندورا" Bandora أن كل من البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر، ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين

كل من البيئتين الداخلية والخارجية، العمليات المعرفية وهو ما أطلقه عليه "باندورا" عملية التحديد المتبادل، والأفراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع والحاجات) ولا بفعل البيئة (مثيرات البيئة)وا ٍنما يمكن تفسير الأداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئة وهنا نجد أن عملية الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي يكون لها دور كبير، وافترض "باندورا" أن التعلم بالعبرة أو النمذجة هو أساس عملية الاكتساب.

كما قدم ماهوني وثوريسون Mahony & Thoreson عام (1974): نموذجا آخر للتعلم الاجتماعي مؤداه أن سلوك الأفراد يقع بين حدثين رئيسيين هما الأحداث السابقة (المقدمات Antécédents) والأحداث اللاحقة (النتائج Conséquences) فالمقدمات تسبق السلوك والنتائج تعقب السلوك، فهناك علاقة وظيفية بين الجوانب الثلاثة من سلسلة المقدمات والسلوك والنتائج، فأحداث المقدمة والنتائج تؤثر على ما يفعله الفرد، وضبط أحد هذين الحدثين أو كليهما يساعد على حل مشكلات الأفراد ويعتمد التعلم الاجتماعي أيضا على المجال الذي تقع فيه هذه الأحداث.

9-3- النظرية المعرفية:

يفترض أصحابها أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية والتقويم الذاتي هي الأسباب الأساسية لقصور المهارات الاجتماعية.

ويؤكد "أمري" Emery (1988) أن لكل منا عدة افتراضات تنطوي على اعتقادات محبطة للذات مثل "ينبغي أن أكون محبوبا من الجميع" أو "يجب أن أكون الأفضل دائما"، وتضل الاعتقادات هذه قابعة في الخلفية حتى تحدث واقعة فشل أو نكسة معينة وهنا تنشط هذه الاعتقادات بشدة مؤدية إلى تحريف التفكير في الاتجاه السالب، ولا يقف الأمر عند هذا الحدوا ٍنما تقوم هذه الأعراض بتغذية راجعة لهذه الاعتقادات السلبية مرة أخرى، والأمر الذي يؤدي إلى المزيد من تحريف التفكير، وقصور المهارات.

10- أساليب قياس المهارات الاجتماعية:(بوجلال سعيد، 2009، 76، 77، 78، 79، 80، 81)

إن القياس عملية ضرورية ولازمة لتقييم مستوى أداء المهارة، وعن طريق عملية القياس نستطيع معرفة وتحديد مستو ى النجاح أو القصور في الأداء.

ويتم قياس المهارات لعدة أسباب نذكر منها: التمييز بين التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات حتى يمكن تصميم برامج تدريبية لعلاج مثل هذه الصعوبات وغيرها والتي تؤثر بشكل واضح في قدرة الفرد على التعلم، وتقييم تعلم التلاميذ لمحتوى تعليمي معين أو مجموعة من المهارات الأكاديمية المتضمنة في وحدة تعليمية محددة .

ويمكن قياس المهارة في جانبين هما: الجانب المعرفي: ويتم قياسه تحريرا عن طريق اختبارات الورقة والقلم والجانب الأدائي.

بما أن التعريف يحدد عناصر المفهوم المطلوب قياسه، وكيفية ذلك، وبما أن أداة القياس هي وسيلة واقعية لقياس المفهوم المعرف، إذن فإن التوجهات المطروحة على المستوى النظري لتعريف المهارة سواء كان التوجه السلوكي أو المعرفي ستؤثر في أساليب قياس المهارات الاجتماعية، وقد ظهر على الساحة عدد من الأساليب التي انبثق عنها بالتبعية العديد من المقاييس والأدوات النفسية لقياس المهارات، وسنتعرض بشيء من التفصيل لكل من أساليب قياس المهارات الاجتماعية، وأكثر مقاييس المهارات الاجتماعية ذيوعا، وسيكون ذلك على النحو التالي:

10-1- التقرير الذاتي:

حيث يطلب من المبحوث تقديم معلومات حول سلوكه في مواقف تتطلب قدرا من المهارات الاجتماعية، ومن المتوقع أن طبيعة هذا السلوك المتدرج الشدة ستكشف عن مستوى تلك المهارة لدى الفرد، وتوجد عدة أساليب تندرج في فئة التقرير الذاتي هي:

أ- الاستخبارات والمقاييس النفسية:

ونوجه فيها مجموعة من الأسئلة (البنود) للفرد التي تكشف إجاباته عليها على مستوى مهاراته، وهناك عدة صور تأخذها تلك الأسئلة.

- نقدم للفرد مواقف معينة قد يواجهها أو واجهها في حياته اليومية تتطلب سلوكا اجتماعيا ماهرا للتعامل معها مثل: ماذا تفعل إذا حضرت اجتماعا متأخرا ولم تجد مقعدا قريبا أو ما رد فعلك على رئيسك حين يوجه لك انتقادا علنيا أمام الآخرين بشكل جارح؟ أو ماذا يحدث حيث تلتقي بشخص لأول مرة؟.

وبطبيعة الحال فإن الأسلوب الذي سيتصرف به الشخص في مثل تلك المواقف سيمكن من خلاله استنتاج مستوى مهاراته اجتماعية.

- تقديم استجابات معينة تتصف بأنها ماهرة أوغير ماهر ة اجتماعيا ويطلب من الفرد تحديد معدل صدور تلك الاستجابة عنه، وبالتالي نحدد مستوى مهاراته من خلال حصر معدل صدورا لسلوكيات الماهرة عنه أو العكس، من قبيل: تبادر بتقديم نفسك للآخرين تلتقي بهم لأول مرة.

يصعب عليك تقدير مدى موافقة الفرد الذي تتحدث إليه على كلامك من خلال فحص ملامح وجهه؟.

- يعرض للمبحوث موقفا معينا وتتبعه بعدة استجابات بديلة عليه اختيار أحدها، على أساس أن كل بديل منها يعكس مستوى أو نمطا من المهارة كأن نقول له إذا دخلت حجرة على شخصين يتحدثان في موضوع خاص تعتذر وتخبرهما بأنك ستعود في وقت لاحق، تتحدث عما تريد مباشرة، تغلق باب الغرفة وتخرج دون أن تتحدث إليهما، ويعد الاستخبار من أكثر الأساليب شيوعا، وله العديد من المزايا فضلا عن أوجه النقد، وهو ما يدعوا الباحثين إلى استخدام أساليب أخرى بجانبه، ويحسن حتى تكون الإجابات عنه أكثر دقة أن تصاغ

عباراته بشكل دقيق، وتحدد ملامح الموقف المطروح بصورة مفصلة تتضمن طبيعة الموقف، وهوية الطرف الآخر فيه نوع السلوك الصادر.

ونظرا للأهمية التي حظي بها موضوع المهارات الاجتماعية فقد ظهرت العديد من المقاييس التي سعى الباحثون بواسطتها لقياس مستوى ما يحوزه الفرد منها، وسنعرض فيما يلي لأبرز تلك المقاييس.

1- مقياس "ريجيو" للمهارات الاجتماعية :

والذي صممه "رونالد ريجيو" عام (1986): ويحتوي 105 بندا تقيس ست مهارات هي: التعبير الانفعالي والاستشعار الانفعالي، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والاستشعار الاجتماعي، الضبط الاجتماعي . (Miller,1995) خليفة (1999). (Wampold et al, 1995)

2- مقياس هورويتز وزملائه (1987): لمشكلات العلاقات بين الأشخاص .

3- مقياس جالازي للتعبير عن الذات : وقام بإعداده عام (1974) .

4- مقياس المهارات الاجتماعية : أعده لور وآخرون عام (1991) .

5- مقياس أبعاد السلوك التوكيدي: أعده طريف شوقي عام (1988)، لقياس المهارات التوكيدية .

6- مقياس السلوك التو كيدي: أعدته مريم الخليفي عام (1992) .

ب- المقابلة الشخصية:

وهو أسلوب مهم في حالة الرغبة في قياس مستوى المهارة الاجتماعية لأشخاص أميين، أو الرغبة في تقديم وصف مفصل للجوانب غير اللفظية لمهارات المبحوث الاجتماعية، مثل أسلوبه في تقديم نفسه، ومدى تحكمه في ست حركات عينية، وقدرته في فهم وا إرسال الإشارات غير اللفظية من وا إلى الآخر.

ج- تحليل المضمون:

يقوم الباحث بموجب هذه الطريقة بتحليل مضمون ما كتبه الماهرون اجتماعيا عن أنفسهم (يوميات، مذكرات، كتب، أحاديث صحفية، لقاءات تلفزيونية). أو ما كتب عنهم من منطلق أنهم بحكم ما يواجهونه من مواقف متنوعة يصدرون سلوكا ماهرا اجتماعيا من قبيل مواجهة مواقف الصراع والتعبير عن الاختلاف مع الآخر،وا إدارة عمليات تفاوض اجتماعيوا إصدار أحكام على الآخرين.

10-2- الملاحظة السلوكية:

نظرا لأهمية وقدم الملاحظة السلوكية كوسيلة لقياس المهارات الاجتماعية فهي تتضمن عدد من الطرق الفرعية يمكن لنا إعطاء نبذة موجزة عن كل منها على النحو التالي:

- ملاحظة السلوك الماهر اجتماعيا في مواقف واقعية، سواء كان ذلك في البيئات الطبيعية للأفراد مثلما هو الحال عندما يلاحظ الباحث تلاميذه أثناء تفاعلهم معا في الفصل.

- ملاحظة هذه السلوكيات في مواقف مصطنعة حيث نلاحظ تلك السلوكيات المندرجة في فئة المهارات الاجتماعية للمبحوثين وهم يؤدون أدوار معينة في مواقف مصطنعة تجريبيا يتم تسجيلها بالوسائل التقنية المناسبة.

ويهتم هذا الأسلوب بأداء التلاميذ الفعلي لهذه المهارات، وتعتبر ملاحظة الأداء في المهارات العملية من أهم أساليب التقويم، لها إذ أن هذه الملاحظة تلعب دورا هاما في بيان مدى تحسن الأداء والتقدم في اكتساب هذه المهارات.

10-3- المراقبة الذاتية:

لا تقتصر الملاحظة فقط على قيام باحثين بملاحظة سلوك الفرد في المواقف التي تتطلب المهارة الاجتماعية، بل يمكن أن يلاحظ الفرد ذاته أيضا، وحتى يتمكن الفرد من أداء تلك المهمة يجب أن نعرفه بوضوح بمفهوم المهارات الاجتماعية، وتدريبه بإحدى الطرق المعروفة على الوعي بذاته، ومراقبتها إبان التفاعلات الاجتماعية، وأن تزوده بمفكرة خاصة

يدون بها ملاحظاته الشخصية حول المواقف التي يواجهها وتتطلب الاستجابة بصورة ماهرة اجتماعيا، وأن يسجل مواصفات هذه الاستجابات وخصائص المواقف التي تصدر فيها، وتكمن أهمية هذه الطريقة إن أحسن تنفيذها في أن تزودنا بمعلومات يصعب على الباحثين الوصول إليها أحيانا، فضلا على أنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه في الوجهة المرغوبة .

10-4-تقديرات المحيطين بالفرد:

نظرا لعدم كفاية السلوكيات التي نحصل عليها من خلال ملاحظة المبحوثين فضلا عن احتمال انخفاض دقة ما يدلون به من تقرير ذاتي حول سلوكهم المهاري الاجتماعي فإن الباحثين قد يلجؤون إلى أسلوب إضافي يتمثل في الحصول على تقدير المحيطين بالفرد لسلوك سواء كانوا أقرانه في الحي الذي يسكن فيه، أو أصدقائه أو معلميه أو أفراد أسرته وفي دراسة أجراها " كيرنز" Gairns (1995) لتقييم الكفاءة الاجتماعية للفرد من خلال سؤال أقرانه، اللذين على ألفة به عنه تبين أن تقديرهم كان ذا قدرة تنبؤية مرتفعة بالسلوك الفعلي للفرد، وحتى يتأكد من صحة التقديرات لاحظ لمدة أربعة أيام بصورة مكثفة من حصلوا على درجات مرتفعة على العدوانية، من واقع تقرير أقرانهم المقربين منهم، ووجدوا أنهم أصدروا بالفعل سلوكا عدائيا بدرجة أكبر ممن حصلوا على درجات منخفضة، وأن ملاحظته لعدوانيتهم ارتبطت سلبيا، كما يتوقع بالدرجة على مقياس الكفاءة الاجتماعية مما يوحي بصدق تقديرات الأقران.

10-5- السيناريوهات:

حيث تقدم للمبحوث مجموعة من الأحداث المفترضة الاجتماعية، ويطلب منه تقييمها وتفسير أسبابها، وطبيعة السلوك المتوقع أن يمارسه فيها ومن خلال عملية التحليل المعرفي لاستجاباته نستدل على مهاراته الاجتماعية.

10-6- الحاسب الآلي:

حيث نستخدم الحاسب الآلي للتعامل مع البنية المعرفية الكامنة خلفه والمفسر لمستوى المهارة الاجتماعية للفرد، وهو ما يتطلب محو الأمية الحاسوبية لمبحوثنا، وبالفعل فقد ظهرت برامج حاسوبية متنوعة تقدم موقفا وأهدافا يكشف رد فعل المبحوث عليها عن مستوى مهاراته الاجتماعية، وتتميز هذه الطريقة بأنها ذات طابع تفاعلي مع المبحوثين مما يمكننا من فهم سلوكهم المعرفي الاجتماعي بصورة أكثر يسرا. (Cirvne et al 1992).

ومن الأمثلة الواقعية على ذلك برنامج الحاسب الآلي الذي صممه "هوران" لتعديل بعض العناصر المؤثرة في طبيعة السلوك الاجتماعي الذي يتسم بانخفاض المهارة ألا وهي المعتقدات غير المنطقية من خلال برنامج لإعادة التشكيل المعرفي للمعتقدات الغير منطقية لمجموعة من طلاب الثانوي، يتضمن (12) مشهد تقدم على جلستين، وفيه يقدم للمبحوث عقب المشهد الذي يعكس معتقدا غير منطقي ما سيناريوهات ،وبدائل متعددة للحكم عليها وحيث يختار البديل المنطقي يقدم له المحاسب دعما وتشجيعا لتثبيت تلك المعتقدات لديه أما حيث يختار بديلا غير منطقي يقوم المحاسب بتنفيذه ودحضه. (Horan, 1996).

ويرى علماء النفس أن التعلم بمساعدة الحاسب فعال للأسباب التالية:

- **المشاركة الفعالة:** يجعل التلميذ يتفاعل بشكل إيجابي وفي الحال مع المادة العلمية المقدمة ويكشف عن هذا التفاعل باستجابته وممارسته ويختبر في كل خطوة، وهو تعلم عن طريق العمل.

- **التغذية المرتدة للمعلومات:** من الممكن أن يحدد الخطأ، وأن يرجع الدارس إلى أسباب خطئه، ذلك أن التدعيم يسهل التعلم، مع المعرفة الفورية للنتائج وما لها من فوائد جمة.

- **تلقي المعلومات بطريقة تناسب كل فرد:** يجعل هذا الأسلوب الدارس يدرس المادة ويفهمها تبعا لسرعته هو، ثم يدرس غيرها، ولا يرتبط بسنوات دراسية معينة، وامتحانات

تدخل فيها عوامل بشرية كثيرة، أما إن كان بطيئا فإنه يدرس بالسرعة المتناسبة معه، وغالبا ما ينقل إلى برنامج علاجي.

حين ننظر للأساليب المتنوعة لقياس المهارات الاجتماعية سنجد أن كلا منهما يتمتع بمجموعة من المزايا، وفي المقابل به بعض أوجه المحدودية التي تجعل من المزج بينهما يساعدنا على تقييم تلك المهارات بصورة أفضل وأكثر اقترابا من الواقع، ولا غرو في ذلك فالمعلومة التي تأتي من أكثر من مصدر يزداد وثوقنا بها، فنحن نسأل المبحوث ونقابله، ونلاحظ سلوكه في مواقع معينة، ونقدم له مواقف مصطنعة، ونطلب منه ملاحظة ذاته ونقدم له سيناريوهات ونحلل أداءه المعرفي عليها.

خلاصة:

تعتبر المهارات الاجتماعية من العناصر المهم اكتسابها عند كل فرد لما لها من تأثير على طبيعة التفاعلات اليومية بين الأفراد، والتي تتجلى من خلال قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، وكل هذا سيؤثر على توافقه سواء على المستوى الشخصي و الاجتماعي، فالمهارات الاجتماعية تيسر عمليات التفاعل والاحتكاك بالآخرين.

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

تمهيد

1- مفهوم التحصيل الدراسي

2- مستويات التحصيل

3- مبادئ التحصيل الدراسي

4- تقويم التحصيل الدراسي وأهدافه

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

6- شروط التحصيل الدراسي الجيد

7- اختبارات التحصيل الدراسي

8- استخدامات اختبارات التحصيل الدراسي

9- قياس التحصيل الدراسي

10- مشكلات التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أهم القضايا التي شغلت فكر المربيين عموما والمختصين في علم النفس التربوي خصوصا، ذلك لما له من أهمية في حياة التلاميذ والمحيطين بهم من آباء ومعلمين، ويعتبر من أبرز نتائج العملية التربوية، وهو المعيار الأساسي لهذه النتائج، حيث يمكن من خلاله تحديد المستوى الدراسي للتلاميذ والحكم على نوعية التلاميذ كما وكيفا، وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم التحصيل الدراسي، مستوياته، مبادئه، تقويم التحصيل الدراسي وأهدافه، والعوامل المؤثرة فيه، ثم شروط التحصيل الدراسي الجيد، اختبارات التحصيل، ثم استخدامات اختبارات التحصيل الدراسي، قياس التحصيل الدراسي ثم مشكلات التحصيل الدراسي.

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

1-1- المفهوم اللغوي:

جاء في لسان العرب: حصل: الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، يكون في الحساب والأعمال ونحوها، حصل الشيء يحصل حصولا، والتحصيل تمييز ما يحصل، وحاصل الشيء ومحصوله وبقيته (ابن منظور، 2003، 184).

2-1- المفهوم الاصطلاحي:

أ- تعريف الباحث "جابلن" "GHAPLIN": كما أشار إليه "الطاهر سعد الله" فيرى التحصيل "هو مستوى محدد من الأداء والكفاءة في العمل المدرسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات أو كليهما". (الطاهر سعد الله، بدون تاريخ، 46)

ب- تعريف الباحث "أحمد عبد السلام محمد": التحصيل الدراسي بأنه "حدوث عمليات التعلم التي نرغبها". (أحمد عبد السلام محمد، 1960، 362).

ج- تعريف "روبير لافون"lafan (1973): "المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي". (R, Lafan, 1973, 15).

د- تعريف "محمد زياد حمدان" 2001: "التحصيل الأكاديمي هو تحصيل إدراكي نظري في معظمه يرتكز على المعارف والخبرات التي تجسدها المواد المنهجية المختلفة في التربية المدرسية كالاجتماعيات والعلوم الطبيعية وغيرها". (محمد زياد حمدان، 2001، 62)

هـ- تعريف "مولاي بودخيلي محمد" (2004): "الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معين". (مولاي بودخيلي محمد، 2004، 326)

و- تعريف "رشاد صالح الدمنهوري"و"عباس محمود عوض" (2006): بأنه "المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية معينة. (رشاد صالح الدمنهوري وعباس محمود عوض، 2006، 87)

ز- **تعريف "صلاح الدين علام"**: كما أشارت إليه الباحثة "مايسة أحمد النيال" على أنه "مدى استيعاب التلاميذلما تعلمو ه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة وتقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في مرحلة دراسية". (مايسة أحمد النيال، 2007، 104)

ح- **تعريف "فضلون سعد الدمرداش" (2008):** "هو ما يستطيع التلاميذ اكتسابه من معلومات ومعارف ومهارات واتجاهات وقيم من خلال ما يمر به من خبرات تقدمها المدرسة في صور مختلفة ومتعددة ومن أنشطة معرفية أكاديمية وأنشطة بدنية حركية أو وجدانية انفعالية فإن ما تقدمه المدرسة من مناهج دراسية يجب أن يكون شاملا ومتنوعا لكل جوانب شخصية التلميذ (عقليا، معرفيا، مهاريا، حركيا، وجدانيا، انفعاليا). (فضلون سعد الدمرداش، 2008، 122)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج بأن التحصيل هو كل ما يكتسبه التلميذ من معارف ومهارات واتجاهات وميول وقيم وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتب المدرسية ويمكن قياسه بالاختبارات التي يعدها المعلمون.

2- مستويات التحصيل:

ترى عبد اللاوي سعدية أن مستويات التحصيل ثلاث مستويات: (عبد اللاوي سعدية، 2012، 72، 73) يحقق التلميذ نجاحا في بعض المواد أو جميعها، ويتحصل على علامات جيدة، كما قد يتعرض للفشل، فيحصل على علامات ضعيفة، كما قد يكون متوازنا ويحصل على علامات متوسطة ونجد ثلاث مستويات للتحصيل:

2-1- التحصيل الدراسي الجيد:

التحصيل الدراسي الجيد حسب الباحث "مدحت عبد اللطيف" عبارة عن "سلوك يعبر عن تجاوز مستوى الأداء للتلميذ عن المتوقع منه، في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة، وهو أيضا حصول التلميذ على علامات متفوقة".

2-2- التحصيل الدراسي الضعيف:

يعني التحصيل الدراسي الضعيف حسب الباحث "نعيم الرفاعي": "مستويات منخفضة عن المتوقع من الاستعدادات، أي أن التحصيل الضعيف أو تأخر التلميذ دراسيا هو أن هذا التلميذ قد قصر تقصيرا ملحوظا عند بلوغ مستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله ولا يأخذ التحصيل عادة وحده بل يأخذ متصلا مع العمر الزمني للتلميذ".

كما يدعى التحصيل الدراسي الضعيف بالتخلف الدراسي أو التأخر الدراسي، الذي أثار اهتمام العديد من الباحثين، حيث يعرف "فيليب شومي" التأخر الدراسي على أنه "عبارة عن الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في عملية التحصيل الدراسي،وهذه الصعوبات تعيقه من مواصلة مشواره الدراسي".

يضيف الباحث "نعيم الرفاعي" أن "ضعف التحصيل الدراسي أو التخلف الدراسي يكون على شكلين رئيسيين: العام والخاص، فالتخلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية، أما التخلف الخاص فهو التقصير الملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية إذ نجد التخلف مثلا في الرياضيات، ويكون النجاح في الفيزياء والكيمياء" .

2- 3- التحصيل الدراسي المتوسط:

وفيه تكون نتائج التلميذ متوسطة، أي ليست جيدة وليست ضعيفة.

3- مبادئ التحصيل الدراسي:

3-1- الجزاء:

أكدت النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الجزاء في التعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، وهو يتخذ شكلين إما الثوابـوا إما العقاب، والكل يتفق في الميدان التربوي والنفسي أهمية الجزاء وخاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها، وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معين يعمل

على توكيد ذلك النشاط، فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير الأستاذ وتشجيعه، وفي هذا يكون تحصيله الدراسي جيدا، والعكس صحيح، ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التلاميذ في كل مرة يظهرون فيها تحسنا عن الخط القاعدي الذي بدأوا فيه، تلك المناسبات التي يظهر فيها التلاميذ إقبالا على التعلم وسعادة بما يخبرون، ومبادرة في الإسهام في الأنشطة والبحث عن إجابات لأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على المهمة، والعمل لإكمال الواجبات والمهمات المطلوبة منهم، وزيادة تعاملهم مع زملائهم، وتفضيل البقاء في المؤسسة التعليمية. (نايفة قطامي، 1999، 188، 189)

3-2-الدافعية:

من الأمور المسلم بها أنه لا يوجد عمل دون حوافز ودوافع معينة، فلكل تلميذ دوافع نفسية واجتماعية تدفعه نحو الدراسة أو تمنعه عنها، وهنا يجب أن نكشف عن هذه الدوافع ومحاولة استغلالها كمحركات لقدرات التلميذ.

"إن الدوافع هي حالات لدى الكائن الحي يسلك سلوك معين في العالم الخارجي، ونرسم له أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية". (أحمد زكي صالح، 1965، 175)

3-3- الفعالية:

ترتبط بالتعلم النشط المبني على التنظيم والتخطيط، فالمدرس هنا عليه التركيز على التعزيزات الملائمة التي تسعى إلى تفعيل وتقوية التعلم، ولا يتم هذا إلا إذا قدمها في الوقت المناسب، إضافة إلى توظيف إستراتيجية التغذية الراجعة Feed Back في جو هيقر اطي تتاح فيه فر صة تبادل الآراء والخبرات. (عبد المجيد نشواتي، 1985، 220، 222)

وهناك مبادئ أخرى الواقعية، الحداثة، الاهتمام، والتدريب. (برو محمد، 2009، 242، 243).

3-4- الحداثة:

الحداثة هي في الأصل، وقبل أن تكون أي شيء، عملية بناء متكامل، متناسق لصرح الاجتهاد العقلي الصرف انطلاقا من موقف فكري لا ترتد فيه،خلاصته أن عجلة التقدم نابعة من حركة التاريخ التي لا يمكن توقيفها، وأن أبناء كل جيل قد خلقوا للتكيف مع ظروف مختلفة، في جوهرها عن تلك التي عرفها آبائهم وأجدادهم، وأنهم بالتالي مجبرون على اصطناع آلية فكرية، وابتكار حلول نوعية للمشكلات التي تتعرض سبيلهم في كل مناحي حياتهم النظرية والعملية و التي لا بد أن تكون مختلفة بالضرورة عن تلك التي أصطنعها أو اهتدى إليها الآباء والأجداد في زمانهم الذي كان.

انطلاقامن هذا يمكن القول أن الروتين والتكرار و الاستكانة للكسل الفكري واجترار الموروث والتشبث بالقديم وغيرها من السلوكات تقضي على روح الاكتشاف والإبداع لدى التلاميذ، مما يؤدي بهم إلى تدني مستواهم التحصيلي، ولهذا فالمطلوب من المربي وتطبيقا لهذا المبدأ إخضاع تلاميذه باستمرار للمسائل والأنشطة والخبرات الجديدة والمهارات التقنية العالية، حتى يجد الواحد منهم نفسه مضطرا لبذل المزيد من الجهد الفكري والمحاولات الجادة الواعية التي تساعده على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد، بشرط الأخذ في الاعتبار جملة الخصائص التالية:

أ- الانفتاح على الخبرات والمهارات الجديدة.

ب- الحركية والنشاط في اكتساب الحقائق والمعلومات.

ج- التهيؤ الفكري والتوجه نحو الحاضر والمستقبل.

د- التهيؤ العقلي للتخطيط في مجال الحياة الفردية والمجتمعية .

هـ- الإحساس بالمشكلات القائمة.

و- الطموح إلى تحقيق مستويات عالية من التعليم والتكوين.

3-5- الواقعية:

الكل يعلم أن العملية التعلمية تعتبر من العمليات الاجتماعية التي تتم في بيئة طبيعية واجتماعية، لذلك يفترض أن يوفر داخل حجرة الدراسة كل الظروف الملائمة، وأن تكون المواد والأنشطة والخبرات الدراسية التي تقدم للتلاميذ مرتبطة بحياتهم، وبما يدور حولهم في بيئتهم الاجتماعية، ولذا فإن الأخذ بهذا المبدأ من أجل تسهيل عملية التعلم، والوصول بالتلاميذ إلى التحصيل الجيد يتطلب تحديد ومراعاة مختلف الظروف البيئية المادية والتربوية المساعدة على تشجيع إمكانات وفرص ظهور سلوك زيادة دافعية التحصيل لدى التلاميذ، إذ أن هذه الظروف ومنها العمل على سيادة جو التعاون والحب والديمقراطية وتقديم التعزيزات الآنية في لحظة إظهارهم لاستجابات صحيحة، وتوفير وسائل وأدوات إيضاح مناسبة وغيرها تعتبر بمثابة أدلة ومنبهات ومثيرات لإظهار وتحقيق التحصيل الدراسي المرغوب .

3-6- الاهتمام:

إن الرغبة والميل يولدان في نفس كل تلميذ ولا شك الاهتمام بالتعلم والإقبال على الدراسة والمدرسة معا، ويخلقان فيه النشاط والفاعلية ، فيقبل على تعلم ما يميل إليه، ويبذل فيه الكثير فيه الكثير من الجهد برغبة وتشوق، الشيء الذي يساعده على تذليل الصعوبات التي تصادفه، ولهذا فالمطلوب من المدرس بالخصوص في هذا المبدأ العمل على:

أ- تهيئة جو حجرة الدراسة، الذي يجد التلميذ في رحابه ما يشبع حاجاته وتحقيق رغباته.

ب- الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ.

ج- تشجيع تلاميذه على اعتماد المجهود الذاتي باعتباره هو الآخر مبدأ هام من مبادئ التعلم بالعمل .

د- اعتماد الترغيب مع تلاميذه لأنه يقوي حوافزهم ويجعل الواحد منهم أشد إصرارا على إنجاز وتحقيق هدفه .

هـ- ومنه فإن مبدأ الاهتمام هذا ضروري الأخذ به لأنه كلما زاد اهتمام التلميذ بنشاط دراسي أو خبرة ما زاد تحصيله الدراسي والعكس.

3-7- التدريب:

من المؤكد أن تعلم واكتساب التلميذ للسلوكات المختلفة يتأسس في الكثير من الأحيان على كثرة التدريب العلمي على الأساليب والمهارات وأوجه النشاط المتنوعة، شريطة أن يربط هذا التدريب بحاجات التلاميذ وقدراتهم وميولهم ومصادر اهتمامهم ونواحي نشاطهم، وأن يتنوع بين الشفوي والكتابي، لأن كثرة التدريب في الوقت المناسب يعتبر بمثابة تثبيت المعلومات وتحقيق الأهداف المسطرة، ومن ثم فإن هذا المبدأ يمكن اعتباره من الأساليب الهامة التي تمكن من خلق روح المنافسة وتطوير وتنمية القدرات الخاصة التي تساعد على تنمية الرصيد المعرفي والعلمي للتلميذ وتحسين تحصيله الدراسي.

4- تقويم التحصيل الدراسي وأهدافه:

يقول الباحث "سامي محمد ملحم": "تقويم التحصيل الدراسي يستند إلى الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر أو في منتصف الفصل الدراسي، أو في نهايته، ثم تسجيل نتائجه في سجل العلامات من أجل تقويم تحصيل التلاميذ، بموجبها تمهيدا لاتخاذ قرار بترفيعه أو ترسيبه أو تخرجه أو إعطائه شهادة تبين مقدار إنجازاته". (سامي محمد ملحم 2002، 386)

يضيف الباحث "مروان أبو حويج" أن "المعلم يقوم بتقويم تلاميذه من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف المنشودة التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية التي تبرز أهمية التقويم:

أ- يعمل التقويم على تحفيز التلاميذ على الاستذكار والتحصيل.

ب- التقويم وسيلة جيدة ليتعرف التلميذ على مدى تقدمه في التحصيل.

ج- أن تقويم التحصيل الدراسي يساعد المعلم على معرفة مدى استجابة الطالب لعملية التعلم المدرسي، وبالتالي على مدى إفادته من طريقته في التدريس.

د- يساعد على تتبع نمو التلميذ في الخبرة المتعلمة، ويكون ذلك عن طريق تكرار الامتحانات التحصيلية على فترات منتظمة على مدار السنة الدراسية.

هـ- تساعد على معرفة مقدار ما حصله التلميذ في مادة دراسية معينة.

و- تساعد على معرفة إذا كان التلاميذ وصلوا إلى المستوى المطلوب في التحصيل الدراسي. (روان أبو حويج و آخرون، 2002، 80)

5- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عوامل عدة متداخلة فيما بينها، تؤثر على التحصيل الدراسي، ومن بين هذه العوامل نذكر (عبدي سميرة، 2011، 121، 122، 123، 124)

5-1- العوامل العقلية:

وتتمثل في كل العوامل المؤثرة في التحصيل، ويقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية من أهمها نجد:

أ- الذكاء:

هو من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل، وذلك لوجود علاقة ارتباطية قوية بينهما وهذا ما أكدت عليه الدراسات التي أجريت في هذا المجال. يعتبر نقص الذكاء من أقوى الأساليب التي تبدو في حالات التأخر الدراسي الذي يستعصي علاجه ويقول "محمد خليفة بركات" إذا كان الذكاء عاليا فإن الأمل يكون كبيرا في قدرة التلميذ على الالتحاق بزملائه إذا عولجت الأسباب التي أدت إلى التأخر.

نستنتج مما سبق أن السمات العقلية تعتبر من أهم العوامل التي لها تأثير في التحصيل الدراسي، هي بمثابة الطاقة الكامنة القابلة للعمل بكفاءات في مواجهة المواقف الدراسية.

ب- القدرات الخاصة:

لقد كشفت معظم الدراسات والبحوث طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة، ومن بينها القدرة اللغوية التي تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني المتغيرات اللغوية، وكذلك القدرة على الاستدلال العام.

5-2- العوامل الجسمية:

بالنسبة للعوامل الجسمية العامة للتلميذ و العاهات الخلقية، تحد من قدرة التلميذ على بذل الجهد ومسايرة الزملاء ومن أكثر العاهات الخلقية المنتشرة في مدارسنا ضعف حاستي السمعو البصر وكذا عيوب النطق.

ولهذا يمكن القول إن صحة التلميذ وسلامة حواسه وخلوه من العاهات الجسمية أيا كان نوعها يساعده على التحصيل الجيد.

5-3- العوامل التربوية:

إضافة إلى العوامل العقلية والعوامل الجسمية، توجد عوامل تربوية وتتمثل في مجمل الظروف المدرسية التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة.

أ- المعلم كعامل مؤثر في التحصيل الدراسي:

للمعلم دور أساسي ومباشر في مستوى التلاميذ وتحصيلهم، إما سلبا أو إيجابا وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ وحالاته المزاجية العامة، ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه التلاميذ.

ب- الجو الاجتماعي المدرسي:

يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة التي تؤثر على التلاميذ، فإذا كان كل القسم يتسم بالتفاعل الإيجابي بين أفراد المجتمع المدرسي، بين الأستاذ والتلاميذ،

وبين التلميذ وزملائه والتلميذ والهيئة الإدارية،فإن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم، أما إذا اضطربت العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي وانتشرت الأساليب اللاسوية فالتلميذ يصبح عاجزا عن التكيف مع هذا المجتمع، مما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

ج- الإدارة والتحصيل الدراسي:

يمكن للنظام الإداري السائد في المدرسة أن يؤثر سلبا أو إيجابا في أداء التلاميذ ومستواهم، فإن كانت العلاقة بين فريق العمل من إدارة ومعلمين جيدة، أثر ذلك ايجابا ، أما إذا كانت هذه العلاقة غير جيدة،فإنها تؤثر سلبا على التلاميذ ،كما أن نمط الإدارة إذا كان دكتاتوريا أو متسيبا، يكون له أثر مباشر في تراجع وانخفاض مستوى تحصيل التلاميذ، ولنظام الامتحانات من حيث الاعتبارات الأساسية كالتقويمو الموضوعية والظروف الملائمة تؤدي دورا في التحصيل الدراسي من حيث رفعه أو خفضه. إذا فالظروف المدرسية التي تحيط بالتلميذ تؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

5-4- العوامل الأسرية:

تعتبر الأوضاع الأسرية من أهم العوامل التي تؤثر في الحالة النفسية و الجسمية و العقلية لدى التلاميذ، وتتحدد هذه الأوضاع فيما يلي:

أ- المستوى الثقافي للأسرة :

يقصد بالمستوى الثقافي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، ذلك لما له من تأثير كبير على تحصيل التلميذ، من حيث مساعدته على مراجعة دروسه، ومراقبة مختلف نشاطاته المدرسية، وهو بذلك يتلقى العناية الكافية للدراسة.

ب- الجو السائد داخل الأسرة :

للجو الأسري السائد داخل الأسرة تأثير بالغ على تحصيل التلميذ، فإن كان التلميذ يعيش في مكان يسوده الاستقرار و الراحة فإن ذلك يسمح له بالدراسة، وبذلك التحصيل الجيد.

6- شروط التحصيل الدراسي الجيد :

ونذكر جملة من الشروط أهمها: (عبد اللاوي سعدية 2012، 73، 74، 75، 76) المعروف أن التعلم عملية يغير أو يعدل بها المتعلم سلوكه بفضل العلوم والمعارف التي يحصلها، والعادات والمهارات التي يكونها، والاتجاهات الفكرية والخلقية التي يكتسبها،كما أن التعلم لا يمكن أن يحدث ارتجالا، بل يحدث وفق شروط عدة ومحددة كلما توخاها المتعلم كلما كان أقدر على التعلم، ولا شك في أن هذه الشروط جميعها تعمل معا وتتفاعل، وفي ما يلي أهمها:

6- 1- حسب ما وضعها برهان الإسلام الزرنوجي:

في كتابه"تعليم المتعلم طريق التعلم" الذي يرى أن طالب العلم يجب عليه مراعاتها حتى تحقق عملية التعلم أغراضها،وقد أورد هذه الشروط الدكتور"فؤاد عبد الفتاح أحمد" وعلق عليهاو الذي أخذنا منه بعض هذه الشروط:

6-1-1-تعظيم العلم و أهله: إن طالب العلم لا ينال العلم ولا ينتفع به إلا بتعظيم العلم و أهله، وتعظيم الأستاذ وتوقيره، هكذا تعلو قيمة العلم عند الباحث "الزرنوجي" كما أن تعظيمه للعلم إنما هو تعظيم إيجابي لأنه يؤدي إلى عمل وسلوك، فتعظيم العلم في القلب مرتبط بسلوك يعبر عنه ،ومن تعظيم العلم تعظيم الأستاذ وتوقيره،وإذا كان من الواجب على الطالب ذلك فمن ناحية أخرى يجب على الأستاذ أن يظهر بمظهر يستوجب توقيره، ومن تعظيم العلم أيضا تعظيم الكتاب ولا يستخف به بأية صورة من الصور.

6-1-2-الجهدو الهمة والمواظبة: لا بد للطالب من الجهدو الهمةو المواظبةو الملازمة في طلب العلم، إذا من المؤكد أن الجد يقرب كل أمر شاسع ويفتح كل باب مغلق لأنه من العبث تمني التفوق العلمي دون عناء،وإذا كان "الزرنوجي" يوصي ببذل الجهد في طلب العلم،فإنه في المقابل يمنع الإسراف فيه لا يصاب الطالب بالتعب الذي يجده من معوقات التعلم ،بل عليه أن يرفق بنفسه لأن الرفق بالنفس أصل عظيم في جميع الأشياء كما على

الطالب المواظبة على الدرس و الحذر من آفة الانقطاع عن العلم ،لأن عدم ممارسة عملية التعلم إنما هو لإضعاف لما تم تحصيله.

6-1-3- وقت تحصيل العلم: كما أن عملية التعلم عند "الزرنوجي" عملية مستمرة متصلة وليس لها حد تتوقف عنده ولكن الأوقات تتفاوت فيما بينها بالنسبة للقدرة على التحصيل، فأفضل أوقات اليوم لتحصيل ما بين العشاء ووقت السحر لأنه وقت مبارك، وهذا لا يعني أن الأوقات الأخرى غير صالحة بل ينبغي لطالب العلم أن يستغل جميع أوقاته في التعلم .

6-1-4- تسجيل المعلومات: على الطالب إدا أراد الزيادة في العلم والاستفادة منه أن يكون معه في كل وقت ورقة وقلم حتى يكتب ما يسمع من الفوائد كما على الطالب أن يصطحب دوما معه دفتر ليطالعه وليكتب فيه .

6-1-5- الحفظ: القدرة على الحفظ عند "الزرنوجي" قابلة للنمو و النقصان، ويمكن زيادتها بوسائل شتى منها ما هو ديني وما هو نفسي وما هو جسمي".

6-2- شروط أخرى:

بالإضافة إلى الشروط السابقة تضاف إليها الشروط التالية لأنها فعلا تساعد على التحصيل الدراسي الجيد حسب الباحث. (عبد الرحمان عسيوي وماسية أحمد النبال)و هي:

6-2-1-شرط التكرار: فالإنسان نجده دائما يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من إجادة هذه الخبرة، فالتكرار لا يقصد بذلك التكرار الآلي الأعمى، ولكن التكرار الموجه يؤدي إلى الكمال، مثال ذلك الطالب الذي يرغب في حفظ قصيدة شعرية لا بد أن يكررها عدة مرات كمثل تعلم ركوب الدراجة حيث التكرار الآلي الأصم لا فائدة منه لأن فيه ضياع للوقت والجهد وفيه جمود لعملية التعلم، أما التكرار المفيد هو التكرار القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد .

6-2-2- شرط الدافع: لحدوث عملية التعلم لا بد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، فكلما كان الدافع قويا، كان نزوع الكائن الحي نحو

النشاط المؤدي إلى التعلم قويا، حيث أثبتت تجارب التعلم أن الجوع كان دافعا ضروريا لحدوث عملية التعلم، حيث إشباع دافع الجوع أدى إلى شعور الحيوان بالرضا والارتياح.

6-2-3-التدريب أو التكرار الموزعو المركز: يقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب حيث وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب و الشعور بالملل و نسيان ما تعلمه الفرد، عكس التدريب الموزع، حيث وجد أنه يؤدي إلى تثبت ما تعلمه الفرد و إقباله على التعلم باهتمام أكبر، فحفظ قصيدة شعر تحتاج تكرارها خمس ساعات وذلك بالطريقة المركزة ،حيث أثبتت التجارب أن التدريب الموزع أفضل من التدريب المتصل.

6-2-4- الطريقة الكليةو الطريقة الجزئية: أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية ،حيث تكون المادة المراد تعلمها سهلة و قصيرة، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا أو طبيعيا، كلما تسهل تعلمه بالطريقة الكلية، كما هو الحال بالنسبة للتعلم فالطالب يأخذ فكرة عامة إجمالية عن الموضوع المراد تعلمه، ثم بعد ذلك الأسلوب يستوعب التفاصيلو الأجزاء الصغيرة .

6-2-5-التسميع الذاتي: "هي عملية يقوم بها الفرد محاولا استرجاع المعلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات، ذلك أثناء الحفظ و بعده بمدة قصيرة ،إذ لهذه العملية فائدة، فهو تبيين للحافظ مقدار ما تعلمه وما غاب عنه فيزيده عناية وتكرار من ناحية، ومن ناحية أخرى تكون حافزا على بذل الجهدو التيقظ للحافظ".

6- 2-6- الإرشاد و التوجيه: التحصيل القائم على أساس الإرشاد و التوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل في مدة زمنية أقصر كما لو كان التعلم دون إرشاد، فالإرشاد يؤدي إلى اختصار الوقت و الجهد اللازمين لتعلم شيء ما، كما ينبغي أن يوجه المعلم إرشاداته إلى

تلاميذه في المراحل الأولى من عملية التعلم وذلك حتى يبدأ التلاميذ تحصيلهم متبعين الطرق الصحيحة منذ البداية.

6-2-7- معرفة المتعلم لنتائج ما تعلمه بصفة مستمرة: أثبتت التجربة أن ممارسة الفعل دون معرفة النتائج لا تؤدي إلى حدوث التعلم الجيد ومعرفة المتعلم مقدار ما أحرزه من نجاح، أو ما عليه من تقصير يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد للمحافظة على مستواه إن كان حسن وللالتحاق بغيره إذا كان مقصرا، فمعرفة المتعلم لنتائج تحصيله تجعله يعمل على منافسة نفسه ومنافسة زملائه، فيسعى دائما إلى أن يحدث نفسهو أن يتفوق على زملائه .

6-2-8- النشاط الذاتي: إن النشاط الذاتي هو السبيل الأمثل إلى اكتساب المهارات و الخبراتو المعلوماتو المعا ف المختلفة .

و التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده ونشاطه الذاتي، تكون أكثر ثبوتا ورسوخا،و أكثر عصيانا على الزوال و النسيان، أما التعلم القائم على التلقين و السرد و الإلقاء من جانب المعلم فإنه نوع رديء من التعلم، ومجهود المعلم يجب أن ينصب على إثارة اهتمام التلاميذ ونشاطهم الذاتي ونمو الشخصية بجميع سماتها وقدراتها، إنما يحدث نتيجة لما يبذله الفرد من جهد ونشاط ذاتي ومهمة المعلم الحقيقية هي مساعدة تلاميذه لكي يتعلموا بأنفسهم.

7- اختبارات التحصيل الدراسي:

7-1- الاختبارات الشفوية: (نبيل عبد الهادي، 1999، 48، 49)

الاختبارات الشفوية تعتبر من أقدم أنواع الاختبارات في العالم، واستخدمت هذه الاختبارات منذ أقدم الأزمان، وفي هذا النوع من الاختبارات يوجه الفاحص للطالب عدة أسئلة يتطلب منه الإجابة عليها.

وبالرغم من أن هذا النوع من الاختبارات قديم لأنه ما زال مستخدما حتى وقتنا الحالي، حيث يستخدم في إلقاء الشعر، وتلاوة القرآن الكريم، ومناقشة رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه .

ومن مزايا الاختبارات الشفوية:

- توفير فرصة المواجهة بين كل من المعلمو الطالببحيث يكشف المعلم قدرات وا ٍمكانيات الطالب المعرفيةوتمكنه من حل مشكلات الطلبة اللذين يواجهون صعوبات أكاديمية .
- توفير فرصة للتعلم من خلال المناقشات بين الفاحصو الطالب .
- ومن بين عيوبها : تحتاج إلى وقت طويل في تحقيقها .
- لا توفر العدالة في توجيه الأسئلة .

7-2- الاختبارات المقالية: (عبد القادر كراجة 1997، 155)

وتحتل هذه الاختبارات المكانة الثانية بعد الاختبارات الشفوية من حيث الانتشار والاستعمال وبخاصة في الدول العربية التي تستخدم هذا النوع بنسبة تزيد عن 85% سواء في المراحل التعليمية في التعليم العام أو على المستوى الجامعي، وتقوم فكرة اختبارات المقال على تضمين ورقة الأسئلة سؤال أو جملة أسئلة تتطلب الإجابة عليها كتابة مقال أو موضوع إنشائي يتحدد حجمه بحجم المطلوب في السؤال والذي قد يبدأ بكلمة ناقش (ابحث في، تحدث عن، الخ ...)

ويستطيع الطالب إطلاق العنان لقلمهو الاسترسال في الكتابة مع مراعاة الصحة في التعبير و الدقة في استخدام المفاهيمو الأفكار و المصطلحات و القواعد العلمية، و القدرة على العرضو الشرحو التحليل والاستنباط وربط المعلومات ببعضها البعض، وقد تتطلب الإجابة إصدار أحكام من جانب الطالب.

ومن مزايا الاختبارات المقالية نذكر:

– توحيد الأسئلة في النوع من الاختبارات يتيح المجال للطلاب للإجابة على الأسئلة بنفس المستوى من الصعوبة أو السهولة ،فتضمن عدم المحاباة أو التحيز أو على الأصح الاهتمام باحتمال وقوعها، على العكس من الاختبارات الشفوية.

– إنها تشعر الممتحن و الممتحنين بنوع من العدالة والإنصاف وكذلك الدقة خصوصا عند مقارنتها بالاختبارات الشفهية وذلك بسبب الإعدادالمسبق للأسئلة وا إتاحة الفرصة للطالب لكتابة الإجابات دون أن يكون عرضة للخجل أو الخوف والارتباك أو يقع تحت طائلة الإحراجو النقد أو السخرية، كما أن طول الوقت المسموح للإجابة يعطي الطالب مجالا رحبا لقراءة الأسئلةو التفكير بعمق ومراجعة الإجاباتو العمل على عرضها منظمة وبترتيب جيد .

ومن عيوب الاختبارات المقالية:

– تتطلب وقتا في عملية التصحيحو التقييم .

– يخشى في تصحيح الإجابات وتقدير الدرجات من وقوع المدرس تحت تأثير بعض أهوائه الشخصية ونزواته الذاتية .

7-3-الاختبـــارات الموضـــوعية:(عبـد القـادر كراجـة، 1997، 158، 159، 160، 161، 162، 180، 181)

الاختبارات الموضوعية هي أكثر اختبارات التحصيل الدراسي شيوعا واستخداما خصوصا في المراحل المتوسطة والثانوية وكذلك الجامعية وقد استحدثت اسمها لموضوعيتها سواء في التصميم حيث يفترض فيها وجود إجابة واحدة ومحددة بجانب الدقةو الوضوح والاختصار في الأسئلة المطروحةو الاختبارات الموضوعية تتكون من عدد من الأنواع نذكر منها ما يلي:

-**اختبارات الصح و الخطأ:** وفي هذا النوع من الاختبارات يتم عرض بعض العبارات على الطلاب أو المفحوصين ويطلب منهم تأكيد صحتها أو خطأها بكتابة كلمة صح أو كلمة خطأ.

ومن مزاياها نذكر:

-تمتاز هذه الاختبارات بتغطيها لمعظم أجزاء المادة إن لم يكن كلها حيث تقوم تمثيل المادة أو المقرر تمثيلا شاملا .

-تمتاز هذه الاختبارات بسهولة تصحيحها فهي لا تستغرق وقتا طويلا ولا تتطلب مجهودا كبيرا في قراءة الإجابات حيث يتم إعداد مفتاح خاص بالإجابات الصحيحة مسبقا، لدرجة أنه يمكن لزميلك أو زوجتك أو حتى أحد الأبناء القيام بعملية التصحيح.

ومن عيوب اختبارات الصحو الخطأ :

-هناك احتمال بأن يجيب الطالب على نصف الأسئلة عن طريق الحظ أو الصدفة فاحتمالات العثور على الإجابة الصحيحة لا تتجاوز هذين الخيارين (صح أو خطأ) بينما يختلف الحال مثلا في اختبارات الاختيار من متعدد، حيث أن احتمالات العثور على الإجابة الصحيحة لا تقل عن الأربعة أو الخمسة.

- يؤخذ على هذه الاختبارات تدني معدلات ثبات نتائجها ولعل مرد ذلك إلى ارتفاع احتمالات الإجابة بالتخمين أو الصدفة.

- **اختبارات الاختيار من متعدد:**

يتكون كل سؤال من هذا النوع من الاختبارات الموضوعية من مشكلة أو مسألة يكون حلها مدرجا ضمن عدد من الحلول أو الإجابات المقترحة التي يفترض تشابهها شكلا وتركيبا ولغة وتباينها، مضمونا، ويطلب من المفحوص اختيار الإجابة الأنسب أو الأفضل أو الأكثر ملائمة وذلك بعمل دائرة أو تأشيرة صح أو خطأ عليها .

ومن مزاياها:

-تعتبر فرصة لتخمين أو الاستجابة بطريقة عشوائية ضيقة ومحدودة نوعا ما خصوصا عندما نقارنها باختبارات الصح والخطأ حيث أن الاحتمالات المطروحة عادة للمفحوصين كإجابات للمشكلة أو السؤال لا تقل عن أربع إجابات مقترحة وبالتالي نجد أن فرص التخمين للحصول على الإجابات الصحيحة ضعيفة مما يعني الاطمئنان إلى ارتفاع معدلات الثبات في هذه الاختبارات.

- يمكن لنا عن طريق هذا النوع من الأسئلة الموضوعة قياس بعض القدرات العقلية العليا كمقدرة الطالب على القيام بتحليلها للمفردات وترتيب الأفكار واستنباط النتائج أو تعليل بعض المواقف أو الظواهر وهي على الأقل أفضل من سابقتها اختبارات الصح والخطأ في هذا الجانب.

ومن عيوبها:

- يؤخذ على هدا النوع من الاختبارات الموضوعية أن الطالب يقضي وقتا طويلا في قراءة الإجابات المقترحة كما أنها تستهلك صفحات عديدة فعشرين سؤال على سبيل المثال قد تحتاج فيها إلى خمس صفحات أو ورقات على الأقل ،مما يعني أنها قد تكون مكلفة ماديا حيث يتطلب ذلك أعداد كثيرة من الأوراق وكذلك الطباعة.

وهناك اختبارات أخرى كاختبارات المزاوجة واختبارات التكميل وغيرها :

ومن من مزايا الاختبارات الموضوعية:

-تناسب أولائك الطلاب الذين لا يحسنون التعبير عن أفكارهم أو عرضها بطريقة مفهومة واضحة أو يجدون صعوبة في الكتابة بسرعة تتطلب تنظيم وترتيب الأفكار و المفاهيم و المرئيات كما أنها تعتبر مناسبة لتلك الفئة من الطلاب الذين يجدون في اللغة نحو أو صرفا أو إملاء صعوبة ومشقة.

– تمتاز بدرجة عالية من الثبات والصدق وذلك لشموليتها وتمثيلها لمعظم أجزاء المادة مما يعني كثرة مفرداتها وأسئلتها وهي أعلى في ثباتها.

ومن بين عيوبها:

– تتطلب الاختبارات الموضوعية جهد كبير في عملية الإعداد والتصحيح لأنها كما أسلفنا تمتاز بالشمولية وكثرة المفردات والدقة.

– الاختبارات الموضوعية بكثرة مفرداتها وشموليتها وكذلك كثرة نماذجها وصورها تتطلب الكثير من الأوراق وطباعة وتصوير العديد من الصفحات مما يعني تكلفة مادية عالية قد تجد بعض المدارس مثلا صعوبة في تأمينها أو القيام بها.

8- استخدامات اختبارات التحصيل الدراسي .

تستخدم اختبارات التحصيل في عدة مجالات ولعدة أغراض هي: (عبد الحفيظ مقدم 1993، 213، 214)

8-1- الاختيار والتعيين:

إن نجاح الفرد أو فشله في برنامج دراسي أو مهني معين يتوقف على المعرفة السابقة له فالدخول إلى مدرسة عليا أو مركز لتعلم مهنة معينة يتوقف على نجاح الفرد في الاختبار الذي يقيس كفايته في المواد التي لها وثيق الصلة بالموضوع. ومن المعلوم أن كثيرا من المدارس العليا المتخصصة تنظم امتحانات خاصة بقبول الطلبة.

8-2- التشخيص:

تحديد مناطق القوة والضعف في التلميذ من حيث تحصيله الأكاديمي لغرض مساعدة التلميذ أو مجموعة التلاميذ في المواد التي يعرفون فيها ضعفا بالغا.

8-3- التغذية الرجعية:

إن تقديم نتائج اختبارات التحصيل المقننة إلى أولياء التلاميذ يساعدهم على معرفة نواحي القوة والضعف في تحصيل أطفالهم مما يمكنهم من مساعدة أبنائهم على توجيه

نشاطهم نحو الوصول إلى الأهداف المسطرة وتكوين عادات مذاكرة حسنة، وكما تعتبر هذه النتائج كعامل تحفيز وتشجيع للتلاميذ أنفسهم.

8-4- تقويم البرنامج:

تستخدم اختبارات التحصيل لتقويم برامج التعليم من حيث صلاحيتها وملاءمتها وكذا مدى فعالية طرق التدريس المستعملة و هذا لغرض تحسينها.

9- قياس التحصيل الدراسي:

وهي من الاختبارات التي يقوم بها المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها التلميذ وتهدف الاختبارات المدرسية التحصيلية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعلمية، وهي إما اختبارات عادية تعد بواسطة المعلمين أو اختبارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية خاصة الثانوية العامة ومن أشهر تلك الصور ما يلي: (عبدي سمير ة، 2011، 124).

9-1-الاختبارات التقليدية :

وهي من أقدم الوسائل التي استخدمت لقياس التحصيل، ويطلق عليها أحيانا اختبارات المقال، ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة، تعطى للتلاميذ ويطلب الإجابة عنها دون كتابة الغرض منها مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية، ومدى قدرته للتعبير عن نفسه. (رجاء أبو علام، 2005، 373)

ولهذا النوع عيوب من بينها، تعود التلميذ على سرد المعلومات فقط لا تحليلها ولا تركيبها، فلا تهتم بمظاهر الابتكار وقدرة التلميذ على تطبيق ما تعلمه من حل المشكلات الجديدة، فقد يصادف التلميذ الحظ فتأتي الأسئلة فيما يتقنه وقد يكون العكس.

9-2-الاختبارات الموضوعية:

يقصد بها تجنب الإجابات الحرة، وتقيد التلميذ في طريقة إجابته على إعطاء إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال وهناك اختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء عملية التنقيط وذلك لاعتمادها على مفتاح التصحيح.

والاختبارات الموضوعية أنواع نذكر:

أ- أسئلة الاختيار من متعدد: الصيغة التقليدية لأسئلة الاختيار من متعدد، وذلك بإعطاء سؤال ثم مجموعة من الإجابات، إجابة واحدة فقط تكون الصواب.(سامي ملحم 2000، 212)

ب- أسئلة الخطأ والصواب: وفي هذا النوع من الاختبارات يتم عرض بعض العبارات على التلاميذ ثم يطلب منهم تأكيد صحتها أو خطأها بكتابة كلمة "صح" أو"خطأ" في الخانة.

ج-أسئلة المزاوجة: وهي في العادة تتكون من قائمتين متوازيتين و لكنهما في الغالب غير متساويتين في عدد المثيرات والاستجابات، ويطلب من التلاميذ التوصيل بين المثيرات (الأسئلة) وبين ما يناسبها من إجابات. (عبد القادر كراجة، 1998، 159 ، 162)

10- مشكلات التحصيل الدراسي :

من أهم المشكلات التي تواجه الطفل أو التلميذ بصفة عامة نجد كل من ضعف الدافعية للدراسة والعادات الدراسية غير المناسبة والتي يوضحها الباحث "أحمد محمد الزبادي" فيما يلي: (أحمد محمد الزبادي، 2001، 211)

10-1- ضعف الدافعية للدراسة:

الأفراد يختلفون عادة من قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم، وفي مدى الجهود التي يكرسونها لتحقيق هذه الأهداف وينسب هذا الاختلاف إلى تباين في مستويات الدافعية التي يمتلكونها، والنتائج التي يتحصل عليها التلاميذ عموما في مادة دراسية تقسم إلى ثلاث أنواع: مرتفعة ومتوسطة ومتدنية أو ضعيفة، وقد يلفت معلم المادة بأن بعض

التلاميذ على الرغم من ذكائهم أو استعدادهم العادي وصحتهم العامة المناسبة، قد حصلوا على علامات أقل مما هو متوقع منهم، حيث يستدعي أمرهم هذا الملاحظة الحادة، والتعرف على مسببات سلوكهم وتعديله ،والتعرف على أسباب ضعف التحصيل وضعف دافعيتهم للدراسة، وعليه سيغطي مفهوم ضعف التحصيل في هذه الفترة، أفراد التلاميذ الذين يتدنى إنجازهم عما يستطيعون في الواقع مهما بلغ مستوى هذا الإنجاز مرتفعا بعض الشيء أو متوسطا أو ضعيفا .

10-2- العادات الدراسية غير المناسبة :

تنعكس العادات الدراسية غير المناسبة على تحصيل التلميذ، ولاسيما الإنكباب المستمر على الدراسة والدراسة بصوت مرتفع، و تكرار لبعض الجمل، والاستعداد للامتحان في ليلة الامتحان وطوال الليل، وأخذ بعض العلاجات للسهر، والدراسة على أنغام الموسيقى وغيرها من العادات التي قد تؤدي إلى الفشل، وتزيد من نقمة التلميذ لكثرة الدراسة دون نجاح.

خلاصة:

في خلاصة هذا الفصل نقول أن التحصيل الدراسي هو من أهم العمليات التربوية والأهداف السامية التي تنشدها مختلف الأنظمة التربوية العالمية التي تسعى للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي أفضل مستعملة في ذلك كل الوسائل المادية والمعنوية .

والتحصيل الدراسي ليس مؤشر على قدرات المتعلم فقط، بل دليل على كفاءة المنظومة التربوية ككل بداية من الذين أشرفوا على بناء المناهج الدراسية ووصولا إلى غرفة القسم وما تحتويه من مختلف الأطراف من المعلم وكفاءته، وطريقة التدريس ومدى نجاحها، وكذا المعرفة من حيث تناسبها مع المستوى العقلي و النفسي والاجتماعي للمتعلم.

وشير هنا إلى تداخل وتفاعل عدة عوامل ذاتية وموضوعية و اجتماعية وأسرية ومدرسية تؤثر بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي وجميعها يهدف إلى محاولة القياس المعرفي والتحصيلي لدى المتعلم وفهم التطورات التي تطرأ عليه نتيجة التعلم، فيقوم المشرفون على العملية التعليمية بتعزيز الإيجابيات وتدارك السلبيات التي قد تؤدي إلى الفشل الدراسي وضعف التحصيل.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

نهجية البحث وا ٍجراءاته التطبيقية

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

3- عينة الدراسة وخصائصها

4- أدوات الدراسة

5- مكان وزمان إجراء الدراسة

6- المعالجة الإحصائية

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة

خلاصة

تمهيد:

عندما يقوم الباحث بدراسة ما، فإنه يحاول دوما أن يحصل على المعلومات الوافرة التي تمكنه من وصف الظاهرة المراد دراستها وصفا شاملا يسمح له بتحديد العلاقات القائمة بين عناصرها، لذلك فإنه يتبع مجموعة من الخطوات العلمية الدقيقة والمنظمة والتي تمكنه من تحقيق أهداف الدراسة، ثم عرض أهم الأدوات المستعملة في جمع البيانات، ثم سنحدد مكان وزمان إجراء الدراسة وأخيرا المعالجة الإحصائية.

1- الدراسة الاستطلاعية:

في البداية قمنا بدراسة استطلاعية والتي تسمح لنا بالاحتكاك لأول مرة بميدان البحث كما تتيح لنا الكشف عن مدى ملائمة الاختبار المستخدم لعينة الدراسة وهذا من أجل تحديد ثبات وصدق الاختبار وبما أن محور الدراسة تلاميذ السنة الثانية ثانوي توجهنا إلى ثانوية عبد الرحمان بن عوف وطبق الاختبار على 30 تلميذ وتلميذة وتم حساب الثبات وصدق الاختبار.

أ- الثبات:

- الثبات الداخلي:

تم حساب ثبات هذا الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاختبار ككل حيث بلغ 0.74 كما هو موضح في الجدول رقم (01).

جدول رقم (01): يوضح ثبات اختبار المهارات الاجتماعية عن طريق ألفا كرونباخ.

ألفا كرونباخ	حجم العينة
0.74	30

ب- الصدق:

1- صدق المقارنة الطرفية:

كما تم حساب صدق هذا الاختبار كذلك باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليا ثم أخذ نسبة 27% من طرفيالاختبار الأعلى والأدنى، ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T.test) وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقا لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T.test) دالة عند مستوى الدلالة (0.05 أو 0.01= α) فهذا يعني أن هذا الاختبارصادق لأنه استطاع أن يميز بين الطر فين.

- إذا كانت قيمة الفرق لـ (T.test) غير دالة عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فهذا يعني أن هذا الاختبار غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبالنظر إلى قيمة اختبار الدلالة (T.test) كما هو موضح في الجدول رقم (02) يتضح أن هذا الاختبار صادق حيث بلغت قيمته (5.59) وهي دالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الدالة ($\alpha = 0.01$) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (02): يوضح صدق المقارنة الطرفية لاختبار المهارات الاجتماعية.

الطرفين		اختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	القرار
الدرجات	الطرف الأعلى	11.37	0.05	30	186.125	5.017	14	5.599	دال عند 0.01
	الطرف الأدنى			30	139.37	1.807			

2- صدق المحكمين:

كما عرض الاختبار على بعض من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا لتغيير بعض الألفاظ في البنود.

2- منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي حيث أنه يتناسب مع طبيعة موضوع الدراسة الحالية وطريقة اختبار فروض الدراسة والتحقق من صحتها، فيشير (رجاء أبو علام، 1998، 234) إلى أن البحوث الارتباطية تصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا، لأن الغرض من جمع البيانات تحديد الدرجة التي ترتبط بها متغيرات كمية، ويعبر عن درجة العلاقة بين المتغيرات بمعامل الارتباط، الذي يعني أن درجات متغير ترتبط بدرجات متغير آخر، وذلك كما يتمثل في متغيري الدراسة الحالية والمتغيران هما المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

3- عينة الدراسة وخصائصها:

3-1- عينة الدراسة:

تعرف العينة على أنها جزء من مجتمع الدراسة الذي نجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث. (رشيد زرواتي، 2002، 191). فالعينة إذن جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم نعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله.

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لمدينة المسيلة (بثانويتي عبد الرحمان بن عوف والثانوية الجديدة بعين الخضراء) للعام الدراسي (2014- 2015) في التخصص العلمي والأدبي وبناء على هذا فقد اخترنا عينة قصدية وذلك بهدف تطبيق أداة الدراسة (اختبار المهارات الاجتماعية) وكانت عينة الدراسة متكونة من 281 تلميذ وتلميذة من التخصصات العلمية والأدبية وتم استثناء 81 تلميذ وتلميذة من العينة الأصلية بسبب عدم تجانس الأفراد مع خصائص العينة المطلوبة (السن، إعادة السنة، عدم الإجابة على كل البنود، وجود تلاميذ ذوي احتياجات خاصة).

وبالتالي أصبحت العينة مكونة من 200 تلميذ وتلميذة (100) من الثانوية القديمة و(100) من الثانوية الجديدة، والجدول رقم (03) يوضح توزيع تلاميذ السنة الثانية ثانوي العملي والأدبي لولاية المسيلة.

3-2- خصائص العينة:

جدول رقم (03): يوضح توزيع تلاميذ السنة الثانية ثانوي العملي والأدبي لولاية المسيلة

العدد / التخصص	عدد التلاميذ
علمي	7639
أدبي	4287
المجموع	11926

يظهر من الجدول رقم (03) أن عدد التلاميذ في التخصصات العلمية أكثر من عدد التلاميذ في التخصصات الأدبية، وهذا راجع إلى أن التلاميذ يميلون إلى التخصصات العلمية أكثر من التخصصات الأدبية.

جدول رقم (04): يوضح توزيع التلاميذ حسب المؤسستين.

المؤسسة / الجنس	ثانوية عبد الرحمان بن عوف	الثانوية الجديدة	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	35	35	70	%35
إناث	65	65	130	%65
المجموع	100	100	200	%100

يظهر من الجدول رقم (04) أن نسبة الذكور قدرت بـ 35% في حين نسبة الإناث قدرت بـ 65% وهي تفوق نسبة الذكور.

جدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	70	%35
إناث	130	%65
المجموع	200	%100

يظهر من الجدول رقم (05) أن نسبة الذكور قدرت بـ 35% في حين نسبة الإناث قدرت بـ 65% وهي تفوق نسبة الذكور.

جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص.

المؤسسة / التخصص	ثانوية عبد الرحمان بن عوف		الثانوية الجديدة		المجموع	النسبة المئوية
أدبي	ذكور	إناث	ذكور	إناث	76	%38
	15	23	12	26		
علمي	ذكور	إناث	ذكور	إناث	124	%62
	20	42	23	39		
المجموع	35	65	35	65	200	%100

يظهر من خلال الجدول رقم (06) أن نسبة التخصص العلمي قدرت بـ 65% ونسبة التخصص الأدبي قدرت بـ38% وهي نسبة قليلة مقارنة بالتخصص العلمي معناه أن التلاميذ يميلون إلى التخصصات العلمية.

4- أدوات الدراسة:

4-1- استمارة المعلومات :

تم بناء استمارة تتكون من الأسئلة بهدف جمع بعض المعلومات عن أفراد العينة تخص كل من الجنس، الاسم واللقب، التخصص الدراسي، السن، معدل التحصيل الدراسي (المعدل السنوي).

4-2- اختبار المهارات الاجتماعية (إعداد رونالد **Riggio** ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمان 1992 (محمد السيد عبد الرحمان 1998،109)،

يتكون الاختبار من 90 بندا صمم كوسيلة قياس قصيرة ولكنها شاملة تعتمد على التقرير الذاتي لتقييم مهارات التواصل الاجتماعي الأساسية.

وقد طور أصلا للاستخدام في أبحاث الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، عمليات التفاعل الاجتماعي، كما وجد أنه ذات قيمة في مجال الإرشاد النفسي وبرامج التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية ومعرفة الفروق الفردية، كما يمكن أن يستخدم في القياسات السلوكية للمهارات الاجتماعية، حيث يعتبر أحد الخيارات المحكمة والمطورة لقياسات

السلوك، ويصلح للتطبيق على عينات إكلينيكية مختلفة وفي دراسات علم النفس الصناعي والتنظيمي وفي اختيار الأشخاص للعمل في المجالات التي تلعب فيها المهارات الاجتماعية دورا هاما.

وقد صمم الاختبار للاستخدام مع الراشدين أصلا، إلا أنه ثبت صلاحيته للاستخدام بدءا من الرابعة عشر من العمر (السنة الثانية من التعليم المتوسط).

4-2-1-**وصف الاختبار وأبعاده** (محمد السيد عبد الرحمان، 1998، 110- 111- 112)

يتكون الاختبار من ستة مقاييس فرعية تقيس التواصل الاجتماعي في مستويين هما المستوى الانفعالي والمستوى الاجتماعي كل مستوى بثلاث مجالات هي: التعبير، الحساسية والضبط والمقاييس الستة هي:

أ- **التعبير الانفعالي** (Emational expressivity):

التعبير الانفعالي ويقيس المهارة التي بها يتواصل الأفراد غير لفظيا، خصوصا في إرسال التعبيرات الانفعالية، وإن كان يتضمن لذلك التعبيرات غير اللفظية المرتبطة بالاتجاهات والميول والتوجهات بين الأشخاص بالإضافة لذلك فالمقياس يعكس القدرة على التعبير الدقيق لما يشعر به الفرد من تغير في حالته الانفعالية، ويتميز الأشخاص الذين لديهم قدرة أعلى على التعبير الانفعالي بالحيوية، كما أنهم عاطفين ولديهم القدرة على إثارة وحث ودفع الآخرين للتعبير عن مشاعرهم ومن أمثلة بنود هذا البعد: تعبيرات وجهي عموما تكون عادية.

ب- **الحساسية الانفعالية** (Emotional Sensitivity):

الحساسية الانفعالية تقيس المهارة في استقبال وتفسير الاتصالات غير اللفظية من الآخرين، ويميل الأشخاص الذين يتميزون بحساسيتهم الانفعالية إلى الدقة والبراعة في تفسير الحالة الانفعالية للآخرين، كما أن هؤلاء الذين يتميزون بزيادة حساسيتهم الانفعالية ربما

يكونون عرضة لأن يصبحوا متأثرين عاطفيا بالآخرين، فيتقمصون شخصيتهم ويعبرون تماما عن حالتهم الانفعالية. من أمثلة بنود هذا البعد: أصرخ أحيانا عند رؤية مشهد محزن.

ت- **الضبط الانفعالي** (Emotional Control):

الضبط الانفعالي يقيس القدرة على ضبط وتنظيم ما يظهر للآخرين من تعبيرات انفعالية أو غير لفظية، ويتضمن الضبط الانفعالي القدرة على توصيل انفعالات الجزئية خلال الأدوار التي يقوم بها الفرد، وا إخفاء مشاعره خلف قناع مفترض كالضحك على نحو مناسب على نكتة أو كظم الغيظ عند التعرض لمواقف مؤسفة، والأشخاص الذين يحققون درجات مرتفعة في هذا البعد يميلون إلى التحكم في مشاعرهم الانفعالية.

ومن أمثلة بنود هذا البعد: لست ماهرا تماما في ضبط انفعالاتي أو التحكم في مشاعري.

ث- **التعبير الاجتماعي** (Social Expressivity):

التعبير الاجتماعي يقيس المهارة في التعبير اللفظي، والقدرة على إشراك الآخرين أو الاشتراك معهم في المحادثات الاجتماعية، والدرجة المرتفعة على هذا المقياس تدل على قدرة الفرد على التأثير اللفظي في الآخرين، كما يتميز الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة بأنهم يظهرون نوعامن الانبساطية، والاجتماعية كما يتميزون بالمهارة في استهلال وتوجيه الحديث في أي موضوع.،وعلى النقيض من ذلك وبشكل جزئي عندما تكون الدرجة في هذا البعد منخفضة فإن الأشخاص (غير المعبرين اجتماعيا)، ربما يتحدثون عفويا بدون التحكم في محتوى ما يقولونه ومن أمثلة بنود هذا البعد: أبادر عادة بتقديم وتعريف نفسي للغرباء.

ج- **الحساسية الاجتماعية** (Social Sensivity):

الحساسية الاجتماعية تقيس القدرة على تفسير التواصل اللفظي أثناء التفاعل مع الآخرين تقيس أيضا الحساسية الفردية لفهم المعايير التي تحكم السلوك الاجتماعي فالأفراد

الذين يتميزون بحساسيتهم الاجتماعية يتميزون بالتزامهم بالسلوك الاجتماعي وحساسيتهم ووعيهم بما يفعلونه. الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الحساسية الاجتماعية وفي الوقت ذاته على درجة منخفضة إلى حد ما في بعدي التعبير الاجتماعي والضبط الاجتماعي قد يصعب عليهم الاشتراك في التفاعلات الاجتماعية بشكل جيد. ومن أمثلة هذا البعد: غالبا ما أكون قلقا ومشغول من أن يسئ الآخرون فهم شيئا ما قلته لهم.

ح- **الضبط الاجتماعي** (Social Control):

الضبط الاجتماعي يقيس المهارة في لعب الدور وتقديم الذات للمجتمع. الأشخاص الذين لديهم في الضبط الاجتماعي هم في الوقت ذاته متكيفين عموما ويتصفون باللباقة، والثقة بالنفس في مواجهتهم للمواقف الاجتماعية ويستطيعون أن يحققوا الانسجام مع أي نوع من المواقف الاجتماعية بمجرد أن يوضعوا فيها كما يعد الضبط الاجتماعي مهما في ضبط الاتجاه، والمحتوى في التفاعلات الاجتماعية وقد وضع عنوان كراسة الأسئلة تحت اسم :اختبار وصف الذات لتفادي المفهوم المتداول لكلمة المهارات الاجتماعية على أنها أحد خصائص المرغوبية الاجتماعية أو لأنها مرادف لها،ويستغرق مابين 30-45 دقيقة للإجابة عنه .

4-2-2- تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات:

يتكون كل مقياس من المقاييس الست من 15 بندا ووزعت البنود على المقياس بطريقة دائرية فالبنود 1، 7، 13، 19، 25، 31، 37، 49 وهكذا هي بنود البعد الأول، وهكذا للأبعاد الأخرى ويتضمن اثنا وثلاثون بندا سالبا وهي: 1، 3، 5، 9، 10، 15، 17، 18، 21، 24، 25، 30، 36، 37، 39، 41، 43، 48، 49، 54، 56، 60، 64، 66، 67، 69، 72، 73، 76، 81، 84، 85.

وتقدر الدرجة طبقا لاتجاه الإجابة على النحو الآتي تنطبق علي تماما (خمس درجات) ولا تنطبق علي إطلاقا (درجة و احدة)، وذلك في حالة العبارات موجبة الاتجاه وعددها 58 عبارة.

والعكس صحيح في حالة العبارات سالبة الاتجاه، وتتراوح درجات كل بعد بين 15-75 والدرجة الكلية للاختبار بين 90- 450 درجة وتقيس المهارة أو الكفاية الاجتماعية.

جدول رقم (07): يوضح أرقام أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية:

(سعيد بوجلال، 2009، 170،171)

أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية	أرقام العبارات	عدد العبارات	المجموع الكلي
التعبير الانفعالي	1، 7، 13، 19، 25، 31، 37، 43، 49، 55، 61، 67، 73، 79، 85	15	90
الحساسية الانفعالية	2، 8، 14، 20، 26، 32، 38، 44، 50، 56، 62، 68، 74، 80، 86	15	
الضبط الانفعالي	3، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 45، 51، 57، 63، 69، 75، 81، 87	15	
التعبير الاجتماعي	4، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52، 58، 64، 70، 76، 82، 88	15	
الحساسية الاجتماعية	15، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 47، 53، 59، 65، 71، 77، 83، 89	15	
الضبط الاجتماعي	6، 12، 18، 24، 30، 36، 42، 48، 54، 60، 66، 72، 78، 84، 90	15	

4-2-3- الخصائص السيكومترية للاختبار:

صدق وثبات الاختبار:

يتمتع المقياس في صورته الأجنبية والعربية بدرجة مناسبة من الصدق والثبات:

أ- الصدق:

تم حساب الصدق التقاربي، والصدق التمييزي لأبعاد الاختبار في صورته الأجنبية حيث ارتبطت أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له بأبعاد اختبارات أخرى كاختبار التواصل اللفظي، ومقياس الذكورة والأنوثة، ومقياس القلق الاجتماعي وبعض أبعاد اختبار عوامل الشخصية 16،PF واختبار ايزنك للشخصية، وفي الصورة العربية تم تقدير الصدق بطريقة صدق المحك باستخدام اختبار النضج الانفعالي، والشعور بالوحدة حيث اتضح وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية له والمقاييس المذكورة، كما يتمتع المقياس بدرجة مرتفعة من القدرة التمييزية مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق.

ب- ثبات الاختبار:

تراوحت معاملات ثبات الاختبار في صورته الأجنبية بطريقة إعادة التطبيق على 40 طالبا جامعيا بعد أسبوعين من التطبيق الأول بين (0.81–0.96) وبطريقة ألفا كرونباخ بين(0.62–0.87) كما يتمتع كذلك بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، وفي الصورة العربية تراوحت معاملات الثبات بإعادة التطبيق على عينة الدراسة الحالية بعد 18 يوما من التطبيق الأول بين (0.73–0.83) وتراوح معامل ألفا كرونباخ (0.71–0.80) كما يتمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له بين(0.29 – 0.89) وكله دالة إحصائيا مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الثبات.

4-2-4- الخصائص السيكومترية لاختبار المهارات الاجتماعية في الدراسة الحالية:

أ- ثبات الاختبار:

كما ذكرنا في الدراسة الاستطلاعية تم حساب ثبات الاختبار عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمتها 0.74.

ب- صدق الاختبار:

تم حساب صدق هذا الاختبار باستخدام طريقة المقارنة الطرفية وبالنظر إلى قيمة اختبار (T.test) يتضح بأن هذا الاختبار صادق، حيث بلغت قيمته (5.59) ودال عند ($\alpha = 0.01$).

4-3- قياس التحصيل الدراسي للسنة الدراسية 2014-2015:

5- مكان وزمان إجراء الدراسة:

5-1- الحدود المكانية:

بما أن عينة الدراسة تتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي ولهذا أجريت الدراسة في:

- ثانوية عبد الرحمان بن عوف: فتحت أبوابها سنة 1987م، مساحتها الإجمالية 37975م²، يقدر عدد أساتذتها بـ42 أستاذ، ومجموع التلاميذ 495 تلميذ وتلميذة. تضم هذه الثانوية: 23 حجرة للدراسة و04 مخابر علمية، 02 مخبر للإعلام الآلي، 01 مدرج، 01 مكتبة.

- الثانوية الجديدة: فتحت أبوابها سنة 2009م، موقعها مركز المدينة ومساحتها حوالي 10.000م²، يحدها شمالا الطريق الولائي رقم 01 وشرقا شارع وسكنات فردية وحظيرة البلدية، وجنوبا شارع وسكن تساهمي، غربا شارع وسكن اجتماعي. ويقدر عدد تلاميذها 492 تلميذ.

5-2- الحدود الزمنية:

الدراسة الاستطلاعية:تم تطبيقها يوم 2015/03/15. وطبقت اختبار المهاترات الاجتماعية.

الدراسة الأساسية: تم إجراء التطبيق لهذه الدراسة خلال الفترة الممتدة بين 2015/04/19 إلى غاية 2015/06/19.

6- المعالجة الإحصائية:

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) الذي استطعنا من خلاله تحديد الأدوات الإحصائية التالية:

1- معامل الارتباط بيرسون.

2- اختبار (T.test).

7- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

جدول رقم (08): يمثل الفرضيات ونوع الأسلوب الإحصائي المستخدم في معالجتها

الفرضيات	نص الفرضية	المقياس	الاختبار الإحصائي المستخدم
الفرضية الرئيسية	طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي العام طردية	اختبار المهارات الاجتماعية + معدل التحصيل الدراسي العام	معامل الارتباط بيرسون (Pearson)
الفرضية الأولى	توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	اختبار المهارات الاجتماعية + معدل التحصيل الدراسي العام	معامل الارتباط بيرسون (Pearson)
الفرضية الثانية	توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية	اختبار المهارات الاجتماعية + معدل التحصيل الدراسي العام	معامل الارتباط بيرسون (Pearson)
الفرضية الثالثة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)	اختبار المهارات الاجتماعية	اختبار (T.test) لدلالة الفروق
الفرضية الرابعة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)	اختبار المهارات الاجتماعية	اختبار (T.test) لدلالة الفروق
الفرضية الخامسة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)	معدل التحصيل الدراسي العام	اختبار (T.test) لدلالة الفروق
الفرضية السادسة	لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)	معدل التحصيل الدراسي العام	اختبار (T.test) لدلالة الفروق

خلاصة

لقد تم في هذا الفصل عرض المنهج المتبع في الدراسة وأهم خصائص عينة الدراسة، بالإضافة إلى أهم الخصائص السيكومترية لاختبار الدراسة وخلصنا إلى جدول حدد فيه فرضيات الدراسة ونوع الاختبار والأسلوب الإحصائي المستخدم في قياسها ومعالجتها، وسوف يتم في الفصل اللاحق عرض أهم النتائج المتوصل إليها بعد التحليل الإحصائي للفرضيات ومناقشة وتفسير هذه النتائج بمقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة

2- مناقشة النتائج

خلاصة

تمهيد

من أجل إتمام الدراسة الميدانية والوصول إلى هدف البحث المتمثل في إثبات أو نفي الفروض، وبعد التطرق للتعرف على منهج البحث وا إجراءاته التطبيقية في الفصل السابق، سنحاول في هذا الفصل عرض نتائج هذه الفروض ومناقشتها.

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الرئيسية:

نصت الفرضية الرئيسية للبحث الحالي على ما يلي: "طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي طردية"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة طبيعة العلاقة وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (09): يوضح طبيعة العلاقة بين المهارات والتحصيل الدراسي:

المتغيرات	معامل الارتباط	حجم العينة	القرار
- المهارات الاجتماعية - التحصيل الدراسي	0.66	200	الارتباط دال عند ($\alpha = 0.01$)

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات أفراد عينة الدراسة على اختبار المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي بلغ (0.66) وهي قيمة فوق المتوسط وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي ارتباط طردي، أي أنه كلما ارتفعت درجات المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كلما ارتفعت معدلات التحصيل الدراسي والعكس صحيح، وهذا يعني أن هذه العلاقة ارتباطية موجبة وهي علاقة طردية ،كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha = 0.01$). وبالتالي نقول أن الفرضية تحققت ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-2- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط

بيرسون (Pearson) لمعرفة العلاقة وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10): يوضح العلاقة بين المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي

المتغيرات	معامل الارتباط	حجم العينة	القرار
- المحور الأول:(مهارة التعبير الانفعالي،مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) - التحصيل الدراسي	0.44	200	الارتباط دال عند ($\alpha = 0.01$)

من خلال الجدول رقم (10) نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات أفراد عينة الدراسة على المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي بلغ (0.44) وهي قيمة متوسطة وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي هو ارتباط طردي موجب، أي أنه كلما ارتفعت درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كلما ارتفعت معدلات التحصيل الدراسي والعكس صحيح، كما أن نتيجة الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha = 0.01$). وبالتالي نقول أن الفرضية تحققت ونسبة التأكد من صحة هذه النتيجة هو 99%مع احتمال وقوع الخطأ 1%.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية لهذه الدراسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة العلاقة، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (11): يوضح العلاقة بين المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي

المتغيرات	معامل الارتباط	حجم العينة	القرار
- المحور الثاني:(مهارة التعبير الاجتماعي،مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) - التحصيل الدراسي	0.26	200	الارتباط دال عند ($\alpha = 0.01$)

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي هو ارتباط طردي حيث بلغ(0.26)، أي أنه كلما ارتفعت درجات المحور الثاني من المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية كلما ارتفعت معدلات التحصيل الدراسي والعكس صحيح، كما أن نتيجة الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha = 0.01$). وبالتالي نقول أن فرضية البحث تحققت ونسبة التأكد من صحة هذه النتيجة هو 99%مع احتمال وقوع الخطأ 1%.

1-4- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب اختبار T. Test لدلالة الفروق لمعرفة الفروق وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (12): يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على اختبار المهارات الاجتماعية ومحوريها تبعا للجنس

المتغيرات	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي	ذكر	0.321	0.572	70	149.10	42.691	198	0.217	0.828	غير دال عند 0.05
	أنثى			130	147.78	39.762				
المحور الثاني (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي)	ذكر	0.332	0.565	70	105.32	25.581	198	-0.195	0.846	غير دال عند 0.05
	أنثى			130	106.07	26.109				
المهارات الاجتماعية	ذكر	3.106	0.080	70	254.42	41.261	198	0.102	0.919	غير دال عند 0.05
	أنثى			130	253.86	40.697				

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (F) والتي بلغت بالنسبة للمحور الأول (0.32) وبالنسبة للمحور الثاني (0.33)، أما بالنسبة للاختبار كل فقد بلغت (3.10)، هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T).

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية والتي بلغت عند الذكور (149.10) وعند الإناث (147.78)، وفي المحور الثاني التي بلغت عند الذكور (105.32) وعند الإناث (106.07)، في حين بلغت في الاختبار ككل عند الذكور (254.42) وعند الإناث (253.86)، يمكن القول بأن

هناك فروقا طفيفة بينهما، غير أن قيمة اختبار (T. Test) والتي بلغت في المحور الأول (0.21) وفي المحور الثاني (0.19-) وفي الاختبار ككل (0.10) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وبالتالي قبول فرضية البحث وهي محققة. ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

1-5- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهذه الدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها بين أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب اختبار (T. Test) لدلالة الفروق لمعرفة الفروق وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (13): يوضح الفروق بين أفرا العينة في درجاتهم على اختبار المهارات الاجتماعية ومحوريها تبعا للتخصص الدراسي

المتغيرات	التخصص	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي)	أدبي	2.315	0.130	76	153.33	36.211	198	1.37	0.172	غير دال عند 0.05
	علمي			124	145.19	43.035				
المحور الثاني (مهارة التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي)	أدبي	0.320	0.572	76	99.640	24.216	198	-2.655	0.009	دال عند 0.01
	علمي			124	109.52	26.205				
المهارات الاجتماعية	أدبي	0.198	0.657	76	252.97	39.201	198	-0.31	0.752	غير دال عند 0.05
	علمي			124	254.71	38.725				

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (F) والتي بلغت بالنسبة للمحور الأول (2.31) وبالنسبة للمحور الثاني (0.32)، أما بالنسبة للاختبار ككل

فقد بلغت (0.19)، هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) .

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية والتي بلغت عند الأدبيين (153.33) وعند العلميين (145.19)، وفي المحور الثاني التي بلغت عند الأدبيين (99.64) وعند العلميين (109.52)، في حين بلغت في الاختبار ككل عند الأدبيين (252.97) وعند العلميين (254.71)، يمكن القول بأن هناك فروقا طفيفة بينهما، غير أن قيمة اختبار (T. Test) والتي بلغت في المحور الأول (1.37) وهي قيمة غير دالة احصائيا عند مستوى ألفا (0.05) وفي المحور الثاني بلغت(2.65-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، وكانت الفروق لصالح العلميين، وفي الاختبار ككل بلغت (0.31-)و هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وبالتالي تم قبول فرضية البحث الرابعة، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

1-6- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة لهذه الدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب اختبار T. Test لدلالة الفروق لمعرفة الفروق، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية كما هي موضحة في الجدول.

جدول رقم (14): يوضح الفروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي

المتغيرات	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
التحصيل الدراسي	ذكور	9.849	0.002	70	11.14	1.171	188.67	-2.971	0.003	دال عند 0.01
	إناث			130	11.76	1.749				

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (F) لغت (9.84)، هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) .

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في التحصيل الدراسي والتي بلغت عند الذكور (11.17) وعند الإناث (11.76)، يمكن القول بأن هناك فروقا طفيفة بينهما، غير أن قيمة اختبار (T. Test) والتي بلغت (2.79-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، وبالتالي رفض فرضية البحث الخامسة القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%، ومنه توجد فروق لصالح الإناث.

1-7- عرض نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة لهذه الدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين أفراد العينة تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)"، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب اختبار T. Test لدلالة الفروق لمعرفة الفروق، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية كما هي موضحة في الجدول.

جدول رقم (15): يوضح الفروق بين أفراد العينة في التحصيل الدراسي تبعا للتخصص الدراسي (علمي، أدبي)

المتغير	التخصص	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
التحصيل الدراسي	أدبي	5.593	0.019	76	11.33	1.227	193.93	-1.552	0.122	غير دال عند 0.01
	علمي			124	11.66	1.774				

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (F) لغت (5.59)، هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T) وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في التحصيل الدراسي والتي بلغت عند الأدبيين (11.33) وعند العلميين (11.66)، يمكن القول بأن هناك فروقا طفيفة بينهما، غير أن قيمة اختبار (T. Test) والتي بلغت (1.55-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، وبالتالي قبول فرضية البحث السادسة، ونسبة التأكد من صحة هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

2- مناقشة النتائج:

2-1- مناقشة نتائج الفرضية الرئيسية:

نصت الفرضية الرئيسية على أن طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي طردية، وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي في إشكالية الدراسة وهو: ما طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي؟

يتبين من خلال الجدول رقم (09) أن طبيعة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي طردية، حيث بلغ معامل الارتباط بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي (0.66)، وهي قيمة مرتفعة وموجبة، وهو ارتباط طردي، أي أنه كلما زادت

المهارات الاجتماعية زاد التحصيل الدراسي والعكس صحيح، وهذا الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، مما يعني وجود علاقة بين المهارات والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة، وعليه تكون العلاقة طردية، ولعل ذلك يرجع إلى امتلاك التلميذ للمهارات الاجتماعية يجعل عملية التواصل مع الآخرين وبشكل خاص مع معلميه وزملائه التلاميذ أفضل، الأمر الذي ينعكس إيجابا على راحتهم النفسية، ومن ثم إنجازه الأكاديمي.

وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج دراسة ويلسون وزملائه (Wilson et al 1995) ودراسة حسيب (2001) ودراسة عطار (2007) ودراسة رامي اليوسف (2013) ودراسة غماري فوزية، وبالتالي نقول أن هذه الفرضية محققة.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

تبين من خلال الجدول رقم (10) أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، حيث بلغ معامل الارتباط (0.44) وهو ارتباط طردي ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، وبالتالي نقول أنه كلما زادت درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية زاد التحصيل الدراسي العام، وأن ارتفاع المهارات الاجتماعية تساهم في زيادة التحصيل الدراسي العام، ومنه نقول أن الفرضية الأولى تحققت نسبيا، حيث أكدت بعض الدراسات كدراسة إتشيلباجر (1999) ودراسة استرهان (2003) ودراسة تايلور ونيكسون

(1996) ودراسة بندت ونيونان ودراسة براملت وزملائه (2000) ودراسة مالكي وايليوت (2002). وبالتالي نقول أن الفرضية الأولى محققة.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

تبين من خلال الجدول رقم (11) أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (0.26) وهو ارتباط طردي دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) وبالتالي نقول أنه كلما زادت درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية زاد التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وأن ارتفاع المهارات الاجتماعية تساهم في زيادة التحصيل الدراسي العام، ومنه نقول أن الفرضية الثانية تحققت نسبيا، حيث أكدت بعض الدراسات أن المهارات الاجتماعية المرتفعة تساهم في زيادة التحصيل الدراسي كدراسة إتشيلباجر (1999) ودراسة استرهان (2003)، ودراسة تايلور ونيكسون (1996)، ودراسة نبدت ونيونان، ودراسة براملت وزملاؤه (2000) ودراسة مالكي وايليوت (2002)، وبالتالي نقول أن الفرضية الثانية محققة.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

تبين من خلال الجدول رقم (12) أنه لا توجد فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية تعزى للجنس، ومن خلال النتائج المتوصل إليها تبين أن قيمة اختبار (T. Test)

في المحور الأول غير دالة وكذلك في المحور الثاني، وفي الاختبار ككل غير دالة إحصائيا عند (α=0.05)، وبالتالي تم قبول فرضية البحث الثالثة القائلة بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة حسيب (2001) القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس، واختلفت مع الدراسات الأخرى كدراسة رامي اليوسف ودراسة فريدة طايبي التي تقر بوجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية لصالح الإناث وهذا في نتيجة الفرضية السابعة.

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)".

تبين من خلال الجدول رقم (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، ومن خلال النتائج المتوصل إليها تبين أن قيمة اختبار (T. Test) في المحور الأول غير دالة وفي المحور الثاني دالة، أما بالنسبة للاختبار ككل هي غير دالة إحصائيا، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات ومحوريها لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) وبالتالي تم قبول فرضية البحث الرابعة.

2-6- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

تبين من خلال الجدول رقم (14) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية وهذه الفروق لصالح الإناث، وهذا راجع لطبيعة الفتاة التي تسعى إلى إثبات وجودها وا ٍرضاء ولي أمرها،

كل ذلك يجعلها تقضي وقتها جميعه أو معظمه في متطلبات التحصيل الدراسي، الأمر الذي ينعكس إيجابا على أدائها التحصيلي، في حين يقضي معظم الذكور وقتهم خارج المنزل في أنشطة ليست بالضرورة ذات علاقة بالتحصيل الدراسي، وبالتالي تم رفض فرضية البحث الخامسة القائلة بأنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)".

ونتيجة هذه الفرضية بوجود فروق بين الجنسين اتفقت مع دراسة رامي اليوسف ودراسة بوبكري ليلى في نتيجة الفرضية الرابعة للدراسة القائلة بوجود فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي وهذا الفرق لصالح الإناث، واختلفت مع الدراسات الأخرى.

2-7- مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)".

تبين من خلال الجدول رقم (15) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، وا ذا كانت توجد فروق تبقى فروقا طفيفة، لا تراعى بعين الاعتبار، وبناء على قيمة اختبار (T. Test) التي بلغت (1.55-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) وبالتالي نقول بأن فرضية البحث السادسة محققة.

خلاصة:

من خلال عرضنا للنتائج ومناقشتها اتضح أنه توجد علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، وهذه العلاقة طردية وموجبة بمعنى أن المهارات الاجتماعية لها دورها الفعال في زيادة التحصيل الدراسي والتنبؤ به.

خـاتـمة

خاتمة

يعتبر موضوع المهارات الاجتماعية من المواضيع التي اهتم بها علم النفس وعلم النفس الاجتماعي، وهذا لاعتبارها من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به وللتلميذ مع المحيطين به في الوسط المدرسي، كما أن انخفاضها أو عدم توظيفها بالشكل المناسب يفسر الإخفاق الذي يعانيه بعض التلاميذ في مواقف الحياة اليومية، وهذا الإخفاق يؤثر على تحصيل التلاميذ.

فمن خلال هذه الدراسة حاولنا معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، وكذلك معرفة إذا ما كان هناك علاقة بين درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي، وكذلك معرفة إذا ما كان هناك علاقة بين درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) والجنس(ذكر،أنثى) ومعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس، وكذلك إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ تعزى للتخصص الدراسي.

وقد اختلف العلماء في إعطاء مفهوم واحد للمهارات الاجتماعية فهناك من يرى أنها ذات طابع سلوكي وآخر يرى أنها ذات طابع معرفي وآخر يرى أنها ذات طابع سلوكي معرفي، وآخر يرى أنها ذات طابع تكاملي.

إن للمهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الفرد في شتى الميادين، إذ تساعد التلميذ في بناء علاقات مع زملائه، ومع أساتذته، وتسهل على التلاميذ إدارة الحوار

والمناقشة مع الأساتذة، وارتفاع المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ يساهم في زيادة التحصيل الدراسي لديهم ويحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي.

وتوصلنا إلى أن طبيعة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي طردية وأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الأول من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الانفعالي، مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

كما أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات المحور الثاني من اختبار المهارات الاجتماعية (مهارة التعبير الاجتماعي، مهارة الحساسية الاجتماعية، مهارة الضبط الاجتماعي) والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية ومحوريها تعزى لمتغير التخصص الدراسي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

واقترحنا في بحثنا هذا ضرورة وجود مرشدين لتدريب التلاميذ على استخدام مهاراتهم باستمرار والتوقيت المناسب، وتشجيع المؤسسات التربوية والمدارس على بناء وتطبيق برامج تدريبية للتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف تحت إشراف مختصين نفسانيين واجتماعيين من خلال وضع إستراتيجيات وخطط تربوية ذات الألوية على مستوى وزارة التربية الوطنية لتنمية المهارات الاجتماعية،لدى التلاميذ و الرفع من مستويات فاعلية الذات لديهم وبالتالي تحسين المردود التربوي.

الاقتراحات:

من خلال دراستنا لموضوع المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وبناء على نتائج الدراسة المتوصل إليها انتهى هذا البحث بمجموعة من الاقتراحات كما يلي:

-ضرورة الاهتمام بإكساب تلاميذ المرحلة الثانوية المهارات الاجتماعية وتوفير برامج لتنميتها.

- إجراء دراسات مستقبلية أخرى للكشف عن علاقة كل بعد من أبعاد المهارات الاجتماعية بالتحصيل الدراسي.

- إن الاكتفاء بالتعليم الأكاديمي والمقررات الدراسية، يضفي من الرتابة والملل على حياة التلاميذ الدراسية ويضعف من قابليتهم للتعلم والنجاح، ولذلك من الضروري توسيع عملية التعلم إلى برامج تدريبية تهتم بإكساب التلاميذ المهارات الحياتية والاجتماعية، بغية التغلب على مشاكل العزلة الاجتماعية وعدم الاندماج مع جماعة الأقران والخوف والقلق من مواقف التفاعل الاجتماعي، وضعف عملية التواصل الضرورية في المحيط المدرسي والتي يمكن أن تكون لها نتائج سلبية على نجاح التلميذ في حياته الدراسية والاجتماعية على المدى الطويل.

-إجراء دراسات مستقبلية أخرى في المرحلة الابتدائية لمعرفة الدور الذي قد تلعبه المهارات الاجتماعية في التحصيل الدراسي حيث تعتبر مرحلة الطفولة مرحلة حاسمة من حيث إكساب التلميذ الثقة بالنفس والقدرة على التواصل مع الآخرين وبناء علاقات إيجابية وبالتالي تعلم المهارات الاجتماعية الضرورية لمواجهة متطلبات الحياة بصفة عامة والمتطلبات المدرسية بصفة خاصة.

- ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية عند التلاميذ لتحقيق الصحة النفسية مع نفسه ومع المجتمع.

- ضرورة وجود مرشدين لتدريب التلاميذ على استخدام مهاراتهم باستمرار والتوقيت المناسب.

– تطوير المهارات الاجتماعية وتنميتها من طرف مستشاري التوجيه والمختصين في هذا المجال من أجل تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

– توسيع الخدمات الإرشادية المقدمة للتلاميذ من أجل رفع وتحسين مستوى التحصيل الدراسي العام.

– تشجيع المؤسسات التربوية والمدارس على بناء وتطبيق برامج تدريبية للتلاميذ ذوي التحصيل الدراسي الضعيف تحت إشراف مختصين نفسانيين واجتماعيين ومن خلال وضع إستراتيجيات وخطط تربوية ذات الأولوية على مستوى وزارة التربية الوطنية لتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ والرفع من مستويات فاعلية الذات لديهم وبالتالي تحسين المردود التربوي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية.

1)ابن منظور أبي الفضل جمال الدين بن مكرم (2003)، لسان العرب، الطبعة الأولى، المجلد الحادي عشر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

2)ابن منظور أبي الفضل جمال الدين بن مكرم (2003)، لسان العرب، الطبعة الأولى، المجلد الخامس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

3)أبو حلو نعمة (2008)، المهارات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار لدى القيادات النسوية في المجتمع المدني الفلسطيني، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

4)أبو معلا طالب صالح (2006)، المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التمريض لطلبة كليات التمريض في قطاع غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

5)أحمد بن علي بن عبد الله الحميضي (2004)، فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

6)أحمد زكي صالح (1965)، علم النفس التربوي، الطبعة الثامنة، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

7)أحمد عبد السلام محمد (1960)، القياس النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، مكتبة الهلال، بيروت.

8)أحمد محمد الزبادي، هشام الخطيب (2001)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الأولى، دار الثقافة، الأردن.

9)أسامة محمد الغريب (2005) بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد الرابع، العدد 01.

قائمة المراجع

10) آمنة سعيد حمدان المطوع (2001)، المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى تلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات، رسالة ماجستير في علوم التربية، القاهرة.

11) برو محمد (2009)، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.

12) بوجلال سعيد (2009)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

13) حنان خضر أبو منصور (2011)، الحساسية الانفعالية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى المعاقين سمعيا في محافظات غزة، رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

14) خزري غنية (2012)، أهمية المهارات الاجتماعية في تحقيق النفسي الاجتماعي لدى الشباب البطال، مذكرة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

15) خليفة عبد اللطيف محمد (2006)، قائمة المهارات الاجتماعية، دار غريب، القاهرة، مصر.

16) دنيا حسين الظاهر (2008)، فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقين حركيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

17) رامي محمود اليوسف (2013)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل، المملكة العربية السعودية، قسم علم النفس، المجلد 21، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.

قائمة المراجع

18) رجاء أبو علام (1998)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

19) رجاء أبو علام (2005)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

20) رشاد صالح الدمنهوري، عباس محمود عوض (2006)، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة.

21) رشيد زرواتي (2007)، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

22) زينب شقير (1997)، المهارات الاجتماعية ومستوى الطموح وبعض متغيرات الشخصية الأخرى لدى عينات من ذوي الاضطرابات مختلفة الشدة من السيكوسوماتيين، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، القاهرة.

23) سامي محمد ملحم (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.

24) سامي محمد ملحم (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، الأردن.

25) السيد إبراهيم السمادوني (2007)، الذكاء الوجداني أسسه تطبيقاته، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

26) السيد محمد أبو هاشم (2004)، سيكولوجية المهارات، الطبعة الأولى، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

27) الطاهر سعد الله (بدون تاريخ)، علاقة قدرة التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي – دراسة سيكولوجية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

28) طايبي فريدة (2008)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتوظيف النفس–اجتماعي للفرد، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، الجزائر.

قائمة المراجع

29) طريف شوقي محمد فرج (2003)، المهارات الاجتماعية والاتصالية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

30) طه عبد العظيم حسين (2006)، مهارات توكيد الذات، الطبعة الأولى، دار الوفاء.

31) عبد الحفيظ مقدم (1993)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

32) عبد الحليم السيد وآخرون (2003)، علم النفس المعاصر.

33) عبد القادر كراجة (1997)، القياس والتقويم في علم النفس، الطبعة الأولى، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34) عبد اللاوي سعدية (2012)، المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

35) عبد المجيد نشواتي (1985)، علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، دار الفرقان، عمان، الأردن.

36) عبد المنعم أحمد الدردير (2005)، الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي، الطبعة الأولى، عالم الكتب.

37) عطار إقبال أحمد (2007)، المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتها بالتحصيل لدى طالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع31، ج2.

38) عويضة كامل محمد (2006)، القدرات العقلية في علم النفس، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

39) عبدي سميرة (2011)، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17سنة)، رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

قائمة المراجع

40) غماري فوزية (2012)، العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفعالية اذلات وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، قسم الآداب والعلوم الإنسانية، مجلة علمية محكمة.

41) فريال خليل سليمان (2010)، بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27.

42) فضلون سعد الدمرداش (2008)، الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي، الطبعة الأولى، دار وفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

43) كاشف فؤاد إيمان، عبد الله هشام (2009)، القياس النفسي الاجتماعي، تقويم تنمية المهارات الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

44) مايسة أحمد النيال (2007)، التنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة.

45) محمد السيد عبد الرحمان (1998)، دراسات في الصحة النفسية (المهارات الاجتماعية والاستقلال النفسي للهوية)، الجزء الثاني، دار قباء للطباعة والنشر.

46) محمد زياد حمدان (2001)، تقييم التعلم والتحصيل، كتاب يدوي للقياس والتقويم التربوي، دار التربية الحديثة.

47) محمود عكاشة، أماني فرحات عبد الحميد (2012)، تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد 04.

48)مدحت عبد الحميد أبو زيد (2008)، العلاج النفسي وتطبيقاته الجماعية، الأزاريطة، الإسكندرية، مصر.

49) مروان أبو حويج وآخرون (2002)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الطبعة الأولى، الدار العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

50) معتز سيد عبد الله (2000)، بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

51) مولاي بودخيلي محمد (2004)، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

52) نايفة قطامي (1999)، علم النفس المدرسي، الطبعة الثانية، دار الشروق، عمان، الأردن.

53) نبيل عبد الهادي (1999)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، الطبعة الأولى، دار وائل، عمان، الأردن.

54) هدى إبراهيم عبد الحميد وهبة (2010)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهق، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة حلوان.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية.

55) R. Lafan (1973): Vocabulaires de psychopédagogie, P.E.F, Paris.

56) Rakos, Woldsen D. R (1997) : Pliat théories of persuation human communication research, 24.

57) Wilson. R. Shuilnak, Dennisj (1995): The relation ship of social Skills to academic achievement, guidance and gounseling, 11 (4), 8-11.

الملاحق

ملحق رقم (01) ثبات وصدق اختبار المهارات الاجتماعية:

أولا/ الثبات:

طريقة الثبات الداخلي(الاتساق):

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés	Nombre d'éléments
0.744	0.748	90

Statistiques récapitulatives d'élément						
	Moyenne	Minimum	Maximum	Intervalle	Maximum/Minimum	Variance
Moyenne des éléments	2.336	1.367	2.800	1.433	2.049	.085
Variance des éléments	.441	.234	.764	.530	3.260	.013
Corrélations entre éléments	.203	-.448-	1.000	1.448	-2.233-	.046

Statistiques récapitulatives d'élément	
	Nombre d'éléments
Moyenne des éléments	90
Variance des éléments	90
Corrélations entre éléments	90

Statistiques de total des éléments					
	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Carré de la corrélation multiple	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
1ع	163.5000	434.534	.628	.	.743
2ع	163.5000	445.845	.267	.	.745
3ع	163.5000	441.155	.482	.	.743
4ع	163.5667	447.289	.228	.	.745
5ع	163.3667	445.620	.337	.	.744
6ع	163.6000	445.352	.440	.	.744
7ع	163.6000	439.283	.645	.	.743
8ع	163.2667	443.030	.486	.	.744
9ع	163.5000	437.707	.666	.	.743
10ع	163.6000	439.972	.616	.	.743
11ع	163.4333	438.392	.571	.	.743
12ع	163.3333	439.471	.632	.	.743
13ع	163.2667	436.064	.708	.	.743
14ع	163.5000	440.466	.438	.	.744
15ع	163.4667	443.637	.357	.	.744
16ع	163.6667	438.437	.454	.	.744
17ع	163.5333	440.257	.483	.	.743
18ع	163.4000	441.697	.490	.	.743
19ع	163.3667	441.551	.545	.	.743
20ع	163.6667	442.092	.330	.	.744
21ع	163.2333	437.151	.671	.	.743
22ع	163.3667	435.757	.717	.	.742
23ع	163.4333	437.289	.665	.	.743
24ع	163.5333	431.016	.805	.	.742
25ع	163.4333	446.530	.307	.	.744
26ع	163.4000	446.248	.315	.	.744
27ع	163.6333	446.309	.251	.	.745
28ع	163.1000	442.645	.488	.	.743
29ع	163.3000	437.321	.603	.	.743

30ع	163.5667	442.116	.396	.	.744
31ع	163.4667	445.292	.282	.	.744
32ع	163.3667	443.068	.435	.	.744
33ع	163.2000	446.303	.319	.	.744
34ع	163.5667	451.702	.073	.	.746
35ع	163.5333	441.775	.430	.	.744
36ع	163.0333	441.206	.665	.	.743
37ع	163.6333	444.861	.297	.	.744
38ع	163.3333	445.816	.365	.	.744
39ع	163.3333	448.506	.228	.	.745
40ع	163.1667	448.282	.246	.	.744
41ع	163.4667	441.844	.451	.	.744
42ع	163.4667	448.671	.207	.	.745
43ع	163.3000	447.666	.260	.	.744
44ع	163.2667	442.892	.407	.	.744
45ع	163.3333	435.885	.654	.	.743
46ع	163.2667	437.168	.665	.	.743
47ع	163.5000	440.052	.572	.	.743
48ع	163.3333	441.747	.445	.	.744
49ع	163.4333	447.082	.318	.	.744
50ع	163.2000	443.269	.487	.	.744
51ع	163.5000	441.293	.522	.	.743
52ع	163.4667	440.533	.462	.	.744
53ع	163.2333	442.392	.466	.	.744
54ع	163.5333	441.223	.371	.	.744
55ع	163.1667	442.420	.533	.	.743
56ع	163.4667	435.913	.667	.	.743
57ع	163.5667	442.185	.507	.	.743
58ع	163.3667	434.930	.689	.	.743
59ع	163.5000	437.500	.674	.	.743
60ع	163.5333	443.361	.503	.	.743
61ع	163.6000	439.972	.616	.	.743
62ع	163.4333	438.392	.571	.	.743

63ع	163.3333	439.471	.632	.	.743
64ع	163.2667	436.064	.708	.	.743
65ع	163.5000	440.466	.438	.	.744
66ع	163.4667	443.637	.357	.	.744
67ع	163.6667	438.437	.454	.	.744
68ع	163.5333	440.257	.483	.	.743
69ع	163.4000	441.697	.490	.	.743
70ع	163.3667	441.551	.545	.	.743
71ع	163.6667	442.092	.330	.	.744
72ع	163.2333	437.151	.671	.	.743
73ع	163.3667	435.757	.717	.	.742
74ع	163.4333	437.289	.665	.	.743
75ع	163.5333	431.016	.805	.	.742
76ع	163.4333	446.530	.307	.	.744
77ع	163.4000	446.248	.315	.	.744
78ع	163.6333	446.309	.251	.	.745
79ع	163.1000	442.645	.488	.	.743
80ع	163.3000	437.321	.603	.	.743
81ع	163.5667	442.116	.396	.	.744
82ع	163.4667	445.292	.282	.	.744
83ع	163.3667	443.068	.435	.	.744
84ع	163.2000	446.303	.319	.	.744
85ع	163.5667	451.702	.073	.	.746
86ع	163.5333	441.775	.430	.	.744
87ع	163.0333	441.206	.665	.	.743
88ع	163.6333	444.861	.297	.	.744
89ع	163.3333	445.816	.365	.	.744
90ع	163.3333	448.506	.228	.	.745

ثانيا/ الصدق:

صدق المقارنة الطرفية:

Test-t

Statistiques de groupe					
	الطرفين	N	Moyenne	Std.Deviation	Erreur standard moyenne
الدرجات	الطرف الأعلى	30	186.1250	5.01	1.76714
	الطرف الأدنى	30	139.3750	1.807	8.16118

Test d'échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
الدرجات	variances égales	11.379	.005	5.599	14
	variances inégales			5.599	7.655

Test d'échantillons indépendants					
		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95%
					Inférieure
الدرجات	variances égales	.000	46.75000	8.35031	28.84037
	variances inégales	.001	46.75000	8.35031	27.34202

Test d'échantillons indépendants		
		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95%
		Supérieure
الدرجات	variances égales	64.65963
	variances inégales	66.15798

ملحق رقم 02: استمارة معلومات

جامعة محمد بوضياف – المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بثانويتي (عبد الرحمان بن عوف والثانوية الجديدة) بعين الخضراء

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: نزيهة شريف

إشراف الدكتورة: إسماعيلي اليامنة

السنة الجامعية 2014–2015

استمارة معلومات

في إطار تحضير بحث علمي (رسالة ماجستير) بعنوان: "**المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**" في علم النفس المدرسي، نرجو منك أيها التلميذ أيتها التلميذة مساعدتنا بالإجابة على هذه الأسئلة بكل صدق وصراحة، حيث ستمكننا إجابتك من إنجاز بحثنا، وتحقيق أهدافنا البحثية، مع العلم أن كل المعلومات التي تقدمها لنا ستبقى محل سرية تامة، ولاتستعمل إلا لأغراض البحث العلمي.

فالرجاء الإجابة على كل الأسئلة والتحقق أنك لم تنس أي سؤال.

مع جزيل الشكر.

1-الاسم: ..... اللقب: .....

2- السن: ..... سنة.

3- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

4- المستوى التعليمي: .....

5- التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐

6- معدل الفصل الأول: ☐

7- معدل الفصل الثاني: ☐

8- معدل الفصل الثالث: ☐

9- معدل السنوي: ☐

ملحق رقم 03: اختبار المهارات الاجتماعية

تعليمات الاختبار:

في 90 عبارة توضح اتجاهك وسلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك، أو قد لا يوجد، اقرأ كل عبارة باهتمام وأجب عليها وذلك باختيار واحدة من الإجابات الخمس الموجودة أمام السؤال، بحيث تنطبق الإجابة حسب وجهة نظرك، وتعكس بدقة وصفك لنفسك عندئذ. وبضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

مثال	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
أشعر بالقلق لوجودي مع الغرباء					

إنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولا تختار سوى إجابة واحدة لكل عبارة ولا تترك عبارة دون الإجابة عليها، فمن المهم أن تحاول الإجابة عن كل فقرة.

شكرا لحسن تعاونك

م	العبارات	لا تنطبق علي إطلاقا	تنطبق علي قليلا	تنطبق علي	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي تماما
01	من الصعب على الآخرين أن يعرفوا أنني حزين أو مكتئب عندما أكون كذلك.					
02	عندما يتحدث الناس معي أراقب حركاتهم وتصرفاتهم بقدر ما أستمع إليهم					
03	يستطيع الناس أن يلاحظوا أنني متضايق منهم مهما بذلت من جهد لإخفاء مشاعري					
04	أستمتع بوجودي في الحفلات والاجتماعات					
05	أشعر بالضيق وعدم الراحة من النقد أو التوبيخ					
06	أستطيع أن أنسجم مع كل الناس من حولي					
07	سرعتي في الكلام تفوق معظم الناس					
08	القليل من الناس حساسين ومتفاهمين مثلي					
09	من الصعب علي أن أمنع نفسي من الابتسام والضحك عندما أحكي نكتة أو قصة هزلية					
10	يستغرق الناس وقتا لمعرفتي جيدا					
11	يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني					
12	عندما أكون مع مجموعة من أصدقائي فغالبا ما أكون أنا المتحدث إليهم					
13	عندما أكتئب أحاول أن أجعل الآخرين من حولي مكتئبين أيضا.					
14	أثناء تواجدي في الحفلات أستطيع أن أدرك في الحال أي شخص يهتم بي					
15	يستطيع الناس من خلال تعبيرات وجهي معرفة مدى ما أشعر به من ارتباك					
16	أحب أن أشارك في الأنشطة الاجتماعية					
17	أفضل أكثر أن أشارك في المناقشات السياسية بدلا من تحليل ما يقوله الآخرون.					
18	أجد أنه من الصعب أن أنظر في وجوه الآخرين عندما أتحدث معهم					
19	أخبرني البعض بأنهم يعرفون مشاعري من عيناي					
20	أهتم بمعرفة كل ما يجذب انتباه الناس					
21	لست ماهرا تماما في ضبط انفعالاتي أو التحكم في مشاعري					

22	أفضل الأعمال التي تتطلب الاشتراك مع أكبر عدد ممكن من الناس					
23	أتأثر بدرجة كبيرة بالحالة النفسية بمن يحيطون بي					
24	لست ماهرا في إجراء المحادثات حتى ولو سبق الإعداد لها					
25	أشعر عادة بعدم ارتياح لتعاملي مع الناس الآخرين					
26	أستطيع بسهولة أن أفهم طبيعة أي شخص من خلال ملاحظته وهو يتعامل مع الآخرين					
27	أستطيع أن أخفي مشاعري الحقيقية عن أي شخص					
28	أختلط بالآخرين أثناء الحفلات والاجتماعات					
29	هناك مواقف معينة أشعر فيها بالقلق بخصوص ما أقوله (أفعله) وهل هو صحيح أم لا					
30	أجد صعوبة في التحدث أمام جمع كبير من الناس					
31	أضحك عادة بصوت مرتفع					
32	أبدو وكأنني أعرف المشاعر الحقيقية للناس الآخرين مهما حاولوا وبذلوا الجهد لإخفائها					
33	أستطيع أن أمنع نفسي عن الضحك حتى لو حاول أصدقائي أن يجعلوني أضحك أو أبتسم					
34	أبادر لتقديم نفسي للغرباء					
35	أعتقد أنني آخذ ما يقوله الناس بشكل شخصي أو على أنه يمسني					
36	عندما أكون مع مجموعة من الناس يضطرب تفكيري بخصوص الأشياء الصحيحة التي يجب أن أحدث عنها					
37	ينتابني اضطراب يجعل أصدقائي وأسرتي يدركون أنني غاضب أو منزعج لوجودي معهم					
38	أستطيع أن أفهم طبيعة أي شخص بعدما أقابله مرة واحدة					
39	من الصعب علي جدا أن أتحكم في انفعالاتي					
40	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين					
41	إن ما يعتقده الآخرون عن تصرفاتي يؤثر علي قليلا وقد لا يؤثر إطلاقا					
42	عادة ما أكون ماهرا جدا في إدارة المناقشات الاجتماعية					
43	تعبيرات وجهي عموما تكون عادية					
44	يعد وجودي مع الناس من أعظم الأشياء التي تسعد حياتي					

45	لدي قدرة كبيرة على المحافظة على مظهري الهادئ حتى لو كنت قلق أو مضطرب					
46	عندما أحكي قصة لشخص ما أستخدم كثيرا من الإِشارات والأمثلة لتوضيح ما أقوله					
47	غالبا ما أكون قلق ومشغول من أن يسيء الآخرون فهم شيء مما قلته لهم					
48	غالبا ما أشعر بعدم الانسجام مع الناس الآخرين الذين يختلفون عني في المستوى الاجتماعي					
49	نادرا ما أظهر غضبي					
50	أستطيع أن أكتشف المحتال منذ اللحظة الأولى التي أراه فيها					
51	أنسجم عادة بتصرفاتي وأفكاري مع أي مجموعة يتصادف وجودي فيها					
52	عندما أكون في مناقشة مع الآخرين فإنني أشارك بنصيب كبير في الحديث					
53	منذ صغري يؤكد لي والدي على ضرورة أن يكون سلوكي حسن في مخاطبة الناس ومعاملتهم					
54	ليست ماهرا في الاختلاط بالناس أثناء الحفلات					
55	غالبا ما أقترب من أصدقائي أو ألامسهم عندما أتحدث إليهم					
56	أشعر بالضيق عندما يحكي لي الناس الآخرين عن مشاكلهم					
57	عندما أكون متضايقا وأكاد أنفجر أستطيع أن أخفي ذلك					
58	أستمتع في الاجتماعات والحفلات بالحديث مع مختلف الناس					
59	أتأثر بشدة بأي شخص يبتسم لي أو يكشر في وجهي					
60	أشعر بعدم الراحة أو بأني غريب في الحفلات التي يحضرها عدد كبير من الأشخاص المهمين جدا					
61	لدي القدرة على تحويل حفلة مملة إلى حفلة مليئة بالضحك والمرح					
62	أصرخ أحيانا عند رؤية مشهد محزن					
63	أستطيع أن أتظاهر بأني سعيد جدا في المواقف الاجتماعية حتى لو كنت غير ذلك في الحقيقة					
64	أعتبر نفسي شخص منعزل					
65	أنا حساس جدا للنقد					
66	ألاحظ أحيانا أن الناس من مختلف المستويات يشعرون بأنهم غير منسجمين أو متكيفين معي					

67	لا أحب أن أكون محل انتباه أحد					
68	لا أتأخر عن تقديم التشجيع ومعانقة أي شخص لديه مشكلة للتخفيف عنه					
69	نادرا ما أستطيع أن أخفي مشاعري القوية					
70	استمتع بالذهاب إلى الحفلات الكبيرة ومقابلة أشخاص جدد					
71	من المهم جدا أن يحبني الناس الآخرين					
72	أقول أحيانا أشياء خاطئة عندما أبدأ محادثة مع الغرباء					
73	نادرا ما أظهر مشاعري وانفعالاتي					
74	أستطيع أن أقضي ساعات لمجرد مشاهدة الناس الآخرين					
75	أستطيع بسهولة أن أتظاهر بالغضب والحزن حتى لو كنت فعلا أشعر بالسعادة					
76	لا أحب أن أتحدث مع الغرباء إلا إذا تحدثوا هم معي أولا					
77	أصبح عصبيا إذا اعتقدت أن شخصا ما يراقبني					
78	يتم اختياري غالبا لأكون قائد المجموعة					
79	يخبرني أصدقائي أحيانا بأني أتحدث كثيرا					
80	يخبرني الآخرين غالبا بأنني شخص حساس وعاطفي					
81	يعلم الناس مشاعري حتى لو حاولت أو أخفيها عنهم					
82	أميل لأن أنعش أي حفلة وأن أدخل عليها الفرح					
83	أهتم عموما بما أكونه عن الآخرين من انطباعات					
84	غالبا ما أجد نفسي في مواقف اجتماعية غير ملائمة لا أحسد عليها					
85	لا أعبر عن غضبي بالصياح أو الصراخ					
86	عندما يكون أصدقائي قلقين أو متضايقين فإنهم يقصدونني لأمد إليهم يد العون وأساعدهم على تحقيق الهدوء والطمأنينة					
87	أستطيع بسهولة أن أغير من نفسي فأبدوا شخصا سعيدا في لحظة وحزين في لحظة أخرى					
88	أستطيع أن أتحدث لساعات عن أي موضوع					
89	أهتم غالبا بفكرة الآخرين وانطباعاتهم عني					
90	أستطيع أن أنسجم بسهولة وسرعة مع أي موقف اجتماعي					

ملحق رقم 04: النتائج التحصيلية عند التلاميذ

N	S	Moyenne	N	S	Moyenne	N	S	Moyenne	N	S	Moyenne
1	F	12,27	51	F	11,54	101	F	11,07	151	M	10,41
2	F	11,81	52	F	11,75	102	F	9,89	152	M	10,71
3	F	12,34	53	F	12,35	103	F	10,12	153	M	11,5
4	F	16,68	54	F	12,17	104	F	12,07	154	M	12,79
5	F	11,98	55	F	11,41	105	F	10,37	155	M	11,04
6	F	11,82	56	F	10,07	106	F	12,48	156	M	13,16
7	F	10,81	57	F	10,6	107	F	16,84	157	M	12,32
8	F	13,51	58	F	10,28	108	F	18,13	158	M	10,67
9	F	11,14	59	F	10,33	109	F	14,07	159	M	11,46
10	F	11,13	60	F	11,98	110	F	10,74	160	M	12,33
11	F	11,87	61	F	12,42	111	F	,8,35	161	M	13,02
12	F	11,32	62	M	11,36	112	F	11,62	162	M	12,31
13	F	11,62	63	M	11,05	113	F	10,45	163	M	12,5
14	F	10,62	64	M	10,95	114	F	12,21	164	M	11,41
15	F	10,11	65	M	9,89	115	F	12,44	165	M	11,69
16	F	12,57	66	M	10,53	116	F	9,72	166	M	11,23
17	F	9,78	67	M	12,06	117	F	10,14	167	M	12,27
18	F	10,19	68	M	12,37	118	F	11,73	168	M	10,99
19	F	10,58	69	M	9,37	119	F	10,75	169	M	11,43
20	F	13,19	70	M	10,01	120	F	10,72	170	M	10,89
21	F	11,78	71	M	10,04	121	F	10,41	171	M	10,52
22	F	11,9	72	M	10,81	122	F	10	172	M	10,98
23	F	11,3	73	M	10,5	123	F	7,75	173	M	10,65
24	F	10,79	74	M	10,77	124	F	11,43	174	M	10,28
25	F	12,12	75	M	15,32	125	F	11,42	175	M	11,19
26	F	10,84	76	F	11,67	126	F	15,34	176	M	10,94
27	F	11,41	77	F	15,5	127	F	11,47	177	M	10,26
28	F	10,32	78	F	13,01	128	F	9,8	178	M	11
29	F	10,45	79	F	12,63	129	F	12,83	179	M	11,68
30	F	11,84	80	F	11,5	130	F	14,94	180	M	11,99
31	F	12,71	81	F	12,75	131	F	14,45	181	M	10,7
32	F	12,3	82	F	14,58	132	F	11,02	182	M	11,19
33	F	12,19	83	F	12,52	133	F	12,2	183	M	11,59
34	F	15,49	84	F	16,27	134	F	12,98	184	M	10,54
35	F	11,76	85	F	12,77	135	F	11,2	185	M	11,34
36	F	12,34	86	F	12,5	136	F	13,43	186	M	11,88
37	F	13,73	87	F	14,47	137	F	11,52	187	M	8,68
38	F	13,11	88	F	11,82	138	F	11,66	188	M	11,95
39	F	10,97	89	F	15,35	139	F	10,4	189	M	11,12
40	F	10,59	90	F	9,81	140	F	13,37	190	M	10,72
41	F	11,65	91	F	11,77	141	F	11,58	191	M	12,25
42	F	10,77	92	F	16,41	142	F	12,74	192	M	10
43	F	11,29	93	F	12,12	143	F	12,67	193	M	11,29
44	F	10,38	94	F	10	144	F	11,52	194	M	11,17
45	F	10,77	95	F	11,35	145	M	6,79	195	M	15,8
46	F	10,72	96	F	13,42	146	M	11,56	196	M	12,78
47	F	11,72	97	F	11,29	147	M	11,68	197	M	10,16
48	F	11,77	98	F	9,05	148	M	12,99	198	M	11,17
49	F	11,15	99	F	12,22	149	M	10,94	199	M	10,43
50	F	10,83	100	F	13,11	150	M	10,95	200	M	10,43

ملحق رقم(05) نتائج الحزمة الإحصائية

الفرضية العامة:

Correlations

Correlations			
		الدرجة الكلية	التحصيل
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	1	0.665
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	200	200
التحصيل	Pearson Correlation	0.665	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	200	200
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

الفرضية الأولى:

Correlations

Correlations			
		المحور 1	التحصيل
المحور 1	Pearson Correlation	1	0.448
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	200	200
التحصيل	Pearson Correlation	0.448	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	200	200
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

الفرضية الثانية:

Correlations

Correlations			
		المحور 2	التحصيل
المحور 2	Pearson Correlation	1	0.262
	Sig. (2-tailed)		0.000
	N	200	200
التحصيل	Pearson Correlation	0.262	1
	Sig. (2-tailed)	0.000	
	N	200	200
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

الفرضية الثالثة:

T-Test

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحور 1	ذكور	70	149.1000	42.69139	5.10260
	إناث	130	147.7846	39.76286	3.48743
المحور 2	ذكور	70	105.3286	25.58120	3.05754
	إناث	130	106.0769	26.10997	2.29000
الدرجة الكلية	ذكور	70	254.4286	41.26121	3.73643
	إناث	130	253.8615	40.69793	3.56944

Independent Samples Test				
	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	Df

المحور 1	variances assumed	0.321	0.572	0.217	198
	variances not assumed			0.213	132.996
المحور 2	variances assumed	0.332	0.565	-0.195-	198
	variances not assumed			-0.196-	143.903
الدرجة الكلية	variances assumed	3.106	0.080	0.102	198
	variances not assumed			0.110	174.619

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
المحور 1	variances assumed	0.828	1.31538	6.04967
	variances not assumed	0.832	1.31538	6.18051
المحور 2	variances assumed	0.846	-0.74835-	3.84366
	variances not assumed	0.845	-0.74835-	3.82003
الدرجة الكلية	variances assumed	0.919	0.56703	5.58585
	variances not assumed	0.913	0.56703	5.16738

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
المحور 1	variances assumed	-10.61468-	13.24545
	variances not assumed	-10.90943-	13.54020
المحور 2	variances assumed	-8.32812-	6.83142
	variances not assumed	-8.29897-	6.80226
الدرجة الكلية	variances assumed	-10.44837-	11.58243

	variances not assumed	-9.63153-	10.76560

الفرضية الرابعة:

T-Test

Group Statistics					
	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المحور 1	أدبي	76	153.3333	36.21159	4.18135
	علمي	124	145.1920	43.03537	3.84920
المحور 2	أدبي	76	99.6400	24.21617	2.79624
	علمي	124	109.5200	26.20502	2.34385
الدرجة الكلية	أدبي	76	252.9733	39.20148	4.52660
	علمي	124	254.7120	38.72584	3.28486

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
المحور 1	variances assumed	2.315	0.130	1.372	198
	variances not assumed			1.432	176.794
المحور 2	variances assumed	0.320	0.572	-2.655-	198
	variances not assumed			-2.708-	165.700
الدرجة الكلية	variances assumed	0.198	0.657	-0.316-	198
	variances not assumed			-0.311-	147.971

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
المحور 1	variances assumed	0.172	8.14133	5.93285

	variances not assumed	0.154	8.14133	5.68332
المحور 2	variances assumed	0.009	-9.88000-	3.72158
	variances not assumed	0.007	-9.88000-	3.64864
الدرجة الكلية	variances assumed	0.752	-1.73867-	5.50207
	variances not assumed	0.756	-1.73867-	5.59289

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
المحور 1	variances assumed	-3.55835-	19.84102
	variances not assumed	-3.07454-	19.35720
المحور 2	variances assumed	-17.21901-	-2.54099-
	variances not assumed	-17.08382-	-2.67618-
الدرجة الكلية	variances assumed	-12.58885-	9.11152
	variances not assumed	-12.79091-	9.31358

الفرضية الخامسة:

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التحصيل	ذكور	70	11.1436	1.17165	0.14004
	إناث	130	11.7607	1.74961	0.15345

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
التحصيل	variances assumed	9.849	0.002	-2.647-	198

	variances not assumed			-2.971-	188.678

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
التحصيل	variances assumed	0.009	-0.61712-	0.23312
	variances not assumed	0.003	-0.61712-	0.20775

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
التحصيل	variances assumed	-1.07684-	-0.15740-
	variances not assumed	-1.02692-	-0.20732-

الفرضية السادسة:

T-Test

Group Statistics					
	التخصص	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التحصيل	أدبي	76	11.3383	1.22762	.14175
	علمي	124	11.6686	1.77414	.15868

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	Df
التحصيل	variances assumed	5.593	0.019	-1.420-	198
	variances not assumed			-1.552-	193.930

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
التحصيل	variances assumed	0.157	-0.33029-	0.23253
	variances not assumed	0.122	-0.33029-	0.21278

Independent Samples Test			
		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
التحصيل	variances assumed	-0.78884-	0.12825
	variances not assumed	-0.74995-	0.08936

ملحق رقم 06: قائمة بأسماء المحكمين لاختبار المهارات الاجتماعية

اسم ولقب الأستاذ	العبارة	تصحيحها
بن زطة بلدية	العبارة رقم (17): أفضل أكثر أن أشارك في المناقشات السياسية بدلا من أن أجلس ألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرين العبارة رقم (57): عندما أكون من الداخل متضايق وأكاد أنفجر أستطيع أن أخفي ذلك	-أفضل أن أشارك في المناقشات السياسية بدلا من تحليل ما يقوله الآخرون. -عندما أكون متضايقا وأكاد أنفجر أستطيع أن أخفي ذلك
اليامنة إسماعيلي		
بوترعة إبراهيم		
بودربالة محمد		
شهرزاد الدهيمي		
بعلي مصطفى	العبارة رقم (03): يستطيع الناس دائما أن يلاحظوا أنني متضايق منهم مهما بذلت منن جهد لإخفاء مشاعري العبارة رقم (05): نادرا ما أشعر بالضيق وعدم الراحة من النقد أو التوبيخ	- يستطيع الناس أن يلاحظوا أنني متضايق منهم مهما بذلت من جهد لإخفاء مشاعري -أشعر بالضيق وعدم الراحة من النقد والتوبيخ

ملحق رقم 07: مجمل التنظيم التربوي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المديرية الفرعية للتنظيم المدرسي

الولاية	المسيلة - 28 -
السنة الدراسية	2015 / 2014
وضعيـــة	نوفمبر 2014

محمل التنظيم التربوي : ملحق رقم (07)

الرقم	1 الثانويـات	بيانات	السنة الأولى ثانوي			السنة الثانية ثانوي																		السنة الثالثة ثانوي												مجموع السنة الثالثة ثانوي	المجموع العام
			آداب	علوم و تكنولوجيا	المجموع	آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأفواج الموجهة)	اختيارات شعبة تقني رياضي: هـ. ميكانيكية	هـ. كهربائية	هـ. مدنية	هـ. الطرائق	مجموع تقني رياضي	مجموع السنة الثانية ثانوي	آداب / فلسفة	لغات أجنبية	علوم تجريبية	رياضيات	تسيير واقتصاد	تقني رياضي (الأفواج الموجهة)	اختيارات شعبة تقني رياضي: هـ. ميكانيكية	هـ. كهربائية	هـ. مدنية	هـ. الطرائق	مجموع تقني رياضي								
1	ثا/عثمان بن عفان	ذ	81	166	247	64	22	137	9	39		0	0	0	0	0	253	38	1	26	29	35		0	0	0	0	0	374	883
		ت	3	5	8	2	1	4	1	1		0	0	0	0	0	9	1	0	1	1	1		0	0	0	0	0	11	28
2	ثا/أبن محمد يحي المقري	ذ	44	106	150	36	25	73	0	31		0	0	9	0	9	174	62	0	162	35	76		0	16	0	16	0	381	676
		ت	1	3	4	1	1	2	0	1		0	0	1	0	1	6	2	0	4	1	2		0	1	0	0	0	10	20
3	ثا/إبراهيم ابن الاغلب التميمي	ذ	88	168	256	56	23	117	6	38		0	0	36	0	36	276	41	0	196	38	125		0	33	0	33	0	453	983
		ت	2	4	6	2	1	3	0	1		0	0	1	0	1	8	1	0	5	1	4		0	1	0	1	0	12	28
4	ثا/عبد الله بن مسعود	ذ	89	117	206	31	13	45	0	19		0	8	8	0	16	124	39	0	80	16	60		0	18	0	8	0	202	532
		ت	3	3	6	1	1	2	0	1		0	1	1	0	2	7	1	0	2	1	2		1	1	0	1	1	8	21
5	ثا/ صلاح الدين الايوبي	ذ	65	127	192	37	33	94	16	36		0	11	0	0	11	227	31	0	144	40	76		0	15	0	15	0	333	742
		ت	1	4	6	1	1	3	1	1		0	1	0	0	1	8	1	0	4	1	2		1	1	0	1	0	10	24
6	ثا/عبد المجيد مزيان	ذ	74	141	215	42	24	65	9	25		0	8	0	0	8	174	39	0	133	36	50		0	14	0	14	0	296	686
		ت	2	4	6	1	1	2	1	1		0	1	0	0	1	7	1	0	4	1	2		1	1	0	1	0	10	33
7	ثا/محمد الشريف مساعدية	ذ	77	263	379	77	29	102	0	23		0	9	0	0	9	240	46	0	146	28	53		0	14	0	14	0	287	906
		ت	2	6	9	2	1	3	0	1		0	1	0	0	1	8	1	0	4	1	2		1	1	0	1	0	9	26
8	ثا/عبد المجيد علاهم	ذ	148	202	350	126	28	170	0	36		11	11	10	18	32	352	62	0	200	42	148		12	25	11	25	48	482	1224
		ت	4	6	10	4	1	6	0	1		1	1	0	1	3	14	2	0	6	1	4		2	1	1	1	3	16	40
9	ثا/جابر بن حيان	ذ	137	266	403	61	34	217	15	72		0	14	16	14	34	423	83	0	385	77	104		0	20	14	20	0	716	1542
		ت	4	7	11	2	1	6	1	2		0	1	1	0	2	14	2	0	10	2	3		1	1	1	1	0	20	45
10	ثا/سعودي عبدالحميد	ذ	117	203	320	60	0	62	0	24		0	0	0	0	0	146	17	0	77	0	46		0	0	0	0	0	140	606
		ت	3	6	9	2	0	2	0	1		0	0	0	0	0	5	1	0	2	0	2		0	0	0	0	0	6	19
11	ثا/المجاهد صحراوي نور الدين	ذ	18	25	43	0	0	32	0	0		0	0	0	0	0	32	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	75
		ت	1	1	2	0	0	1	0	0		0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	3
12	ثا/ المجاهد أحمد الغزي (حي 608	ذ	43	81	124	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	38	0	65	0	38		0	0	0	0	0	141	265
		ت	2	3	5	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	1		0	0	0	0	0	4	9
13	ثا/جريوع الحاج	ذ	59	132	191	41	28	73	0	37		9	12	0	9	21	200	42	0	74	37	91		11	15	0	18	0	273	664
		ت	2	4	6	1	1	2	0	1		1	1	0	1	2	7	1	0	2	1	3		0	1	0	1	1	9	22
14	ثا/(ج) المعاريف	ذ	27	62	89	32	0	30	0	30		0	0	0	0	0	92	17	0	60	0	60		0	0	0	0	0	77	268
		ت	1	2	3	1	0	1	0	1		0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	2		0	0	0	0	0	3	9
15	ثا/الشويف الادريسي	ذ	78	135	213	112	21	127	3	28		10	15	0	0	25	336	55	0	235	31	130		10	14	0	14	0	523	1072
		ت	2	4	6	3	1	3	1	1		1	1	0	0	2	11	2	0	6	1	4		1	1	0	1	1	16	33
16	ثا/فايد السعيد	ذ	66	109	165	32	13	38	3	15		0	13	0	0	13	111	38	0	87	48	65		0	20	0	40	0	269	646
		ت	2	3	5	1	1	1	1	1		0	1	0	0	1	5	1	0	3	1	2		1	1	0	1	0	8	18

487	92	0	0	0	0	0		0	0	52	0	40	188	0	0	0	0	0		29	9	103	14	33	287	125	82		ث/ الحوران(ج) حسام الضلعة	17
10	3	0	0	0	0	0		0	0	2	0	1	7	0	0	0	0	0		1	1	3	1	1	8	4	2			
337	161	0	0	0	0	0		34	0	65	19	43	56	0	0	0	0	0		26	0	27	9	38	78	50	28		ث/الجديدة - ونوغة	18
13	6	0	0	0	0	0		1	0	2	1	2	4	0	0	0	0	0		1	0	1	1	1	3	2	1			
299	138	7	7	0	0	0		13	10	39	23	36	62	6	0	6	0	0		13	8	24	0	11	109	53	28		ث/جودي أحمد - المكمن	19
15	6	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	5	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	4	3	1			
468	184	0	0	0	0	0		43	0	74	14	53	139	0	0	0	0	0		27	0	60	12	50	149	105	40		ث/جعجوع جاول	20
17	6	0	0	0	0	0		1	0	2	1	2	6	0	0	0	0	0		1	0	2	1	2	6	4	1			
755	254	23	23	0	0	0		30	29	102	31	79	247	22	22	0	0	0		32	12	96	23	52	214	146	68		ث/الحميدي عيسى	21
28	10	1	1	0	0	0	1	1	1	3	1	3	9	1	1	0	0	0	1	1	1	3	1	2	6	4	2			
609	266	0	0	0	0	0		33	26	110	36	61	146	0	0	0	0	0		26	12	58	22	31	197	125	72		ث/بوعجي محمد	22
28	8	0	0	0	0	0		1	1	3	1	2	6	0	0	0	0	0		1	1	2	1	1	6	4	2			
475	204	18	0	0	0	18		33	0	71	0	82	186	7	0	0	0	7		23	8	37	0	61	143	112	31		ث/المصطفى بن بوالعيد	23
16	6	1	0	0	0	1	1	1	0	2	0	2	5	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	2	5	4	1			
341	153	8	0	0	0	8		37	0	69	0	67	163	6	0	0	0	0		35	0	28	0	38	86	51	35		ث/الحماني صالح - الزيتون	24
15	5	0	0	0	0	5		1	0	3	0	3	3	0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	3	2	1			
707	461	19	0	0	19	0		48	34	193	49	134	147	10	0	0	10	0		15	17	44	20	41	133	110	48		ث/التركي محمد	25
24	12	1	0	0	1	0	1	1	1	4	2	3	7	1	0	0	1	0	1	1	1	2	1	1	5	3	2			
561	239	0	0	0	0	0		38	16	81	15	89	139	0	0	0	0	0		33	17	38	17	34	173	111	62		ث/المدخل الغربي	26
19	9	0	0	0	0	0		1	1	3	1	3	5	0	0	0	0	0		1	1	1	1	1	6	3	2			
619	234	28	0	0	12	16		28	0	89	35	24	188	17	0	0	9	8		35	0	54	31	61	217	144	73		ث/هواري بومدين	27
22	8	2	0	0	1	1	1	1	0	3	1	1	8	2	0	0	1	1	1	1	0	2	1	2	6	4	2			
541	260	0	0	0	0	0		32	19	123	18	74	133	0	0	0	0	0		26	18	37	16	43	142	102	40		ث/الجديدة - برهوم	28
20	10	0	0	0	0	0		1	1	4	1	3	6	0	0	0	0	0		1	1	1	1	2	4	3	1			
228	76	0	0	0	0	0		8	0	44	0	32	61	0	0	0	0	0		13	0	31	0	17	31	64	27		ث/(ج) الدهاهلة	29
9	3	0	0	0	0	0		0	0	2	0	1	3	0	0	0	0	0		1	0	1	0	1	3	2	1			
783	340	18	0	0	18	0		50	24	140	38	82	216	31	0	0	13	18		32	20	72	28	32	223	162	61		ث/الحاج الخير خيري	30
26	11	1	0	0	1	0	1	2	1	4	1	2	8	2	0	0	1	1	1	1	1	2	1	1	7	5	2			
762	328	49	0	0	25	24		61	0	99	0	143	187	35	0	0	18	17		38	0	60	0	63	246	173	73		ث/أحمد عروة	31
26	11	2	0	0	1	1	2	2	0	3	0	4	7	2	0	0	1	1	2	1	0	2	0	2	7	5	2			
486	219	18	0	0	18	0		32	15	80	21	46	126	12	0	0	12	0		18	14	33	16	28	109	102	64		ث/عبدالرحمان بن عوف	32
28	9	1	0	0	1	0	1	1	1	3	1	2	8	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	6	3	2			
492	194	0	0	0	0	0		40	0	74	22	58	157	0	0	0	0	0		29	8	64	16	69	141	92	49		ث/الجديدة - عين الخضراء	33
17	6	0	0	0	0	0		1	0	2	1	2	6	0	0	0	0	0		1	0	2	1	2	6	3	2			
865	339	34	0	22	0	12		32	14	139	38	90	231	25	0	14	0	11		28	12	87	20	62	255	154	101		ث/مهوبي محمد	34
20	12	2	0	1	0	1	1	1	1	4	1	3	10	2	0	1	0	1	1	1	1	3	1	2	8	5	3			
733	274	9	0	0	0	0		38	0	79	41	119	268	0	0	0	0	0		39	0	88	33	78	251	163	88		ث/عمر المختار	35
21	7	0	0	0	0	0		1	0	2	1	3	6	0	0	0	0	0		1	0	2	1	2	6	3	3			
841	328	10	0	0	10	0		42	19	194	49	193	348	16	0	0	16	0		37	9	78	29	79	267	175	92		ث/ابن ناعة السعيد	36
20	10	1	0	0	1	0	1	1	1	3	1	3	8	1	0	0	1	0	1	1	1	2	1	2	8	5	3			
662	448	17	8	0	9	0		68	24	218	40	86	237	11	4	0	7	0		38	17	99	15	57	177	131	46		ث/مالك بن انس	37
31	16	2	1	0	1	0	1	2	1	6	1	3	10	2	1	0	1	0	1	1	1	2	1	2	6	4	2			
662	272	23	0	0	9	14		33	16	104	31	69	187	15	0	0	8	11		30	12	46	12	38	173	120	53		ث/حمدي بن يحي	38
23	10	2	0	0	1	1	1	1	1	3	1	2	8	2	0	0	1	1	1	1	1	2	1	1	6	3	2			
728	299	42	0	28	0	14		32	18	96	29	82	205	26	0	14	0	12		33	13	69	13	63	224	164	70		ث/08ماي1945	39
27	11	2	0	1	0	1	1	1	1	3	1	3	9	2	0	1	0	1	1	1	1	2	1	2	7	5	2			
898	416	9	0	0	0	0		48	7	224	49	88	247	9	0	0	0	0		38	0	127	21	51	235	164	71		ث/الحنية	40
28	11	0	0	0	0	0		1	1	6	1	2	8	0	0	0	0	0		1	0	4	1	2	7	5	2			
334	135	8	0	8	0	0		15	0	36	23	54	76	8	0	8	0	0		13	10	19	16	11	122	72	50		ث/(ج) بني يلمان	41
16	6	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	2	6	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	4	2	2			
890	391	61	0	40	21	0		70	20	85	62	93	249	40	0	26	14	0		31	16	35	33	93	241	126	115		ث/أولاد سيدي إبراهيم	42
29	13	2	0	1	1	0	2	2	1	3	2	3	9	2	0	1	1	0	2	1	1	1	1	3	7	4	3			
918	405	27	0	0	27	0		66	0	148	0	177	214	22	0	0	22	0		33	0	65	0	94	199	127	72		ث/الزرواق بوزيد	43
25	13	2	0	0	2	0	2	2	0	4	0	5	10	2	0	0	2	0	2	2	0	3	0	3	6	4	2			
0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0		ث/(ج) الشبالة	44
0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0			
1044	648	14	0	0	14	0		48	0	278	0	288	238	12	0	0	12	0		26	0	100	0	100	166	104	62		ث/الشهبين عباسي ومحمودي	45
31	18	1	0	0	1	0	1	2	0	7	0	8	8	1	0	0	1	0	1	1	0	3	0	3	5	3	2			
323	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	119	0	0	0	0	0		15	0	38	0	66	304	130	74		ث/ (ج) بن سرور	46
19	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0		1	0	1	0	2	5	4	2			
516	229	0	0	0	0	0		24	0	59	0	106	114	0	0	0	0	0		13	0	49	0	62	173	97	76		ث/بطوري محمد	47
17	7	0	0	0	0	0		1	0	3	0	3	5	0	0	0	0	0		1	0	2	0	2	5	3	2			

48	ث/ سيدي عامر	ت	75	190	265	55	16	139	13	35		26	0	0	0	284	103	15	134	13	29		33	0	0	0	33	327	876
		ف	2	6	7	2	1	3	1	1	1	1	0	0	0	9	2	1	3	1	1	1	1	0	0	0	1	9	26
49	ثابين البار مسعود	ت	51	196	247	76	0	120	9	37		0	0	0	0	242	91	0	155	20	34		0	0	0	0	0	300	789
		ف	2	5	7	2	0	3	1	1		0	0	0	0	7	3	0	4	1	1		0	0	0	0	0	9	23
50	ث/محمد شعباني	ت	36	83	339	10	9	68	0	20		0	0	0	0	97	63	27	98	0	29		0	0	0	0	0	207	423
		ف	1	2	3	1	1	2	0	1		0	0	0	0	5	2	1	3	0	1		0	0	0	0	0	7	15
51	ث/ (ج) تامسة	ت	17	32	49	12	0	7	0	11		0	0	0	0	30	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	79
		ف	1	1	2	1	0	1	0	1		0	0	0	0	3	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	5
52	ث/زيان زيلي - اسليم	ت	42	67	109	31	0	30	0	19		0	0	0	0	83	36	0	38	0	17		0	0	0	0	0	92	284
		ف	1	2	3	1	0	1	0	1		0	0	0	0	3	1	0	1	0	1		0	0	0	0	0	3	9
53	ث/أول نوفمبر1954	ت	57	106	163	53	0	86	0	21		0	0	0	0	160	50	0	86	0	26		0	0	0	0	0	152	485
		ف	2	3	5	2	0	3	0	1		0	0	0	0	6	2	0	3	0	1		0	0	0	0	0	6	17
54	ث/مصعب بن عمير	ت	83	159	262	91	19	76	25	30		9	0	0	27	268	105	45	171	36	52		31	0	0	31	0	440	960
		ف	3	6	8	3	1	2	1	1	1	0	0	0	1	9	3	1	5	1	2	1	1	0	0	1	0	13	30
55	ث/م.العربي بعرير	ت	57	141	198	38	0	54	0	25		11	11	19	0	158	54	0	84	0	52		17	17	0	34	0	258	314
		ف	2	4	6	1	0	2	0	1	2	1	1	0	1	7	2	0	3	0	2	2	1	1	0	1	0	10	23
56	ث/عطوي الحاج	ت	60	73	123	58	0	58	0	21		0	0	0	0	137	60	0	65	0	21		0	0	0	0	0	146	406
		ف	2	2	4	2	0	2	0	1		0	0	0	0	5	2	0	2	0	1		0	0	0	0	0	5	14
57	ث/عين فارس	ت	27	50	77	49	0	33	0	0		14	0	0	0	96	106	0	55	0	0		17	0	0	17	0	178	351
		ف	1	2	3	2	0	1	0	0	1	1	0	0	0	4	3	0	2	0	0	1	1	0	0	1	0	8	13
58	ث/ (ج) سيدي امحمد	ت	32	57	89	25	0	30	0	0		0	0	0	0	55	38	0	38	0	0		0	0	0	0	0	108	290
		ف	1	2	3	1	0	1	0	0		0	0	0	0	2	1	0	1	0	0		0	0	0	0	0	3	8
59	ث/جمال عبد الناصر	ت	43	89	132	64	0	68	0	46		0	0	0	0	367	68	0	318	0	36		0	0	0	0	0	211	600
		ف	1	3	4	2	0	2	0	1		0	0	0	0	5	2	0	4	0	1		0	0	0	0	0	7	18
60	ث/الزبيري بن مناد	ت	114	210	324	83	24	152	0	27		14	0	37	0	317	116	42	309	0	74		17	17	0	27	0	477	1113
		ف	3	6	9	2	1	4	0	1	1	0	0	1	1	10	3	1	5	0	2	2	0	1	0	1	0	13	32
61	ث/محمد الشريف بن شبيرة	ت	76	241	317	65	20	207	25	41		0	0	16	0	374	135	0	378	29	41		24	0	0	24	0	607	1298
		ف	2	6	8	2	1	5	1	1	1	0	0	1	0	11	3	0	9	1	1	1	0	0	0	1	0	15	34
62	ث/أبي مزراق	ت	114	164	278	40	21	80	3	33		11	0	0	11	339	71	42	304	0	42		22	0	0	22	0	282	748
		ف	3	4	7	1	1	2	0	1	1	1	0	0	1	6	2	1	3	0	1	1	0	0	0	1	0	8	21
63	ث/محمد بن عبدالرحمان الدبسي	ت	62	171	233	129	18	188	18	0		13	0	13	0	374	166	45	277	30	0		20	11	0	9	0	628	1136
		ف	2	5	7	4	1	5	1	0	1	1	0	1	0	13	4	1	8	1	0	1	2	1	0	1	0	18	38
64	ث/محمد بوضياف	ت	117	245	362	129	0	135	0	0		14	0	15	8	321	128	0	124	0	0		35	20	0	25	14	305	990
		ف	3	7	10	4	0	4	0	0	1	1	0	1	1	11	4	0	4	0	0	1	1	1	0	1	1	11	32
65	ث/عبدالقادر بن رعاد	ت	60	117	177	51	0	60	0	38		0	41	0	0	190	106	0	130	16	46		0	16	0	0	0	329	696
		ف	2	3	5	2	0	2	0	1	1	0	1	0	0	6	4	0	3	1	1	1	0	1	0	0	1	9	20
66	ث/الأخوين حساني	ت	55	150	205	57	0	93	0	24		0	12	0	0	186	67	0	102	0	49		0	25	0	0	0	243	630
		ف	2	5	7	2	0	3	0	1	1	0	1	0	0	7	2	0	3	0	2	1	0	1	0	0	1	8	22
	المجموع	ت	4239	8470	12709	3457	830	4777	380	1677		200	285	247	73	805	11926	5239	7610	568	2189		260	383	324	94	1067	18028	42661
		ف	130	248	378	112	40	145	28	61	43	17	22	15	6	60	444	159	217	25	69	46	16	22	14	7	59	571	1393

ملحق رقم 08.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم:..207 2015

المسيلة في: 2015. 04 - 14
مديـــر التربيـــة
إلى السيد:
مدير ثانويـــةعبد الرحمن بن عوف
+ الثانوية الجديدة
بلدية : عين الخضراء

الموضوع: ترخيـص بإجـــراء (بحث ميداني) .

بنـــاء علـى مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة (كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية / قسم النفس) تحت رقم :02 بتاريخ 09/ 04 / 2015

يرخص للطلبـــة الآتيـــة أسماؤهـــم:

الرقم	الاســم واللقــب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	شريف نزيهة	1981/03/19 ع الخضراء	/

بالدخول إلى ثانويةعبد الرحمن بن عوف + الثانوية الجديدة بلدية : عين الخضراء خلال الفترة الممتدة من : 2015/04/19 إلى 2015/05/19 .

لإجراء : (بحث ميداني) في المحـــاور التاليـــة : المهارات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية .

مع احترامهم للشروط التالية:

1- العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
2- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية إزاء الإخلاء بذلك.
3- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير .
4- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول لمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
5- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

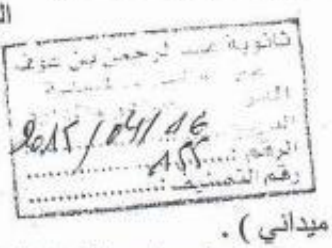
* المطلوب من مسؤول المؤسسة الاستقبـال اتخـاذ كل الترتيبات اللازمـة لانجـاز العمليـة في ظروف عاديـة طبقـا للتوجيهات الأنفـــة الذكـر.

مدير التربية
مبروك كمال

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم:..207.. 2015

المسيلة في: 2015. 04 - 16
مديـــر التربيـــــة
إلى السيد:
مدير ثانويـــــةعبد الرحمن بن عوف
+ الثانوية الجديدة
بلدية : عين الخضراء



الموضـوع: ترخيـص بإجـــراء (بحث ميداني) .

بنـــاء علـى مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة (كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية / قسم النفس) تحت رقم :02 بتاريخ 09/ 04 / 2015

يرخص للطلبـة الآتيـة أسمـاؤهـم:

الرقم	الاسـم واللقـب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	شريف نزيهة	1981/03/19 ع الخضراء	/

بالدخول إلى ثانويةعبد الرحمن بن عوف + الثانوية الجديدة بلدية : عين الخضراء
خلال الفترة الممتدة من : 2015/04/19 إلى 2015/05/19 .

لإجراء : (بحث ميداني) في المحـــاور التاليـــة : المهارات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية .

مع احترامهم للشروط التالية:

1- العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
2- الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية إزاء الإخلاء بذلك.
3- استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير
4- وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الأول لمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
5- مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول المؤسسة الاستقبـال اتخـاذ كل الترتيبات اللازمـة لانجـاز العمليـة في ظروف عاديـة طبقـا للتوجيهات الأنفـــة الذكـر.

مدير التربية
مبروك كمال

ملحق رقم 09.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ملحق رقم 09-

المفتشية العامة للإدارة

بطاقية المؤسسة

1- تعريف المؤسسة:

الاسم الرسمي: ثانوية ... بلدية: ... دائرة: ...

تاريخ الإنشاء: ... النمط: ... رقم التعريف الوطني: ... نظام الدراسة: ...

2- التأطير الإداري:

اسم ولقب المدير: ... تاريخ التنصيب بالمؤسسة: 09/09/09 عدد المديرين الذين تداولوا على المؤسسة خلال السنوات الثلاثة الأخيرة: 00 الناظر: نعم، لا المقتصد: نعم، لا
م تربية: نعم، لا م ر توجيه م م: نعم، لا

3- ظروف التمدرس:

الماء: نعم، لا الكهرباء: نعم، لا التدفئة: نعم، لا مكيفات الهواء: نعم، لا.

4- المرافق و الوسائل:

عدد حجرات الدراسة: 18، عدد المخابر العلمية: 04 التجهيز العلمي: متوفر - ناقص - منعدم،
عدد مخابر الإعلام الآلي: 00، وحدة الكشف والمتابعة: 00، عدد المراقد: 00،
عدد المطاعم: 01، عدد السكنات الإلزامية: 06 نوعية وسيلة النقل وحالتها: ...

5- الخريطة التربوية والتأطير التربوي:

عدد الشعب المفتوحة بالمؤسسة: 04، مجموع الأفواج التربوية: 18، عدد الأساتذة: 36، معدل أقدمية الأساتذة: 05، نسبة استقرار الأساتذة: 22.2 %

6- مشروع المؤسسة: موضوع المشروع: ...

هل تبناه مجلس التوجيه و التسيير؟ نعم، مدة المشروع: ...

7- نسبة النجاح في شهادة البكالوريا: 2009-2010: ...، 2010-2011: 53.33 %، 2011-2012: 62.30 %

- الموقع: مركز المدينة (داخل مخطط شغل الأراضي رقم 08) - المساحة : حوالي 10.000 م²
- الحدود : شمالاً : الطريق الولائي رقم 01 - شرقاً : شارع+ سكنات فردية و حضيرة البليدة
جنوباً : شارع+ السكن التساهمي - غرباً : شارع+ سكن إجتماعي .

الطبيعة القانونية: فوج جماعي رقم 25 حسب مخطط مجلس الشيوخ لدوار عين الكلبة القديم.

مدى توفر المرافق: الطرق : موجودة - شبكة المياه : موجودة.
الكهرباء : موجودة - شبكة التطهير : موجودة
شبكة الغاز : موجودة.

ملحق رقم 10.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة
المقاطعة رقم
ولاية : المسيلة

بطاقة فنية للمؤسسة

رمز الولاية : 28000

4- تعريف المؤسسة و نظام الدراسة فيها

الاسم الرسمي للمؤسسة	البلدية	الدائرة	الهاتف	الفاكس	e.mail	موقع الانترنت	البعد عن مقر الولاية
ثانوية عبد الرحمن بن عوف	عين الخضراء	مقرة	035.59.01.43	035.59.06.57		/	50 كم
	تاريخ الإنشاء	النمط	رقم التعريف الوطني	المساحة المبنية	المساحة الإجمالية	نوع البناء	نظام الدراسة
	1987	غ نمطية	/	9084.52	37975.00	صلب	نصف داخلي

5- المرافق و الوسائل :

عدد حجرات الدراسة	عدد المخابر العلمية	حالتها	عدد مخابر الإعلام الآلي	حالتها	قاعة الانترنت	عدد الورشات	المدرج	حالة وظيفة استيعابه	المكتبة
23	04	مقبولة	02	جيدة	/	/	01	غ وظيفي	01
قاعة المطالعة	عدد العاملين	عدد النسخ	هل هي مفتوحة و مستغلة	قاعة الأساتذة	قاعة الاجتماعات	قاعة العلاج	وحدة الكشف و المتابعة	المخازن (النوع و العدد)	
01	2426	8224	نعم مستغلة	01	/	/	01	02 تغذية +أدوات مكتبية	
عدد المراقد	طاقتها الإستعابية	عدد المطاعم	طاقتها الأجمالية	عدد المكاتب الإدارية	عدد السكنات الوظيفية	عدد السكنات المشغولة	المشغولة من ذوي الحق فيها	المشغولة من متقاعدو التربية	
/	/	/	450	13	03	00	/	/	
المشغولة من خارج القطاع	عدد القاعات	مساحتها الإجمالية	مساحتها الأجمالية	حالة النظافة	المكيفات	قاعات الرياضة	ملعب نوع ماتيكو	مضمار سباق السرعة	
/	02	1600	03	جيدة	جيدة	في طور الانجاز	01	01	
ميدان العدو الطويل	مضمار رمي الجلة	مضمار الوثب الطويل	سيارة المؤسسة	حالتها					
01	01	01	كونغو نفعية	جيدة					

6- الخريطة التربوية و التأطير التربوي :

رقم الخريطة التربوية الأخيرة : 88 تاريخها : 2014/07/25 المناصب المفتوحة : 42 المناصب الشاغرة : 00

التأطير التربوي 2012/2011

المستوى		ع م ع	ع م ت ب	ت ر 2	ر 2	ع ت 2	ت ا 2	ا ف 2	ا ر 2	ت ر 3	ر 3	ع ت 3	ت ا 3	ا ف 3	ا ل 3	المجموع
السنة1 ثا	ف	03	2													
	ت	91	74													
السنة 2ثا	ف			1	1	1	1	1	1							
	ت			11	11	29	32	29	14							
السنة 3ثا	ف									1	1	3	1	2	1	
	ت									23	18	102	37	49	25	
المجموع	ف	03	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1	20
	ت	91	74	11	11	29	32	29	14	23	18	102	37	49	25	544

منهم تلاميذ	داخلي	00
	نصف داخلي	425
عدد الأساتذة		42
معدل أقدمية الأساتذة (1)		10
نسبة استقرار الأساتذة (2)		95

التأطير التربوي 2012/2011

المواد	م مقترحة	مشغولة	شاغرة	العجز	ملاحظات
رياضيات	5	5	0	0	
فيزياء	5	5	0	0	
ع ط ح	4	4	0	0	
ع إسلامية	2	2	0	0	
فلسفة	2	2	0	0	
تا/جغ	4	4	0	0	
فرنسية	4	4	0	0	
انجليزية	4	4	0	0	
ألمانية/اسبانية	1	1	0	0	
ت فنية	/		0	0	
ت بدنية	2	2	0	0	
تكنولوجيا	2	2	0	0	
ر.ورشة/ر.اشغال	/	/	0	0	

(3) مجموع سنوات الاقدمية لجميع الأساتذة مقسوم على عددهم.
(4) مجموع الأساتذة الذين لم ينتقلوا من المؤسسة خلال السنة الدراسية المنصرمة x100 والحاصل يقسم على مجموع أساتذة المؤسسة في الخريطة التربوية لنفس السنة