وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور- الجلفة-

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة

قسم:اعادة التاهيل بواسطة النشاط البدني الرياضي المكيف

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
تخصص : اعادة التاهيل بواسطة النشاط البدني الرياضي المكيف

العنوان :

انعكاس الدمج باستخدام الاسلوب التعاوني بين الاطفال المتخلفين ذهنيا والاسوياء على التفاعل الاجتماعي في كرة اليد

دراسة ميدنية على ذوي الاعاقة البسيطة المركز البيداغوجي النفسي –الجلفة-

إعداد الطلبة:

- بن ميهوب عبدالقادر
- عناق لطفي

إشراف الأستاذ:

د.يخلف احمد

السنة الجامعية : 2017/2016

شكر و تقدير

أتقدم بالتشكرات الخالصة إلى كل من كان سندا لي في هذه الحياة من قريب و من بعيد

و شكري الخاص إلى الأستاذ المؤطر الدكتور: احمد يخلف الذي أفادنا بنصائحه من أجل إتمام هذه المذكرة بكل خير عساها تكون منبع نفع لبقية الاجيال الموالية لنا بحول الله كما اتقدم بالشكر الى كافة استاذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

خاصة اعادة تاهيل بواسطة النشاط البدني المكيف

دون ان انسى عمال المعهد لتعبهم و سهرهم على راحتنا و كذلك موظفي مكتبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

و شكري موصول لأعضاء اللجنة المناقشة لجهودهم الكبيرة في دراسة و تقييم عملي المتواضع

جزاكم الله جميعا منا خير جزاء

إهداء

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى والدتي العزيزة

إلى من سعى وشقى لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشئ من أجل

دفعي في طريق النجاح الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة

بحكمة وصبر إلى والدي العزيز

إلى من تربعوا في سويداء القلب وكانوا بلسمها أخوتي و أخواتي

إلى زملائي بقسم الماستر

إلى كل من وسعهم قلبي و نسيهم قلمي

بن مهوب عبد القادر

إهداء

إلى والدتي التي أحن إليها كثيرا

إلى أبي لاحمه الله وادخله فسيح جنته

إلى كا أفراد عائلتي

إلى كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو بعيد لإنجاز هذه المذكرة

إلى كل أساتذتي

إلى كل من نسيهم قلمي وتذكرهم قلبي

عناق لطفي

الفهرس

الشكرو النقدير .....

الاهداء .....

قائمة المحتويات .....

قائمة الجداول .....

مقدمة: .....أ

الإشكالية : ..... Erreur ! Signet non défini

أهداف البحث :..... Erreur ! Signet non défini

فرضيات البحث ..... Erreur ! Signet non défini

أهمية البحث ..... Erreur ! Signet non défini

مصطلحات البحث: ..... Erreur ! Signet non défini

الدراسات المشابهة:..... Erreur ! Signet non défini

التوصيات :..... Erreur ! Signet non défini

التعليق على الدراسات : ..... Erreur ! Signet non défini

الباب الأول:الجانب النظري

الفصل الأول: الدمج الاجتماعي

تمهيد: ..... Erreur ! Signet non défini

1.1.الدمج:..... Erreur ! Signet non défini

2.1.مفهوم الدمج : ..... Erreur ! Signet non défini

3.1.مستويات الدمج:..... Erreur ! Signet non défini

1-3-1- فصل تعليم عام مع وجود خدمات مساعد قليلة أو بدون ..... Erreur ! Signet non défini

2-3-1- فصل تعليم عام مع وجود مساعدة مدرس متخصص ..... Erreur ! Signet non défini

3-3-1- فصل تعليم عام مع مساعدة خبير مشكلات الإعاقة..... Erreur ! Signet non défini

4-3-1- فصل تعليم عام مع مساعدة غرفة المصادر ..... Erreur ! Signet non défini

5-3-1- فصل تعليم خاص مع تواجد لبعض الوقت في فصل التعليم العام ..... Erreur ! Signet non défini

6-3-1- فصل تعليم خاص وقت كامل: ..... Erreur ! Signet non défini

7-3-1- المدراس الخاصة:..... Erreur ! Signet non défini

8-3-1- المدراس الداخلية:..... Erreur ! Signet non défini

1-3-9- التعليم بالمنزل:..... Erreur ! Signet non défini
1-3-10- المستشفى أو المؤسسة :..... Erreur ! Signet non défini
1.4.1.أشكال الدمج : ..... Erreur ! Signet non défini
1-4-1- الدمج المكاني : ..... Erreur ! Signet non défini
1-4-2 الدمج الإجتماعي :..... Erreur ! Signet non défini
1-4-3- الدمج الأكاديمي :..... Erreur ! Signet non défini
1-4-4- الدمج المجتمعي : ..... Erreur ! Signet non défini
1.5.1.أسباب الدمج : ..... Erreur ! Signet non défini
1.6.1.فوائد الدمج :..... Erreur ! Signet non défini
1-6-1- الأطفال المعاقين ذهنيا:..... Erreur ! Signet non défini
1-6-2- الأطفال الأسوياء: ..... Erreur ! Signet non défini
1-6-3- المدرسون"..... Erreur ! Signet non défini
1-6-4- الآباء : ..... Erreur ! Signet non défini
1.7.1.مشاكل الدمج: ..... Erreur ! Signet non défini
1.3.8.1.الدمج في التربية الرياضية ..... Erreur ! Signet non défini
1.9.1.الإعداد للدمج: ..... Erreur ! Signet non défini
1-9-1- إعداد الطفال الأسوياء : ..... Erreur ! Signet non défini
1-9-2- إعداد الأطفال المعاقين : ..... Erreur ! Signet non défini
1-9-3- إعداد مدرس التربية البدنية العادية للفصول الإندماجية:..... Erreur ! Signet non défini
1-9-4- إعداد البيئة : ..... Erreur ! Signet non défini
1.10.1.دور المشتركين في الدمج:..... Erreur ! Signet non défini
1-10-1- الأطفال المعاقين و غير المعاقين :..... Erreur ! Signet non défini
خلاصة : ..... Erreur ! Signet non défini

الفصل الثاني: الاسلوب التعاوني

تمهيد: 14
1.2.1.التعلم التعاوني: 15
2.2.1.تعريف التعلم التعاوني : 15
3.2.1. انعكاس التعلم التعاوني في التعلم: 16
4.2.1.العناصر الأساس للتعلم التعاوني : 17
5.2.1.بناء العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني لدى الطلاب: 18

5.1.2. الاعتماد المتبادل الإيجابي :.....18
5.2.2. المسؤولية الفردية :.....19
5.3.2. التفاعل وجهاً لوجه :.....20
5.4.2. المهارات الاجتماعية :.....21
5.5.2. معالجة عمل المجموعة : 21
6.2.الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعليم التقليدي: 22
1.6.2. التفاعل الإيجابي: 22
2.6.2. المسؤولية الفردية :.....22
2.6.3 الخصائص الشخصية لأعضاء المجموعة : 23
3.6.4. قيادة المجموعة : 23
4.6.2. التدعيم والتشجيع :.....23
6.2.2. أغراض الطالب : 23
7.6.2. المهارات الاجتماعية : 23
2.7.8. دور المعلم :.....23
9.6.2. الطريقة التي تعمل بها المجموعة : 24
7.2.أنماط التعلم التعاوني :.....24
8.2.دور المعلم في التعلم التعاوني:.....29
1.8.2 .قبل الدرس: 29
2.8.2. في أثناء الدرس:.....32

الفصل الثالث : التفاعل الاجتماعي

تمهيد: 38
3. مفهوم التفاعل الاجتماعي وخصائصه:.....39
2.3.خصائص التفاعل الاجتماعي: 39
3.3.أهمية التفاعل الاجتماعي وأهدافه: 40
1.3.3أهمية التفاعل الاجتماعي: 40
1.3.3.أهداف التفاعل الاجتماعي:.....41
4.3.أسس التفاعل الاجتماعي وشروطه: 41
1.4.3.أسس التفاعل الاجتماعي:.....41
2.4.3.شروط التفاعل الاجتماعي:.....42
5.3. نظريات التفاعل الاجتماعي: 43

1.5.3.نظرية نيوكمب والتفاعل الاجتماعي: 43
2.5.3.نظرية سيمسون: 44
3.5.3.النظرية السلوكية: 44
4.5.3.نظرية بيلز: 45
6.3.أنماط التفاعل الاجتماعي: 45
7.3.عمليات التفاعل الاجتماعي: 46
8.3.المنافسة: 56
10.3. العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي والتفاعل الصفي. 58
11.3.العلاقات الاجتماعية وانعكاسها على التفاعل: 61
12.3. التفاعل الاجتماعي داخل القسم 61
خلاصة: 63

الفصل الرابع: التخلف الذهني

تمهيد. 65
1.4.نظرة تاريخية على التخلف الذهني: 66
2.4.مصطلح التخلف الذهني: 66
4.3.تعريف التخلف الذهني : 67
4.4.أسباب التخلف الذهني : 67
4.4.1.الأسباب الوراثية والجينية : 68
2.4.4.الأسباب الثانوية: 68
4.3.العوامل الاجتماعية: 69
4.4.العوامل العلائقية: 69
5.تصنيف التخلف الذهني: 69
1.5.التخلف الذهني العميق: 69
5-2- التخلف الذهني المتوسط : 70
5.3.التخلف الذهني الخفيف: 70
6.خصائص المتخلفين ذهنيا : 70
6-2- الخصائص الجسمية والحركية : 71
4.3.الخصائص الذهنية المعرفية واللغوية : 71
4.6.الخصائص الانفعالية : 71
5.6.الخصائص الاجتماعية : 72

7.التكفل بالمتخلفين ذهنيا :.....72
1.7.التكفل الطبي :.....72
7.2.التكفل النفسي : 73
3.7.التكفل البيداغوجي : 74
خلاصة:.....74

الفصل الخامس: كرة اليد

تمهيد: 77
1-نبذة تاريخية حول كرة اليد: 78
2-ميلاد وتطور كرة اليد في الجزائر: 80
2-1-قبل الاستقلال 80
2-2-بعد الاستقلال 80
3.الأبعاد التربوية لكرة اليد: 80
2- مميزات كرة اليد الحديثة:.....81
3- خصائص ومميزات لعبة كرة اليد:.....82
3 - خصائص لاعب كرة اليد:.....83
الخصائص الرياضية والفيزيولوجية: 85
4- الصفات الحركية: 85
5- الخصائص النفسية: 85
6- الذكاء:.....86
خلاصة.....87

الباب الثاني : الدراسة الميدانية

الفصل الأول : منهجية البحث و الإجراءات الميدانية

تمهيد : 90
منهجية البحث و الإجراءات الميدانية 91
الدراسة الإستطلاعية :.....91
الدراسة الأساسية :.....91
منهج البحث.....91
عينة البحث.....92
حدود الدراسة 92
الشروط العلمية للإختبارات: 93

4.2. الاختبارات المستخدمة.....95
5.2. الوسائل الاحصائية.....95
6.2. صعوبات البحث.....96
خلاصة :.....96

الفصل الثاني: عرض و تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد:.....96
1.2. عرض و تحليل النتائج في الاختبار القبلي للبحث.....96
2.2. عرض و تحليل نتائج العينة الضابطة متخلفين ذهنيا.....97
3.2. عرض و تحليل نتائج العينة التجريبية متخلفين ذهنيا.....98
4.2. عرض و تحليل نتائج الاختبار البعدي للعينتين الضابطة و التجريبية متخلفين ذهينا.....99
5.2. الاستنتاجات :.....100
6.2. مناقشة الفرضيات.....100
خلاصة.....103
قائمة المراجع
الملاحق
ملخص باللغة الأجنبية
ملخص باللغة العربية

قائمة الجداول

جدول رقم (01) يوضح الصدق و الثبات لاختبار التفاعل الاجتماعي.....94

جدول رقم (02) يوضح مدى التجانس بين العينة الضابطة و التجريبية في نتائج الاختبارات القبلية باستخدام إختبار ستودنت (T) 96

جدول رقم (03) يبين نتائج الاختبار القبلي و البعدي الخاصة بالعينة الضابطة..... 97

الجدول رقم (04) يبين نتائج الاختبار القبلي و البعدي الخاصة بالعينة التجريبية..... 98

جدول رقم (05) يبين نتائج المقارنة بين الاختبارين البعدين للعينتين الضابطة و التجريبية.....99

مقدمة عامة

مقدمة عامة:

إن التكفل بالأطفال الأسوياء و الأطفال المعاقين باختلاف الدرجات و أنواع الإعاقة و تربيتهم و رعايتهم يعتبروا بمثابة الاستفادة من القدرات و الإمكانيات التي لديهم حتى يصبح لكل منهم دور في الحياة كمواطن له واجبات يقوم بها ليكون جزء من خطط التنمية لمجتمع الذي يعيش وسطه .

و لذلك تهتم الدول برعاية أطفالها بشكل عام لتقديم مختلف الخدمات و قد بدأ الاهتمام بالتربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع بدايات القرن العشرين و قد تحقق من خلاله في مجال التربية و رعاية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تقدما كبيرا في تقنيات التعليم و في السنوات الأخيرة تم الاهتمام بهاتة الفئة إقليميا و عالميا و ذلك من خلال الدعوة إلى تغيير النظام المتبع من عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس و المؤسسات الخاصة إلى منظور جديد قائم على التواصل بين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و الأطفال الأسوياء و الذي يدعو إلى عدم عزل أي طفل من فئة ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب الإعاقة و منعه من المشاركة أو إنكار حقه في الاستفادة و إخضاعه لأي نوع من التمييز أو التفرقة عند تنفيذ البرامج و الأنشطة المدرسية العادية و أن هذا العزل يحدث فقط عندما تكون طبيعة الإعاقة شديدة بحيث لا يمكن تحقيق أهداف تعليمية أو تربوية مرضية إلا من خلال برامج و أنشطة فردية و خاصة.

وقد ظهرت العديدمن المجهودات القومية الكبيرة لوضع الافراد ذوي الاحتياجات الخاصة داخل المدارس العادية سنة 1970 وفي عام 1978 بدا ظهور القوانين والتشريعات الحكومية في الكثير من الدول المتقدمة التي تعطي الحق للطفل ذو الاحتياج الخاص في التعليم وعلى سبيل المثال كانت الولايات المتحدة قد قد اشارت في قوانين خاصة بهاته الفئة ان يعطى الحق والفرصة لكل طفل من هاته الفئة للمشاركة من الانشطة والبرامج المدرسية العامة المتاحة للاطفال الاسوياء الا اذا تطلبت حالة الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة تواجده داخل فصول خاصة طوال الوقت لتلقي الخدمات التعلمية الماسة له.

وكذلك هولندا عام 1994 حيث قررت الحكومةوضع الاطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول التعليم العام حتى ولو توقفت درجة الاستجابة عند التعلم من خلال الانشطة المختلفة فقط ولم يستجيب للتعليم الاكاديمي وبذالك اتجهت الجهود الى تطبيق القوانين والتشريعات لدمج الاطفال ذوي الاعاقة البسيطة داخل المدارس والفصول العادية بجانب الاطفال الاسوياء (Schulz 1999,الصفحة57,58)

و *تعتبر الأنشطة الرياضية وسيط فعال من خلالها يستطيع الأطفال المتخلفين ذهنيا بدرجة بسيطة* تحسين مهاراتهم البدنية و الشخصية و الاجتماعية حيث تعمل على تشجيعهم على الاندماج في المجتمع و الاستمتاع بالحياة جنبا إلى جنب مع أقرانهم الأسوياء و تقوي لديهم الشعور بالانتماء إلى الجماعة و دورهم الفعال فيها كما أن ممارستها و التقدم فيها للأطفال المتخلفين ذهنيا أو الأسوياء تجعلهم أكثر نشاطا و قدرة على الاستيعاب و التفكير كما تجعلهم أكثر ثقة بالنفس و أكثر قبولا في المجتمع الذي يعيشون فيه و تعدد مجالات الأنشطة الرياضية للطفال المختلفين ذهنيا و التي من أهمها كرة اليد حيث وضعها علماء النفس و علم الاجتماع في مقدمة الأنشطة الرياضية التي تساعد الطفل المعاق على التحرر و الانطلاق و المشاركة في الأنشطة الترويحية و الجماعية التي يشارك فيها كل من السوي و المعاق فهي تساعد على تنمية الجوانب النفسية للطفل المعاق لدرجة كبيرة لأن ممارستها تحررا من المساعدة الضرورية التي يستخدمها في الحركة و الانتقال. (الطريقي, 1992,صفحة31)

الإشكالية :

ظهر الدمج ليتيح للأطفال المعاقين أن ينشؤا في بيئة طبيعية تمكنهم من التفاعل و المشاركة في تجارب الحياة لمكوناتها و مشاكلها و الاستفادة من النجاح و الفشل حتى يكتسب الطفل المعاق القوة اللازمة لكي يستطيع أن يعيش داخل المجتمع (مرسي ، 1996، ص 26)

و أيدت العديد من الدراسات هذا الاتجاه فقد أشار " ساليتد ، 1998 " نقلا عن " كوربين و يورك ، 1994" أن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة المشتركون في برامج الدمج في المدراس العادية يكتسون مهارات أكاديمية ووظيفية أكثر بكثير من تعلمهم في الأماكن المعزولة ، بالإضافة إلى التحسن في السلوك و تقدير الذات و الدافعية للتعلم و زيادة التداخل مع الأقران (Auxtur,1993,P37)

و تعتبر الأنشطة الرياضية من البرامج الهامة للأطفال المعاقين حيث تعمل على تنمية القيم الإيجابية و تحسين مستوى اللياقة و الكفاءة الحركية وكما تساعد على رفع مستوى الانتباه و التذكر و التمييز الحركي و البصري ، كما تؤدي إلى تنشيط الدمج بين الأطفال و الأسوياء و ذلك من خلال ما يتجه اللعب الجماعي من تفاعل و مشاركة بينهم

و على هذا تم التطرق إلى الإشكالية موضوع بحثنا متمثلة في التساؤل التالي:

هل ينعكس الدمج بإستخدام الأسلوب التعاوني بين الأطفال المتخلفين ذهنيا و الأطفال الاسوياء على التفاعل الاجتماعي في كرة اليد ؟

الأسئلة الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلي و البعدي الضابطة للمتخلفين ذهنيا مقارنتا بالاسوياء ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية للمتخلفين ذهنيا مقارنتا بالاسوياء ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة و الإختبار البعدي للمجموعة التجريبية متخلفين ذهنيا لصالح المجموعة التجريبية ؟

أهداف البحث :

- معرفة انعكاس الدمج باستخدام الأسلوب التعاوني بين الأطفال المتخلفين و الاطفال الاسوياء على التفاعل الاجتماعي في كرة اليد
- التعرف على مدى استجابة الأطفال المتخلفين ذهنيا للتعليمات و المساعدة المتلقاة من أقرانهم الأسوياء

فرضيات البحث

ينعكس الدمج باستخدام الأسلوب التعاوني بين الاطفال المتخلفين ذهنيا والاطفال الاسوياءعلى التفاعل الاجتماعي في كرة اليد

الفرضيات الجزئية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي للعينة الضابطة للمختلفين ذهنيا مقارنتا بالاسوياء
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية للمتخلفين ذهنيا مقارنتا بالاسوياء
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية متخلفين ذهنيا لصالح المجموعة التجريبية

أهمية البحث

من الناحية العلمية

يعد هذا البحث علميا يتناول شريحة مهمة من شرائح المجتمع و هي فئة ذوي الاحتياجات الخاصة المتمثلة في المختلفين ذهنيا و الذي سيعطي أهمية خاصة تحمل في طياتها قيمة علمية و اجتماعية كما يتم إبراز الأهمية الكبيرة لتأثير النشاط الرياضي لهاته الفئة التي تعاني من جوانب عدة.

من الناحية العملية :

يعتبر البحث ذا أهمية كبيرة في إعطاء مكتسبات حركية و مهارية من شأنها أن تساعد فئة المتخلفين ذهنيا في عدة مجالات و إبراز الأهمية البالغة للدمج في المجال الرياضي بين المتخلفين ذهنيا و الأسوياء و تسليط الضوء على التأثير الذي يحدثه الدمج بالأسلوب التعاوني بين الأطفال الأسوياء و المتخلفين ذهنيا .

مصطلحات البحث:

الدمج: هو التكامل التعليمي و الاجتماعي للأطفال المتخلفين ذهنيا في فصل عادي لفترة محدودة (Schulz, 1999,P49)

الدمج الجزئي: يشير إلى التفاعل بين الافراد الأسوياء و المتخلفين ذهنيا و الذي يتم التخطيط لهم خلال الأنشطة الغير الأكاديمية.

الدمج الكلي : هو تواجد كل الأطفال الأسوياء و المتخلفين ذهنيا طوال الوقت في برنامج دراسي عادي بغض النظر عن حالة الإعاقة و حدتها مع توفير كل الخدمات داخل القسم المدمج (J.1999, p2°)

الإعاقة الذهنية : هي قصور جوهري في الأداء الحالي يظهر في أن الوظائف الذهنية تكون دون المتوسط و تكون مصحوبة بقصور في جانبين أو اكثر في المهارات التوافقية المرتبطة بالأنشطة التالية : الاتصال، رعاية الذات المهارات الاجتماعية ، استخدام خدمات المجتمع ، الصحة و الأمان، المواد الأكاديمية ، قضاء وقت الفراغ ، توجيه الذات (Auxter,1993,P162).

الدراسات المشابهة:

الهدف الرئيسي من الاعتماد على الدراسات المشابهة لموضوع البحث هو تحديد ما سبق إتمامه و خاصة ما يتعلق بمشكلة البحث لمطلوب دراسته، إلى جانب إتاحة الفرصة أمام الطالبات الباحثان لإنجاز بحثهما على نحو افضل ، و يذكر محمد حسن علاوي و أسامة كامل راتب : أن الفائدة من التطرق إلى الدراسات السابقة تمكن في " أنها تدل الباحث على المشكلات التي تمت دراستها من قبل أو التي لا تزال في حاجة إلى دراسة "

دراسة (بخش، 2001)

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لأداء بعض الأنشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم

أهداف البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى إمكانية تحسين المهارات الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم من خلال تصميم و تطبيق برنامج مقترح لأداء بعض الأنشطة المتعددة(اجتماعية ,رياضية ,فنية)

منهج البحث

استخدام المنهج التجريبي

عينة البحث:

و تكون العينة من 40 من الإناث اللواتي تتراوح أعامرهن بين (6-10) سنوات ، و تم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين متساويتين من حيث العدد إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة و تم تطبيق البرنامج المقترح في 20 جلسة جماعية ، مدة كل منها 50 دقيقة على فترتين تتخللهما فترة راحة ، و لقد استمر البرنامج مدة 5 أسابيع بواقع 4 جلسات أسبوعيا بحيث يتم تخصيص أسبوع لكل نشاط و باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة.

الاستنتاجات :

اسفرت النتائج عما يلي :

ساهمت برامج الأنشطة المختلفة في تقديم الأطفال المعاقين ذهنيا حيث ساعدتهم بطريقة فعالة على الاندماج في المجتمع ، إذ ساهمت تلك البرامج في الإقلال من اضطراباتهم لسلوكية ، و تعمل على تنمية مهاراتهم الشخصية و الاجتماعية

دراسة الخطيب 2004

دراسة تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للطلبة المعاقين علقيا

أهداف البحث :

هدف البحث إلى: زيادة قبول الأطفال العاديين لزملائهم ذوي الحاجات الخاصة

فرض البحث : توجد تأثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للطلبة المعاقين ذهنيا

منهج البحث :

استخدام الباحث المنهج التجريبي

عينة البحث :

4 أطفال معاقين ذهنيا يتراوح سنهم من (5-6.5) و 15 طفل من العاديين تتراوح اعمارهم من (4.5-5)

التوصيات :

لكي يتحقق الهدف المرجو من الدمج على صعيد إتاحة الفرص للتفاعل الاجتماعي بين الطلبة ذوي الحاجات الخاصة و أقرانهم الطلبة العاديين يجب تنفيذ برامج توعية الطلبة العاديين و يمكن أن تشمل البرامج على محاكة حالات الإعاقة الذهنية و استخدام أشرطة تدريبة و القاء المحاضرات التثقيفية.

التعليق على الدراسات :

من خلال قراءة دقيقة للدراسات المشابهة في كل جوانبها الأساسية من منهج و عينة و نتائجها يتضح أنها تشترك مع دراستنا في الكثير من النقاط كالمنهج العلمي المتبع، و هو التجريبي، و كذلك عينة البحث و توصلت مختلف الدراسات السابقة و دراستها إلى ما يلي :

ساهمت برامج الأنشطة المختلفة في تقديم الأطفال المعاقين ذهنيا حيث ساعدتهم بطريقة فعالة على الإدماج في المجتمع

أن للدمج انعكاس إيجابيا على القبول الاجتماعي للطلبة المعاقين ذهنيا

أن الدمج باستخدام الأسلوب التعاوني بين الأسوياء و المختلفين ذهنيا له انعكاس إيجابي على التفاعل الاجتماعي للأطفال المختلفين ذهنيا

الفصل الاول
الدمج

تمهيد:

إزداد إهتمام الكثير من المجتمعات في عصرنا الحاضر بذوي الاحتياجات الخاصة، و تجلي هذا الإهتمام بالتطور النوعي في البرامج التربوية و التأهيلية لهذه الفئة و الذي تضمن تطوير البيانات التي تقدم فيها الخدمات و البرامج لأفرادها، فبدلا من وضع جميع ذوي الإحتياجات الخاصة في مؤسسات أو مراكز للتربية الخاصة(معزولة) ، ازداد أعداد المنادين بوضعهم في بيئات أقل انعزالا و بيئات مدمجة مع العاديين– و لو جزئيا – مع التأكيد على أن لا يقتصر دمج هؤلاء الطفال على الجانب الزماني و الإجتماعي بل يتعداه إلى الجانب التعليمي

و يشير بعض المهتمين بالتربية الخاصة إلى أن اكبر فئات الإحتياجات الخاصة إستفادة من عملية الدمج هو ذوي التخلف الذهني القابلين للتعلم (الشناوي، 1997 ص52)

و نظرا لما تتميز به التربية البدنية من مرونة في المناهج و سهولة في تعديل الأنشطة ، فإنها تعتبر من أنسب المقررات للدمج الناجح لذوي التخلف الذهني القابلين للتعلم (علي، 1995ص78) لذلك فإنه من الأهمية بمكان فحص مدى نجاح التربية البدنية للمدمجة لذوي التخلف الذهني القابلين للتعلم في تحقيق أهدافها .

1-1-الدمج:

يعتبر الدمج وسيلة هامة لتحقيق الكثير من القيم الإجتماعية و الوطنية، حيث تعدد بيئاته في حياة الأطفال المعاقين لتشمل العائلة و المدرسة و المجتمع ، مما يعطيهم الحق في تكافؤ فرص التعلم و المشاركة في الحياة الاجتماعية مع الأطفال الأسوياء و يدعم إمكانية الاستفادة من طاقاتهم حينما تتوفر لهم فرص العمل المناسبة لقدراتهم و خبرتهم السابقة.

1-2-مفهوم الدمج :

يعني مساعدة الأطفال المعاقين على حياته و التعلم و العمل في البيئة العادية، حيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على النفس بما يناسب طاقاتهم و امكاناتهم ، و ذلك لتواجدهم لمدة مؤقتة أو دائمة في نفس حجرة الدراسة مع الأطفال الأسوياء، و المشاركة في البرامج الدراسية و الأنشطة التي تشمل على الفنون و الموسيقى و الرياضة ن و يتم التدريس بواسطة مدرسين يلاحظون و يقومون بعمل التعديلات اللازمة على ضوء إحتياجات كل فرد (جميل ، 1999، ص 18).

و قد نشا مصطلح الدمج من خلال مفهوم البيئة الأقل تقيدا و الذي يشير إلى الوضع أو المكان التعليمي الذي يكون أكثر مناسبة و مساعدة للفرد المعاق إلى اقصى حد ممكن ، حيث يعتمد تحيدي البيئة الأقل تقيدا للطفل المعاق على نوع و درجة اعاقته، وبقدر الامكان يتم تعليم الأطفال المعاقين في فصل التعليم العادي مع الأطفال الأسوياء أما إذا كانت الإعاقة شديدة حيث لا يمكن الوفاء بالإحتياجات التعليمية للطفل المعاق في هذا المكان فإنه يصبح بيئة مقيدة له، و عليه فإنه يتم تحديد الوضع أو المكان التعليمي المناسب له بحيث يستطيع أن يتلقى برامج تعليمية تلبي إحتياجاته و تعمل على تنمية قدراتهن لذلك فإن تحديد البيئة الأقل تقيدا المناسبة للطفل المعاق يعتبر قرارا فرديا يعتمد على إمكاناته و قدراته و إحتياجاته الخاصة (g،1993،ص138)

فالدمج لا يعني مجرد وجود الطفال المعاقين داخل الفصل العادي بل يجب أن يكون هناك تفاعلا إجتماعيا و علاقات ثنائية و قبول متبادل بين الأطفال المعاقين الأسوياء، ليكتسب الأطفال المعاقين الإحساس بالراحة و الأمان كأعضاء في مجموعة الفصل (**turnbull، 1999،ص53**)

و أشار كل من " سكواز و ترنبول" أن وجود الأطفال المعاقين داخل الفصل العادي لا يتعارض مع تقدم الطفال الأسوياء إذا كان المدرسون على وعي و معرفة بالأساليب المتنوعة للتعلم الفردي و تعديل بيئة الفصل بما يتناسبل مع الحاجات التعليمية لجميع الأطفال، حيث يحصل الأطفال المعاقين على خبرات شخصية و إجتماعية بجانب التعليم الأكاديمي.

و دق أشار " سالليند،1998" نقلا عن " كليمنت، 1995" أنه قد توصل إلى أن كل الأطفال المعاقين المتواجدين في فصول التضمين قد زاد مستوى إنجازهم للمهام الموكلة إليهم و تحسن سلوكهم و تقديرهم لذاتهم ، كما زاد تفاعلهم مع الأقران و أصبحت مواقفهم أكثر إيجابية إتجاه المدرسة و التعليم (RESOURCE,1999,P23)

1-3-مستويات الدمج:

تتدرج مستويات الماكن التعليمية للأطفال المعاقين مع أماكن تتبع نظام الدمج في فصول التعليم العامة إلى أماكن معزولة مثل أماكن الإقامة و المدراس الداخلية ، فالطفل المعاق يمكن أن يتواجد في أحد هذه المستويات وفقا لإحتياجاته الفردية فمهاراته و قدراته و دوافعه

و تتدرج هذه المستويات كما يلي :

1-3-1- فصل تعليم عام مع وجود خدمات مساعد قليلة أو بدون: في هذا المستوى يتم تعليم الأطفال المعاقين في فصل تعليم عام مع مدرس تعليم عام و الذي يتحمل المسؤولية الأساسية في تصميم و توصيل البرنامج التعليمي للأطفال المعاقين، و يتم تعديل البرنامج التعليمي حسب إحتياج الطفل و ربما يستخدم الفرد أجهزة مساعدة معدلة

1-3-2- فصل تعليم عام مع وجود مساعدة مدرس متخصص : هذا المستوى مماثل للمستوى الأول و لكن المدرس العام و الأطفال يتلقون خدمات مساعدة من مدرسين متخصصين بالتدريس للأطفال المعاقين ، و تختلف طبيعة هذه الخدمات حسب طبيعة و مستوى إحتياجات الأطفال و كذلك المدرس العام و يتم توفير هذه الخدمات داخل فصل التعليم العام

1-3-3- فصل تعليم عام مع مساعدة خبير مشكلات الإعاقة : يتم توصيل البرنامج التعليمي العام في فصل تعليم و يتلقى الطفل المعاق خدمات تدعيم أسبوعية من مدرس خاص لمعالجة المشكلات الخاصة بهذا الطفل، مثل جلسات التخاطب لضعاف السمعه و انطق حيث تصل هذه الخدمات داخل الفصل العام أو خارجة

1-3-4- فصل تعليم عام مع مساعدة غرفة المصادر: مدرس غرفة المصادر يقدم خدمات مباشرة للأطفال المعاقين، تتم عادة في الفصل معزل داخل المدرسة، و يقوم إعطاء تعليمات علاجية فردية على مهارات معينة لمجموعات صغيرة من الأطفال المعاقين بالإضافة على أمدادهم بالتعليم الإضافي الذي يوزاي التعليم العام الذي يتلقاه أقرانهم في الفصل العام ، و يساعد مدرس الفصل في التخطيطي و تطبيق تعديلات التعليمية المناسبة للطفل

1-3-5- فصل تعليم خاص مع تواجد لبعض الوقت في فصل التعليم العام : في هذا المستوى يكون الوضع الأساسي للطفل المعاق في فصل تعليم خاص داخل المدرسة العامة، و يشرف على البرنامج التعليمي للأطفال المعاقين مدرس خاص، و يتحدد الوقت الذي يقضيه الطفل في فصل التعليم العام بما يتناسب مع قدراتهم و إمكاناته

1-3-6- فصل تعليم خاص وقت كامل: في هذا المستوى يكون الوضع الساسي للطفل المعاق في فصل تعليم خاص داخل المدرسة العامة، و يكون الإتصال مع الأقران الأسوياء خارج الفصل في فترات الراحة ،وقت الغذاء و حافلات المدرسة و الأنشطة المدرسية.

1-3-7- المدراس الخاصة: هذا المستوى مقيد جدا ، حيث يتواجد الأطفال المعاقين بالمدرسة الخاصة المناسبة لإعاقتهم مثل مدراس الصم و البكم و مدراس المكفوفين و مدارس التربية الفكرية ، و يستخدم عادة مع الأطفال ذوي الإعاقة الحادة

1-3-8- المدراس الداخلية: المدارس الداخلية مصممة لخدمة الأطفال ذوي الإعاقة الأكثر حدة الذين يعيشون بالمدرسة ، وهذه البرامج تعرض خدمات صحية و نفسية شاملة و ضرورية التي يحتاجها الطفل المعاق

1-3-9- التعليم بالمنزل: في هذا المستوى يقوم المدرس بزيارة الطفل المعاق و تقديم الخدمات التعليمية له بالمنزل

1-3-10- المستشفى أو المؤسسة : تقدم خدمات رعاية طبية و علاجية، و يكون التعليم جزء من برنامج المؤسسة أو المستشفى (salend,1998,P5-4)

1-4-أشكال الدمج :

تتنوع أشكال الدمج للأطفال المعاقين على النحو التالي :

1-4-1- الدمج المكاني :

يشير إلى تواجد الأطفال المعاقين في فصول خاصة ملحقة المدراس العادية

1-4-2 الدمج الإجتماعي :

يشير إلى إشتراك الأطفال المعاقين مع الأسوياء في الأنشطة غير الأكاديمية مثل : الأنشطة الرياضية و الفنية و الرحلات

1-4-3- الدمج الأكاديمي :

يشير إلى تواجد الأطفال المعاقين مع الأسوياء في فصل دراسي واحد و تلقي برامج تعليمية مشتركة

1-4-4- الدمج المجتمعي :

يشير إلى إتاحة الفرص للأطفال المعاقين للعمل في المجتمع كأفراد مساهمين بعد إتمام سنوات الدراسة و التأهيل (شقير، 2002، ص 15-17)

1-5-أسباب الدمج :

لقد أهدى الإهتمام العالمي بالأطفال المعاقين غلى سعي المهتمين بنظام بالتعليم الخاص بهم إلى تغييره من الإنعزال لهولاء الأطفال داخل اماكن خاصة بهم إلى دمجهم داخل المجتمع، و ذلك لعدة أسباب و منها ما يلي :

- اتجاه المجتمع نحو الأطفال المعاقين و النظر اليهم على انهم مستهلكين لاموال الدولة و ليس لديهم القدرة على العطاء
- التزايد المستمر في اعداد الاطفال المعاقين بفئاتها المتنوعة
- زيادة افادة الاطفال المعاقين من خدمات التربوية و الاجتماعية و الصحية التي يستفيد منها الاطفال الاسوياء
- اتباع المدارس الخاصة بالأطفال المعاقين نظام تعليمي مختلف عن النظام التعليمي العام، مما يقيد حريته عند مواصلة تعليمهم مستقبلا مع الأطفال الأسوياء

- عدم توافر فرص أمام الأطفال المعاقين لإقامة علاقات إجتماعية مع أقرانهم الأسوياء مما يؤثر سلبيا على بناء شخصياتهم(شقير، 2002، ص 34-35)

1-6-فوائد الدمج :

عن الدمج ليس هدفا في حد ذاته و غنما هو وسيلة لتحقيق الكثير من القيم الإجتماعية و التربوية و مع التخطيط و الإعداد الجيد لنظام الدمج تكون له عدة فوائد عائدة على المشتركين في هذا النظام (شقير،2002،ص 13) و ذلك كما يلي:

1-6-1- الأطفال المعاقين ذهنيا:

يعمل الدمج على تدعيم إستعداد الطفل للتعامل مع البيئة المحيطة به، و إذا هو الهدف لكل عمليات التعليم و التدريب التي يتلقاها

- تواجد الأطفال المعاقين في بيئات أكثر مما يتيح لهم رؤية نماذج تعمل على تحسين السلوك الإجتماعي لديهم
- يؤدي إلى زيادة خبرات الطفال المعاقين مما يعمل على تطور المهارات الوظيفية التي تساعدهم على محاولة الإستقلال
- يساعد الدمج على جعل الطفال المعاقين مواطنين نافعين من خلال ما يكتسبوه من خبرات أثناء تعاملهم مع الأطفال الأسوياء مما يساعد على تأهيلهم للحياة العملية و خدمة المجتمع
- يوفر الدمج للطفل المعاق فرص لعمل صداقات و الإشتراك في تجارب جديدة مما يساعدهم على اكتساب ثقة بالنفس، و الكفاح من اجل أداء أفضل(جميل،1999،ص18)

1-6-2- الأطفال الأسوياء :

- يساعد الدمج على تفهم و إدراك الفروق الفردية و الإختلافات بين الأفراد
- زيادة الوعي للأطفال المعاقين مما يسهل تفهمهم أثناء التقارب و التعامل معهم
- تنمية مهارات القيادة
- زيادة الإنجاز و مستوى التحصيل من خلال ما يتيحه نظام الدمج من وسائل تعليمية مختلفة تساعد الطفل على الفهم و الإستعياب
- يساعد الدمج على توفير خدمات تعبيمية خاصة للأطفال الأسوياء الذين يعانون من محددات و قصور في الداء و صعوبة في التعلم
- يوفر فرص لعمل الصداقات مع الأطفال مختلفين (جميل،1999،ص19)

1-6-3- المدرسون"

- زيادة الكفاءة الشخصية في توصيل المعلومة و التدريس لكل من الأطفال المعاقين و الأسوياء
- تحول مشاعرهم من السلبية إلى الإيجابية اتجاه الأطفال المعاقين
- الوعي و الإقتراب من الاختلافات الفردية لجميع أطفال الفصل
- اكتساب خبرات تعليمية جديدة (selend,1998,PP. 28-27)

1-6-4- الآباء :

- شعور بعدم عزل أبنائهم المعاقين عن المجتمع
- تعلم طرق جديدة لتعليم الطفل
- تحسن مشاعرهم اتجاه طفلهم و اتجاه انفسهم(جميل، 1999، ص 14-20)

1-7-مشاكل الدمج:

- زيادة العددية داخل الفصل ، مما يتسبب في إحداث الضوضاء التي تعمل على تشتيت انتباه الأطفال و صعوبة إدارة المدرس لهذا الفصل، وجود طفل معاق في هذه البيئة يصعب اندامجه مع اقرانه الأسوياء

- عدم مشاركة الطفال المعاقين ذهنيا مشاركة فعالة في الأنشطة المدرسية خصوصا النشاط الرياضي ى، مما يؤدي غلى عدم الحصول على تربية بدنية مناسبة و بالتالي لا يحدث قبول لهؤلاء الأطفال لدى أقرانهم الأسوياء و العكس
- تخوف مدرسي للتعليم الخاص لفقدان وظائفهم الأساسية في برامج و أدائهم دور مساعد الفصل العادي
- التدريب الغير كافي لمعلمي الفصل العادي قبل برامج الدمج ن و قلة الخدمات المساعدة أثناء تنفيذ البرنامج الذي يلبي إحتياجات الطفال داخل الفصل
- عدم تنسيق العمل و المشاركة في المسؤولية ، و عدم تحديد الأهداف لكل المشتركين في الدمج، مما يتسبب في إعاقة تقدم الطفال المعاقين
- عدم ملاحظة احتياجات الطفال المعاقين و عدم إختيار المستوى التعليمي المناسب لقدراتهم الذهنية و التعليمية ، فبعضهم يتعامل بنجاح مع بيئة الفصل العادي ن و البعض الآخر تكون هذه البيئة مقيدة له بل و تتعارض مع عملية التعليم(e،1999،ص32-33)

1-8-الدمج في التربية الرياضية

إن الأهداف العامة للتربية البدنية الخاصة بالاطفال المعاقين لا تختلف عن الأهداف العامة للتربية البدنية العادية للأسوياء، و بالتالي فإن أنشطة التربية الرياضية الخاصة بالاطفال ذوي الإعاقة البسيطة غالبا ما تكون هي نفس الأنشطة الخاصة بأقرانهم الأسوياء ، لذلك فالأطفال المعاقين ذهنيا بسيطة الإعاقة يتفوقون في الأنشطة الرياضية، و ربما هي تكون وسيلتهم الأولى المتاحة للنجاح و اثبات الذات، حيث أن احتياجاتهم العضوية و الحركية مماثلة للأطفال الأسوياء، فتكون لديهم الصاحية للارتقاء و الالتحاق بفصول التربية البدنية العادية(french,1994,P86)

فالهدف الاساسي للأطفال المعاقين من النشاط البدني هو الإشتراك الأمن الناجح المرضي ، فالأمان ضرورة ملحة عند القيام بأي نشاط للأطفال المعاقين والأسوياء

و تتدرج مستويات الدمج للتربية الرياضية كالآتي:

- الدمج المستقبل بدون مساعدة مدرس التربية الخاصة
- الدمج بمساعدة مدرس التربية الخاصة
- التواجد في فصل تربية رياضية علاجي
- و المستوى الأخير يعتبر وضعا مؤقتا حتى يتمكن الطفل المعاق من الإندماج في فصول التربية البدنية العادية(e,1993,P138)

1-9-الإعداد للدمج:

1-9-1- إعداد الطفال الأسوياء :

- أن يتفهموا الاختلافات و الفروق الفردية بين الأشخاص
- أن يسمح لهم بالسؤال عن الإعاقات المختلفة و كيفية الإصاتبة بها
- تخصيص وقت يتعلم فيه الأطفال الأسوياء خبرات الإعاقة المتنوعة
- أن يتلقوا تعليمات عن مسؤولياتهم قبل بدأ العمل مع الأطفال المعاقين

1-9-2- إعداد الأطفال المعاقين :

- تعليمهم المهارات الاجتماعية و السلوكية المقبولة ليكونوا أكثر قبولا عند أقرانهم من الأطفال الأسوياء
- إشتراك الأطفال المعاقين و الأسوياء في أنشطة و مباريات ترفيهية يتعارف كل منهم على الأخر قبل بدء في برنامج الدمج

1-9-3- إعداد مدرس التربية البدنية العادية للفصول الإندماجية:

- قراءة الكتب عن الإعاقة و الحركة
- الحصول على دورة تعليمية متعلقة بالتعليم البدني الخاص أو تلقي تعليم في مدرسة يحدث بها عملية دمج
- إستعراض و مناقشة أفلام تعرض أطفال معاقين يؤدون مهارات على مستوى عالي

1-9-4- إعداد البيئة :

يوجد بعض التغيرات البيئة التي يمكن أن تسهم في الزيادة القصوى لاشتراك الأطفال المعاقين مع الأسوياء في النشاط الرياضي و منها :

- محاولة تثبيت الإضاءة بحيث لا توجد انعكاسات للضوء إلى عدم وضوح الرؤية
- يجب التأكد من نظافة البيئة و الابتعاد عن ملوثات الهواء
- استخدام أدوات ذات ألوان زاهية و رسوم بارزة تجذب انتباه الأطفال

1-10- دور المشتركين في الدمج:

1-10-1- الأطفال المعاقين و غير المعاقين :

لا يعني دمج الأطفال المعاقين ذهنيا في التربية البدنية العادية مجرد وجودهم على خط لجانبي لحساب النقاط أو تقليب السجلات ، و انما يعني المشاركة الكاملة إلى أقصى حد ممكن و التداخل الإيجابي بين الأطفال المعاقين و الأسوياء(g,1993,P555)

و يبدأ هذا التداخل من قبل الأطفال الأسوياء و ذلك بعمل الآتي:

- بدا الكلام و الانشغال مع الزميل بالحديث معه
- الحفاظ على التقارب البدني
- أن يكون نموذجا للطفل المعاق
- أن يساعد على أداء المهارة و يطلب منه المساعدة
- أن يمدح الطفل عند الأداء الجيد (g,1993,P555)

خاتمة :

من خلال ما تطرقنا إليه في فصول الدمج نستنتج من ذلك أن هذا الأخير يعتبر نمطا فرديا من نوعه في عمليات الإتصال و التواصل (بين الأفراد و الأشكال) في شتى الدراسات و المجالات و تختلف درجاته من حيث التطبيق و التنظيم حسب الغاية و الهدف من استخدامه.

الفصل الثاني
الأسلوب التعاوني

تمهيد:

تظل قدرات الإنسان الجسدية و الذهنية محدودة ، و غير مؤهلة لأن تحقق له كل ما يطمح إليه من رغبات و احتياجات ، و من أجل ذلك كان لزاما عليه أن يتعاون مع الأخرين ، و يتعاون الأخرون معه من اجل تحقيق الأهداف المشتركة ، و هذه الرغبة لتحقيق الأهداف و الرغبات من خلال التعاون و العمل الكفء ليست مقصورة فقط على الإنسان الفرد ، لكنها أيضا تمتد إلى المجموعات في أي مجتمع كان ، و حينئذ ينتظم عقد مجموعة من الأفراد من اجل تحقيق هدف معين فإنه يصبح من الضروري عندئذ أن تكون هناك إدارة تعمل على تهيئة الظروف، و تنظيم الجهود من اجل الوصول إلى الأهداف المشتركة المطلوبة ، و هذه الجهود تتمثل في قيام المعلم بدوره التربوي المهني في تنسيق الأنشطة الصفية و غير الصفية المختلفة لمجموعة الطلاب من خلال ممارسة استراتيجية اسلوب التعلم التعاوني داخل هذه المجموعات ، و قد استخدم كل مجتمع انساني المجموعات لتحقيق أهدافه.

1.2.التعلم التعاوني:

يرى (شبر، 1995م ص9.10) أنه يطلق على عقد الثمانينات من القرن الماضي اسم " عقد التعليم " فقد برزت خلال هذا العقد عدة أساليب للتعلم من أهمها : التعلم التعاوني الذي اتخذ أنماطاً مختلفة . ويمكن إرجاع بروز المنحى الذي يؤكد بصورة أكبر على المتعلم ، إلا أن علماء التربية قد توصلوا إلى أن التركيز على التعليم لا يؤدي بالضرورة إلى حدوث عملية التعلم لدى المتعلمين جميعهم." إن الآثار القوية للتعلم التعاوني على العديد من النواتج المهمة تجعل التعلم التعاوني واحداً من أكثر الأساليب أهمية بالنسبة للمربين" . (جونسون وجونسون وهولبك ، 1995م :ص1: 6) .

إن استخدام التعلم التعاوني يحقق أحد المبادئ الإسلامية المهمة والمتمثل في قوله تعالى **(وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان)** (المائدة : اية 2) ؛ وقد استخدم المسلمون الأوائل طريقة الحلقات الجماعية في التعليم في المساجد والكتتاتيب، وهي طريقة قريبة من بعض طرق التعلم التعاوني.

ولا يعد التعاون في العمل المدرسي مفهوماً جديداً في الفكر التربوي ، وإنما له جذوره التاريخية الطويلة التي تمتد إلى مئات السنين ، وقد كانت بدايته التاريخية فلسفية حيث تعرض له كثير من فلاسفة التربية ، وعلى رأسهم افلاطون وروسو وجون ديوي (الشخيبي ، 1991 م ص60) .

2.2.تعريف التعلم التعاوني :

تعرف (كوجك ، 1997م : 315) التعلم التعاوني بأنه : نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض ، والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية ، وأن يعلم بعضهم بعضاً ، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية .

كما يعرفه (عبد السلام، 2000م) بأنه: أسلوب أو نموذج تدريس يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم من بعضهم البعض في مجموعات صغيرة عن طريق الحوار والتفاعل مع

بعضهم البعض ومع المعلم، واكتساب خبرات التعلم بطريقة اجتماعية، ويقومون معاً بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه ومساعدة المعلم، وتؤدي بهم في النهاية لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيق الأهداف المرغوبة.

3.2. انعكاس التعلم التعاوني في التعلم:

يرى كثيرون أن للتعلم التعاوني انعكاسا إيجابيا في العملية التربوية، فهو " يقضي على انطوائية بعض الطلاب وعزلتهم" (إسماعيل ، 1998م) ، ويزيد من دافعية الطلاب للتعلم

كما " يمكن أن تساعد برامج التعلم التعاوني في حل بعض مشكلات التأخر الدراسي التي يعاني منها بعض الطلاب " (الشخيبي ، 1991 ص78) .

وقد قام سلافن (Slavin, 1981p84) باستعراض نتائج 27 دراسة أجريت بهدف التعرف إلى انعكاس التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي ، فوجد أن 19 دراسة منها أظهرت نتائجها فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التعاونية ، في حين كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة الضابطة في دراسة واحدة فقط ، ولم تكن هناك فروق في الدراسات الباقية

وقد بينت دراسة أوكيبيوكولا (Okebukola, 1986) أن أهمية التعلم التعاوني تتلخص في تطوير قدرة المتعلم على التحصيل في المادة الدراسية، وتطوير اتجاهات إيجابية لدى هذا المتعلم نحو المادة التي يدرسها ، وتنمية القدرة على التفكير الناقد. كما يعمل التعلم التعاوني على تطوير قدرة المتعلم على استخدام التعاون في مختلف مناحي الحياة حيث يمتد انعكاس هذا التعاون إلى تدريب المتعلم على العمل التعاوني في الأسرة والمهنة والمجتمع، كما أن استخدام التعلم التعاوني يعالج مشكلة زيادة عدد الطلاب في الفصل (جونسون وجونسون، 1998م:ص 36). وهذا بدوره يتوافق مع نظرية تفريد التعليم ويوفر للمتعلم فرصة أكبر للتعلم.

وقد تتبع جونسون وجونسون Johnson & Johnson ما يقارب 600 دراسة تجريبية وأكثر من 100 دراسة ارتباطيه أجريت على التعلم التعاوني والتعلم التنافسي والتعلم الفردي . وتم تصنيف النواتج المتعددة التي تمت دراستها إلى ثلاث فئات رئيسة هي : التحصيل ، والعلاقات الإيجابية ، والصحة النفسية. وتبين من البحوث التي أجريت أن العمل التعاوني بالمقارنة مع العمل التنافسي والعمل الفردي يؤدي عادة إلى : (أ) تنمية التحصيل والإنتاجية (ب) علاقات إيجابية تعبر عن الالتزام والدعم والاهتمام (ج) الصحة النفسية والكفاية الاجتماعية وتقدير الذات .

4.2.العناصر الأساس للتعلم التعاوني :

لكي يكون التعلم تعاونياً يجب أن يتوفر فيه عدد من العناصر ، حددها سلافن باثنين هما: (كوجك ، 1997م : ص318) .

1. الاعتماد المتبادل بإيجابية بين أفراد المجموعة ، وهذا يتطلب تخصيص مكافأة تمنح على أسلوب العمل بين أفراد المجموعة، وعلى تعاونهم مع بعضهم البعض في التعلم، ولا تكون المكافأة على العمل الفردي داخل الجموعة.

2. المحاسبة الفردية، بمعنى أن تقدير العمل النهائي للمجموعة يتم بناء على مدى جودة وإتقان أداء كل فرد في المجموعة لما كلف به من عمل.

وقد حدد (جونسون وجونسون وهولبك، 1995: ف1ص 18) العناصر الأساس للتعلم التعاوني **بخمسة هي:**

1. الاعتماد المتبادل الايجابي: يجب أن يشعر الطلاب بأنهم يحتاجون بعضهم البعض من أجل إكمال مهمة المجموعة، وبذلك يكون شعارهم " ننجو معاً أو نغرق معاً ".

2. التفاعل المعزز وجهاً لوجه: يزيد الطلاب من تعلم بعضهم البعض من خلال تبادل الجهود التعليمية، حيث يشرحون، يناقشون، ويعلمون ما يعرفونه لزملائهم.

3. المسؤولية الفردية: يقيم أداء كل طالب بشكل مستمر وتعطى النتائج للمجموعة والفرد.

4. المهارات الاجتماعية : لا تستطيع المجموعات العمل بفاعلية ما لم يكن لدى الطلاب المهارات الاجتماعية اللازمة وكذلك القدرة على استخدامها . وتشمل المهارات الاجتماعية التعاونية : القيادة ، اتخاذ القرارات ، بناء الثقة ، التواصل ، ومهارات حل الخلافات .

5. معالجة عمل المجموعة : تحتاج المجموعة لتخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء .

5.2.بناء العناصر الرئيسة للتعلم التعاوني لدى الطلاب:

يمكن تلخيص خطوات بناء العناصر الأساسية للتعلم التعاوني لدى الطلاب كما وضحها (جونسون وجونسون وهولبك ، 1995م : ف4 : ص8 . 22) فيما يلي :

5.1.2. الاعتماد المتبادل الإيجابي :

يبدأ نظام استخدام المجموعات التعاونية ببناء الاعتماد المتبادل الإيجابي ، فهو الذي يجعل أعضاء المجموعة يعملون معاً لإنجاز شيء ما يفوق النجاح الفردي .

وهناك ثلاث خطوات لبناء الاعتماد المتبادل الإيجابي:

1. تعيين مهمة واضحة للمجموعة يمكن قياسها ، حيث إن الأعضاء يجب أن يعرفوا ما يفترض أن يقوموا به .

2. بناء الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف ، بمعنى أن يعرف الأعضاء بأنهم لا يستطيعون أن ينجحوا ما لم ينجح جميع أعضاء مجموعتهم .

3. إضافة الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف إلى أنواع أخرى من الاعتماد المتبادل الإيجابي هي :

- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على المكافأة

- الاعتماد المتبادل الايجابي لأداء الأدوار، ويمكن بناؤه بتعيين دور لكل عضو بحيث تكون الأدوار مكملة لبعضها البعض ومترابطة.
- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على الموارد . ويبني هذا الاعتماد عندما يكون لدى العضو جزء من المعلومات أو المواد اللازمة لاستكمال المهمة .
- الاعتماد المتبادل الإيجابي في الهوية الذاتية . ويتم بناء هذا الاعتماد بوضع هوية مشتركة للمجموعة من خلال اختيار المجموعة لاسم أو رمز يمثلها .

إن الاعتماد المتبادل الإيجابي يشكل جوهر الجهود التعاونية وإذا ما تحقق لدى المجموعة فإنه يجعل الأعضاء يدركون جميعاً بأنهم :

1. يشتركون في مصير واحد .
2. يكافحون لتحقيق فائدة مشتركة .
3. يمتلكون إنتاجاً بعيد المدى .
4. يمتلكون هوية مشتركة .

5.2.2. المسؤولية الفردية :

يشمل نظام استخدام المجموعات التعاونية بناء المسؤولية الفردية والجماعية . وتوجد المسؤولية الجماعية عندما يتم تقييم الأداء الشامل للمجموعة ويتم إعطاء النتائج لجميع الأعضاء من أجل مقارنتها مع محك أدائي معين . أما المسؤولية الفردية فتوجد عندما يتم تقييم أداء كل فرد على حدة ، وتعاد النتائج إلى الفرد والمجموعة من أجل مقارنتها مع محك أدائي ما .

إن الغرض من المجموعات التعلمية التعاونية هو جعل كل عضو فرداً أقوى مما كان عليه . وتعتبر المسؤولية الفردية مفتاح ضمان تقوية جميع الأعضاء من خلال التعلم بشكل تعاوني

، وبعد المشاركة في درس تعاوني فإنه يجب أن يكون جميع الأعضاء مستعدين أكثر لإنجاز مهام مماثلة بأنفسهم .

وتشمل الطرق الشائعة في بناء المسؤولية الفردية :

1. تقليل عدد أعضاء المجموعة ، فكلما كان عدد أعضاء المجموعة أقل ، كانت المسؤولية الفردية أكبر .
2. إعطاء اختبار فردي لكل طالب .
3. إعطاء اختبارات شفوية عشوائية .
4. ملاحظة كل مجموعة وتسجيل عدد المرات التي أسهم فيها كل عضو في عمل المجموعة .
5. أن يطلب من الطلاب تعليم أشخاص آخرين .

5.3.2. التفاعل وجهاً لوجه :

يشمل نظام استخدام المجموعات التعاونية التأكد من التقاء أعضاء المجموعة وجهاً لوجه لإنجاز المهام وزيادة نجاح بعضهم البعض .

وهناك أربع خطوات لتشجيع التفاعل وجهاً لوجه بين أعضاء المجموعة :

1. جلوس الطلاب في المجموعة الواحدة بشكل متقارب .
2. جدولة وقت لاجتماع المجموعة .
3. التركيز على الاعتماد المتبادل الإيجابي .
4. تفقد المجموعات والاحتفال عندما تشاهد أمثلة تدل على التفاعل المعزز بين الأعضاء .

5.4.2. المهارات الاجتماعية :

إذا لم يتم تعلم المهارات الاجتماعية فإنه لا يمكن إنجاز المهمة المطلوبة ، وإذا كان أفراد المجموعة غير بارعين في استخدام هذه المهارات فإن أدائهم سيكون دون مستوى المحكات . ومن جهة أخرى كلما زاد عدد المهارات الاجتماعية عند الأعضاء كانت نوعية وكمية تعلمهم أفضل .

ومن أجل تنسيق جهود المجموعة لتحقيق الأهداف المشتركة فإنه يتعين على الطلاب القيام بالمهارات التالية :

1. الثقة ببعضهم البعض .
2. التواصل فيما بينهم بالشكل الصحيح .
3. تقبل ودعم بعضهم البعض .
4. حل خلافاتهم بشكل بناء .

ويمكن بناء هذه المهارات من خلال توزيع الأدوار لأفراد المجموعة ، وتغييرها بينهم دورياً من درس لآخر أو حتى خلال الدرس الواحد .

5.5.2. معالجة عمل المجموعة :

إن الغرض من معالجة عمل المجموعة هو توضيح وتحسين فاعلية الأعضاء في الإسهام بالجهود التعاونية من أجل تحقيق أهداف المجموعة .

وهناك خمس خطوات لبناء معالجة عمل المجموعة هي:

1. تقييم نوعية التفاعل بين أعضاء المجموعة أثناء عملهم للوصول بتعلم بعضهم من بعض إلى حدوده القصوى.
2. تقديم تغذية راجعة لكل مجموعة .
3. وضع مجموعة من الأهداف تتعلق بكيفية تحسين فاعلية العمل .

4. معالجة المجموعة لمدى فاعلية عمل الصف كله .

5. إقامة احتفال على مستوى المجموعة وعلى مستوى الصف . حيث إن الشعور بالنجاح والتقدير والاحترام هو الذي يبني الالتزام بالتعلم والحماس إزاء العمل على شكل مجموعات .

ولمعالجة عمل المجموعة فوائد منها:

أ. تمكن المجموعة من التركيز على الحفاظ على علاقات عمل جيدة بين الأعضاء .

ب. تسهل تعلم المهارات التعاونية .

ج. تضمن تلقي الأعضاء تغذية راجعة بشأن مشاركتهم .

د. تجعل الطلاب يفكرون وفق مستويات التفكير العليا ، كما تجعلهم يحللون تفكيرهم .

هـ. توفر الوسيلة للاحتفال بنجاح المجموعة وتعزيز السلوك الإيجابي للأعضاء .

6.2.الفرق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعليم التقليدي:

لخص (جونسون وجونسون، 1998م:ص 34 . 35) الفروق بين مجموعات التعلم التعاوني ومجموعات التعليم التقليدي في النقاط التالية:

1.6.2. التفاعل الإيجابي:

يقوم التعلم التعاوني على أساس التفاعل الإيجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة ، بينما تفتقر مجموعات التعليم التقليدي لمثل هذا التفاعل .

2.6.2. المسؤولية الفردية :

تحدد مجموعات التعلم التعاوني مسؤولية معينة لكل فرد في المجموعة ، أما في مجموعات التعليم التقليدي فقد لا تقع أدنى مسؤولية على الفرد ولا تكون له مساهمة في الموقف التعليمي .

2.6.3 الخصائص الشخصية لأعضاء المجموعة :

في مجموعات التعلم التعاوني يختلف أعضاء المجموعة الواحدة في خصائصهم الشخصية وقدراتهم بعكس مجموعات التعليم التقليدي التي يلاحظ فيها التجانس.

3.6.4. قيادة المجموعة :

يقود المجموعة جميع الأعضاء في حالة التعلم التعاوني بعكس المجموعة التي يقودها فرد واحد في حالة التعليم التقليدي .

4.6.2. التدعيم والتشجيع :

يكون المتعلم في مجموعة التعلم التعاوني مسؤولاً عن تعليم غيره ومن ثم فإن أعضاء المجموعة الواحدة يتوقعون الحصول على التدعيم والتشجيع من بعضهم البعض ، أما في حالة مجموعات التعليم التقليدي فمن النادر أن يتحمل طالب مسؤولية تعليم طالب آخر داخل المجموعة .

6.2.2. أغراض الطالب :

في مجموعات التعلم التعاوني تتلخص الأغراض التي يرجى من الطالب الوصول إليها في وصوله إلى أقصى درجة من علاقات العمل مع غيره من الطلاب، بينما في مجموعات التعليم التقليدي فالتركيز ينصب على إتمام المهمة فقط.

7.6.2. المهارات الاجتماعية :

لكي يعمل الطالب بشكل تعاوني فإنه يحتاج إلى بعض المهارات الاجتماعية مثل : القيادة، الاتصال ، ... وغيرها ، أما في حالة التعليم التقليدي فقد لا يحتاج الطالب لمثل هذه المهارات بل يحتاج إلى مهارات شخصية تعلم في أغلب الأحوال بطريقة خاطئة .

2.7.8. دور المعلم :

يقوم المعلم في مجموعات التعلم التعاوني بملاحظة أعضاء المجموعة ، وتحليل المشكلات التي تواجههم أثناء العمل ، ثم إبلاغهم بالتغذية الراجعة المتعلقة بالكيفية المثلى لإدارة العمل ، بعكس الحال في مجموعات التعليم التقليدي التي تفتقر في كثير من الأحيان لذلك .

9.6.2. الطريقة التي تعمل بها المجموعة :

يقوم المعلم في مجموعات التعلم التعاوني بصياغة الإجراءات المتعلقة بالكيفية التي تعمل بها المجموعة ، أما في حالة مجموعات التعليم التقليدي فقد لا يعطي المعلم انتباهاً للطريقة التي تعمل بها المجموعة .

7.2.أنماط التعلم التعاوني :

تعود الأبحاث في مجال التعاون إلى بدايات القرن الماضي، لكن الأبحاث حول تطبيق التعاون عملياً في الفصول الدراسية لم تبدأ إلا في السبعينات، عندما قامت مجموعات من الباحثين بتطوير أنماط مختلفة للتعلم التعاوني (Slavin,1981 p103) .

ومن الممكن استخدام أي من هذه الأنماط في أي من المراحل الدراسية وفي أغلب المواد. وجميعها تقوم على أساس تقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة ، بحيث تضم المجموعة الواحدة طلاباً غير متجانسين في التحصيل العلمي والمهاري .

وبالرجوع إلى كل من:

(Slavin ,1980) ، (Slavin , 1981) ، (Slavin, Madden & Stevens , 1989/90) (Manning & Lucking, 1991) ، (Furtwengler, 1992) يمكن تلخيص أهم أنماط التعلم التعاوني مرتبة حسب الأقدمية كما يلي :

أ.التعلم معاً :

وقد عرف في كثير من الدراسات العربية باسم " التعلم الجمعي "، كما أنه يطلق عليه أيضاً " دوائر التعلم " .

صمم هذا النمط من قبل كل من ديفيد وروجر جونسون في عام 1975م . وفيه يقسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة تتكون من 4 إلى 5 أفراد ، يعملون معاً لأنهاء مهمتهم وتقديم تقرير موحد للمعلم ، ويكون الفصل تحت إدارة المعلم . وفي هذا النمط تتم أدق إجراءات التعلم التعاوني ، حيث يركز على العناصر الخمسة الأساسية له.

ولا يكون التعاون في هذا النمط بين أعضاء المجموعة الواحدة فقط ولكن بين المجموعات أيضاً ، ويلاحظ المعلم (الذي يتدخل عند الضرورة) أداء المجموعات، ويقيّم عمل كل مجموعة من خلال ورقة العمل التي يقدمونها ، وفي النهاية يخضع الطلبة لاختبار فردي ، وتكافأ المجموعة التي تصل إلى المحك المطلوب (مانـنج ولكنج Manning & Lucking، 1991: 122). ويقول (الشخيبي ، 1991 : 164) أن هذا النمط " يمكن استخدامه في جميع المواد الدراسية خاصة في المرحلة الابتدائية " .

وهذا النمط هو المستخدم في هذه الدراسة نظراً لأن الباحث رأى فيه تجسيداً حقيقياً للتعاون وإبرازاً لروح الجماعة مع عدم طغيانها على الفرد . كما أنه أسهل تطبيقاً مقارنة بالأنماط الأخرى من جهة، وفعال بشكل كبير في الجانبين المعرفي والوجداني من جهة أخرى، بالإضافة إلى تمثل جميع عناصر التعلم التعاوني الرئيسة فيه .

ب . الاستقصاء الجماعي :

ويسمى أيضاً " تدريس المجموعات الصغيرة ". وقد طور هذا النمط شاران وشاران Sharan & Sharan عام 1976م ، اعتماداً على نموذج ثيلين Thelen عام 1960 للبحث الجماعي، وفيه يقسم الطلاب إلى مجموعات مكونة من 2 . 6 أعضاء. و يعتبر أكثر أنماط التعلم التعاوني تعقيداً، إذ أنه يعتمد في مضمونه على تعلم الطلاب من خلال الاستكشاف والمناقشة في أثناء التخطيط التعاوني الذي يقوم به طلاب كل فريق من اجل دراسة الموضوعات المحددة لهم ، حيث يوزعون المسؤوليات على كل فرد منهم لإنجاز المهمة الموكلة لهم ، وفي النهاية تلخص كل مجموعة عملها وتقدم نتائجها للفصل كله .

وعلى هذا فالطلاب في كل مجموعة هم الذين يأخذون زمام المبادرة في تقرير ما سيتعلمونه، وكيف ينظمون أنفسهم ليتعلموه، وكيف يوصلون ما تعلموه لباقي الصف.

ج . فرق الألعاب ودورة المباريات :

طور هذا النمط دي فيرز De Viers وسلافن Slavin و إدواردز Edwards عام 1978م ، بناء على رأي كوليمان Coleman عام 1959م ، الذي يرى فيه أن التنافس

بين المجموعات يزيد الدافعية للتعلم ثلاثة أضعافها عنها بين الأفراد ، وفي هذا النمط يقسم الطلاب في مجموعات غير متجانسة تتكون من 4 . 5 أعضاء ، ويبدأ الدرس بتقديم من المعلم ، ثم يعمل طلاب كل مجموعة مع بعضهم في ورقة عمل ، وفي نهاية الأسبوع يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة في التحصيل (بناءً على التحصيل السابق) مكونة من ثلاثة أعضاء ويقدم لهم ألعاب تعليمية فيما درسوه ، ويتنافس هؤلاء الأعضاء فيما بينهم داخل المجموعة للفوز ، وتضاف الدرجة التي يحرزها أي فرد إلى الدرجة الكلية لفريقه الأساس ، والمجموعة الفائزة من المجموعات الأساس هي التي تحصل على أعلى درجة . وتقدم مكافآت جماعية وفردية. تقسم الطلاب

د. في فرق حسب التحصيل :

طور هذا النمط من قبل سلافن Slavin عام 1978م . وهو شبيه بنمط فرق الألعاب ودروة المباريات ، حيث يقسم الطلاب في مجموعات غير متجانسة تتكون من 5 . 6 أعضاء ، ويبدأ الدرس بتقديم من المعلم ، ثم يعمل طلاب كل مجموعة مع بعضهم في ورقة عمل . لكنه يختلف عنه في تقديم اختبار قصير لمدة 15 . 20 دقيقة في نهاية الأسبوع بدلال من دورة المباريات .

بعد ذلك يصحح المعلم الاختبار ، ويقدر لكل فرد درجة ، ويقسم الطلاب إلى مجموعات متجانسة تحصيلياً ، باستخدام نظام يسمى أقسام التحصيل في ضوء الأداء السابق ، بحيث تضم كل جماعة ستة طلاب ، فيضع أعلى ستة طلابمن حيث الدرجات في القسم (1) والستة الذين يلونهم في القسم (2) ... وهكذا ، ثم يقارن درجات كل طالب في الاختبار الأسبوعي بأعضاء_جماعته التحصيلية ، والتي تتغير من أسبوع إلى آخر حسب نتائج الأشخاص في الاختبارات السابقة والطالب الحاصل على أعلى درجة في جماعته التحصيلية يضيف لفريقه 8 نقاط ، والثاني 6 نقاط ، والثالث 4 نقاط .... وهكذا، وفي النهاية يقوم المعلم بجمع النقاط ليكون درجة الفريق، والفريق الذي يحصل على درجات أعلى أو يصل إلى المحك الذي حدده المعلم سابقا يعلن عنه في نشرة الفصل الأسبوعية،

وهذه الطريقة تزيد من دافعية الطلاب لأن ينتقلوا إلى ترتيبات أعلى من أسبوع إلى آخر، ويسهم كل منهم في تحقيق درجة أعلى لفريقه (سلافن Slavin ، 1980 : 320 ؛ سلافن وكارويت Slavin & Karwit، 1988 : 30-31).

هـ . التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة جيجسو:

صمم هذا النمط أرنسون وأخرون Arnson et al في عام 1978م .

" من أجل إيجاد اعتماد متبادل عال بين الطلاب عن طريق تقسيم مهام التعلم بينهم (الجبري والديب ، 1998 : 93) وفيه يقسم المعلم الطلاب إلى فرق أساسية غير متجانسة تتكون من 5 . 6 أعضاء ، كما يقسم الموضوع الذي ستتم دراسته إلى أقسام فرعية بناء على عدد الأعضاء في الفريق الواحد ، يقوم كل فرد من أفراد الفريق بدراسة الجزء المحدد له ، بعدها يتلقى نظرائه في الفرق الأخرى في مجموعة الخبراء لدراسة الجزء المخصص لهم ، ثم يعود كل طالب إلى مجموعته لتعليمهم الجزء الذي أتقنه وليتعلم منهم ما تعلموه ، بعد ذلك يخضع الطلبة لاختبارات فردية في الموضوع كله ، وتمنح درجة الاختبار للفرد وليس للمجموعة (سلافن Slavin ، 1980 : 320) .

و . التكامل التعاوني للمعلومات المجزأة جيجسو:

قام سلافن عام 1978م بتصميم نمط معدل للتكامل التعاوني للمعلومات المجزأة أطلق عليه جيجسو (2) وذلك " لربطه بطرق التعلم الفريقي الأخرى " (كامل، 1999 : 555 ، سلافن Slavin ، 1980 : 320 - 321 ؛ مانج ولكنج Manning & Luking ، 1991 : 122). وفيه يقسم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة مكونة من 4 . 5 أعضاء يقرأ طلاب كل مجموعة كل الموضوع نفسه (فصل من فصول الكتاب مثلاً) ، ويركز كل عضو على جزء منه . ثم يجتمع الأعضاء من المجموعات المختلفة كما في النظام السابق ويتناقشون ثم يعود كل عضو لمجموعته الأصلية ويشرح لهم ما تعلمه . ثم يقدم اختباراً فردياً تحول درجتة إلى درجة جماعية كما في طريقة " تقسم الطلاب إلى فرق وفق التحصيل " التي سبق ذكرها.

وقد أكدت دراسة (القصيرين ، 1995) فعالية استخدام هذه الطريقة لأي موضوع في الدراسات الاجتماعية إذ يمكن تقسيم أي موضوع إلى أجزاء منفصلة يدرسها أعضاء المجموعة، كما أثبتت دراسة (اليحيى و سالم ، 2000) فعالية (جيجسو 2) في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات التجويد.

ي . المساعدة الفردية للفريق:

أسس هذا النموذج سلافن Slavin عام 1985م ، وفيه يتم تقسيم الطلاب إلى مجوعات غير متجانسة، كل مجموعة تتكون من 4 . 5 أعضاء، ويتم إعادة تشكيل المجموعات كل ثمانية أسابيع .، ويتميز بأنه يضم تعلماً تعاونياً فرديا، حيث يعطى في البداية اختبار في العمليات الحسابية، وبناءً على نتائجه يتعلم كل طالب في المجموعة بمفرده وحسب قدرته، على أن يعاون أفراد المجموعة بعضهم البعض عند الحاجة. ثم تعطى اختبارات فردية كل أسبوع، وتقدم مكافآت جماعية. ويمكن تطبيق هذا النمط في مادة الرياضيات فقط من الصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي. (مانج و لكنج Manning&Lucking، 1991: 122؛ جونسون وجونسون وهولبك 1995م: ف2: 17z).

ن . التعاون المتكامل في القراءة والإنشاء :

صمم هذا النمط من قبل مادن وآخرين .Madden et al عام 1986م ، لتعليم القراءة والكتابة والإنشاء في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، وفيها يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعتين للقراءة تتكون كل مجموعة من (8 . 15) طالباً ، ثم يتم تقسيم كل مجموعة إلى مجموعات ثنائية ثم تلتقي هذه المجموعات مع مجموعات ثنائية في مجموعة القراءة الأخرى ، لتكون مجموعة رباعية ، وتعطى مهام للمجموعات المكونة من أربعة أعضاء ، ويعمل المعلم مع إحدى المجموعات في الوقت الذي تقوم فيه المجموعات الأخرى ببعض الأنشطة المعرفية باتباع تعليمات المعلم ، مثل القراءة ، التنبؤ بنهاية قصة معينة ، تلخيص القصص ، كتابة تعبير ، تعلم مفردات ... الخ ، ثم ينتقل المعلم بين المجموعات الأخرى لمعرفة ما تعلموه ، وعندما يشعر كل فريق أن أعضاءه مستعدون يخضع الطلبة

لاختبارات فردية ، وتضاف درجات الطلاب إلى درجة مجموعتهم الرئيسة ، وتمنح مكافآت تشجيعية للفرق الفائزة ويتم وضع علامات فردية للطلاب على أعمالهم الخاصة (مانيج و لكنج Manning & Lucking ، 1991 : 122 ؛ جونسون وجونسون وهولبك ، 1995: ف2 : 17).

8.2.دور المعلم في التعلم التعاوني:

إن من أبرز أهداف التعلم التعاوني اكتساب المتعلمين مهارات العمل في جماعة. وحيث إنه لا يمكن الافتراض بأن المتعلمين سيتعلمون من بعض كيف يعملون معاً، ولا كيف يخططون للدرس وينظمونه، فإن الدور الفاعل للمعلم في التعلم التعاوني يبرز من خلال تخطيط وتنفيذ الأعمال والخطط المختلفة لتنظيم البيئة التعليمية المناسبة والأنشطة التعاونية التي تساعد المتعلمين على التحول والانتقال من تعلم الصف كمجموعة واحدة إلى التعلم في جماعات معينة، بالإضافة إلى العمل على تحقيق أهداف الدرس أو الوحدة – في الوقت نفسه.

ويمكن توضيح دور المعلم في التعلم التعاوني كما يراه (جونسون وجونسون وهولبك، 1995م: ف2:4-25، كوجك، 1997م:325-332) فيما يلي:

1.8.2 .قبل الدرس:

*** تحديد الأهداف التعليمية للدرس:**

إن من الضروري أن يحدد المعلم أهداف الدرس بوضوح، وأن يضعها إجرائيا وبتدرج بحيث تحدد السلوك الذي ينبغي على كل فرد في المجموعة أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدرس. " وهناك نوعان من الأهداف يحتاج المعلم إلى تحديدها قبل أن يبدأ الدرس، النوع الأول: الأهداف الأكاديمية التي تحدد ما يتعين على الطلاب تعلمه، والنوع الثاني: الأهداف التعاونية التي توضح المهارات الاجتماعية اللازمة لتدريب الطلاب على التعاون مع بعضهم البعض بفاعلية" (جونسون وجونسون وهولبك، 1995: ف2:4).

*** تحديد حجم المجموعات:**

يرى (جونسون وجونسون وهولبك، 1995: ف5:2). "أن القاعدة الأساسية بالنسبة لأعضاء المجموعة هي أنه كلما كان عدد الأعضاء أقل، كان ذلك أفضل"، ويؤكد ذلك دراستا (الخطيب، 1995، أبو عطية، 1999) اللتان بينت نتائجهما أن المجموعات المكونة من 2–4 أعضاء تكون أكثر ايجابية ونشاطاً من المجموعات التي تزيد عن هذا العدد. وترى (كوجك، 1997:327) أنه "لا يوجد حجم أمثل لمجموعات التعلم التعاوني، حيث يغير المعلم عدد أعضاء المجموعة تبعاً لأهداف الدرس، وطبيعة المهام المنشودة، والإمكانيات والموارد المتاحة، والوقت المتاح للتعلم التعاوني، وأعمار التلاميذ وخبراتهم".

. تعيين الطلاب في المجموعات:

أكدت نتائج بعض الدراسات أن التعلم في المجموعات غير المتجانسة أفضل من التعلم في المجموعات المتجانسة إذ يساعد التلميذ ذو القدوة العالية زميله الأقل قدره منه عندما يكون لديهم أهداف مشتركة (دانسيرو Dansereau،1987، علي،1996).، ولهذا فمن الأفضل أن يتم تعيين الطلاب في مجموعات غير متجانسة من حيث القدرات والخلفيات الثقافية والجنسيات المختلفة، وهناك عدة طرق يتم بها تعيين الطلاب في المجموعات، حيث من الممكن أن يتم بطريقة عشوائية، أو باختيار مقصود من المعلم، كما أن من الممكن أن يقوم الطلاب باختيار مجموعاتهم بأنفسهم (على الرغم من تحفظ الباحث على ذلك حيث يميل الباحث إلى أن المتعلمين سيختارون زملائهم المماثلين لهم في الأداء التعلمي، مما يجعل المجموعات متجانسة إلى حد بعيد. وهذا ما أكدته دراسة (الهرمزي، 1995: 58) التي أرجعت عدم فعالية التعلم معاً في إحداث التغيير المفهومي لدى الطالبات إلى تجانس المجموعات الذي حدث نتيجة ترك حرية الاختيار لأفراد المجموعة).

*** ترتيب الفصل:**

يقوم المعلم بترتيب الصف بحيث يكون طلاب كل مجموعة قريبين من بعض حتى يتمكنوا من تبادل المواد والحفاظ على تواصل بصري مع جميع الأعضاء، والتحدث بهدوء داخل المجموعة دون إزعاج للمجموعات الأخرى، بشرط أن لا تكون المادة التعليمية مقلوبة

بالنسبة لأحد أفراد المجموعة، كما يراعى أن تكون المجموعات متباعدة بعضها عن بعض بشكل كاف، حتى لا تشوش مجموعة على أخرى، ولكي يجد المعلم طريقة بسهولة إلى كل مجوعة. وفي هذا الصدد يذكر (جابر، 1999: 98-100) أن ترتيب المقاعد في التعلم التعاوني يتخذ صوراً عديدة منها:

أ – الترتيب العنقودي: وفيه تتجمع مقاعد التلاميذ وأدراجهم كل أربعة أو كل ستة على حدة.

ب– الترتيب الدوار أو المتحرك: وفيه تنظم الأدراج والمقاعد على هيئة أجنحة.

جـ– الترتيب الدائري: ويذكر (الخطيب، 1995) نقلاً عن جونسون وجونسون Johnson Johnson g 1987) أنها أفضل طريقة لترتيب المجموعات، حيث تنظم المقاعد فيها بعضها حول بعض بشكل دائري، مما يحدث أكبر قدر من التفاعل بين أعضاء المجموعة.

*** توزيع الأدوار على أفراد المجموعة:**

لنجاح التعلم التعاوني يحدد المعلم دوراً لكل فرد في كل مجموعة، وهناك شروط على المعلم مراعاتها عند تعيين الأدوار، قد حددتها (كوجك،1997 :329 -330) ويمكن اختصارها فيما يلي:

أ – توصيف مهام كل دور.

ب – تعليم التلاميذ كيفية تنفيذ الأدوار.

جـ – متابعة أداء التلاميذ لكل الأدوار، حتى يعرف مدى تمكنهم من هذه الأدوار، ويؤكد ذلك جونز (Jones ،2002 :1) بقوله " إن استخدام المعلم أدوارا معرفة تعريفاً صحيحاً ومتابعته أداء الطلاب لهذه الأدوار ينمي لديهم مهارات اجتماعية".

د – تبادل الأدوار بين أفراد المجموعة من درس لآخر أو حتى خلال الدرس الواحد، حتى يتسنى لكل تلميذ تعلم سلوك كل دور و اكتساب المهارات الاجتماعية المرتبطة بهذه الأدوار. وقد ذكر (جونسون وجونسون وهولبك / 1995:ف2: 10-11، ف5:2) عددا من الأدوار التعاونية الأكثر شيوعاً، والتي يمكن توزيعها داخل المجموعات، وهي باختصار:

ومن الأفضل أن يدرب المعلم الطلاب على استخدام المهارات الاجتماعية قبل الشروع في الدرس.

*** إعداد الخامات والأدوات اللازمة للدرس:**

من مهام المعلم أن يعد الخامات والأدوات والوسائل اللازمة للدرس مثل أوراق العمل والأدوات اللازمة لإجراء المسابقات العلمية، وأية أدوات أو وسائل يحتاجها الدرس كأجهزة العرض أو المجسمات أواللوحات وغيرها. و" يعد المعلم المواد تبعاً للمهمة التي سيطلب من الطلاب إنجازها، ويوزعها بشكل يسمح بالعمل التعاوني والاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الأهداف التعليمية " (جونسون وجونسون وهولبك، 1995:ف10:2)

*** تحديد معايير النجاح (المحكات) وشرحها:**

إن من أهم أدوار المعلم في التعلم التعاوني تحديد معايير النجاح على المستويين الفردي والجماعي، و" يشترط أن تكون محكات النجاح مرنة وواقعية بالنسبة لكل فرد داخل المجموعة " (جونسون وجونسون 1998: 80)، فعلى المستوى الفردي يعتبر ممتازاً كل طالب يحصل على 90% فأكثر وكل طالب يحصل على 80% – 89% يعتبر جيد جداً، ويعتبر جيدا كل طالب يحصل على 70% – 79% ..... وهكذا. أما على مستوى المجموعة فتعتبر المجموعة قد أنهت عملها إذا حصل أعضاؤها مجتمعين على 85% على الأقل.

*** إعداد اختبارات فردية تحريرية وشفوية:**

من أدوار المعلم أن يجهز اختبارات تحريرية قصيرة، كما أن عليه أن يعد أسئلة لاختبارات شفوية تجرى بشكل عشوائي على طلاب المجموعات، والهدف من هذه الاختبارات تعزيز المسؤولية الفردية بين الطلاب داخل المجموعة الواحدة.

2.8.2. في أثناء الدرس:

إن من مهام المعلم في أثناء الدرس ما يلي:

1 – شرح وتوضيح المهام الأكاديمية: أن يشرح للطلاب المهمات التعليمية التي عليهم القيام بها ويشمل ذلك شرح أهداف الدرس وشرح الإجراءات وطرح بعض الأسئلة، وقد يجعل ذلك في ورقة عمل " تتكون من أسئلة مباشرة وغير مباشرة، نظرية وأخرى عملية، يتم تقديمها في بداية الدرس بعد توضيح أهداف محتوى الورقة، أو في نهاية الدرس كأنشطة غير صفية مرتبطة بالموضوع محور النقاش لينفذها الطلاب خارج حصصهم ويناقشوها في الدرس القادم"(الهاشمي، 1999 :ص15).

2– أن يشرح محكات النجاح للطلاب.

3 – بناء الاعتماد المتبادل والتعاون لتحقيق الهدف: يجعل المعلم الطلاب (يعتقدون) بأنهم في موقف تعليمي يتطلب منهم أن ينجحوا معاً أو يغرقوا معاً حتى يجعلهم يشجعون ويدعمون تعلم بعضهم بعضاً" (جونسون وجونسون وهولبك، 1995:ف2:12)، وقد تم توضيح ذلك مسبقاً.

4– مراقبة المجموعات للتأكد من قيام كل فرد بدوره، ولبناء المسؤولية الفردية، وللتأكد من إنجاز الأهداف.

5– التدخل عند الحاجة: وقد عدد كل من (جونسون وجونسون وهولبك، 1995: ف2: ص19–20، كوجك، 1997: ص331) خطوات تحكم تدخل المعلم في عمل المجموعة، وهي باختصار.

أ – تفقد سلوك الطلاب

ب – تقديم المساعدة في أداء المهمة.

جـ – التدخل لتعليم المهارات التعاونية.

6– جمع البيانات اللازمة عن أداء الطلاب في المجموعات.

7– طلب تقرير سريع من الطلاب عن سلوكهم وما صادفهم من صعاب في أداء أدوارهم.

8-بناء وتشجيع التعاون بين المجموعات، وذلك عن طريق " تشجيع المجموعة التي انتهت من عملها على مساعدة المجموعات الأخرى التي لم تنته من عملها في تطبيقها الإجراءات الصحيحة دون إعطاء الإجابات " (جونسون وجونسون وهولبك، 1995:ف2: ص14).

9- تقديم مكافآت عند نجاح جميع الطلاب في الفصل في أداء مهامهم بشكل جيد حيث " في النهاية يمنح كل أفراد الصف من مختلف المجموعات نقاط تشجيع ومكافأة إذ حقق جميع طلاب الصف محك التفوق الذي تم تحديده مسبقا " (جونسون وجونسون وهولبك، 1995:ف2: ص14)، وهذا مما يشجع على تعميم التعاون بين الطلاب في الصف بأكمله.

10- تعزيز تعلم الطلاب في أثناء العمل، سواء بطريق لفظي أو رمزي كأن يضع رمزاً معيناً أمام المجموعة حين تنجح في مهمة ما، ورمزاً آخر أمامها حين تخفق.

3.8.2. بعد الدرس:

يقوم المعلم بدور غلق الدرس، وذلك بالقيام بما يلي:

1- يطلب من المجموعات تبادل الأوراق والملخلصات، أو تلخيص النقاط الرئيسة في الدرس.

" وتبدأ حلقات النقاش الجماعي، ويكون دور المدرس معقباً ومعمماً لإجابات الأسئلة المطروحة

أمام المجموعات " (الهاشمي، 1996 :ص16).

2-يقيم كل مجموعة – بعد الانتهاء من تلخيص الدرس – " ويتم التقويم من ناحية تحقيق الأهداف العلمية والأهداف التعاونية للمجموعة ككل باستخدام نظام محكي المرجع" (الهاشمي، 1996: ص16).

2- يقدم التغذية الراجعة المناسبة لكل مجموعة بغية تعزيز التعلم وتحسين عمل المجموعة؛ حيث يتم ذلك على مستويين، "على مستوى المجموعة الصغيرة وعلى مستوى الصف ككل،ففي المعالجة على مستوى المجموعة الصغيرة يجعل الطلاب يناقشون مدى فاعليتهم في عملهم معاً والأشياء التي يمكن تحسينها" (جونسون

وجونسون وهولبلك،1995 :ف2:2) " وفي المعالجة على مستوى الصف يلخص المعلم نتائج ملحوظاته على المجموعات كلها في أثناء عملها ويقدم تغذية راجعة للصف ككل" (جونسون وجونسون وهولبك، 1995: ف4 :ص21).

9.2.دور الطالب في التعلم التعاوني:

إن الدور الذي يقوم به الطالب في التعلم التعاوني يختلف جذرياً عن دوره في التعليم التقليدي، حيث إن دورة في التعليم التعاوني يتصف بالفاعلية والنشاط والإيجابية والمشاركة. ويذكر (صابر، 1999م ص45) أنه في أثناء قيام المجموعة بمهامها يقوم كل طالب بعدة مهام مشتركة هي:

1-**تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها**

2-جمع المعلومات بصورة صحيحة من مصادرها

3-اختيار المناسب من المعلومات بعد تنظيمها

4-ربط الخبرات السابقة بالمواقف الجديدة

5-التفاعل داخل المجموعات

6-ممارسة الاستقصاء الذهني الفردي والجماعي

7-مساعدة المجموعات الأخرى بعد ما يفرغ من مهامه

كما قد حدد (جونسون وجونسون وهولبك، 1995م:ف2:10-11) بعض الأدوار التي يتقاسمها الأفراد في كل مجموعة، وهي:

أ – القارئ الملخص: وهو الذي يقرأ المادة التعليمية للمجموعة بصوت مسموع ويعيد سرد الإجابات للمجموعة.

ب – المتأكد من الفهم: وهو الذي يتأكد من أن أعضاء مجموعته جميعهم يستطيعون شرح الإجابة وكيفية التوصل إليها بوضوح.

ج – المصحح: وهو الذي يصحح أية أخطاء ترد في شرح عضو آخر ويتأكد من العبارات المثيرة للجدل والنتائج بالرجوع إلى المصادر.

د – الباحث عن التوسع والتفاصيل: وهو الذي يحضر المواد اللازمة للمجموعة، ويكون ضابط اتصال بين مجموعته والمجموعات التعليمية الأخرى، وبين مجموعته والمعلم. كما أنه يطلب من الأعضاء ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة.

هـ – المسجل:الذي يدون قرارات المجموعة ويعمل على تلخيص ونسخ التقرير النهائي الذي تتوصل له المجموعة.

والمشجع: وهو الذي يعزز مساهمات الأعضاء الإيجابية للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ز – الملاحظ الموجه: وهو الذي يتابع أعضاء المجموعة في تعاونهم. ويعطي التوجيهات لعمل المجموعة

الفصل الثالث

التفاعل الإجتماعي

تمهيد:

إذا كنت سائرا في طريقك، وظهر أمامك شخص ما، وعندما اقتربت منه، ونظرت إليه وابتسمت له، فرد عليك ابتسامتك عندئذ أدركت أنك تعرفه فتوجهت نحوه وتوجه نحوك ومددت يدك للسلام فسلم عليك. وتبادلتما الأحاديث، مستخدمين الكلمات والعبارات و الإيماءات والإشارات وغيرها فذلك هو الموقف الاجتماعي، شأنه شأن الأم مع ولدها و المدرس مع تلاميذه والتلميذ مع زملائه.

والموقف الاجتماعي هو عدة منبهات اجتماعية متفاعلة، تقدمها البيئة الاجتماعية لأبنائها تؤدي تلك المنبهات إلى استشارة استجابات اجتماعية لدى المشاركين في هذا الموقف، ولا يقتصر التفاعل الاجتماعي على ما يدور بين شخص وأخر، بل قد يكون بين جماعة وأخرى مثل تفاعل جماعة التلاميذ مع بعضهم .ويأخذ التفاعل الاجتماعي أنماطا مختلفة منها التعاون والتكيف والمنافسة وغيرها.

3. مفهوم التفاعل الاجتماعي وخصائصه:

1.3.مفهوم التفاعل الاجتماعي:

هو عملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة مع بعضهم البعض عقليا ودافعيا وفي الحاجات والرغبات والوسائل والأهداف والمعارف.(باسم محمد ولي، محمد جاسم، 2004، ص 88)

ويقصد أيضا بالتفاعل الاجتماعي التأثيرات المتبادلة التي تحددت بين الأفراد و الجماعات بحيث يؤثر ويتانعكاس بالأخر، إذ يبدأ كل شخص بفعل اجتماعي يعقبه رد فعل، يصدر عن شخص أخر ويحدث ذلك في محاولة من الأفراد لحل مشاكلهم وفي كفاحهم من أجل الوصول إلى الأهداف.(حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، 2004، ص 88)

كما عرف" حامد زهران (2003)"التفاعل الاجتماعي بأنه " ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر ويحدث نتيجة لذلك تعديل للسلوك."

وبالتالي التفاعل الاجتماعي هو العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض خلال تبادل للأفكار المشتركة، والمشاعر وردود الفعل. (جابر نصر الدين، لوكبا الهاشمي، 2006، ص 55)

ويعد التفاعل واحدا من أهم المفاهيم في علم الاجتماع ويعتبره بعض المشتغلين بهذا العلم شاملا لكل موضوعات الدراسة، حيث يعدون التفاعل هو موضوع علم الاجتماع.

مفهوم التفاعل الصفي من وجهة نظر اجتماعية :

عرفه ناجي ديسقورس بأنه":أنماط الكلام والحديث بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وانعكاسه في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة وذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي وعلى اتجاهات المعلم نحو التلميذ، واتجاهات التلاميذ نحو المعلم.(مجدي عزيز إبراهيم ، محمد عبد الحليم حسن الله، 2005، ص 38)

ومن خلال هذه التعريف نخلص بأن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية بين الطلاب ومعلميهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها للوصول إلى نوع من التكيف الصفي وحالة من الانسجام تسمح بممارسة عملية التعليم بفاعلية.

2.3.خصائص التفاعل الاجتماعي:

يعد التفاعل الاجتماعي وسيلة اتصال وتفاهم بين أفراد المجموعة، فمن غير المعقول أن يتبادل أفراد المجموعة الأفكار من غير ما يحدث تفاعل اجتماعي بين أعضائها.

إن لكل فعل رد فعل، مما يؤدي إلى حدوث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

التأثير المتبادل بين أطراف التفاعل الاجتماعي أي بين شخصين يؤثر أحدهما في الأخر، كما هو التفاعل الحاصل بين الزوج و الزوجة أو بين جماعة إما تكوينا جماعيا.

التفاعل الاجتماعي قائم على التواصل، من حيث هو التفاعل رغبة في المشاركة يحدث بين طرفين أو أطراف تنشط باتجاه تحقيق أهداف معينة.

في التفاعل الاجتماعي يتحدد السلوك الفردي، و النمط الشخصي لكل فرد ويكون نوعا من الالتزام يساعد على التنبؤ بسلوك متفاعلين اجتماعية.

عندما يقوم الفرد داخل المجموعة بسلوكيات وأداء معين، فإنه يتوقع حدوث استجابة معينة من أفراد المجموعة إما إيجابيةو إما سلبية.

التفاعل بين أفراد المجموعة يؤدي إلى ظهور القيادات وبروز القدرات والمهارات الفردية.

إن تفاعل الجماعة مع بعضها البعض يعطيها حجم أكبر من تفاعل الأعضاء وحدهم دون الجماعة.

أيضا من خصائص ذلك التفاعل توتر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد المتفاعلين مما يؤدي إلى تقارب القوى بين أفراد الجماعة (صلاح الدين شروخ، 2004، ص 171)

ونظرا لأن التفاعل الاجتماعي وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات، فإنه بلا شك ينتج عنه مجموعة من التوقعات الاجتماعية المرتبطة بموقف معين.

3.3.أهمية التفاعل الاجتماعي وأهدافه:

1.3.3أهمية التفاعل الاجتماعي:

يسهم التفاعل الاجتماعي في تكوين سلوك الإنسان، فمن خلاله يكتسب الوليد البشري خصائصه الإنسانية ويتعلم لغة قومه وثقافة مجتمعه وقيمها وعاداتها وتقاليدها، من خلال عملية التطبع الاجتماعي التفاعل الاجتماعي ضروري لنمو الطفل، فلقد بينت الدراسات أن الطفل الذي لا تتوفر له فرصة كافية للتفاعل الاجتماعي يتأخر نموه.

يهيئ التفاعل الاجتماعي الفرص للأشخاص ليتميز كلا منهم بشخصيته – ذاتيته – فيظهر منهم المخططون، المبدعون، وكذا العدوانيون ...كما يكتسب المرء القدرة على التعبير والمبادرة و المناقشة.

يعد التفاعل الاجتماعي شرطا أساسيا لتكوين الجماعة، إذ ترى نظرية التفاعل أنها نسق من الأشخاص يتفاعل بعضهم مع بعض، مما يجعلهم يرتبطون معا في علاقات معينه ويكون

كل منهم على وعي بعضويته في الجماعة، ومعرفة ببعض أعضائها، ويكونون تصورا مشتركا لمجموعتهم.

يؤدى التفاعل الاجتماعي إلى تمايز شرائح الجماعة فتظهر القيادات وعكس ذلك .

يساعد التفاعل الاجتماعي على تحديد الأدوار الاجتماعية أو المسؤوليات التي يجب أن يضطلع بها كل إنسان، ففي جماعات المناقشة مثلا يؤدي التفاعل إلى إبراز ادوار المشاركين وتعميقها.(هنود علي، 2013)

1.3.3.أهداف التفاعل الاجتماعي:

يحقق التفاعل الاجتماعي بين الأفراد مجموعة من الأهداف منها. :ييسر التفاعل الاجتماعي تحقيق أهداف الجماعة ويحدد طرائق اشباع الحاجات.

يتعلم الفرد والجماعة بوساطته أنماط السلوك المتنوعة والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد وجماعات المجتمع في إطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها يساعد على تقييم الذات والآخرين بصورة مستمرة .

يساعد التفاعل على تحقيق الذات ويخفف وطأة الشعور بالضيق، فكثيرا ما تؤدي العزلة إلى الإصابة بالأمراض النفسية.

يساعد التفاعل على التنشئة الاجتماعية للأفراد وغرس الخصائص المشتركة بينه(هنود علي، 2013، ص 130)

4.3.أسس التفاعل الاجتماعي وشروطه:

1.4.3.أسس التفاعل الاجتماعي:

يقوم التفاعل الاجتماعي على أربعة أسس أو محددات هي:

الاتصال :

لا يمكن بطبيعة الحال أن يكون هنالك تفاعل بين فردين دون أن يتم اتصال بينهم أو يساعد الاتصال بسبله المتعددة على وحدة الفكر والتوصل إلى السلوك التعاوني.

فالاتصال تعبير عن العلاقات بين الأفراد، ويعني نقل فكرة معينة أو معنى محدد في ذهن شخص ما إلى ذهن شخص أخر أو مجموعة من الأشخاص، وعن طريق عملية الاتصال يحدث التفاعل بين الأفراد. وعملية الاتصال لا يمكن أن تحدث أو تتحقق لذاتها، ولكنها تحدث من حيث هي أساس عملية التفاعل الاجتماعي حيث يستحيل فهم ودراسة عملية التفاعل في أية جماعة دون التعرف على عملية الاتصال بين أفرادها.

التوقع :

هو اتجاه عقلي واستعداد للاستجابة لمنبه معين، و يؤدي التوقع دورا أساسيا في عملية التفاعل الاجتماعي حيث يصاغ سلوك الإنسان وفق ما يتوقعه من رد فعل الآخرين، فهو عندما يقوم بأداء معين يضع في اعتباره عدة توقعات لاستجابات الآخرين كالرفض أو القبول والثواب أو العقاب ثم يقيم تصرفاته ويكيف سلوكه طبقا لهذه التوقعات،و إ ذا كان التوقع هو المحدد للسلوك فهو أيضا عامل هام في تقييمه، ذلك أن تقييم السلوك يتم على أساس التوقع، فسلوك الفرد في الجماعة يقيمه ذاتيا من خلال ما يتوقعه عن طريق استقبال الزملاء له، سواء أكان هذا السلوك حركيا أم اجتماعيا.

ويبني التوقع على الخبرات السابقة أو على القياس بالنسبة إلى أحداث متشابهة. ويعد وضوح التوقعات أمرا لازما وضروريا لتنظيم السلوك الاجتماعي في أثناء عمليات التفاعل، كما يؤدي غموضها إلى جعل عملية التلاؤم مع سلوك الآخرين أمرا صعبا يؤدي إلى الشعور بالعجز عن الاستمرار في إنجاز السلوك المناسب.

إدراك الدور وتمثيله:

لكل إنسان دور يقوم به، وهذا الدور يفسر من خلال السلوك وقيامه بالدور، فسلوك الفرد يفسر من خلال قيامه بالأدوار الاجتماعية المختلفة في أثناء تفاعله مع غيره طبقا لخبرته التي اكتسبها و علاقته الاجتماعية فالتعامل بين الأفراد يتحدد وفقا للأفراد المختلفة التي يقومون بها ولما كانت مواقف التفاعل الاجتماعي التي يلعب الفرد فيها أدوارا تتضمن شخصية أو أكثر تستلزم إجادة الفرد لدوره والقدرة على تصور دور الآخرين، أو القدرة على القيام به في داخل نفسه بالنسبة لدوره مما قد نعبر عنه بالقول الدارج : محاولتنا وضع أنفسنا مكان الغير ويساعد انسجام الجماعة وتماسكها أن يكون لكل فرد في الجماعة دور يؤديه مع قدرته على تمثيل أدوار الآخرين داخليا يساعد ذلك على إدراك عملية التوقع السابق ذكرها.(محمد جاسم العبيدي، ص 65-66)

2.4.3.شروط التفاعل الاجتماعي:

التبادل : شرط أساسي لحدوث ظاهرة التفاعل الاجتماعي ومن غير التبادل يكون السلوك إما مؤثرا أو متانعكاسا من جانب واحد فحسب، وكلا التأثيرين لا يعني التفاعل الاجتماعين فأنت حين تعطي تعليمات أو تتلقى تعليمات، حين تتحدث إلى جماعة أو تستمع إلى محاضرة، حين تعطي إشارة لمن وراءك في الطريق بأنك ستنحرف بسيارتك إلى اليمين، أو

تتلقى منه إشارة بأنه يريد أن يتجاوزك. أنت في هذه المواقف لست في مواقف تفاعل إجماعي. إنما يحدث التفاعل حين تعطي التعليمات فيناقشك المتلقي فيها، يطلب الإيضاح أو يطلب التعديل، وحيث تستمع إلى المحاضرة فتدلي برأيك في نقطة من نقاطها، أو تطلب الاهتداء إلى المزيد من تفصيلاتها.

الاستمرار: شرط أساسي لحدوث ظاهرة التفاعل الاجتماعي فبدون الاستمرار يكون الموقف السلوكي فعلا ورد فعل، أو سببا ومسببا في اتجاه واحد. ويكون الأمر مقتصرا على شخص يتلقى أي تنبيه ويرد عليهم ينتهي عند هذا الحد. يحييك شخص تحية الصباح فترد عليه. فالتبادل والاستمرار مرتبطان وبدون تبادل للسلوك لا يتحقق الاستمرار وبدون استمرار للسلوك لا يتحقق التبادل.

المواجهة: هناك شرط ضروري أخر لتحقيق التفاعل الاجتماعي، ويترتب على التبادل المواجهة، أي أن تكون العلاقة مباشرة بين الشخصين المتفاعلين أو بين مجموعة الأشخاص المتفاعلين وأن يتم التبادل وجها لوجه.

تداخل السلوك: كذلك يقتضي الاستمرار أن يتداخل سلوك الشخص المتفاعل أو الأشخاص المتفاعلين بحيث يعتمد سلوك الواحد منهم على سلوك الأخر فيكون سلوك كل واحد استجابة لسلوك الأخر ومنبها له في نفس الوقت. أنت تستجيب بالغضب لتصرف زميلك فيكون غضبك منبها لسلوك الاعتذار منه.

التوافق المتبادل: ونعني بالتوافق المتبادل أن تتكامل استجابات الأشخاص في الموقف الاجتماعي بطريقة سهلة بحيث يبدوا تبادل السلوك بينهم وكأنه عادة واحدة متعددة الجوانب للشخص الواحد، وأقرب مثل يعطي صورة واضحة لمثل هذا التوافق المتبادل سلوك التلميذ وزملائه (أحمد عبد اللطيف، 2001، ص 129-130)

5.3. نظريات التفاعل الاجتماعي:

1.5.3.نظرية نيوكمب والتفاعل الاجتماعي:

ينظر (نيوكمب) إلى التفاعل الاجتماعي وكأنه نوع من الجهاز أو النظام الذي ترتبط أجزاءه ببعضها البعض، ويتوقف عمل جزء منه على أداء بقية الأجزاء لوظائفها، وعلى هذا الأساس يقوم الناس الذين يحدث بينهم التفاعل بتغيير سلوكهم نتيجة لهذا التفاعل حيث يعتدل سلوك أحد الطرفين إذا حدث تغيير في سلوك الطرف الآخر.

إن نمطا من العلاقة المتوازنة تسود بين شخصين متفاعلين عند تشابه اتجاهاتهما وآرائهما بالنسبة لشيء أو شخص أو موقف وان نمطا من العلاقة المتوترة غير المتوازنة ينشأ بين الطرفين المتآلفين إذا كان كل منهما يحمل أفكارا أو اتجاها متباينا نحو طرف ثالث مشترك. كما ينشأ نمطا من العلاقة غير المتوازية بين طرفين غير متآلفين حتى ولو كانا متشابهين في مواقفهما واتجاهاتهما بالنسبة للطرف الثالث . وخلاصة ذلك يمكن القول إن نمطا من العلاقة المتوازنة تسود بين شخصين متفاعلين عندما تتشابه اتجاهاتهما وآرائهما بالنسبة لشيء أو شخص أو موقف معين.

وهكذا يستنتج (نيوكمب) إن مدى الصداقة والود والتجاذب تقوى بين الطرفين الذين تربطهما موقف واتجاهات وأفكار وآراء متشابهة نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموقف والآراء ذات الاهتمام المشترك. (محمد عاطف غيث، 1980، ص 116)

2.5.3.نظرية سيمسون:

يميل أو يتجه الفرد إلى تغيير إحكامه في المواقف الغير متوازنة والتي يسودها التوتر أكثر منه في المواقف المتوازنة، ويميل الأشخاص بصورة عامة إلى إصدار أحكام متشابهة لمن يحبون أو يألفون، والمخالفة لأحكام من لا يحبون حسب سيمسون يسعى المرء دائما لإثبات صحة أرائه وأحكامه ومعتقداته، ومواقفه الاجتماعية عن طريق تمثيلها عند أشخاص أحرين في مجتمعه خاصة مما يميل إليهم بالنسبة لأشياء أو مواقف أو قيم معينة، ويطلق علماء علم النفس الاجتماعي على هذا النمط من السلوك عبارة المصادقة الإرضائية. (طبيش ميلود، 2011، ص 87)

3.5.3.النظرية السلوكية:

بلور السلوكيون عملية التفاعل الاجتماعي بين الأفراد إلى نظرية المثير والاستجابة ونظرية التعزيز التي قادها العالم الأمريكي سنكر، ويرى هؤلاء أن المخلوقات الاجتماعية ليست سلبية في تفاعلها بل أنهم يستجيبون للتأثير والمنبهات التي يتلقونها خلال عملية التنشئة الاجتماعية القائمة على التفاعل، والشخصية التي تتكون للفرد أو للجماعة هي نتيجة مباشرة لهذا التفاعل والتفاعل بهذا المعنى يتمثل في الاستجابات المتبادلة بين الأفراد في وسط أو موقف اجتماعي بحيث سلوك الواحد يكون مؤثرا أو منبها لسلوك الأخر، و هكذا فكل فعل يؤدي إلى استجابة واستجابات في إطار عملية تبادل المنبهات.

ويرى سنكر أن الإنسان بطبعه يميل إلى تكرار السلوك أو الاستجابة التي تحقق له هدفا

أو تلبي حاجة عنده، أي تكرار الاستجابة التي تعزز، ويلعب التعزيز دورا أساسيا في تنشيط عملية التفاعل الاجتماعي وتكوين الاتجاهات والعلاقات الاجتماعية.

ويشير أصحاب هذه النظرية سكنر وجانييه إلى أن عملية النماء الاجتماعي هي حصيلة تعلم أنماط السلوك المختلفة التي تعززها فتتابع تكرارها إلى أن أصبحت جزءا منم شخصية الفرد أو الجماعة. وهكذا يرى نيوكمب أن نمطا من العلاقة المتوازنة يسود بين شخصين متفاعلين عندما يتشابه اتجاهاتهما أو أرائهما بالنسبة لشيء أو شخص أو موقف معين. و أن نمطا من العلاقة المتوتر ة غير المتوازنة، ينشأ بين طرفين متآلفين إذا كان كل منهما يحمل أفكار أو اتجاهات متباينة نحو طرف ثالث مشترك وينشأ كذلك نمط من العلاقة غير المتوازنة بين الطرفين الغير متآلفين حتى ولو كانا متشابهين في مواقفهما واتجاهاتهما بالنسبة للطرف الثالث ويقول نيوكمب أن استعادة التوازن مرهون بتغير واحد أو أكثر من العناصر المتفاعلة المرتبطة بعلاقة ما.(طبيش ميلود، مرجع سابق)

4.5.3.نظرية بيلز:

يري بيلز في نظريته التفاعل الاجتماعي وحدد مراحله وأنماطه عامة في مواقف اجتماعية تجريبية وحدد بيلز في كتابه عملية التفاعل هذه وتلك الأنماط تحدث عند عملية التفاعل الاجتماعي على أساس نتائج دراساته و ملاحظاته، و يور التفاعل الاجتماعي الذي درسه بيلز حول موضوع أو مشكلة يري أعضاء الجماعة الوصول إلى حلها، وللمشكلة عدة حلول وهناك عدة خطوات يمكن إتباعها للوصول إلى الحل وقدم بيلز نموذجا لتحليل عملية التفاعل الاجتماعي احتل مركزا هاما في ديناميات الجماعة . التفاعل الاجتماعي في رأي **بيلز:** هو طلب المعلومات والتعليمات والتكرارات والإيضاح والتأكيد. (محمد عاطف غيث، مرجع سابق، ص 118)

6.3.أنماط التفاعل الاجتماعي:

أ -التفاعل الاجتماعي المحايد:

ونميزها الأسئلة الاستفهامية وطلب المعلومات أو طلب الاقتراحات و الآراء ويظم هذا النمط حوالي % 7 من السلوك.

ب - التفاعل الاجتماعي المحايد:

تميزها المحاولات المتعدد للإجابة و اعطاء الرأي وتقديم الإيضاحات والتفسيرات ويضم هذا النمط حوالي % 56 من السلوك.

ج –التفاعل الاجتماعي الانفعالي السلبي:

وتميزه الاستجابات السلبية والتعبيرات الدالة على عدم الموافقة و الدالة على التوتر والتفكيك والانسحاب. ويضم هذا النمط حوالي % 12 من السلوك.

د –التفاعل الاجتماعي الانفعالي الإيجابي:

تميزه الاستجابات الإيجابية وتقديم المساعدة وتشجيع الأفراد الآخرين و إدخال روح المرح ليقضي على التوتر، وهؤلاء يميلون إلى الأفراد الآخرين لإبداء وتوطيد التماسك ويدخل في هذا النمط % 25 من السلوك.

7.3.عمليات التفاعل الاجتماعي:

مفهوم العمليات الاجتماعية:

يقصد بالعمليات الاجتماعية، أنماط التفاعل المتكررة التي توجد عادة في الحياة الاجتماعية وبتعبير آخر، يقصد بالعمليات الاجتماعية، الأنماط الهامة المتكررة للسلوك الاجتماعي التي تميز التفاعلات بين الأفراد والجماعات.

وتنشأ العمليات الاجتماعية نتيجة التفاعل بين الأفراد عن طريق الإشارات واللغة، وليس من الضروري أن تتم هذه الاتصالات عن طريق علاقات الوجه للوجه، إذ يمكن أن تتم الاتصالات بعدة طرق مثل: الهاتف، أو الرسائل، أو الكتب، أو الرسم.

العمليات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع، ليست غاية في حد ذاتها، بل هي مؤقتة تؤدي إلى تكوين " علاقات " أكثر دواما واستمرارا، ولا تكمن أهميتها في حد ذاتها بقدر ما تكمن فيما تسهم به من استمرار في الحياة الاجتماعية، فالتنافس بين الأفراد، مثلا ، يؤدي إلى تفوق بعضهم على بعض مما يؤدي إلى ظهور السيادة .وقد يؤدي إلى عدم تفوق أحد من المتنافسين والوصول إلى حل وسط يرتضيه الجميع، ويؤدي التعاون كذلك إلى نجاح المتعاونين وتفوقهم مثلا أو ارتفاعهم في السلم الاجتماعي.

التكيف:

التكيف الاجتماعي هو عبارة عن مفهوم بيولوجي، حيث يثير إلى العمليات التي بواسطتها يتكيف الكائن الحي.

التكيف الاجتماعي هو عملية ديناميكية مستمرة يهدف به الشخص إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه و بين البيئة، و بناءا على ذلك نستطيع أن نعرف هذه المظاهر بأنها القدرة على تكوين العلاقات المر ضية بين المرء و بيئته.

كما يعرف " يوسف مراد " أنه سلوك الفرد كي ينسجم مع غيره من الأفراد خاصة بإتباع التقاليد و الخضوع للالتزامات الاجتماعية، أما عندما يواجه الفرد شكله خلقية، أو يعاني صراعا نفسيا تقتضي معالجته آن يغير الفرد من عاداته و اتجاهاته الجماعة التي كان فيه. و محاولة الفرد إحداث نوع من التوازن بينه و بين بيئته المادية و الاجتماعية و يكون ذلك عن طريق الامتثال للبيئة و التحكم فيها أو إيجاد حل وسط بينه و بينها.

أ -مفهوم التكيف الاجتماعي المدرسي:

تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية ثانية بعد الأسرة لها متطلبات ونظمها و قوانينها تقتضي من المراهق تحقيق التكيف ليس فقط في الوصول على تحصيل اكتساب قدر المعلومات المدرسية،و بتالي تحقيق النجاح المدرسي بل يتعدى ذلك الاندماج في الوسط المدرسي إقامة علاقات سليمة فيه.

ويمكن القول أن التلميذ المكيف مدرسيا هو ذلك التلميذ الذي لديه سهولة في اكتساب المعارف و المواد الإنسانية بكل دقة، كذلك المشبع بعوامل نفسية غنية في إطار العلاقة الثلاثية و بأخص الثنائية أما التلميذ غير متكيف مدرسيا هو ذلك الذي لم تتوفر فيه إمكانيات التحصيل المقبول و الذي لم يكون جهازا نفسيا متشبعا خلال العلاقة الثنائية أو الثلاثية.

ب -أنواع التكيف الاجتماعي:

التكيف الذاتي :

و يقصد بذلك قدرة الفرد على التوفيق بين متطلباته و أدواره الاجتماعية المتصارعة مع الدوافع للوصول إلى الرضا و الابتعاد عن الصراع، إذا دور التكيف الاجتماعي الذاتي يمكن في التنسيق بين القوى الشخصية المختلفة لكي تعمل كوحدة لتحقيق أهداف الفرد و لذلك يعتبر الفرد من الصراعات الداخلية، و من سمات الفرد الغير متكيف ذاتيا التعب النفسي والجسمي و قلة الصبر و سرعة الغضب، الأمر الذي يؤدي إلى سوء علاقات الفرد الاجتماعية بالآخرين و لعل المدرسة الرواقية من الاتجاهات الفلسفية التي تنادي به التكيف الاجتماعي(سعيدعبد العزيز جودات عزت عطوي 2004 ص 330)

التكيف النفسي :

يلجأ الفرد للتكيف النفسي إذا ما شعر باختلال توازنه النفسي أما لعدم إشباع حاجاته أو تحقيقاً هدافه بهدف أعادة التو ازن المفقود إلى ما كان عليه حاله من قبل و تمر عليه

التكيف النفسي في مراحل منها وجود دوافع تدفع الإنسان إلى هدف خاص يسعى إليه و مرحلة وجود عائق يمنعه من الوصول إلى تحقيق ذلك الهدف، فإذا نجح في ذلك فإنه سيصل إلى الرضا، أما إذا لم يستطع في ذلك فإنه يلجأ إلى آليات الدافع مثل أحلام اليقظة أو تعاطي المخدرات أو الكحول (سعيد عبد العزيز، مرجع سابق، ص 331)

التكيف البيولوجي :

يشير مصطلح التكيف في عالم الأحياء إلى أن الكائن الحي يحاول أن يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي والظروف البيئية التي يعيش فيها، سببا للاحتفاظ ببقائه باعتباره فردا أو نوعا وبالتالي هذا يتطلب منه أن يواجه أية تغييرات في البيئة بتغييرات ذاتية أو تغييرات بيئية . وعليه يمكن أن يوصف سلوك الإنسان طبقا لهذا المفهوم كردود أفعال للعديد من المطالب والضغوط البيئية التي يعيش فيها .

ج - **أشكال التكيف الاجتماعي:**

يأخذ التكيف الاجتماعي بعض الإشكال التالية:

- التكيف في مجال الأسرة.
- التكيف في مجال العمل.
- التكيف الروحي.
- التكيف في مجال الدراسة.
- التكيف مع الأصدقاء. (محمد مصطفى أحمد، 1985، ص 12-11)

د -استراتيجيات التكيف الاجتماعي:

إن إستراتيجيات التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم وتكيفهم كثيرة ومتنوعة وهناك تصنيفات عدة لهذه الاستراتيجيات وأهم هذه الاستراتيجيات هي:

استخدام نظم الدعم :

تشير الأبحاث بأن الناس الذين يمتلكون نظاما اجتماعيا داعما وفعالا هم أقل اكتئابا وقلقا ولديهم القدرة على مقاومة الشعور بالوحدة وأكثر نجاحا في المحافظة على تقدير الذات وأكثر تفاؤلا حول حياتهم من أولئك الذين يكون النظام الداعم لديهم سيئا وغير فعال وهناك ثلاثة أشكال للدعم وهي الدعم الانفعالي والدعم المادي والدعم المعلوماتي. (الحافظ نوري، 1988، ص 113)

استخدام مهارة حل المشكلات :

إن أسلوب حل المشكلات إجراء يتبعه الفرد عند تطوير الخطط للاستجابة لتحديات الحياة وهو مهارة توافقية عملية مفيدة من الناحية النفسية والممارسة الجيدة لأسلوب حل المشكلات يعتبر عاملا مساعدا في بناء الثقةو إحساس بالكفاءة والسيطرة الذي يتم دعمه عندما يعرف بأنه يمتلك مهارة حلال مشكلات وإ ن الذين يحلون مشاكلهم بشكل جيد يتقبلون حقيقة أن التغلب على تحديات الحياة يتطلب بذل جهود شخصية. (الحافظ نوري، المرجع السابق، ص114)

الاسترخاء الذاتي :

لقد طور الإنسان استجابة الاسترخاء الطبيعية لمواجهة الاحباطات والمضايقات اليومية ومن السهل تعلم هذه الاستجابة فهي تتطلب بشكل أساسي الصبر والممارسة و اتباع التعليمات المقترحة وبإمكان الفرد تعديل هذه التعليمات لتناسب ذوقه وحاجاته الفردية.

المحافظة على الضبط الداخلي :

إن الناس يختلفون في ادراكاتهم حول مدى الضبط الذي يمتلكونه خلال حياتهم فالناس الذين يتحملون مسؤولية الأشياء التي تحدث لهم ذو موقع ضبط داخلي الذين يعتقدون بأن ما يحدث خارج نطاقي سيطرتهم فهم ذو موقع داخلي وموقع الضبط لدى الفرد يتطور طبقا لتعلمه وخبراته مع التقدم في العمر.

وقد بينت الدراسات أن الذين لديهم موقع ضبط داخلي هم أكثر استقلالية ويتحملون مسؤولية أكثر تجاه الأحداث في حياتهم وتجاه صحتهم النفسية والجسمية ويتمسكون بأفكار ومعتقدات عقلانية أكثر من ذوي الضبط الخارجي.(صالح مصلح، التكييف الاجتماعي و التحصيل الدراسي، 1996، ص 52)

الحديث الذاتي خلال التحديات:

عند حدوث المواقف الصعبة يمكن للفرد أن يتقدم لنفسه العم النفسي عن طريق الحديث الإيجابي مع الذات حيث يمكن للفرد بأن يحدث ذاته بأنه يمتلك مهارات تكيفيه جيدة وأن لديه القدرة على استخدامها بفعالية وما إلى ذلك من عبارات داعمة ومشجعة.

التمارين الرياضية :

وهي مهارة وحيدة للتكيف مع الضغوط حيث تعمل على زيادة مشاعر الضبط النفسي وهي أسلوب جيد لخفض مستوى القلق وزيادة قدرة الجسم على الاستفادة من الأوكسجين وزيادة

اللياقة الجسمية والتمارين الرياضية لها تأثير ايجابي على مفهوم الذات والمحافظة على ممارسة التمارين الرياضية بانتظام تعطي للفرد سببا للشعور الجيد حول نفسه وتوفر الفرصة للتفاعلات الداعمة مع الآخرين.

هـ-مظاهر التكيف الاجتماعي:

يمتاز التكيف الاجتماعي بمجموعة من المظاهر الواضحة والتي تدل على النضج الاجتماعي للفرد الإنسان ومن أهم تلك المظاهر هي:

وضوح فكرة المرء على نفسه ولاشك أن هذا الوضوح مرتبط ارتباطا كبيرا بفكرة الآخرين عن الفرد وسط الجماعة التي تعيش بينها وهذا يفسر الطبيعة الاجتماعية للذات ويؤكد الفكرة التي تقول بأن الذات هي نتاج التفاعل الاجتماعي بين الفرد وغيره من الأفراد.

أن تكون أهداف الفرد متمشية مع أهداف الجماعة فإذا كانت أهداف الجماعة تقوم أساسا على احترام حقوق الآخرين فمعنى هذا أن أهداف الفرد الشخصية يجب ألا تتعارض مع هذا الهدف الإنساني الكبيرو إلا لحدث التناقض بين أهداف الفرد وأهداف الجماعة فينشأ الصراع بين الفرد والجماعة فتضرب عملية التوافق والتكيف الاجتماعي بينه وبين الجماعات.

من أهم النتائج التكيف والتوافق الاجتماعي بين الفرد والجماعة ما يشاهد في تماسك قوى الجماعة حول أهداف واضحة.

من مظاهر التكيف والتوافق الاجتماعي شعور الفرد بالمسؤولية الاجتماعية بين أفراد الجماعة الآخرين ويعني ذلك رغبة الفرد في التعاون مع أفراد الجماعة والتشاور معهم عند حل أو مناقشة ما يواجههم من مشكلات اجتماعية تنظيمية تخص أمور الجماعة.

وتنظيم حياتهم كذلك تتضمن المسؤولية الاجتماعية ضرورة احترام الفرد لآراء الآخرين.

تتضح قدرة الفرد على التكيف والتوافق الاجتماعي في ميله إلى مسايرة الجماعة والإحساس بالألفة والمودة والميل إلى التفاني في كل أمر يهم الجماعة وكذلك في التضحية بمصالحه في سبيل المصالحة العامة للجماعة.

يترتب من التكيف الاجتماعي للفرد مع الجماعة شعوره بالتوافق والتكيف الشخصي ذلك أنه كلما يشعر الفرد بأنه موفقا متآزر مع جماعته كلما شعر بالسعادة والتوافق الشخصي وهي ذلك أن التكيف والتوافق الاجتماعي والتكيف والتوافق الشخصي متلازما ومكملان لبعضهما البعض.

و - خصائص التكيف الاجتماعي:

الدينامية:

التكيف الاجتماعي عملية مستمرة ديناميكية نظرا لظروف التغير المطردة في البيئتين الطبيعية والاجتماعية فما أن يتكيف الإنسان مع بيئته حتى تتغير هذه البيئة مما يتطلب إعادة تكيفه معها من جديد وقد أكد هذا المعني " جودستين " حين نظر إلى التكيف بأنه عملية دينامية مستمرة يستجيب من خلالها الأفراد إلى حاجاتهم المتغيرة و رغباتهم بأنماط متعددة من السلوك.

بينما تمثل معظم أنواع السلوك الكلي للأفراد محاولات للتكيف كما أن حاجات الإنسان المتحضر معقدة كل التعقيد فكلما أشبع حاجة من حاجاته تلك ظهرت له حاجات جديدة يسعى لإشباعها لكي لذا فإن انسجامه أقل استقرار ولديه وسائل عديدة للسيطرة على بيئته فهو دائما يغير فيها أو يبحث في إجراء تغيرها وكلما عدل في بيئته ازداد رغبة في مواصلة التعديلو إ ذا استقرت في بعض الأحيان فسرعان ما يصيبه شيء من الانزعاج ما يسبب تغير خارج عنه يحضه على تحقيق مطالب جديدة. (الصالح مصلح، المرجع السابق، ص 52)

المعيارية :

إن مفهوم التكيف الاجتماعي هو مفهوم معياري يشير إلى قيم معينة عند وصف التكيف بالسوء، أو بالصحة أو الكمال أو السعادة وعند وصف سوء التكيف بالمرضى أو النقص أو الشذوذ أو التعاسة وهناك اختلاف بين العلماء الذين تناولوا هذا المفهوم بالتحليل والتفسير في تحديد معيار ثابت للتكيف أو سوء التكيف رغم أن معظم آرائهم تتركز على أن معيار التكيف يتعلق بقياس القدرة على التكيف مع الظروف العديدة التي تواجه الفرد أو الجماعة.

فقد اتجه أصحاب الاتجاه الأخلاقي في دراستهم للتكيف إلى اعتبار مسايرة المعتقدات والأفكار الدينية مقياس للحكم على السلوك بأنه تكيفي أو غير تكيفي.إلا أن هناك بعض العلماء منهم "دافيد" و"رسلر" يرون ربط التكيف بالجانب الاجتماعي وأن درجة تكيف الأفراد تقاس من خلال المسايرة والالتزام بمعايير المجتمع وهناك من ربط لتكيف الاجتماعي والسعادة كمعيار لهذا التكيف بمعنى أن الشخص المتكيف اجتماعيا هو السعيد. (الصالح المصلح، المرجع السابق، ص 57)

النسبية :

إن معايير التكيف أو سوء التكيف تختلف باختلاف الثقافات من مجتمع إلى أخر وبل داخل مجتمع الواحد نجد الأنماط الثقافية الفرعية التي تختلف من الريف إلى المدن كما تختلف هذه المعايير في الوقت نفسه وفي المجتمع نفسه وفي فترة تاريخية أخرى وتظهر مسألة النسبية في التكيف بصفة خاصة في المجتمع الحديث حيث أصبح الفرد ينتمي إلى جماعات متعددة تختلف معاييرها الثقافية من ذلك أن الفرد قد يكون متكيفا تكيفا سليما مع أسرته أكثر من تكيفه مع جماعات النادي أو الأصدقاء وذلك وفقا لظروف الموقف ومعاييره في كل جماعة الموقف ومعاييره في كل جماعة الموقف ومعاييره في كل جماعة "الثقافات الفرعية.

"ويرى " قالنت" بأن أهم الثقافات الفرعية بالنسبة لتكيف الأفراد داخل المجتمع هما ثقافة الأسرة وثقافة الرفاق ولذالك وانطلاقا من مبدأ" النسبية الثقافية" يمكن الحكم عن السلوك بأنه مناسب أو غير مناسب تكيف أو غير تكيف من خلال علاقته بثقافة معينة في زمن معين وتتوقف درجة تكيف الفرد على قدرته على التكيف التي هي نتيجة لعدة عوامل عضوية وظيفية واجتماعية وثقافية من ناحية بالإضافة إلى العوامل المتعلقة بظروف المواقف الاجتماعية المختلفة التي يتفاعل فيها الفرد من ناحية ثانية والعوامل الاجتماعية العامة من ناحية ثالثة. (الحافظ نوري، 1988، ص 133)

ز -المظاهر التي تدل على التكيف الاجتماعي السليم:

الراحة النفسية :

من المعروف أن الاكتئاب والقلق و الإحباط والصداع كلها من مظاهر تؤدي إلى سوء التكيف. ولذلك من سمات الفرد المتوافق قدرته على ا لصمود تجاه المواقف والمشكلات التي تؤدي إلى سوء تكيفيه. ولذلك متى شعرنا بأن الفرد قد حقق لنفسه الراحة النفسية كان ذلك دليلا على تكيفيه ولكن ليس معنى الراحة النفسية أن لا يصادف الفرد أي عقبات تقف في طريق إشباع حاجاته المختلفة وفي تحقيق الكفاية في العمل، أهدافه في الحياة فكثيرا ما يصادف مثل هذه العقباتف ي وإ نما الشخص يتمتع بالصحة النفسية هو الذي يستطيع مواجهة هذه العقبات وحلها بطريقة ترضاها نفسه ويقررها المجتمع.

تعتبر قدرة الفرد على العمل و الإنتاج والانجاز دليلا على توافق الفرد في محيط عمله ولأن

الفرد الذي يزاول المهنة أو العمل المعين الذي يرتضيه وتتاح له الفرصة فيه لاستغلال قدراته وإ مكاناته وتحقيق ذاته فإن ذلك يحقق له الرضا والسعادة ويجعله متوافقا مع هذا العمل.

ولكي نتحقق من تكيف الفرد مع عمله يجب النظر إلى كفاية إنتاجه في هذا العمل فإذا كانت إنتاجيته في العمل عالية وبكفاءة كان بأنه تكيف في محيط عمله.

الأعراض الجسمية :

كثير من الاضطرابات النفسية والانفعالات الحادة تؤثر فسيولوجيا على جسم الإنسان وإ صابته بالعديد من الأمراض العضوية مثل ارتفاع ضغط الدم أمراض المعدة التي ترجع أسبابها إلى القلق والتأزم النفسي. وهناك العديد من الاضطرابات والأمراض الجسمية التي ترجع إلى علل نفسية لذلك وفي بعض الأحيان يكون الدليل الوحيد على سوء التكيف الإنسان هو ما يظهر عليه في شكل أعراض جسمية مرضية، وإ ن خلو الإنسان من عقدة الأمراض دليلا على التكيف والتأقلم.

مفهوم الذات :

إن فكرة الشخص عن ذاته هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته وكلما عرف الإنسان نفسه معرفة جيدة وما تحتويه الذات من قدرات واستعدادات وميول ورغبات ومدركات شعورية وانفعالات قام بتقييمها وتوجيهها الوجهة الصحيحة كان ذلك عاملا ومؤشرا قويا في تكيف الإنسان وتأقلمه وتتميز الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ذات ثلاث أبعاد يختص أولها بالفكرة التي يأخذها الفرد عن قدراتهو إ مكانياته. أما البعد الثاني فيتعلق بفكرة الفرد عن نفسه في علاقته بغيره من الناس. أما البعد الثالث فهو نظرة الفرد إلى ذاته كما يجب أن تكون.

الأهداف الواقعية :

من المظاهر التي تدل عن تكيف الإنسان اختياره لأهداف ومستوى طموح واقعي تتسق مع قدراته إمكانياته تؤهله في السعي للوصول إليها وتحقيقها لأن الشخص الذي يضع لنفسه أهدافا لا يستطيع الوصول إليها غنما يعرض نفسه للفشل والإحباط والصراع والتي هي بمثابة العوائق التي تبعد الإنسان عن التكيف السليم وأيضا الحال بالنسبة للشخص الذي يضع أهدافا تقل بكثير عن قدراته و إمكاناته هو شخص غير سوي، ليست له طموحات، ويتدنى

بذاته ممايجعله غير مفيد لجماعته فلا يحقق القبول معها ولا يتكيف مع أفرادها.على الانسجام الكامل الذي لن يصل إليه أبدا.

ضبط الذات :

الشخص السوي الذي يستطيع ضبط الذات والتحكم فيها وفي انفعالاتها تجاه المواقف المختلفة، وأن يتحكم أيضا في حاجاته ورغباته فيختار من هذه الحاجات تلك التي يستطيع إشباعها ويغير تلك التي يرى استحالة تحقيقها وكلما زادت قدرة الإنسان على ضبط ذاته كلما قلت الحاجة إلى ضبط من مصدر خارجي، ومثل هذا الشخص السوي لا نقول أنه متفق تماما مع الجماعة فأحيانا يرفض الانصياع لما هو مألوف من معايير داخل الجماعة وأن رفضه هذا لا يخرجه عن دائرة السواء إذ أن قد يكون عن إقناع بينه وبين نفسه بأن الأوضاع التي يرفضها أوضاع غير عادلة وأن ما يقترحه من أوضاع بديلة يرى فيها السعادة أكثر وأشمل وتؤدي إلى إشباع أعم وأكثر دواما. (محمد الهابط، 2003، ص 93)

العلاقات الاجتماعية :

من المؤشرات التي تدل على تكيف الإنسان هي علاقاته الاجتماعية مع الآخرين وسعيه في مساعدة الآخرين إلى تحقيق حوائج الناس والتعامل معهم، والعمل من أجل مصلحتهم العامة، وأن العلاقة بينه وبين الآخرين وثيقة الصلة يتفاعل معهم ويتحمل ويحقق التعاون البناء كما أنه يحظى بحب الناس له وحبه إليهم لأن الانطواء والبعد عن الناس لمسؤوليةالاجتماعية عن عدم تكيف السليم وهي سمة الإنسان اللاسوي.

القدرة على التضحية وخدمة الآخرين :

من أهم سمات الشخص التمتع بالصحة النفسية قدرته على أن يبذل وأن يعطي ويمنح كما يستطيع أن يأخذ سواء ذلك مع أولاده أو مع أصدقائه أو مع جماعات يعرفها أو جماعات لا يعرفها، فالإنسان مهما كانت حالته، فهو مدين للإنسانية بوجود وبقدرته عن الكلام والحركة والتمتع بنتائج الأفكار والعقول التي سبقته وانعكاست في نوع الثقافة التي يعيش فيها، ولذلك فإن الشخصية السوية هي التي تسهم في خدمة الإنسانية عامة، إنها تعمل على تقويم المجتمع والسير في سبيل التطور إلى الهدف الأبعد هدف العمل للإنسانية جمعاء، والمشاركة في تحقيق السعادة لأكبر عدد ممكن من الناس.(جابر نصر الدين و آخرون، 2006، ص 59)

ح -عوائق التكيف الاجتماعي:

بالرغم من أن الكثير من الناس يستطيعون أن يشبعوا الكثير من حاجاتهم ودوافعهم... لكن يجب الاعتراف أن هناك بعض من هذه الدوافع القوية التي لم يستطيع الفرد أن يهيئ لها الإشباع التام حيث يوجد هناك بعض العقبات التي تحول بيننا وبين إشباع حاجاتنا الضرورية ومن الممكن التميز بين نوعين من العوائق هما الإحباط الصراع.....

الإحباط:

وهو حالة من التأزم النفسي تنشأ عن مواجهة الفرد العائق يحول دون تحقيق دافع أو حاجة ملحة، أو هو عملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو توقع الفرد لحدوث هذا العائق في المستقبل ومن الآثار الواضحة للإحباط أنه يعمل على تغير سلوك الفرد حينما يواجه موقفا إحباطيا في حياته ويتخذ ذلك صور عديدة منها:

من الناس حينما يواجه موقفا إحباطيا فإنه لا يستسلم له بل يمضي في التفكير وتكرار المحاولات حتى يصل في النهاية إلى الهدف الذي يشبع هذا الدافع.

من الناس حينما يواجه موقفا إحباطيا لا يستطيع إشباع دوافعه فإنه يستسلم من أول مرة وذلك بكبت دوافعه في صورة دوافع مكبوتة في اللاشعور وتظهر في صورة أعراض مرخية.

الصراع:

وهو حالة نفسية مؤلمة تنشأ نتيجة التنافس بين دافعين كل منهما يريد الإشباع أي ينشأ نتيجة تعارض دافعين لا يمكن في و قت واحد، إذن الصراع سمة من سمات الحياة فالإنسان منذ ولادته وحتى موته يقع في صراع ينشأ في الرغبة الأكيدة في إشباع الدوافع، فقد ينشأ الصراع بين رغباتنا وبين معايير المجتمع التي تقع حائلا دون إشباعها، وقد ينشأ الصراع أيضا في المجتمع الحالي وما يعتز به من كثرة الأدوار التي قد يتعارض بعضها البعض وهناك علاقة أكيدة بين الصراع والإحباط فالإحباط وجود عقبة تحول دون إشباع دوافع واحد، أما الصراع فهو التعارض بين إشباع دافعين قد يكون أحد دوافع الإحباط أحدا منهما. (عدنان، يوسف العتوم، 2009، ص 294)

إن التكيف الاجتماعي هو مدى قدرة الفرد على التكيف و الانسجام بين إشباع حاجاته المتعددة و إمكانياته الذاتية و العقلية الحقيقة و ظروف الواقع المعاش، فهدف إقامة الإنسان

علاقات اجتماعية مع الغير و التكيف مع الوسط الاجتماعي، فإذا حدثت العلاقة و لم يتحقق التكيف كانت النتيجة ظهور السلوكيات السلبية مثل الانطواء، العدوان، و تختلف مظاهر التكيف الاجتماعي باختلاف الفروق الفردية و الاجتماعية من فرد لآخر.

إن العلاقة بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي علاقة جد وثيقة، ذ لك أن حياة التلاميذ داخل المدرسة حافلة بالخبرات التي تؤثر إيجابا أو سلبا على تكيفهم وتحصيلهم الدراسي.

8.3.المنافسة:

أ -تعريف المنافسة:

المنافسة فهي عملية يتم بمقتضاها تحديد تطور في المجتمع، والتنافس يمثل عملية الصراع المتبادل بين الأفراد والجماعات لبلوغ غاية معينة أو هدف واحد محدد، المهم في الأمر أن الأطراف المختلفة والمتنافسة تحاول بلوغ الغاية نفسها أو الهدف نفسه لتحقيق مصالح ذاتية والمنافسة هي محاولة كل فرد أو جماعة الحصول على نصيب أكبر من الأشياء المحددة. (جابر نصر الدين و آخرون، المرجع السابق، ص 2006، ص 59)

حيث يعرفها " شابلن " هي عملية تنازع بين طرفين حول بلوغ نفس الهدف. ويشمل التنافس على انغماس شديد لكل من أطراف التنافس في عملية الصراع على الهدف الواحد وقد يتخذ شكل التنافس الشديد الذي يؤدي إلى التنافر و البغضاء.

ب - أنواع المنافسة:

المنافسة الشريفة الايجابية :

وهي منافسة وفق أسس ومعايير واضحة للجميع يحترم فيها الغالب المغلوب ويلتزم فيها المتنافسون بقواعد اللعبة التنافسية، والتنافس بهذه الصورة هو حالة طبيعية في حياة الأفراد والجماعات، ويرتبط عادة بحاجات الناس حيث يجدون المنافسة وسيلة شرعية لإشباع الحاجات و الدوافع النفسية والجسدية والاجتماعية مثل طعام، شراب، تعليم والتنافس الشريف صورة عن صراع الدوافع حيث تجد الفرد في حالة من الصراع الداخلي– تنافس داخل الفردبين تحقيق رغبات أو تجنب مواقف سلبية تحدث في نفس الوقت ولابد من اختيار أحدهما على حساب الآخر.

المنافسة غير الشريفة :

يرى أهل الفقه والقانون أن المنافسة غير المشروعة تشير إلى التزاحم على المكتسبات المادية والحياتية عن طريق استخدام وسائل منافية للقانون أو الدين أو العرف أو العادات وهي المنافسة التي تضر بمنافسك بوسائل محرمة مباشرة كمحاولة خلق الالتباس والتشهير .....وهذا التنافس ينطوي على البغضاء والحقد للطرف الأخر ويصاحبه مشاعر العداء للفرد أو المجموعة المؤدية لمصدر التنافس، وكل مايساندها ويدعمها. (عدنان يوسف العتوم، مرجع سابق، ص 304)

ج -المبادئ التي يقوم عليها التنافس:

التنافس عملية مستمرة ودائمة في المجتمع .

قد لا يشعر الأفراد المتنافسون بالمنافسة .

هدف المنافسة بالنسبة للفرد أو الجماعة الحصول على أكبر نصيب من الأشياء المحدودة لا تنافس على الأشياء الوفيرة .

تختلف أهداف التنافس ودوافعه من فرد لأخر ومن مجتمع لأخر .

التنافس بين الجماعة أقل ضررا من التنافس بين الأفراد.ويمكن تحقيق التنافس عن طريق:

خلق ثقة بين الأفراد مما يساعد في عملية حل المشكلات وأزاله التوتر الناجم عنها.

يساهم التهديد إن كان مدعوما بالقوة من جانب واحد أو من الجانبين في إزالة التوتر .

تشجيع التواصل والمفاوضات بين الأطراف المتنافسة .

د- أساليب مواجهة التنافس:

إعادة تنظيم الموقف بما يتناسب وتوقعاته.

إ–عادة النظر في توقعاته وإ عادة تنظيمها.

اللجوء للحيل التفاعلية مثل: التبرير – الكبت – التسامي....الخ.

هـ- العوامل المؤثرة في عملية التنافس

1–قيمة أو ندرة الشيء الذي يرغب الناس في الحصول علي‌هذا فإذا كان هذا الشيء نادرا فالصورة المتوقعة للسلوك التنافس.

2–سيادة العلاقات الأولية في التفاعل، فإذا كانت العلاقة الأولية القائمة على الصداقة القرابة أو العاطفة هي السائدة في الجماعة، فإن أعضائها ينظرون إلى هذه العلاقة كهدف في حد ذاته وليست وسيلة لتحقيق الهدف وبذلك يظهر سلوك التعاون في أعمال‌هم، بينما إذ

كانت علاقة الأفراد بالجماعة وسيلة لتحقيق هدف أو تقوم على الحقد والغيرة فإن حدة التنافس بينهم تكون شديدة.

3-المساواة في الجزاءات سواء كانت مادية أو معنوية من العوامل المشجعة على التعاون بين أفراد الجماعات طالما أنها مرتبطة بنوع العمل أو النشاط الذي يؤديه كل منهما، بينما يشير وجود فروق بين أفراد الجماعات لإمكانات موروثة الحقد بينهم، مما يؤدي إلى التنافس و ربما إلى الصراع. (حسن عبد الباسط محمد، 1999، ص 70)

10.3. العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي والتفاعل الصفي.

1-العوامل المؤثرة في التفاعل الاجتماعي:

هناك عدة عوامل تؤثر في عملية التفاعل الاجتماعي.

نذكر منها:

يتانعكاس التفاعل الاجتماعي بدرجة التشابه بين ثقافة الأشخاص المشاركين فيه، ف ك لُما ازداد التشابه الثقافي بين طرفين، ازداد التفاعل بينهما، فتفاعل العربي مثلا مع العربي،يكون أكبر من تفاعل أبناء الوطن الواحد مع غيرهم)مثلا (وكذا بالنسبة للأشخاص من ذات المهن والوظائف.

ويتانعكاس التفاعل بصفات المتفاعلين وخصائصهم. فكلما اتصف طرف التفاعل بالإخلاص والصراحة، وحسن الخلق والتعاون والتسامح، وسعة الأفق، كان أكثر تقبلا من الآخر، ما يزيد التفاعل بينهم، وكلما اتصف بالصفات المغايرة لما ذكر أمعن الطرف الآخر في رفضه وكلما اتصف بالانصراف عن التفكير الجماعي ولجأ إلى حب العزلة وعدم المشاركة في الاهتمامات والأخذ اتصف بالانصراف عن التفكير الجماعي ولجأ إلى حب العزلة وعدم المشاركة في الاهتمامات والأخذ بالآراء المغايرة أصبح معزولا عن إطراف التفاعل.

يتضمن التفاعل التوقع – فالمدرس يشرح لتلاميذه ويتوقع منهم الانتباه لما يقوله ومناقشته في ما لا يفهمونه – وعند مقابلتك زميلك، تتوقع منه أن يحيك فتستعد للاستجابة له ولكن، إذا حدث ما يخالف توقعك، فإن التفاعل يتزايد ويأخذوها آخر، فإذا اتجهت نحو صديقك ولكنه انصرف عنك فإنك قد تناديه لتسأله، أو تندد به، وتنتقد تصرفه.

يتضمن التفاعل الاجتماعي إدراك الدور الاجتماعي، الذي يؤديه الطرف الآخر في ضوء المعايير الاجتماعية، فإذا التبس ذلك الدور أو اختل، اتخذ التفاعل صورة مخالفه، فمن مكونات الدور الاجتماعي للام رعاية وليدها، فإذا أعرضت عن ذلك، اتسم التفاعل بينها

وبين وليدها من ناحية، وبينها وبين زوجها بسمة تخالف ما هو متعارف عليه، في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة.(محمد عبد الرحمن عدس، 2002،ص 181)

2-العمليات المؤثرة في عملية التفاعل الصفي:

هناك العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفاعل بين عناصر هذا النظام الاجتماعي أو التنظيم الصفي أهمها، والتي أشارت إليها نتائج البحوث والدراسات إلى صلتها الوثيقة بفاعلية العملية التعليمية التعليمة وهي البنية الصفية..

العوامل البيئية:

أ -البنية الصفية:

إن أي وحدة أو جماعة اجتماعية لا تتكون من مجموعة من الأفراد يتفاعلون فيما بينهم على نحو عشوائي، بل تقوم بينهم علاقات تنتظم حسب أنماط ثابتة ومستقرة ومتواترة، ويمكن التنبؤ بها . وما يصدق على الوحدة أو الجماعة الاجتماعية يصدق على جماعة التلاميذ الذين يشكلون وحدة اجتماعية صفية متفاعلة وتؤثر البيئة الصفية عادة في عملية التفاعل الصفي ومن العوامل ذات العلاقة الوثيقة بهذه البنية حجم الصف أو عدد أفراده. التكوين النفسي الاجتماعي له، أو نوعية طلابه. (آمال الدسوقي، 1979، ص97)

حجم الصف :

ونقصد به عدد الطلاب المتدرجين فيه، ويسود اعتقاد في معظم النظم التربوية السائدة في العالم مفاده أن الصفوف المدرسية ذات الحجم الصغير أو الأعداد القليلة، توفر البيئة أفضل بالنسبة للمتعلمين وتزيد من فاعلية تعلمهم والتي تتجسد في مستويات تحصيلية أفضل، حيث أن الوقت الذي يصرفه المعلم مع كل تلميذ من تلاميذه يكون أكثر توافرا في الصفوف صغيرة الحجم، وأن المزيد من الفرص تتوافر لدى تلاميذ الصفوف الصغيرة للمساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة.

ويبدو أن مسألة حجم الصف تشكل أحد العوامل التي تؤثر في الروح المعنوية للمعلمين، وفي مدى إقبالهم على مهنة التعليم . لكن نقول أن تخفيض عدد تلاميذ الصف الواحد لايؤدي بالضرورة إلى تحسين المستودات التحصيلية لهم، بل لابد لمعلم هذا الصف من تبني طرق واستراتيجيات تمكنه من استغلال الظروف التعليمية التي يوفرها الصف قليل العدد بحيث يغدو التعليم فرديا على نحو دقيق لذلك وبسبب تعدد المتغيرات التي تنطوي

عليها عملية التعلم، أي المتغيرات الخاصة بالتلاميذ وبطبيعة المادة الدراسية و بالاستراتيجيات التعليمية المتبعة وبخصائص المعلم وبالشروط التعليمية الأخرى.

لكن نقول أن ميزة "الحجم" في الجماعة تلعب دورا هاما في تماسكها، إذ أن الجماعات ذات الحجم الكبير لا تتسم بنفس جاذبية الجماعات صغيرة الحجم، وهذا راجع للصعوبات التالية:

*صعوبة وضع أهداف مشتركة.

*صعوبة الاتصال (لويس مليكة، 1963، ص 101)

التكوين النفسي-الاجتماعي للصف :

قد يكون الاضطراب الانفعالي الذي يعانيه المراهق، وخاصة مشاعر القلق سببا في تأخر عملية التعلم عنده، فهو غير متزن لا يثبت على حال، غير قادر على تركيز فكره في موضوع ما لمدة طويلة، كما يصرف جزءا من وقته في التحكم في انفعالاته المضطربة، وكنتيجة لذلك يضطرب عمله مهما كانت قابليته واستعداده.

أن التلاميذ يتباينون في العديد من الخصائص الانفعالية والمعرفية والاجتماعية والثقافية.

وإ ن تباينهم من حيث هذه الخصائص يؤدي إلى تباينهم من حيث قدرتهم على التعلم، وبما أن النظم التعليمية القائمة تنزع إلى نوع من التعليم الجماعي، فإن مسألة تصنيف التلاميذ في مجموعات حسب ما يتمتعون به من قدرات واستعدادات ذات علاقة بالتعلم، و اذا كان تجانس طلاب الصف الواحد، أو المجموعة التعليمية الواحدة يوفر ظروفا تعليمية أفضل ويسهل عملية التعلم إلا أنه يقيم جدارا فاصلا بين التلاميذ المتباينين من حيث القدرة على التعلم، وبالتالي تقديرهم لدواتهمو إ مكانياتهم على نحو غير واقعي، كما أن المدرسة تعمل على إعداد التلميذ للحياة العامة التي تحدث معظم خبراتها في أوضاع غير متجانسة.

أما من حيث الآثار الانفعالية لتجميع التلاميذ حسب قدراتهم فقد أشارت بعض الدراسات أن هذا التجميع يعزز مفهوم الذات لدى التلاميذ المتفوقين، في حين يترك آثارا سلبية لمفهوم الذات لدى التلاميذ المتخلفين أو بطيئي التعلم.

11.3.العلاقات الاجتماعية وانعكاسها على التفاعل:

يقول الدكتور فؤاد البهي السيد ": العلاقات والتفاعل مصطلحان يستخدمان بكثرة في كتب علم النفس الاجتماعي المعاصر وهما مرتبطان ويكاد لا يحدث إحداهما دون الأخر. " فأما العلاقة فهي صلة بين شخصين أو أكثر و أما التفاعل فهو التأثير المتبادل وما ينشأ عنه من تغيير، ويعتمد التفاعل على أّنه استجابة لمثير صدر عن شخص أخر و هو يعد في نفس الوقت مثيرا للاستجابة المقبلة التي تصدر عن الشخص الأخر، أي أن المثير يتحول إلى استجابة وتتحول الاستجابة إلى مثير وتتناوب ردود الأفعال بطريقة متلاحقة تدل على التفاعل، مثال ذلك أن أحمد قد يضايق إبراهيم بكلام يغضبه فتنشأ استجابة معينة في نفس إبراهيم فإذا غضب إبراهيم بطريقة واضحة فإن أحمد قد يعتذر مما يؤدي إلى ابتسامة إبراهيم .وهكذا يستمر التفاعل وعند دراسة التفاعل الذي يحدث في المثال السابق أو غيره من الواقع فمن الواجب علينا تحليل الموقف الاجتماعي وهذا التحليل يجب أن يشمل دراسة المتغيرات التي توجد في الموقف الاجتماعي وتحويل هذه المتغيرات إلى استجابات قد تتحول بدورها إلى مؤثرات مرة أخرى بالنسبة لفرد أخر ولذلك يمكن أن نقول أنه إذا قام بالتأثير في كل منهما أي كلاهما يؤثر في الآخرين فإن ذلك يعتبر نوعا من التفاعل الاجتماعي. (طارق كمال، ص 292)

12.3. التفاعل الاجتماعي داخل القسم

الإنسان بطبعه اجتماعي فلا يمكن له العيش معزولا عن بني جنسه وتواجده في المجتمع يفرض عليه أن يقوم بمجموعة من العلاقات مع أفراد مجتمعه، حتى يتسنى له تبادل المصالح معهم فإذا انعدم هذا التبادل بين أعضاء جماعة ما فإنهم يظلون معزولين مهما كانت الشروط المادية فالتفاعل من أبرز دعائم اجتماع الناس، لأنه إذا أصيب نسيج العلاقات بين الأفراد أو الجماعات تتعطل المصالح وتنشأ المشكلات، ويحل التضارب والتشاحن محل التوافق والتعاون، كما تحل القطيعة والعداوة محل التقارب والصداقة . والتفاعل هو ثمرة التوافق والتعاون، كما تحل القطيعة والعداوة محل التقارب والصداقة . والتفاعل هو ثمرة الاتصال الإنساني الذي يكون عادة وفق قواعد معروفة، فأي اتصال لا تتوفر فيه الخصائص التي تجعل له معنى لدى القائم به، ومعنى لدى الغير لا يدخل في نطاق التفاعل الاجتماعي.

كما أنه هناك تفاعل اجتماعي ايجابي من مظاهره الصداقة والاتحاد القائم على الإخلاص

فتكون العلاقات موحدة، وتكون غاية في ذاتها لأنها دليل القوة الاجتماعية، فنجد كذلك التفاعل الاجتماعي السلبي الذي يقوم على عنصر الاختلاف وعدم التوافق، ومن مظاهره الصراع والمعارضة وهي من عوامل الهدم في الحياة الإنسانية.

ويمتاز كل صف مدرسي بخصائص نوعية فريدة تمكن المربين من الحديث عن" شخصية الصف" وعن اختلاف هذه الشخصية باختلاف المدرسين أو التلاميذ أو المادة الدراسية أو بعض الشروط التعليمية الأخرى . فشبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل التلاميذ كأفراد أو مجموعات مع معلميهم أو فيما بينهم تشكل نوعان من " نظام اجتماعي" تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة ويدرك فيه كل فرد من أفراده الدور يترتب عليه القيام به. (حاشي بلخير، 2008، ص 109)

خلاصة:

التفاعل في العلوم الاجتماعية يشير إلى سلسلة من المؤثرات والاستجابات ينتج عنها تغيير في الأطراف الداخلة فيما كانت عليه عند البداية، والتفاعل الاجتماعي لا يؤثر في الأفراد فحسب بل يؤثر كذلك في القائمين على البرامج أنفسهم بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل طريقة عملهم مع تحسين سلوكهم تبعا للاستجابات التي يستجيب لها الأفراد، لذا تعددت وتباينت استخدامات التفاعل الاجتماعي، فهو مثلا يستخدم كعملية لأنه يتضمن نوعا من النشاط الذي تستثيره حاجات معينة عند الإنسان ومنها الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى الحب والحاجة إلى التقدير والنجاح.

الفصل الثالث

التخلف الذهني

تمهيد.

يعتبر التخلف الذهني ظاهرة من أهم الظواهر التي تهم علماء النفس و التربية وعلم الاجتماع والطب، وهو حالة تظهر منذ الطفولة المبكرة يضعفا فيها النمو الذهني وببسوء التوافق النفسي والاجتماعي. (زهران، ح، 1997، ص405) .

وهي حالة متعذرة الشفاء تظهر قبل سن 18 سنة بحيث يعجز فيها الفرد عن إدراك أكثر المفاهيم بساطة وعن ممارسة مهنة، وعن الاستغراق في العلاقات الاجتماعية والعناية بالذات.

وحسب الإحصائيات الدولية تقدر منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونيسيف) أن طفلا واحد من كل عشرة أطفال يعاني من عاهة تمتد بين العمى والصمم والتخلف الذهني 80 % منهم في الدول النامية. وتشكل نسبة المتخلفين ذهنيا حوالي 3 من أفراد المجتمع. (كمر، ش، ص55).

رغم هذا العدد إلا انه وحتى هذه السنوات الأخيرة مازالت الأعمال الإكلينيكية التي كرست له قليلة مقارنة بالأعمال التي كرست للاضطرابات النفسية الأخرى ، أين هي الأعراض أكثر وضوحا وجاذبية، واقل خطورة على المستوى الاجتماعي والفردي هذا ما أدى إلى إهمال التخلف الذهني و اعتباره كمفهوم بسيط ذو أصل عضوي متعذر شفاؤه

(Mazei , p , et al , 1978, p93) .

غير أن أفكار جديدة بدأت ودراسات حالية مختلفة نتضافر من اجل تتناول هذا المشكل القديم تحت نظرة جديدة لفهم تعقيداته وتنوع أشكاله.

1.4.نظرة تاريخية على التخلف الذهني:

يعبر التخلف الذهني من الاضطرابات المعروفة منذ بداية التاريخ، حيث عاملت الحضارات القديمة المتخلفين ذهنيا بوحشية واعتبرتهم لا يستحقون الحياة كما عملت على التخلص منهم ، فقد عمل الإغريق والرومان على عزل المتخلفين ذهنيا وطردهم من المجتمع بينما عمل بعض الانعكاسياء الرومان على الاحتفاظ بهم من أجل المتعة والتسلية.

(القذافي، ر، م، 1988، ص98).

ثم عاد الاهتمام بهذه الفئة مع بداية النصف الأول من القرن التاسع عشر على أساس أنهم مرضى يمكن علاجهم ٠ وأول دراسة وصفت التخلف الذهني وقدمت بيداغوجية وعلاج هي الدراسة التي قام بها إتارد الذي قام بتربية فيكتور «متوحش الافيرون» حيث قدم مذكرة «تربية رجل متوحش».

وقام اسكيرول 1918 بعزل التخلف الذهني على أساس اللغة، وجود لغة وبساطتها، المستوى الثاني اللغة ضعيفة كلمات وجمل بسيطة، المستوى الثالث بعفن الأصوات ، انتقد سيقان هذا التصنيف، وقدم تصنيف آخر: المعتوه ، الأبله، المأفون ٠

بينما أدخل ديبر مفهوم التأخر الذهني أو التخلف الذهني (La débilite mentale) وفرق بين الإعاقة الذهنية والإعاقة الحركية، بقي هذا المفهوم غير مضبوط بوسائل علمية واضحة ومقننة رغم محاولات كريبلين، سومر، وشولتر ٠

وفي 1905 قدم بينه وسيمون اختبار الذكاء وقنناه بطرق إحصائية علمية ما أثار بحوث لا تحصى، تكمن أهميته في تحديده حسب العمر مستويات الذكاء، حيث حدد اسكيرول التخلف الذهني الحاد، المتوسط، البسيط ٠

2.4.مصطلح التخلف الذهني:

فضل الباحثون استعمال« التخلف الذهني» على عبارة(القصور الذهني) التي إقترحتها منظمة الصحة العالمية في 1954 لتركيزه على إرجاع سبب العجز الذهني إلى توقف النمو الذي يتعرض له الفرد بصورة أو بأخرى. (ميخائيل، س ، 1994، ص434) ٠

وفي 1955 استعمل مصطلح «العقل الغير سوي» من قبل العلماء البريطانيين مثل بيرت وكارك ومن قبل منظمة الصحة العالمية، في الطبعات الحديثة (Icd9) فضلت منظمة الصحة العالمية « مصطلح التخلف الذهني»، بينما يستعمل المختصون الأوربيون العاملين في هذا الميدان مصطلحات مثل «الأفراد الاستثنائيين»، ومصطلح العجز الذهني الذي كان

معروف عند العامة لم يعد مستعملا، وقد أصبح علماء النفس المعاصرون والأطباء النفسانيون يستخدمون مصطلح المتخلف ذهنيا أو الضعيف ذهنيا (كار، س، 2001،ص51)

4.3.تعريف التخلف الذهني :

3.1. تعريف دول1941 :« هو عدم قدرة الفرد على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه يسبب إعاقته الذهنية، وان حالته غير قابلة للشفاء».

(الزغبي، أ، 2003، ص106).

3.2.**تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف الذهني** :

وضع> هذه الأخيرة تعريف للإعاقة الذهنية عام 1992 على أنها :«حالة نشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد بحيث ينخفض الأداء الذهني (الذكاء) عن المتوسط بمقدار انحرافين معياريين، يترافق مع خلل واضح في مجالين أو أكثر من مجالات السلوك التوافقي التالية: العناية بالذات، التواصل، الحياة المنزلية المهارات الاجتماعية، استخدام وقت الفراغ، مهارات العمل، وتظهر هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشوة.

3.3. أما كمال مرسي 1996 : فيعرف التخلف الذهني تعريف اقرب للشمول حيث يرى أن التخلف الذهني هو : « حالة بطئ ملحوظ في النمو الذهني تظهر قبل سن الثامنة عشرة يتوقف فيها العقل عن اكتمال نموه وتحدث لأسباب ورانية أو بيئية أو ورانية بيئية معا ويستدل عليهما من انخفاض مستوى الذكاء العام بدرجة كبيرة عن المتوسط، ومن سوء التوافق النفسي والاجتماعي الذي يصاحبهما أو ينتج عنهما». (نفس المرجع السابق، ص107) .

4.4.أسباب التخلف الذهني :

رغم مرور قرنين من الزمن في دراسة التخلف الذهني إلا أن المفهوم لا زال غير محدد بدقة، وهذا لاتساع مجاله وغموض أسبابه ، فإذا كانت أسباب التخلف الذهني العميق عضوية عامة فان التخلف الخفيف ناتج عن سببية واسعة حتى وان كانت عضوية في البداية فهي مدعمة بأسباب اجتماعية ونفسية .

1.4.4.الأسباب الوراثية والجينية :

يرث الفرد إعاقته من والديه أو أجداده عن طريق الجينات الوراثية وقد بينت البحوث أن نسبة التخلف ترتفع في العائلات ذات اضطرابات عقلية متنوعة، تريدقول في بريطانيا يشير إلى أن 10% من آباء المتخلفين ذهنيا يعانون من تخلف عقلي، و 50% من المتخلفين ذهنيا يعطون أطفال يعانون من نفس الإصابة

تحدث الوراثة عن طريق الجينات التي تحملها صبغيات الخلية التناسلية والتي تحتوي على عيوب تكوينية تؤدي إلى تلف أنسجة المخ، أو تحدث تغييرات مرضية تطرأ على المورثات التي تحملها الكروموزومات وذلك أثناء انقسام الخلية ، وقد يؤدي اختلاف الجينات إلى قصور في التمثيل الغذائي الذي يؤثر في نمو الدماغ .

ومن الأسباب الجينية زيغ السبغيات والذي يؤدي إلى خلل في الهرمونات أو هدم المواد (بروتينات ، سكريات).

2.4.4.الأسباب الثانوية: وتنتج عن قروح دماغية (التهابات دماغية، نزيف)، والتي تؤدي إلى توقف نمو الجهاز العصبي و تصحب في كغير من الحالات بأعراض عضوية ونفسو حركية.

والأسباب التى تحدث قبل الميلاد:

ضعف الأكسجين أو خلل في الدورة الدموية في الرحم يمكنها التاثير على الجنين ونموه، صدمة كبيرة في بطن الأم، محاولات الإجهاض، إصابة الأم بمرض معدي مثل الزهري (السفيليس) والريبيول كلها تؤدي إلى أعراض متفاوتة الخطورة مع تشوهات الجنين والتخلف عقلي هام.

- عامل الريزيس عندما يكون سلبي عند الأم و ايجابي عند الطفل .
- الأدوية التي تستهلكها الأم يمكن أن تؤثر على جنينها ، كذلك العوامل الإشعاعية التي قد تتعرض لها الأم خلال فترة الحمل .
- اضطرابات الغدد كنقص إفرازات الغدة الدرقية الذي يؤدي إلى نقص القدرات الذهنية وبعض الاضطرابات العضوية .

اسباب راجعة للولادة :

الولادة العسيرة واستعمال العملية القيصرية ،أو الملقط مما يسبب صدمات دماغية أو التهاب أو نزيف .

صدمة الولادة تسبب حوالي 6-10% من المتخلفين ذهنيا الذين أصيبوا بجراح ولادية تؤدي إلى تلف المخ ٠ (صفوت ،و، م ، 2005 ، ص94) ٠

أسباب بعد الولادة :

الأمراض المعدية التي تؤدي إلى التهابات بالدماغ و تشنجات (التهاب سحائي) .

الأمراض المختلفة التي نصيب الدماغ كالحوادث والإصابات .(الق)افي، م، ر ، 1988،ص102).

بالإضافة إلى ذلك مشاكل البلدان النامية التي لا تعطي أهمية للتغذية و تنظيمها فسوء التغذية يؤدي إلى نقص في البروتينات والفيتامينات والقيمة الحرارية مما يؤذر على النمو. الجسمي والفكري، حيث يشير د. بوسبسي إلى أن 30% من الأطفال على المهل من 6 سنوات يعانون من نقص غنائي. (ميموني ،ب،م، 2005 ،ص 201) ٠

4.3.العوامل الاجتماعية:

أثبتت عدت دراسات أن حاصل الذكاء يرتفع مع ارتفاع المستوى المعيشي والثقافي، وهذا يخص أكثر التخلف الذهني الخفيف والمتوسط بنسب متباينة، لكن لا نجد نفس السبب في التخلف العميق (العضوي) الذي ليس له سببية واضحة.

4.4.العوامل العلائقية:

نحن نعلم أهمية العلاقة مع الأم أو بديلها وأهمية العاهات الاجتماعية ودورها في النمو الجسمي والفكري والاجتماعي وتأثير سوء المعاملة على التوازن النفسي والذهني للطفل.

عدم الاهتمام بالطفل، ا للامبالاة، أو الاهتمام المفرط، أو التغذية أو القمع والضرب كلها عوامل لا تخدم الصحة النفسية للطفل، وتزداد خطورتها عند طفل هش وخاصة إذا تراكمت مع اضطرابات عضوية.

5.تصنيف التخلف الذهني:

إن تصييف التخلف الذهني أمر صعب لا يمكن إرجاعه إلى الأسباب المشار إليها فقط، وذلك لان الموضوع شائك ومعقد تتداخل فيه عدة جوانب ، فالبحوث العلمية المعتمدة عالميا والدراسات التي أجريت لمعرفة تصنيفه لم تصل إلى نتيجة حاسمة ونهائية وانه لا يمكن رسم الحدود الفاصلة بينها بدقة.

1.5.التخلف الذهني العميق:

وتبلغ نسبتهم حوالي 5% من مجموع المتخلفين ذهنيا وحاصل ذكائهم بين (0-25)

درجة، لا تكون للمصاب به لغة، ولا يتعدى مستواه الذهني 3 سنوات، لا يستطيع القيام بحاجاته الأساسية مما يجعله في تبعية تامة لمحيطه ويلاحظ عليه نقائص في تكوينه الجسمي تلف المخ يكون كبير، مع قابلية الإصابة بالأمراض .

2-5- التخلف الذهني المتوسط :

وتبلغ نسبتهم حوالي 20 %من مجموع المتخلفين ذهنيا، وتتراوح نسبة ذكاتهم بين (25-50/45) درجة، عمره الذهني في أقصاه بين 7-8 سنوات، يتعلم اللغة ويكون آلية الكتابة والقراءة دون الفهم، يستعمل كلمات وجمل بسيطة ويمكن تدريبه على عمل بسيط آلي لا يستدعي المبادرة ولا التغيير، لا يستطيع التوافق اجتماعيا، وقد يلاحظ عليه بعض النقائص الاجتماعية.

5.3.التخلف الذهني الخفيف:

تبلغ نسبتهم حوالي 75% من مجموع المتخلفين ذهنيا وتتراوح نسبة ذكائهم بين --75/70 50) درجة ، ويبلغ عمرهم الذهني بين 8-10 سنوات ، يتعلم القراءة والكتابة ويستطيع هنا الصنف متابعة الدراسة حتى نهاية مرحلة الابتدائي في مدارس خاصة للتعليم المكيف حسب قدراتهم، عاجزين عن التجريد والتنبؤ وتوقع نتائج أفعالهم، وبالتالي **إمكان**ية الانحراف الاج**ت**ماعي، **بإ**مكانهم الوصول إلى الاستقلالية الاقتصادية والاج**ت**ماعية مع القيام بعمل بسيط تحت الرقابة والتوجيه، وقد نظهر لديهم بعفن النقائص الجسمية الطفيفة.

(ميموني ،ب،م، 2005 ، ص ص196_197).

6.خصائص المتخلفين ذهنيا :

6.1.الخصائص العامة :

- تأخر النمو العام ٠
- قابلية التعرض للاصابة بالأمراض ، قصر متوسط العمر .
- قرب الرغبات من المستوى الغريزي ٠
- نقصى القدرة على ضبط السلوك وتكييفه حسب المواقف (سلوك طفولي) ٠
- جمود ورتابة السلوك ٠
- عدم القدرة على التركيز ٠
- عدم القدرة على التحكم في الحركة وأحيانا الخمول والكسل الشديد.
- سرعة الاستثارة والغضب والعنف

2-6- الخصائص الجسمية والحركية :

- بطء النمو الجسمي، صغر الحجم والوزن عن الحجم الطبيعي
- نقص حجم ووزن المخ عن المتوسط ٠
- نشوه شكل وتركيب حجم الجمجمة والأذنتين والعينين ، الفم، الأسنان واللسان ٠
- بطء النمو الحركي وتأخر الحركة وبعض الاضطرابات الحركية ٠
- حركات متطفلة مع صعوبة الارتخاء الكامل ٠
- اضطراب وعدم اتزان الطفل أثناء السير ٠
- صعوبة نكيف الحركة مع الأشياء ٠

4.3.الخصائص الذهنية المعرفية واللغوية :

- بطء النمو الذهني والمعرفي ٠
- انخفاض معدل الذكاء عن 70 درجة ٠
- صعوبة التجريد مع الارتباط بالواقع وعدم القدرة على تجاوز مرحلة العمليات الواقعية
- كما حددها (بياجي وراي).
- ضعف الذاكرة والانتباه والتركيز وعدم القدرة على: التعميم، التخيل، التصور، التفكير والفهم ٠
- ضعفا التحصيل وتقصر المعلومات والخبرة ٠
- اضطراب الكلام وصعوبة تنظيم الجمل ونقصى الرصيد اللغوي والتأخر في اكتساب اللغة.

4.6.الخصائص الانفعالية :

- التقلب والاضطراب الانفعالي ٠
- سوء التوافق الانفعالي أو الهدوء والاستقرار الانفعالي ٠
- سرعة التانعكاس ٠
- بطء الانفعال وغرابته ٠
- قرب ردود الأفعال من المستوى البدائي ٠
- عدم القدرة على تحمل القلق والإحباط ٠
- عدم القدرة على ضبط الانفعالات ٠

5.6.الخصائص الاجتماعية :

- صعوبة التوافق الاجتماعي .
- اضطراب التفاعل الاجتماعي والجنوح ونقصى الميول والاهتمامات ٠
- الانسحاب والعدوان
- عدم تحمل المسؤولية ومغادرة المعايير الاجتماعية ٠
- اضطراب مفهوم الذات والميل إلى مشاركة الأصغر سنا في النشاط الاجتماعي ٠
- سرعة التصديق لكل ما يقال له وبالتالي تعرضه لأفراد يستغلونه ٠
- سرعة التعب ٠
- اللامبالاة والسلبية والاستسلام لأي صعوبة ٠

7.التكفل بالمتخلفين ذهنيا :

تقبل المتخلف ذهنيا كانسان له كرامته وحقوقه و الحق في أن يعمل بأقصى ما تسمح به طاقاته وإمكانياته، وان تتاح له الرعاية المناسبة كالطفل العادي، فالإعاقة لا تعني العجز الكامل وفقدان كلي لمقومات الشخصية.(القاضي ، 1981، ص419) هذه الإمكانيات التي يجب تنميتها وتطويرها من اجل القدرة على التكيف والاندماج في المجتمع وتحقيق الاستقلالية حسب الحالة التي هو عليها إذا أعطي الشعور بالأمن والقيمة والمعاملة المتوازنة البعيدة عن الحماية المفرطة أو الرفضي والإنكار ٠

ففي فرنسا وبعد الأفكار الأساسية لروسو في العقد الاجتماعي ومع التطور الصناعي وبعدها القوانين الكبرى للجمهورية الثانية : «الدولة تقدم المساعدة المالية ومختلف طرق العون والمساعدة العائلية» ٠ إلا انه أصبحت الآن هناك قناعة بان المساعدة لا تكون إلا بدمج المعاقين في محيطهم وتعليمهم حرف، والقانون التوجيهي المؤرخ في 30 /1975/06 والني ينصى على التوجيه المهني وتوظيف صفار وراشدي المعاقين كإلزام وطني، من خلال بعئى النصوص التطبيقية التي تلزم المؤسسات بإدماجهم وتهيئة مناصب عمل لهم وتكوينهم.

-(Ringler , M , 1998 , pp 29-30)

1.7.التكفل الطبي :

تقديم العلاج الطبي حسب الحالة، والرعاية الصحية العامة، وخاصة عندما يكون التخلف الذهني مصحوبا بأمراض جسمية وعلاج أي خلل في أعضاء الحس، علاج حالات خلل إفراز الغدد الصماء متل إعطاء هرمون الثيروكسين في حالات القزامة، علاج الأم والطفل

في حالات استسقاء الدماغ، اباع نظام غنائي خاص في حالات البول الفينيلكيتوني، نقل الدم في حالات العامل الريزيسي، استخدام الأدوية المهدئة للتحكم في السلوك المضطرب والنشاط الزائد وتنمية الوعي الصحي واكتساب العادات الصحية السليمة.

(زهران، ح،1997،ص415) ٠

يجب استعمال الأدوية بحذر عند ظهور أعراض حصر واكتئاب أو اضطرابات طبع الأدوية المهدئة تستعمل من أجل مراقبة الاضطرابات الحادة للسلوك، فيجب أولا تقديم كميات قليلة ثم تدريجيا يتم رفع الكمية ٠

علاج أزمات الصرع بقياس الحساسية الفردية، هل يجبا استعمال دواء أو اذكين اختيار التي لها اقل تأثير على الحيوية ، ويجب التوفيق بين حدة الأزمات والتأثيرات الثانوية الادوية (Canouni , P & al , 1994 , p59).

7.2.التكفل النفسي :

يتم هذا العلاج من اجل التوافق النفسي واكساب الطفل المتخلف استقلالية، فحسب الظروف التي يعيش فيها المتخلف يضطرب انفعاليا وتظهر لديه الأعراض العصابية التي تزيد في كفه وعدم توازنه ٠

يجب التكفل بهؤلاء الأطفال عن طريق علاج نفسي على شكل (علاج بالمساندة) يتمثل في إقامة أفواج للتعبير عن طريق اللعب، الرسم، لعب الأدوار...الخ ٠

(نفس المرجع السابق، 1994 ،ص 59)

علاجات نفسية تتوجه نحو المحيط العائلي تتمثل في مساندته وتوجيهه وإرشاده كي يغير من مواقفه العلائقية والتربوية ، والتي تتعكس بدورها على الطفل مما يساعده على تخفيض القلق والتوتر والشعور بالقصور واللاقيمة ، وتنمية إحساس موجب نحو الذات ومساعدته على تقبل ذاته ٠

- الاسترخاء والذي يفيد في التخفيف من االتوتر العضلي ويقلل الاضطراب الحركي
- إعادة التربية النفسوحركية : نشاطات حركية تساعد الطفل على التكيف مع النشاطات اليومية، الرياضة و التمارين الخاصة بالتوجيه في المكان والزمان وتطور الجانبية مما يساعد على تعلم الكتابة والقراءة.

- استعمال نشاطات وتقنيات متنوعة لمساعدة الطفل على التعبير، والتكيف، وتطوير إمكانياته العضوية، النفسية والذهنية، الإبداع، الحس الجمالي (مسرح، بسيكودرام، رسم، طلاء بالأيدي) . (ميموني، ب، م، 2005، ص217)

3.7.التكفل البيداغوجي :

وضع الطفل في مدارس متخصصة مكيفة حسب إمكانياته مع أطفال من نفس المستوى كي لا ينمو لديه شعور بالدونية والفشل ٠

الدروس ترتكز على أعمال واقعية تستدعي كمال النشاط الخاص بالطفل أي نشاطه الحسي الحركي مثلما تستدعي العمليات الفكرية : يبحث بمفرده يكتشف ويجرب لتطوير حركته، مهاراته اليدوية هام جدا ٠

- استثمار ذكائه المحدود إلى أقصى حد ممكن وتعليمه المبادئ الأساسية البسيطة للمعرفة ٠
- إعطاء مكانة للاندماج المهني وبذل مجهود لتحضير المتخلف ذهنيا لحياة الراشد ، وتطوير تنشئته الاجتماعية وإشعاره بروح المسؤولية لتحقيق التوافق الاجتماعي من خلال النشاطات الجماعية ودمجه في جماعات من سنه ومستواه ٠
- مساعدته على الاستقلالية على المبل في حاجاته الأولية ٠
- التدريب على السلوك الاجتماعي السوي والمقبول وتصحيح السلوك الخاطئ أو المضاد للمجتمع لمساعدته للحفاظ على حياته وحمايته من استغلال الآخرين ٠
- الشيء الذي ينقص في الجزائر هو عدم وجود ورشات محمية للتكوين المهني وورشات عمل تجعل المتخلفين ذهنيا القادرين على العمل والحصول على استقلالية اقتصادية واجتماعية ٠
- في أوربا هناك محاولات لإدماج عدد من المتخلفين ذهنيا في المدارس العادية ٠

خلاصة:

وأخيرا بعد ما تم التعرض في هذا الفصل للتخلف الذهني كحالة عدم اكتمال النمو الذهني وما يعتريها من سوء للتوافق النفسي والاجتماعي للفرد المصاب به، هذ ا ما يجعله عبء على والديه وخاصة أمه، الأمر الذي قد يؤدي إلى سوء معاملة أم طفل، و رفض استثمار هذا الوليد والتفاعل معه، ما يدعو بنا إلى ضرورة دراسة هذه العاهة ومحاولة فهمها وخاصة عندما يكون هذا الطفل له خصائص مميزة كخصائص التخلف الذهني.

الفصل الرابع

كرة اليد

تمهيد:

تعتبر كرة اليد من أحدث الألعاب الكثيرة التي استخدمت فيها كرة، وخاصة إذا قورنت بألعاب أخرى سبقتها بعشرات بل مئات السنين ككرة القدم والهوكي .وتاريخ ميلاد هذه اللعبة عام 1917ببرلين ولهذا فهي تعتبر جديدة في العالم كه.

ولقد دخلت لعبة كرة اليد في معظم البلاد العربية حديثا وبدأ الاهتمام بها وبالرغم من حداثة عمرها فقد أخذت هذه اللعبة في الانتشار بسرعة وقد ساعد على ذلك طبيعتها فهي تتميز بنواحي عدة منها :إمكانيات بسيطة –سهلة من حيث تعلمها والتقدم فيها –قانون بسيط – تمارس من طرف كلا الجنسين ومختلف الأعمار وهي مشوقة لكل من اللاعب والمتفرج . بالإضافة إلى فائدتها الشاملة لجميع أجزاء الجسم نتيجة ما تحمله منافستها من سرعة وكفاح مستمر بين المهاجمين والمدافعين يتماشى خاصة مع طبيعة الشباب.

1-نبذة تاريخية حول كرة اليد:

لقد اختلف المؤرخون في تحديد الوقت الذي ظهرت فيه كرة اليد، فالبعض منهم يرجع الفضل في اختراعها إلى مدرب الجمباز (نلسون هولجر) الذي كان يعمل بمدينة أردروب 1898 هذه المدرسة التي سماها Hond.Ball .

وهناك البعض الأخر الذي يؤكد أن هذه اللعبة مأخوذة عن لعبة كانت تمارسها تشيكوسلوفاكيا عام 1919 والتي كانت تسمى (بهاز بان) وما زال الاسم يطلق عليها حتى وقتنا الحالي في العديد من الدول العربية والأوربية.كل هذه الآراء متناقضة غير أن البعض يرجع ظهورها إلى عام 1920 بأوكرانيا بالرغم أن أغلبية المؤرخين يرجعون أصل كرة اليد إلى مدرسة الجمباز بألمانيا.

خلال الحرب العالمية الأولى فكر(ماكس هيبز) في طريقة تضمن للاعبات الجمباز تسخينا سريعا لهذه اللعبة بمساعدة أحد أساتذة الرياضة العالميين ببرلين الذي يدعى بالبروفيسور(شيلدز) وذلك عام 1919 ومنهم من يرى أن شلدز هو الذي وضع هذه اللعبة، واقتصرت ممارستها على الفتيات في البداية وكانت تمارس في ميادين الجمباز حيث كانت تقام منافسات، وأولها عام 1917 ببرلين.

وكانت لعبة كرة اليد تشبه كثيرا كرة القدم من حيث مساحة الملعب ومقياس المرمى وتوزيع اللاعبين ولكن هذا الأمر لم يدم طويلا، إذ سرعان ما عدلت قوانينها واتخذت طابعا خاصا فأول قاعدة هو أن تلعب الفتيات على ملعب طوله من(70 الى 80 م) وعرضه من(50 الى 60 م) وبعد أن لوحظ إقبالا واسعا من طرف الشباب على هذه اللعبة أي كرة اليد خاصة من لاعبي الجمباز وكرة القدم وألعاب القوى أصبحت هذه اللعبة تمارس في طابع حماسي مشوق(بدر الدين نعمان، 1999، ص 05)

وبعد أن رأى شيلدز أنه من الواجب عليه أن يدرب عددا من الفرق في برلين ويقوم باستعراض في المنافسات أمام الجمهور الشيء الذي جعل المعجبين والمشجعين يتعلقون بها أكثر.

وفي سنة 1926 ظهرت أول لجنة دولية أخذت على عاتقها الإشراف على لعبة كرة اليد وتنضيمها وقد انتشرت انتشارا سريعا(أسامة رياض، 1999،ص10).

وفي سنة 1927 أول اتحاد دولي لكرة اليد للهواة في هولندا باشتراك عشر دول وفي سنة 1930فيلت عضوية 08 دول أخرى من بينها مصر وبذلك أصبح عدد الأعضاء19 وفي

سنة 1934 اتخذ قرار يقضي بإدخال لعبة كرة اليد ضمن برنامج الألعاب الأولمبية لسنة 1936وللتذكير، المؤتمر الذي انعقد قبل هاتين السنتين الأخيرتين.

وفي سنة 1938 أجريت أول مرة مقابلات لجمع شباب في لعبة كرة اليد بسبعة لاعبين وإحدى عشر والألعاب نظمتها كل من:

ألمانيا،السويد،المجر،سويسرا،رومانيا،هولندا،بولونيا،لوكسمبورغ،الدانمارك،تشيكوسلوفاكيا وعاد الفوز فيها لألمانيا، وفي نفس السنة(1938) انعقد المؤتمر الخامس للاتحادية الدوليةFHBB.

وكان بمثابة آخر اجتماع للاتحادية الدولية لكرة اليد وذلك بسبب اندلاع الحرب العالمية الثانية عام 1938 (كمال عبد الحميد، 1977، ص 32).

وفي سنة 1945 بعد نهاية الحرب العالمية الثانية أجريت أول مباراة دولية بين فريقي السويد والدانمارك والتي انتهت لصالح السويد ب 08 مقابل 03 ودائما ب 11 لاعب، وفي سنة 1945 انعقد اجتماع بمدينة(لوفن هاقن) لتأسيس اتحاد دولي جديد حضره 35 مندوب يمثلون الدول التالية:

النرويج، سويسرا، الدانمرك، فرنسا، هولندا، فنلندا، بولندا.

وفي سنة 1948 أقيمت البطولة العالمية الثانية لكرة اليد شاركت فيها 12 دولة وتقرر نقل مقر الاتحادية إلى سويسرا بمدينة يازك 1955

أما في سنتي1952 -1955 أقيمت الدورة العالمية الثالثة لكرة اليد وعاد اللقب لألمانيا ،كما أقيمت البطولة العالمية للشباب ،وفي العام الموالي (1956) البطولة العالمية للفتيات.

وفي عام 1960 أقيمت دورة التحكيم في باريس عاصمة فرنسا.

وفي سنة 1968 انعقد مؤتمر دوري للعبة كرة اليد (بدر الدين نعمان، المرجع السابق، ص 34-35) و في سنة 1970-1972 انعقد على الترتيب المؤتمر الثالث عشر في مدريد والرابع عشر في دورنبورغ ، وهناك طرأت بعض التعديلات على قوانين كرة اليد(محمد حسين العلاوي، 1995، ص 9)

2-ميلاد وتطور كرة اليد في الجزائر:

عرفت رياضة كرة اليد في الجزائر مرحلتين-:مرحلة ما قبل الاستقلال- مرحلة ما بعد الاستقلال.

2-1-قبل الاستقلال:بدأت الرياضة بمعناها الحالي الدخول في حياة الجزائريين في بداية 1830-1962 فكانت الثقافة البدنية والرياضية من امتياز المعمرين الفرنسيين في حين بعض من الأهالي الذين ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية الراقية كانت تمارس الرياضة .بصفة عامة فان الرياضة في الجزائر كانت تحت قيادة السلطة الاستعمارية ، وكانت تستعمل لتهيئة الشباب الجزائري لتكوين الجنود تفانوا للجيش الفرنسي وفي سنة 1942 عرفت كرة اليد بدايتها في بلادنا في مركز المدربين وفي سنة 1946 ظهر اللعب ب 11 لاعب للوجود رسميا وفي سنة 1953 بدأت الدورات ب 07 لاعبين وسنة 1956 تمت البطولة الجزائرية بسبعة لاعبين بينما اللعب ب 11 لاعب تراجع وزال (بدر الدين نعمان، المرجع السابق، ص 35)

2-2-بعد الاستقلال:تعتبر الرياضة عنصرا هاما في زيادة مدخول العمل من أجل إمكانية الدفاع في اللعبة وفي تنظيم التسلية في سنة 1963 رجعت كرة اليد بسرعة كأول رياضة وطنية التي بحوزتها فيدرالية منظمة بإحكام.

في نفس السنة أصبحت الجزائر أول بلد ينتمي الفيدرالية الدولية لكرة اليد وفي تلك المرحلة كانت الفيدرالية الجزائرية تجمع ثلاث صفوف، صف الجزائر، صف وهران، صف عنابة.

وفي سنة 1963 شاركت الجزائر بصفة رسمية في دورات دولية كألعاب الصداقة في داكار.

وفي سنة 1975 تمت العودة إلى الصيغة الجهوية، وإحلال آل الجمعيات المنظمة طبقا للقانون 90 وإدخال هذه الطبقة على مستوى الوحدات الاقتصادية و الإدارية، وفي سنة 1982 بداية إنشاء بطولة الجمعيات و الرياضة الجامعية وتنظيم البطولة وتمت بالطريقة

الوطني الأول 10 :فرق وفيها جمعية جامعية

الوطني الثاني وسط شرق:تضم 08 فرق.

الوطني الثالث وسط غرب : تضم 08 فرق (بدر الدين نعمان، المرجع السابق، ص 36).

3.الأبعاد التربوية لكرة اليد:

نظرا لما توفره كرة اليد من مناخ تربوي سليم للممارسين من الجنسين فقد أدرجت ضمن مناهج التربية البدنية في جميع المراحل التعليمية، إذ أنها تعتبر منهجا تربويا متكاملا يكسب

التلاميذ من خلال درس التربية الرياضية والنشاط الداخلي والخارجي كثيرا من المتطلبات التربوية الجيدة، حيث يرجع ذلك إلى ما تتضمنه من مكونات هامة لها أبعادها الضرورية لتكوين الشخصية المتكاملة للتلاميذ، فهي زاخرة باللمسات الحميدة التي لها انعكاس مباشر على التكوين التربوي للتلاميذ، فالتعاون والعمل الجماعي وإنكار الذات والقيادة والتبعية والمثابرة والكفاح والمنافسة الشريفة واحترام القانون والقدرة على التصرف والانتماء والابتكار...الخ

تعد الصفات والسمات، وتعمل رياضة كرة اليد على تأكيدها وترسيخها في الممارسين على مختلف مستوياتهم الفنية والتعليمية، كما تعد رياضة كرة اليد تأكيدا علميا للعلاقات الاجتماعية والإنسانية بين التلاميذ، مما يكسبهم الكثير من القيم الخلقية والتربوية القابلة للانتقال إلى البيئة الذي يعيشون فيها.

وتعتبر كرة اليد مجالا خصبا لتنمية القدرات العقلية، وذلك بما تتطلبه في ممارسيها من قدرة على الإلمام بقواعد اللعبة وخططها وطرق اللعبة، وهذه أبعاد تتطلب قدرات عقلية متعددة مثل الانتباه والإدراك والفهم والتركيز والذكاء والتحصيل...الخ، فحفظ الخطط والقدرة على تنفيذها بما يتضمنه ذلك من قدرة على التصرف والابتكار في كثير من الأحيان يتطلب من الممارسين استخدام قدراتهم العقلية العالية وحنكة وجدية، أي أنها تعتبر ممارسة حقيقية وتنشيطا واقعيا وفعالا للقدرات العقلية المختلفة (كمال عبد الحميد اسماعيل،2001 ، ص18).

2- مميزات كرة اليد الحديثة:

1- كرة اليد ككل الرياضات الجماعية الاخرى تحتاج إلى استهلاك طاقوي كبير وتحتاج أيضا إلى بعض الصفات البدنية الضرورية من أجل ممارستها، كالسرعة والقوة والمداومة من أجل الحفاظ على القدرات البدنية والمهارية خلال 60 دقيقة للمقابلة.

2- تحضير بدني عالي مما يعطي حركية كبيرة للمدفعين ويؤثر بصورة إيجابية على سمة العدوانية على حامل الكرة.

3- النجاح في مرة اليد يتطلب تنمية عوامل التحضير البدني، التقني، والتكتيكي منها:

- حجم تدريب مرتفع.
- شدة التمارين خلال حصص التدريب عالية.
- إيجاد تكامل بين التدريب والنشاط الاجتماعي للرياضي من خلال تنظيم متكامل.

- إطارات تقنية مؤهلة.

4- كرة اليد من الألعاب الرياضية الجماعية التي يتميز السلوك الحركي فيها بالتنوع والتعدد نظرا لوجود لاعب وخصم وأداة في تفاعل مستمر وغير منقطع ،لذلك يتميز الأداء المهاري بأنه مجموعة من الحركات المترابطة والمندمجة والتي تتطلب من اللاعب التأقلم معها حسب حالات اللعب خلال المنافسة معتمدا في ذلك على قدراته البدنية المورفولوجية والمهارية وكذلك حالته النفسية والعقلية، وتفاعلهم جميعا لتوجيه الأداء إلى درجة عالية من الإنجاز والفعالية.

وكرة اليد الحديثة، ونظرا لأن الملعب صغيرا نسبيا بالنسبة لعدد اللاعبين داخله لذلك يجب أن يتم الأداء بسرعة في التحرك والتمرير والتصويب كل هذه المواقف يتحكم ودقة واقتصاد وسرعة لإنجاز أفضل النتائج(ياسر دبور،2009، ص20)

3- خصائص ومميزات لعبة كرة اليد:

إن كرة اليد تتميز بل العديد من الخصائص ، التي اكبتها شعبية كبيرة، حيث أصبحت من الرياضات المنتشرة على مستوى الكرة الأرضية، وازداد عدد الممارسين لهذه اللعبة، ومن أهم مميزات كرة اليد مايلي:

- امكانياتها البسيطة
- فيها عنصر التشويق لكل من اللاعب والمتفرج.
- سهلة من حيث تعلمها والتقدم فيها.
- قانونها بسيط.
- فائدتها شاملة لكل أجزاء الجسم نتيجة ما تحمله من سرعة وكفاح مستمر بين المهاجمين والمدافعين يتماشى خاصة مع طبيعة الشباب.

الحركات في كرة اليد تتم بشكل سريع، وتحت ضغوط من اللاعب المنافس في بعض الاحيان، مما يفرض على اللاعبين أن يكتسبوا القدرة على التكيّف السريع المناسب للموقف، أو الوضعية في المباراة. (كمال عبد الحميد ، زينب فهمي، 1970، ص 20)

3 - خصائص لاعب كرة اليد:

ككل نوع من انواع الرياضة يتميز لاعب كرة اليد بالعديد من الخصائص نتائج التي تتناسب وطبيعة وطبيعة اللعب، وتسهم في إعطاء فعالية أكبر، ومن هذه الخصائص مايلي:

الخصائص الموفولوجية:

إن أية لعبة، سواء كانت لعبة جماعية أو فردية، تلعب فيها الخصائصة المورفولوجية دورا هاما، في تحقيق نتائج إيجابية أو العكس، وتتوقف عليها الكثير من نتائج الفرق، وخاصة إذا تعلق الأمر بالمستوى العالي، بحيث أصبح التركيز أكثر فأكثر على الرياضيين ذوي القامات الطويلة، وكرة اليد ثمثلها مثل أية لعبة أخرى، تخضع لنفس التوجه، فالطول والوزن وطول الذراعين وحتى بعض المؤشرات الأخرى لها من الاهتمام والاهمية ما لها، فلاعب كرة اليد يتميز ببنية قوية وطول قامة معتبر، كما يتميز كذلك بطول الأطراف وخاصة الذراعين وكذا كف يد واسعة، وسلاميات أصابع طويلة نسبيا والتي تتناسب وطبيعة كرة اليد.

وفيما يلي مجموعة من الخصائص الموفولوجية التي تميز لاعب كرة اليد:

النمط الجسمي:

إن النمط الجسمي للاعب كرة اليد هو النمط العضلي، الذي يتميز بطول الأطراف خاصة الذراعين، مع كبر كف اليد وطول سلاميات الأصابع مما يساعد على السيطرة على الكرة، وقوة التصويب وتنوعه، ولأن كرة اليد تعتمد على نسبة معتبرة من القوة التي توفرها العضلات فإن النمط العضلي هو الأنسب لمثل هذا النوع من الرياضة. (كمال عبد الحميد ، زينب فهمي، 1970، ص 20)

الطول:

عامل أساسي ومهم وخاصة في الهجوم وتسجيل الأهداف، له تأثير كبير عللا الارتقاء، وفي الدفاع كذلك (الصد واسترجاع الكرة)، ونورد هنا نموذج للاعبي فرق المستوى العالي (النخبة) مأخوذة من بعض الفرق المشاركة في الألعاب الأولمبية، متعلقة بمتوسط أطوال اللاعبين.

بطولة العالم 1970	أولمبياد 1972	بطولة العالم 1974	أولمبياد 1976	بطولة العالم 1978
184,0 سم	184,8 سم	186,2 سم	188,1 سم	186,9 سم

جدول رقم (1): الجدول يمثل الدول الفائزة بالمراكز من 1 إلى 8.

متوسط الطول في الالعاب الاولمبية برشلونة 1992.

*من خلال الجدول رقم (1) نلاحظ الزيادة التدريجية في اطوال اللاعبين خلال الأعوام الثمانية وتظهر جليا سنة 1976. أي أن المدربين أصبحوا يهتمون بطول اللاعبين أكثر فأكثر.

الوزن:

إن الوزن عامل مهم جدا في كرة اليد، ويظهر ذلك في العلاقة بين وزن الجسم والطول من خلال هذا المؤشر (indice)

وزن الجسم x 100 / الطول = indice de robustesse. وكلما كان هذا المؤشر مرتفع كلما كان مستوى اللاعبين كذلك.

عرض الكتفينEnvergure :

ويتم قياسه كالآتي:يستند اللاعب إلى الحائط بحيث تكون الذراعين مبسوطتين (ممدودتين) أفقيا من نهاية الأصبع الوسطى من اليد اليمنى إلى نهاية الأصبع الوسطى في اليد اليسرى يأخذ القياس، وهذه الصفة لها أهمية كبيرة بحيث تؤثر على قوة هذا القذف والرمي ،كما أن لها أهمية كبرى عند حراس المرمى بحيث تسمح لهم بتغطية مساحة كبيرة من المرمى.

(كف اليد) L'empan:

ويعبر عن مساحة كف اليد أي (راحة اليد) ويتم قياسه كالتالي: من نهاية إصبع الإبهام إلى نهاية إصبع الخنصر (الأصبع الصغير لليد) بحيث تكون أصابع اليد متباعدة عن بعضها إلى أقصى حد، وأهمية اتساع مساحة كف اليد تتمثل في أنها تسهل على اللاعب مسك الكرة أي سهولة التحكم في الكرة.

– وتنحصر قيمتها عند الرجال ما بين 22 إلى 25 سم.

المرونة: إن سعة ومدى الحركة لدى لاعبي كرة اليد تكون كبيرة وخاصة على مستوى الكتف والتي تلعب أهمية كبيرة في جميع أشكال وأنواع القذف حيث يكون هناك ارتفاع في امكانية الحركة وكذلك القوة. (كمال عبد الحميد ، زينب فهمي، المرجع السابق، ص 22)

الخصائص الرياضية والفيزيولوجية:

اللاعب ذو المستوى العالي (رياضي النخبة) من الجانب الرياضي والفيزيولوجي يتميز بأنه :

– سرعة تنفيذ كبيرة جدا.

– قدرة امتلاك لاعب كرة اليد سرعة وقوة تمكنه من اداء الرمي والقفز بفاعلية كبيرة.

– قادر على إيجاد مصادر طاقة تسمح له بالمحافظة على قدرته خلال المقابلة، وذلك بتأخر ظهور اعراض التعب.

– ممارسة كرة اليد تتطلب من اللاعب قدرات هوائية جيدة.

– بما أن مراحل اللعب في كرة اليد تتميز بالتناوب بين التمرين و الراحة تمارين لا تتعدى 10 ثوان، هذا ما يتطلب قدرة لاهوائية لا حمضية للاعبي كرة اليد.

– لعبة كرة اليد تتطلب قدرات لاهوائية بوجود حمض اللبن ويظهر هذا جليا في بعض مراحل اللعب في مقابلة ما(حيث تكون تمارين بشدة عالية في وقت زمني طويل نسبيا ووقت راحة قصير جدا) مثلا : الهجمات المضادة، الدفاع الفردي.

4- الصفات الحركية:

إن الصفات الحركية ضرورية لأي رياضة بما فيها كرة اليد بحيث تلعب دورا فعالا في الاداء الحركي السليم والصحيح.

4-1 التوازن: ضروري للاعب في كل التحركات والقفزات التي يقوم بها.

4-2 الرشاقة: هي صرورية في التحكم والتعامل الجيد مع الكرة.

4-3 التنسيق:مهم لكل الحركات المركبة والمعقدة كالقفز والرمي.

4-4 التفريق والتمييز بين مختلف الأعضاء: تسمح بأداء حركات صحيحة ودقيقة.

ومعنى أن يفرّق ويميّز لاعب كرة اليد بين ما سيفعله بيديه وما سيفعله برجليه.

5- الخصائص النفسية:

يتميز لاعب المستوى العالي بثلاث صفات نفسية هامة وهي:

-1 المواجهة والمثابرة للانتصار:

يتميز لاعب كرة اليد بحب المواجهة وأخذا المسؤولية وإعطاء كل ما يملك من امكانيات لتحقيق الانتصار والفوز على الخصم.

2-5 التحكم في كل انفعالاته:نظرا لخاصية لعبة كرة اليد التي تتميز بالاحتكاك بين اللاعبين فإن ذلك يفرض على اللاعب التحكم في انفعالاته لأن ذلك يجعله أكثر حضور ذهني وبدني في المقابلة وكذلك التركيز لتحقيق الهدف الجماعي وهو الفوز.

3-5 الدافعية:

حب الانتصار والفوز تجعل من لاعب كرة اليد أكثر دافعية وتحفزا.(كمال عبد الحميد ، زينب فهمي، المرجع السابق، ص 21)

ولقد أثبتت الشواهد والبحوث المتعددة أن اللاعبين الذين يفتقرون إلى السمات الخلقية والإرادية يظهرون بمستوى يقل عن مستوى قدراتهم الحقيقية كما يسجلون نتائج أقل من المستوى في النواحي البدنية والمهارية وكذلك الخططية.(منير جرجش إبراهيم، المرجع السابق، ص 35)

6- الذكاء:

يقال عادة أن المنافسة الرياضية عبارة عن كفاح بين ذكاء اللاعب وذكاء منافسه ويظهر هذا جليا خلال الألعاب الجماعية التي تعتمد مواقفها في معظم أوقات المباراة والنجاح فيها يكمن في حسن تصرف اللاعب مع ذاته وزملائه.

وهذه معظم الخصائص التي تتميز بها كرة اليد وخصائص اللاعب سوى كانت بدنية أو مورفولوجية أو نفسية تحتم على المدربين والمربين الاهتمام بها فيما يخص اختيار وانتقاء اللاعبين التي تتوافق قدراتهم وخصائصهم معها.

خلاصة

نظرا لما توفره رياضة كرة اليد من مناخ تربوي سليم للمارسين من الجنسين فقد أدرجت ضمن مناهج التربية البدنية في جميع المراحل التعليمية، فمن خلال النشاطات الداخلية والخارجية لرياضة كرة اليد تجمع ما تتضمنه من مكونات عامة فهي زاخرة بالسمات الحميدة والتعاون والعمل الجماعي والقيادة والتباعية والمثابرة والكفاح واحترام القانون وتعتبر رياضة كرة اليد مجالا لتنمية القدرات العقلية للرياضي وزيادة التفاعل الاجتماعي

الباب الثاني
دراسة ميدانية

الفصل الأول

منهجية البحث و اجراءاته الميدانية

تمهيد :

إن كل باحث من خلال بحثه يسعى إلى التحقق من صحة الفرضيات التي وضعها ، و يتم ذلك بإخضاعها إلى التجريب العلمي بإستخدام مجموعة من المواد العلمية ، و ذلك بإتباع منهج يتلاءم و طبيعة الدراسة ، و كذا القيام بدراسة ميدانية عن طريق تطبيق اختبارات على العينة الاستطلاعية و العينة الأصلية و يشتمل الجانب التطبيقي لبحثنا هذا على فصلين ، الفصل الأول و يمثل الطرق المنهجية للبحث و التي تشتمل على دراسة الاستطلاعية و المجال المكاني و الزماني و كذا الشروط العلمية للاداة و هي الصدق و الثبات و الموضوعية مع ضبط متغيرات الدراسة كما اشتمل على عينة البحث و كيفية إختيارها و المنهج المستخدم و أدوات الدراسة و كذلك إجراءات التطبيق الميداني و حدود الدراسة

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

الدراسة الإستطلاعية :

قبل البدء في إجراء التجربة الإستطلاعية قمنا بزيارة ميدانية لتفقد الوسائل المستعملة و معرفة أوقات تدريب الأطفال و بعد ذلك قمنا بدراسة الإمكانيات المتوفرة و مستوى هذه الفرق و هذا من اجل التوصل إلى أفضل طريقة لإجراء الإختبارات و تجنب العراقيل و المشاكل التي يمكن أن تواجهنا من خلال العمل الميداني

حيث قابلنا الطاقم المسؤول ، و تم الاتفاق على الوقت المخصص لإجراء الإختبارات

و بعد الإنتهاء من جمع كل المعلومات و المعطيات التي نحتاجها تم إختيار عينة عشوائية قصد اخضاعها للتجربة الإستطلاعية و قد كان ذلك على النحو التالي :

أطفال مركز المركز النفسي البيداغوجي بالجلفة

أ. **المجال المكاني :** قاعة المركز و الملعب

ب. **المجال الزماني :** قمنا بإجراء اختبارات بالنسبة للعينة الاستطلاعية على النحو التالي:

الإختبار القبلي يوم 16-09-2016

الإختبار البعدي يوم 30-03-2017

الدراسة الأساسية :

منهج البحث

في بحثنا هذا استخدمنا المنهج التجريبي و هذا للتأكد من صحة فرضياتنا لأن المنهج التجريبي يهدف إلى إعطاء صورة دقيقة وقت الدراسة عن أشخاص، أحداث أو حالات حالية (J،2006،ص186)، و يعطي صورة واضحة عن الظاهرة التي ترغب بجمع البيانات عنها، و هو بحث تقريري في جوهره و مهمة الباحث الرئيسية فيه هي تجريب ودراسة الوضع الذي توجد عليه الظاهرة (عمر، 2007، ص 69)

مجتمع البحث : أطفال المركز البيداغوجي النفسي بالجلفة

عينة البحث

قمنا بتحديد عينة بحثنا هذا عن طريق إختيار مجموعة واحدة (متخلفين ذهنيا)

تكونة من 10 أطفال مركز المركز النفسي البيداغوجي بالجلفة

قسمت إلى عينتين ضابطة و تجريبية تتكون كل واحدة من 5 أفراد

و قد اختيرت عينات البحث بصفتها عينات متجانسة من حيث المرحلة السنية و المرفولوجية، و لهما نفس الامكانيات

و من هذا كله قد تم ملىء مقياس و قمنا بتطبيق البرنامج ثم إعادة ملئ المقياس الخاص بالعينة قسمة على النحو التالي :

العينة الأولى : عينة ضابطة (متخلفين ذهنيا) 5 أفراد

العينة الثانية: عينة تجريبية مختلطة و مدمجة (متخلفين ذهنيا ، أسوياء)

ضبط المتغيرات :يعتبرضبط المتغيرات عنصرا اساسيا في اي دراسة ميدنية ,وقد جاء ضبط متغيرات الموضوع الذي نحن بصدد دراسته كما يلي:

للدراسة:

المتغير المستقل:الدمج باستخدام الاسلوب التعاوني

المتغير التابع :التفاعل الاجتماعي

حدود الدراسة :تم ملء المقياس الخاص بالعينة الاصلية(الظابطة والتجربية) للاطفال المتخلفين ذهنيا من طرف الاخصائين النفسين كالاتي :

المجال المكاني: لقد تمت عملية ملء المقياس التي قمنا بها في قاعة الرياضة وكذا الادارة الخاصة بالمركز

المجال الزماني :

الاختبار القبلي : 16-09-2016

الاختبار البعدي:30-03-2017

الشروط العلمية للإختبارات:

أ.الصدق: يقول حسن العلاوي : تعتبر درجة الصدق هي العامل الأكثر أهمية بالنسبة للمقاييس و الاختبارات و هو يتعلق أساسا بنتائج الاختبار (غضبان، 1996،ص321)

و هو أن يقيس المقياس ما وضع أصلا لقياسه (منذر ، 2008، ص 113) و أنها جودة الاختبار في قياس ما صمم أصلا لقياسه (ل.2006،ص113) بأن تكون الأسئلة المطروحة ذات صلة بالموضوع للحصول على صدق الاختبار نقوم بحساب معامل الصدق

أ.الصدق

$$\text{الاختبار صدق} = \sqrt{\text{الاختبار ثبات معامل}}$$

ب.الثبات

$$\text{ر}=1-\frac{6\ \Sigma^2\ \text{ف}}{\text{ن}(\text{ن}^2-1)}$$

ف^2: **مربع الفروق بين النتائج الأولى و الثانية**

ن: **عدد العينة**

ر: معامل الإرتباط لبيرسون (حسين، 1997، ص 183)

ج. الموضوعية : من العوامل المهمة التي يجب أن تتوفر في الاختبار الجيد شرط الموضوعية و الذي يعني التحرر من التحيز أو التعصب و عدم إدخال العوامل الشخصية للمختبر كآرائه و أهوائه الذاتية و ميوله الشخصي و حتى تحيزه أو تعصبه، فالموضوعية تعني أن تصف قدرات الفرد كما هي موجودة لا كما نريدها أن تكون (ابراهيم، 1999،ص 68)

جدول رقم (01) يوضح نتائج التجربة الاستطلاعية في إختبار مقياس التفاعل الاجتماعي المعنيين بالدمج

رقم	الاسم و اللقب	الاختبار القبلي : 02-04-2017	الاختبار البعدي:25-04-2017	حجم العينة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	معامل الارتباط	معامل الصدق	قيمة ر الجدولية
01	عبد السلام الحاج محمد	105	102						
02	جداوي يوسف	146	144						
03	قاسمي محمد	120	123	05	0.05	04	0.97	0.98	0.88
04	سني هيثم	151	163						
05	رقيعة رابح	170	167						

و بعد إنهاء اداء الاختبار البعدي و القبلي للتجربة الاستطلاعية على حسب مواصفاته المحددة قام الباحثان بتحويل الدرجات الخام المتحصل عليها إلى درجات معيارية باستخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون و أفرزت هذه المعالجة الإحصائية عن مجموعة من النتائج و هي مدونة في الجدول رقم (01) يلاحظ من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (01) أن كل القيم المتحصل عليها تشير جميعها إلى مدى إرتباط العالي الحاصل بين النتائج الاختبار القبلي و البعدي ، و هذا التحصيل الاحصائي يؤكد على مدى تفاعل اختبار مقياس التفاعل الاجتماعي ، و هذا بحكم كذلك أن قيمة معامل الثبات في الاختبار زادت

عن القيمة الجدولية التي بلغت (0.88) و هذا عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة الحرية ن-1

4.2. الاختبارات المستخدمة

5.2. الوسائل الاحصائية

تتضمن معالجة الحسابات التي تمكننا من ترجمة النتائج بطريقة دقيقة للإختبارات التي قمنا بها لأجل هذا الغرض إستعملنا المؤشرات التالية :

المتوسط الحسابي :

و يشير على نصيف : يعتبر أحد الطرق الاحصائية الأكثر إستعمالا خاصة في مراحل التحليل الإحصائي فهو حاصل قسمة مجموعة مفردات أو قيم في المجموعة التي أجري عليها القياس : س1،س2،س3...،سن، على عدد هذه القيم ن، و يصطلح عليه عادة س و صيغته العامة هي

$$\text{س} = \frac{\sum \text{س}}{\text{ن}}$$

حيث : س : يمثل المتوسط الحسابي

ن: عدد القيم (السامراني،1973،ص 75)

الإنحراف المعياري: عن نوار الطالب : هو أهم مقاييس التشتت لأنه أدقها حيث يدخل إستعماله في الكثير من قضايا التحليل الإحصائي و الاختبار ، و يرمز : عن فإذا كان قليلا أي قيمته صغيرة فإنه يدل على القيم متقاربة ، و العكس صحيح

هذه الصيغة لـ: ع تكتب في حالة ما تكون العينة أقل من 30 فرد و تكتب على الصيغة التالية:

$$ع = \sqrt{\frac{\Sigma(س - س)2}{ن - 1}}$$

حيث :

ع: تمثل الانحراف المعياري

س: قيمة عددية (نتيجة الاختبار)

س: المتوسط الحسابي، ن: عدد العينة

6.2. صعوبات البحث

من الصعوبات التي واجهتنا :

- قلة المراجع فيما يخص الدمج
- محدودية الدراسات المشابهة
- عدم انضباط بعض الأفراد من العينتين في الحضور

خلاصة :

تضمن هذا الفصل منهجية البحث و إجراءاته الميدانية التي قمنا بها من خلال التجربة الإستطلاعية تماشيا مع طبيعة البحث العلمي ومتطلباته العلمية حيث تطرقنا في بداية الفصل إلى الدراسة الأساسية و ذلك لتوضيح منهج بحث العينة، مجالات البحث و الأدوات المستخدمة ثم التجربة الاستطلاعية من خلال الاشارة إلى عدة خطوات عملية أنجزت تمهيدا للتجربة الأساسية و في الاخير مواصفات الاختبار المقترح لمقياس التفاعل الاجتماعي.

الفصل الثاني
عرض و تحليل و مناقشة النتائج

تمهيد:

تستدعي المنهجية الصحيحة للبحث العلمي تحليل النتائج و مناقشتها من هذا المنطلق يستلزم الأمر عرض و تحليل النتائج التي كشفت عنها الدراسة وفق خطة و لقد تم في هذا الفصل تحليل النتائج منطقيا و عرضها في جداول و تمثيلها بيانيا

1.2. عرض و تحليل النتائج في الاختبار القبلي للبحث

لقد إستخدم في هذه العملية معامل (T) لمعرفة مدى التجانس بين العينتين الضابطة و التجريبية في الاختبارات المنجزة لمقياس التفاعل الاجتماعي

جدول رقم (02) يوضح مدى التجانس بين العينة الضابطة و التجريبية في نتائج الاختبارات القبلية باستخدام إختبار ستودنت (T)

المقاييس الاحصائية	العينة التجريبية		العينة الضابطة		Tالمحسوبة	Tالجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	دلالة الفروق
	س1	ع1	س2	ع2					
اختبار القبلي	117	35.37	105.2	35.36	0.58	2.77	0.05	08	غير دال إحصائيا

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) بعد إستعمالإختبار (T) حيث كانت T المحسوبية قمتها (0.58) و هي أضغر من قيمة t الجدولية التي هي (2.77) و هذا عند درجة الحرية (8) و مستوى الدلالة (0.05) و هذا يعني أن النتائج المتحصل عليها غير دالة إحصائيا و منه نستنتج مدى التجانس بين عينتي البحث الضابطة و التجريبية في الاختبار القبلي .

2.2. عرض و تحليل نتائج العينة الضابطة متخلفين ذهنيا

جدول رقم (03) يبين نتائج الاختبار القبلي و البعدي الخاصة بالعينة الضابطة

المقارنة بين الاختبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	المحسوبة T	الجدولية T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة
القبلي	116.8	34.68	5	0.66	2.77	4	0.05	غير دال
البعدي	117.2	35.37						

يلاحظ من خلال الجدول (02) عدم وجود فروق معنوية بين قيم المتوسطات الحسابية للإختبار القبلي و البعدي للعينة الضابطة التي لم يطبق عليها الدمج حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي القبلي (17.2) أما قيمة المتوسط الحسابي البعدي فقد بلغت (16.8) و قدرت قيمة (T) المحسوبية (0.66) و (T) الجدولية (2.77) و هذا عند درجة الحرية (4) و مستوى الدلالة (0.05)

و هذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلي و البعدي للعينة الضابطة في مقياس التفاعل الاجتماعي.

3.2. عرض وتحليل نتائج العينة التجريبية متخلفين ذهنيا

الجدول رقم (04) يبين نتائج الاختبار القبلي و البعدي الخاصة بالعينة التجريبية

المقارنة بين الاختبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	المحسوبة T	الجدولية T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة
القبلي	105.2	35.36	5	3.64	2.77	4	0.05	دال
البعدي	147.4	12.93						

من خلال الجدول نجد عند المقارنة بين المتوسطات للاختبارين أن المتوسط الحسابي القبلي 105.2 و هو أقل من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي الذي بلغ 147.4 و كذلك الانحراف المعياري للاختبار القبلي 35.36 و هو أكبر من الانحراف المعياري للاختبار البعدي الذي بلغ (12.93) و بالنسبة لقيمة ت المحسوبية التي بلغت 3.64 عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة حرية (04) و هي أكبر من ت الجدولية التي كانت 2.77 و هذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي لصالح البعدي في إختبار مقياس التفاعل الاجتماعي.

4.2. عرض و تحليل نتائج الاختبار البعدي للعينتين الضابطة و التجريبية متخلفين ذهينا

جدول رقم (05) يبين نتائج المقارنة بين الاختبارين البعدين للعينتين الضابطة و التجريبية

المقارنة بين العينتين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	المحسوبة T	الجدولية T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	دلالة
الظابطة	116.8	34.68	10	3.73	2.77	8	0.05	دال
التجربية	147.4	12.93						

من خلال الجدول نجد عند المقارنة بين المتوسطات للاختبارين أن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للعينة التجريبية الذي بلغ 147.4 و هو أكبر من المتوسط الحسابي البعدي للضابطة كان 116.8 كذلك الإنحراف المعياري للاختبار البعدي للعينة الضابطة 34.68 و هو أكبر من الانحراف المعياري للاختبار البعدي الذي بلغ (12.93) و بالنسبة لقيمة ت المحسوبية التي بلغت 3.73 عند مستوى الدلالة (0.05) و درجة حرية (08) و هي أكبر من ت الجدولية التي كانت 2.77 و هذا ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين البعدين للعينة التجريبية و الضابطة لصالح التجريبية في اختبار مقياس التفاعل الاجتماعي

5.2. الاستنتاجات :

من خلال الجدول رقم03 و النتائج المحصل عليها أي عدم وجود ذات إحصائية بين الاختبارين القبلي و البعدي للعينة الضابطة و ذلك بمقارنة قيمة (ت) المحسوبية 0.66 و هي أكبر من (ت) الجدولية 2.77 عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة حرية (04) و بالتالي ليس هناك إختلافات في نتائج إختبار مقياس التفاعل الاجتماعي المطبق على أفراد العينة الضابطة

من خلال الجدول رقم 03 و النتائج المحصل عليها من تحليل نتائج العينة التجريبية أي قيمة المتوسط الحسابي للاختبار البعدي 147.4 أكبر من قيمة المتوسط الحسابي للاختبار القبلي الذي بلغ 105.2 و كذلك قيمة (ت) المحسوبية التي بلغت 3.64 و هي أكبر من قيمة (ت) الجدولية 2.77 عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة الحرية 04 و بالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي في مقياس التفاعل الاجتماعي

من خلال الجدول رقم (04) و النتائج المحصل عليها أي أن قيمة المتوسط الحسابي للاختبار ألبعدي للعينة التجريبية 147.4 و هو أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للعينة الضابطة 116.8 و كذلك الانحراف المعياري الذي كان 12.93 للعينة التجريبية و هو أصغر من الانحراف المعياري للعينة الضابطة 34.68 مما يدل على نقص تشتت القيم عن مركزها ، و من جهة أخرى كانت قيمة (ت) المحسوبية 3.73 و هي أكبر من (ت) الجدولية 2.77 عند مستوى الدلالة 0.05 و درجة حرية 08 و بالتالي هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح للعينة التجريبية في الاختبار البعدي لمقياس التفاعل الاجتماعي

6.2. مناقشة الفرضيات

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلي و الاختبار البعدي لأفراد المجموعة الضابطة في مقياس التفاعل الاجتماعي

بمقارنة (ت) المحسوبية 0.66 و هي اقل من (ت) الجدولية 2.77 عند درجة حرية 04 و مستوى الدلالة 0.05 و هو ما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي لإختبار مقياس التفاعل الاجتماعي المطبق ، أي لا وجود لمؤشرات تفاعل تذكر بين أفراد المجموعة ، و هنا نصل إلى صدق الفرضية القائلة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي للمجموعة الضابطة في مقياس التفاعل الاجتماعي .

الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس التفاعل الاجتماعي .

بمقارنة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي 147.4 و هو أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي 105.2 و كذلك قيمة الانحراف المعياري قلت من قيمة 35.36 إلى القيمة 12.93 و قيمة (ت) المحسوبية 3.64 و هي أكبر من (ت) الجدولية 2.77 عند درجة حرية 04 و مستوى دلالة 0.05 أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي لمقياس التفاعل الاجتماعي و هنا نقول أنه توجد مؤشرات على وجود تفاعل ناجم من الدمج المطبق بين الأطفال الأسوياء و الأطفال المتخلفين ذهنيا في رياضة كرة اليد و عليه نقول أن الفرضية الثانية تحققت أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية

بمقارنة المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي 147.4 و هو أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي 105.2 و كذلك قيمة الانحراف المعياري قلت من قيمة 12.93 إلى القيمة 34.68 و قيمة (ت) المحسوبية 3.73 و هي أكبر من (ت) الجدولية 2.77 عند درجة حرية 08 و مستوى دلالة 0.05 أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجربية لمقياس التفاعل الاجتماعي و هنا نقول أنه توجد مؤشرات على وجود تفاعل ناجم من الدمج المطبق ببين الاطفال المتخلفين ذهنيا والاطفال الاسوياء في رياضة كرة اليد ,اي الدمج لعب دورا فعالا في خلق التفاعل الايجابي بين الاطفال المتخلفين ذهنيا والاطفال الاسوياء ,بخلاف المجموعة الظابطة التي انهت فترة الدراسة فيما بينها دون دمج ,وهذا ما توصلت اليه دراسة "الخطيب 2004" بعنوان "دراسة تاثيرات الدمج على القبول الاجتماعي للطلبة المعاقين ذهنيا" والتي اثبتت ان الدمج اثر ايجابيا على القبول الاجتماعي للطلبة المعاقي ذهنيا , وعليه نقول ان الفرضية الثالثة تحققت بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاختبار البعدي للمجموعة التجربية والاختبار البعدي للمجموعة الظابطة لصالح الاختبار البعدي للمجموعة التجربية في اختبار مقياس التفاعل الاجتماعي .

ومما سبق ذكره وبعد التحقق من صحة الفرضيات الجزئية المقترحة في بداية الدراسة نستطيع القول بان الفرضية العامة والتي تقول ينعكس الدمج باستخدام الأسلوب التعاوني بين الاطفال المتخلفين ذهنيا والاطفال الاسوياءعلى التفاعل الاجتماعي في كرة اليد لفئةالمتخلفين ذهنيا ,وبما ان مستوى التفاعل الاجتماعي للمجموعة التجريبية المدمجة كان مرتفع مقرنتا بالظابطة كما اشارت اليه دراسة (بخش,2001 ص 79) بعنوان "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لاداء بعض الانشطة المتنوعة على تنمية المهارات الاجتماعية للاطفال المعاقين ذهنيا لقابلين للتعلم ", والتي توصلت الى ان الدمج في برامج الانشطة المختلفة ساهم في تقدم الاطفال المعاقين ذهنيا حيث ساعدتهم بطريقة فعالة على الاندماج في المجتمع . ومما سبق من مناقشة فرضيا البحث نجد ان الفرضية العامة تحققت .

خلاصة

في ختام هذه الدراسة و التي كان الهدف منها معرفة انعكاس الدمج بالأسلوب التعاوني في كرة اليد بين الأطفال الأسوياء و نظرائهم المتخلفين ذهنيا على تفاعلهم الإجتماعي ، فالأطفال المخلفين ذهنيا الذي تم دمجهم إرتفع مستواهم مقارنة بالغير المدمجين، و هذا ما أثبتته نتائج الدراسة الميدانية التي اعتمدنا فيها على مقياس التفاعلات الاجتماعية ، و قد تم تطبيق المقياس على عينتين من الأطفال المعاقين ذهنيا، عينة تمارس البرنامج المطبق مع الأسوياء أي بالدمج ، و أخرى ضابطة لم تدمج بل تركت لحالها ، و من هذا المنطلق تم صياغة ثلاث فرضيات جزئية كحلول مؤقتي و كانت على النحو التالي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي لأفراد المجموعة الضابطة في مقياس التفاعل الاجتماعي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار القبلي و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية في مقياس التفاعل الاجتماعي
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإختبار البعدي للمجموعة الضابطة و الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية
- و بعد تحليلنا المتحصل عليه توصلنا في نهاية إلى ثبات وجود فروق ذات دلالة احصائية بين العينتين على مستوى التفاعل الاجتماعي ، و قد كانت النتائج كلها لصالح عينة الأطفال المتخلفين ذهنيا التي خضعت للدمج مع الأسوياء عند مستوى الدلالة (0.05) مما يثبت لنا صحة الفرضيات الجزئية التي اعتمدنا عليها في البحث كحلول مؤقتة و بالتالي إثبات صحة الفرضية العامة .

التوصيات :

و في الأخير نقدم بعض التوصيات التي نعتقد بأن لها أهمية بالنسبة للأطفال المتخلفين ذهنيا بصفة خاصة و الأطفال الأسوياء بصفة عامة

- أن تتبنى جامعتنا بالدراسة و البحث و التحميص للمشاريع الحديثة حتى يتسنى لنا معرفة ملائمة عته الاخيرة للواقع الاجتماعي الذي تعايشه فئة المخلفين ذهنيا
- لقد لاحظنا أن هناك فئة من المتخلفين ذهنيا لها إمكانيات قابل للتطور و لذلك نرجوا أن يواصل الطلبة البحث في هذا المشروع و أن تتناول الدراسة هذه الفئة
- إقتراح الدمج بين الأطفال الأسوياء و المتخلفين ذهنيا درجة بسطية في المؤسسات التعليمية العامة و شتى البرامج التربوية

قائمة المراجع

1. Schulz turnbull,1999, mainstreaming handicapped students, boston usa ;allyn and bacon
2. محمود بن حمود الطريقي، المعوقون هل أوفيناهم حقوقهم، السعودية, 1992
3. كمال ابراهيم مرسي، مرجع في التخلف العقلي، دار القلم، الكويت، 1996
4. Schulz turnbull,1999, mainstreaming handicapped students, boston usa ;allyn and bacon;
5. Jansma p french,1994, special physical education physical activity sport and recreation prentice-hall inc new jersey usa prentice halling
6. محمد محروس الشناوي، التخلف العقلي الاسباب التشخيص البرامج، القاهرة دار غريب، 1997
7. حسن عادل علي، النشاط الحركي وسيلة للدمج التربوي و الاجتماعي للاطفال المعاقين، الخليج، جامعة الخليج، 1995
8. زينب محمود شقير، خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة النهضة، القاهرة 2002
9. زينب محمود شقير، خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة النهضة، القاهرة 2002
10. زينب محمود شقير، خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، مكتبة النهضة، القاهرة 2002جميل،1999،ص18)
11. أبو فضاله ، يسري محمد . (1995م). " أثر تعلم المجموعات التعاوني على ميول واتجاهات طلبة الصف الثامن نحو العلوم وأثره على تحصيلهم المعرفي " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية ، عمان .

12. أحمد ، سمية عبد الحميد ، ونجاح السعدي المرسى . (1997م) . " فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير العلمي والتحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " مجلة كلية التربية بالمنصورة ، ع (35) ، ص ص : 41 . 76 .

13. البعلي ، إبراهيم عبد العزيز . (1998م) . " فعالية استخدام التعلم التعاوني والموديلات التعليمية في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، بنها .

14. الجبري ، أسماء عبد العال ، ومحمد مصطفى الديب . (1998م). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية . علم النفس ا لاجتماعي التربوي . القاهرة : عالم الكتب .

15. جونسون ، ديفيد ، وروجر جونسون. (1998م) : التعلم التعاوني والفردي التعاون والتنافس والفردية . (ترجمة : رفعت محمد بهجات)، القاهرة : عالم الكتب .

16. جونسون، ديفيد، و روجر جونسون ، وإديث جونسون هولبك . (1995م) : التعلم التعاوني . (ترجمة : مدارس الظهران الأهلية) ، الظهران : مؤسسة التركي للنشر والتوزيع .

17. الحميدان، إبراهيم عبد الله. "مدى إدراك طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة للمفاهيم الجغرافية ". رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1418هـ.

18. الخليوي، نورة عبد الله. " دراسة تقويمية لمحتوى منهج الفقه للصف الأول الثانوي (بنات) بالمملكة العربية السعودية في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة". رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1414هـ.

19. الخوالدة، محمد و محمد الطيطي. " دراسة مقارنة بين امتلاك المعلمين لمفاهيم ومناهج التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي وبين اكتساب طلبتهم لها في المدارس الحكومية ووكالة الغوث الدولية في محافظة إربد . الأردن ". رسالة الخليج العربي ، الرياض : ع 26 ، سنة 8 ، 1408هـ ، ص ص 5 . 28.

20. الخولي ، عبادة أحمد . (1997م) . " أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقرر الأجهزة والمعدات الكهربية لتلاميذ الصف الثاني الثانوي الصناعي على التفاعل اللفظي وتحصيلهم الدراسي " . مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ع (13) ، مج (1)، ص ص : 31 . 51 .

21. الرئاسة العامة لتعليم البنات: منهج المرحلة الثانوية لتعليم البنات، الوكالة المساعدة للتطوير التربوي، 1418هـ.

22. راشد ، محمد راشد. (1419هـ / 1999م). " أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على اكتساب المعارف العلمية وتنمية التفكير الابتكاري لتلاميذ المرحلة الإعدادية " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، العريش .

23. الريس، هند بنت صالح بن حمد. " تقييم محتوى منهج الفقه في المرحلة المتوسطة (بنات) في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة للطالبات ". رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض : كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، 1417هـ .

24. سابق، السيد: فقه السنة، الجزء الأول، ط5، بيروت، دار الكتاب العربي، 1403هـ . 1983م.

25. سالم، محمد رشاد (1405هـ). المدخل إلى الثقافة الإسلامية. ط8، دار القلم، جدة.

26. سعد، أحمد الضوي. " دراسة تحليلية لمفاهيم فقه العبادات في محتوى مناهج التربية الإسلامية بالتعليم العام بدولة مصر ". مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، مصر ، 104 ، 1977م ، ص ص 215 . 248 .

27. سمية، محمد صالح أحمد. " تقويم بعض المفاهيم الفقهية المكتسبة لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي من كتاب التربية الإسلامية بدولة البحرين ". رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: كلية التربية ، جامعة أم القرى ، 1414هـ .

28. السيد، عبد الحليم محمود. علم النفس العام. مكتبة غريب، 1990م.

29. شبر، خليل إبراهيم. (1995م) . " أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف الأول الإعدادي ". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس ع (19)، ج (3)، ص ص : 183 . 207 .

30. الشخيبي ، على السيد . (1991م) : المدرسة التعاونية كإستراتيجية لتجديد نظامنا التعليمي . دراسة تحليلية . المؤتمر العلمي السادس – " التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل " الجزء الأول ، جامعة عين شمس ، ص ص : 147 . 170 .

31. الشعوان، عبد الرحمن بن محمد. " نحو تدريس فاعل لمفاهيم الدراسات الاجتماعية باستخدام أسلوبي الاستنتاج والاستقراء . دراسة نظرية ". مركز البحوث التربية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، 1996م .

32. الشهراني ، عامر عبد الله ، وسعيد محمد السعيد . (1418هـ / 1997م) : تدريس العلوم في التعليم العام . الرياض : مطابع جامعة الملك سعود .

33. الشيخ ، سامي صالح . (1993م) : " مقارنة بين أثر إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعليم حسب الطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساس في مادة العلوم " . رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان : جامعة مؤتة .

34. صابر ، ملكة حسين . (1999م) : " أثر التعلم التعاوني الجمعي في اكتساب طالبات السنة الثانية ثانوي / أدبي لبعض مفاهيم مادة علم النفس واتجاهاتهن نحو إستراتيجية التعلم التعاوني " . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع (60) ، ص ص 171 . 221 .

35. عباس، حسن محمد. الفقه الإسلامي آفاقه وتطوره. رابطة العالم الإسلامي، سلسلة دعوة الحق، ع10، 1402هـ ص ص 10 . 12.

36. عبد السلام ، عبد السلام مصطفى (2000م) : " تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية ". مجلة التربية العلمية ، مج (3) ، ع (2) ، ص ص 81 . 178 .

37. العبد الله، لطوف حمد. " تقويم تحصيل المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول الإعدادي في مدينة دمشق ". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق 1410هـ.

38. عزام، محفوظ بن علي (1404هـ). نظرات في الثقافة الإسلامية. دار اللواء، الرياض.

39. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. فتح الباري بشرح صحيح البخاري. بيروت: دار المعرفة، 1381هـ.

40. عقل، محمود عطا. (1417هـ / 1997م) : النمو الإنساني الطفولة والمراهقة ، (ط 4) ، الرياض : دار الخريجي للنشر والتوزيع .

41. العمر ، عبد العزيز سعود . (1422هـ / 2001م). " أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية ". رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ع (80) ، س (22) ، ص ص : 13 . 38 .

42. الفاخوري ، جميل خالد . (1413هـ /1992م). " أثر التعليم التعاوني في التحصيل في العلوم ومفهوم الذات لدى طلاب الصف التاسع " . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، إربد .

43. الفالح ، سلطانة قاسم. (1421هـ / 2000م) : " فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني الإتقاني في تنمية التحصيل الدراسي لوحدة الخلية والورثة والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض ". رسالة دكتوراه غير منشورة ، الرياض : كلية التربية للبنات . الأقسام الأدبية .

44. فودة ، ألفت محمد. (1419هـ / 1999م) : " قياس أثر كل من الأسلوب ا لتعاوني والتقليدي في تعلم مبادئ الحاسب الآلي والبرمجة على طالبات كلية التربية (دراسة ميدانية) ". مجلة جامعة الملك سعود ، مج (11) العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (2) ، ص ص : 101 . 122 .

45. الفيروزآبادي، مجد الدين محمد يعقوب: القاموس المحيط، ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة، 1406هـ.

46. القصيرين ، بسما ارشيد. (1419هـ / 1995م) . " أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعليم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم التاريخية " . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، إربد .

47. قنديل ، يس . (1411هـ / 1991م) . " مستوى الأداء الكمي والنوعي في مهارة الملاحظة العلمية لدى التلاميذ في نهاية الدراسة بالمرحلة الابتدائية " . بحث مقدم إلى اللقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، ص ص : 109 . 140 .

48. كامل ، آمال ربيع. (1999م) . " فعالية استراتيجية Jigsaw القائمة على التعلم التعاوني في اكتساب الطلاب المعلمين شعبتي الفيزياء بعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم ". المؤتمر العلمي الثالث ، مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين . رؤية مستقبلية ، جامعة عين شمس ، مج (2) ، ص ص : 543 . 577 .

49. كوجك ، كوثر حسين (1997م) : اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، (ط 2) القاهرة : عالم الكتب .

50. المفدى، صالح بن سليمان. " أهم مشكلات تدريس التربية الإسلامية في المدارس الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 1409هـ.

51. هندي، صالح بن ذياب (1413هـ). دراسات في الثقافة الإسلامية. ط 9، دار الفكر، عمّان.

52. وزارة المعارف . سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. 1416هـ.

53. اليحيى ، عبد الله سعد ، ومحمد محمد سالم . (2000م)."أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف السادس بعض مهارات التجويد في القرآن الكريم " . مجلة القراءة والمعرفة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع (1)،ص ص:215.265.

54. Burron, B., James M., and Ambrosio, A. (1993). " The Effects of Cooperative Learning in Physical Science for Elementary / Middle Level, Preservice Teachers". Journal of Research in Science Teaching, 30 (7), pp: 697-707.

55. Chang, H. & Lederman, N. (1994). " The Effects of Levels of Cooperation Within Physical Science Laboratory Groups Physical Science Achievement ". Journal of Research in Science Teaching, 3 (20) , pp: 167-181.

.56 Marti, Laura. (2000). " Effects of Cooperative Learning on Student Achievement in Science Class ". Research in Action. 2/15/02 http://www.teach.org/Laura.htm.

.57 Merbah, Sa'ad, A. (1987) . " Cooperative Learning in Science: A comparative Study in Saudi Arabia". Unpublished Doctor's Dissertation, Kansas State University, Manhattan, Kansas.

.58 Okebukola, Peter A. (1986) : " The Problem of Large Classes in Science: An Experiment in Cooperative Learning " European Journal of Science Education, 8 (1) , P P : 73 – 77.

.59 Slavin, R. (1983) . " When does Cooperative Learning Increase Student Achievement ". Psychological Bulletin, 94(3), pp: 429-445.

.60 Slavin, Robert & Karweit, Nancy, (1981) : " Cognitive and Affective Outcomes of an Intensive Student Team Learning Experience " The Journal of Experimental Education, 50 (1), p p : 29 – 35.

.61 Slavin, Robert. E (1980). " Cooperative Learning". Review of Educational Research, 50 (2), pp: 315 – 342.

.62 Sharan, Y. & Sharan, S. (1989-1990). " Group Investigation Expands Cooperative Learning ". Educational Leadership, 47(4), pp: 17-21.

.63 Slavin, Robert, Madden, Nancy & Stevens, Robert. (1989/1990): " Cooperative Learning for the 3 R's". Educational leadership, 47 (4) , p p : 22-28.

64. أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن.(1995). التدريس الفعال.ط3. عالم الكتب
65. أحمد قوراية.(2007). فن القيادة. د ط. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر
66. باسمة المنلا.(1990). قياس العلاقات الاجتماعية "السوسيومتري" وتطبيقاته في الميدان التربوي وفي جماعات العمل.ط1. دار العلم للملايين
67. بشير محمد عربيات.(2007). إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم. ط1.دار الثقافة. الأردن
68. رمزي فتحي هارون.(2003). الإدارة الصفية. دار وائل للنشر
69. زياد حمدان.(1986). أدوات ملاحظة التدريس. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر
70. الشيخ كامل محمد محمد عويضة.(1996). علم النفس الاجتماعي.ط1. دار الكتب العلمية.بيروت– لبنان
71. صالح محمد علي أبو جادو.(1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط1.دار المسيرة, عمان
72. صلاح الدين عرفه محمود.(2005).تعليم وتعلم مهارات التدريس.ط1.عالم الكتاب للنشر والتوزيع,القاهرة
73. عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقلة المحاميد.(2007). سيكولوجية التدريس الصفي. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الأردن
74. عمر عبد الرحيم نصر الله.(2001). مبادئ الاتصال التربوي والإنساني.ط1. دار وائل للطباعة والنشر.عمان– الأردن
75. ماجد الخطايبة وآخرون.(2002).التفاعل الصفي.ط(1).دار الشرق للنشر والتوزيع.عمان.الأردن.
76. مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله.(2002). التفاعل الصفي" مفهومه، تحليله، مهاراته".ط2. عالم الكتب
77. محمد أديوان.(2001).المدخل إلى دينامية الجماعة التربوية.أفريقيا الشرق.المغرب.أفريقيا الشرق.بيروت.لبنان.
78. محمد حسن العمايرة.(2007). المشكلات الصفية.ط2.دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.الأردن
79. محمد حسنين العجمي.(2008). الإدارة الصفية والتخطيط التربوي. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الأردن
80. محمد حمدان عبد الله.(2007). الإدارة الصفية. ط1. كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.الأردن
81. محمد عبد الخالق مدبولي.(1999) . الشرعية والعقلانية في التربية . ط1 .الدار المصرية اللبنانية.

82. محمود شمال حسن.(2001). سيكولوجية الفرد في المجتمع.ط(1).دار الآفاق العربية.القاهرة.
83. محمود يوسف الشيخ.(2007). مشكلات تربوية معاصرة. ط1. دار الفكر العربي. مصر
84. يوسف قطامي وماجد أبو جابر ونايفة قطامي.(2000). تصميم التدريس. ط1.دار الفكر العربي للطباعة والنشر للتوزيع.عمان- الأردن
85. ماجد الخطايبة وآخرون.(2002).التفاعل الصفي.ط(1).دار الشرق للنشر والتوزيع.عمان.الأردن.
86. يوسف قطامي ونايفة قطامي.(2000).سيكولوجية التعلم الصفي.ط(1). .دار الشرق للنشر والتوزيع.عمان.الأردن.
87. .كمال عبد الحميد د.زينب فهمى كرة اليد للناشئين وتلاميذ المدارس ، أهمية كرة اليد- توجيهات تدريبية- تخطيط- مهارات- طرق تدريس- خطط اللعب – حارس المرمى 1978
88. منير جرجش إبراهيم ،تخطيط التدريب فى كرة السلة 18 مهارات- دفاع- هجوم-قانون 1998

الملاحق

«بسم الله الرحمان الرحيم»

جامعة زيان عاشور – الجلفة –

معهد التربية البدنية والرياضة

مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة

حضرة المربية الفاضلة .

في نية الطلبان الباحثان قياس التفاعل الاجتماعي لدى المعاقين ذهنيان مع نظراءهم من الأسوياء سنة وهذا الغرض تم إعداد هذا المقياس الذي يحتوي على مجموعة من الفقرات ,التي تمثل أنواعا من السلوكيات الايجابية والسلبية لقياس التفاعل الاجتماعي .

حضرة المربية المعلمة .

بما أنك المسؤولة عن تعليم ورعاية هذه المجموعة من الاطفال في هذا المرحلة فلا شك أنك قادرة من خلال خبرتك وملاحظتك لهم أن تقومي بالتحديد مدي ظهور أنواع السلوكيات الواردة في جميع فقرات المقياس عند كل طفل من الأطفال في هذه المجموعة , باستعمال مقياس لكل طفل .

فمثلا أذا أردنا الإجابة عن الفقرة (يتعاون ببراعة مع زملائه الأسوياء)وكان هذا السلوك يظهر دائما , فنضع

علامة (×)أمام الفقرة في حقل (يظهر دائما) وهكذا مع الفقرات الأخرى حيث توضع هذه العلامة في الحقل الذي يناسب كل عبارة .

فنرجو من سيادتكم الإجابة على جميع الفقرات وبأقصى الدقة

مع بالغ الشكر والتقدير

الطالبان الباحثان بن ميهوب عبد القادر – عناق لطفي

الموضوع : انعكاس الدمج باستخدام الاسلوب التعاوني بين المتخلفين ذهنيا و الاسوياء على التفاعل الاجتماعي في كرة اليد

نتائج الإختبارات القبلية و البعدية للمجموعة الاطفال المعاقين ذهنيا المعنيين بالبرنامج التدريب

مركز رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا مركز البيداغوجي النفسي بالجلفة

مقياس التفاعل الاجتماعي

الرقم	الإسمو اللقب	الإختبار القبلي	الإختبار البعدي	ملاحظة	العينة
01	براهيمي العيد	142	150		ضابطة المعاقين
02	بن دلالي بلقاسم	166	177		ضابطة المعاقين
03	سيلخ اسلام	98	103		ضابطة المعاقين
04	لباز عبد الرحمان	81	89		ضابطة المعاقين
05	بجقينة محمد	99	117		ضابطة المعاقين
06	شهابة لمين	70	127		تجربة معاقين
07	شيلق السعيد	143	157		تجربة معاقين
08	طحاح البشير	134	160		تجربة معاقين
09	سعود حسين	112	147		تجربة معاقين
10	نايل حمزة	67	146		تجربة معاقين

الطالبان الباحثان: بن ميهوب عبد القادر* عناق لطفي

نتائج الإختبارات القبلية و البعدية للمجموعة الاطفال المعاقين ذهنيا

التجربة الإستطلاعية للمعنيين بالدمج

مركز رعاية الأطفال المعاقين ذهنيا مركز البيداغوجي النفسي بالجلفة

مقياس التفاعل الاجتماعي

الرقم	الإسمو اللقب	الإختبار القبلي	الإختبار البعدي	ملاحظة	العينة
01	عبد السلام الحاج محمد	105	102		ضابطة المعاقين
02	جداوي يوسف	146	144		ضابطة المعاقين
03	قاسمي محمد	120	123		ضابطة المعاقين
04	سني هيثم	151	162		ضابطة المعاقين
05	رقيعة رابح	170	167		ضابطة المعاقين

الطالبان الباحثان: بن ميهوب عبد القادر* عناق لطفي

مقياس التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة

الإسم:.....، المركز:.....العمر:.....

الجنس:.....، تاريخ الإختبار:...../...../2017 إسم المرشدة:.....

الرقم	الفقرات	يظهر دائما	يظهر كثيرا	يظهر أحيانا	يظهر قليلا	لا يظهر
01	يتعاون ببراعة مع زملائه الاسوياء	4	3	2	1	0
02	يتميز بالحماس والنشاط عند وجوده مع الاسوياء	4	3	2	1	0
03	يساعد زملائه الاسوياء في تنظيم ونظافة ونظافة الميدان	4	3	2	1	0
04	يسهل عليه تكوين صدقات مع نظرائه من الاسوياء	4	3	2	1	0
05	يرفض المساعدة عندما يقوم بعمل ما	0	1	2	3	4
06	يكون لطيفا مع زملائه من الأطفال الاسوياء	4	3	2	1	0
07	يميل الى العزلة ويفضل ان يبقى في المؤخرة	0	1	2	3	4
08	لا يضع في الاعتبار مشاعر زملائه الاسوياء	0	1	2	3	4
09	يحجب المساعدة عن نظرائه من الأطفال الاسوياء	4	3	2	1	0
10	يعمل على تماسك الجماعة	4	3	2	1	0
11	يتقاسم مع الاسوياء في استعمال الأدوات المتوفرة	4	3	2	1	0
12	يقبل مساعدة زملائهالاسوياءعندالحاجة	4	3	2	1	0
13	لايتكلم كثيرامع زملائه	0	1	2	3	4
14	يتواص بشك لفظي جيدامع زملائهالاسوياء	4	3	2	1	0
15	منزعج وخش مع زملائهالاسوياء	0	1	2	3	4
16	ليس لديه القدرةعل اتخاذ القرارفي وجودالاسوياء	0	1	2	3	4
17	تنقصه الثقة بالنفس	0	1	2	3	4
18	ليس لديه القدرة في التاثيرفي زملائه الاسوياء	0	1	2	3	4
19	يحتاج لمن يحثه على القيام بالاعمال	0	1	2	3	4
20	يرتد السلوك الأطفال الصغار اذ اواجه موقف اصعبا	0	1	2	3	4
21	تنقصه القدرة على التخيل	0	1	2	3	4
22	يميز بين ما يمكنه أدائه و ما لا يمكنه	4	3	2	1	0
23	يساهم في إتخاذ القرارات داخل الجماعة	4	3	2	1	0
24	يبدي رايه بكل شجاعة	4	3	2	1	0
25	يعتمد على نفسه في إداء المهام الموكلة إليه	4	3	2	1	0
26	يتأثر بشكل كبير بالأخرين من الأسوياء	4	3	2	1	0
27	يقبل أراء الأخرين عندما تبدو له صائبة	4	3	2	1	0
28	يعبر بسهولة عن مشاعره لزملائه من الاسوياء	4	3	2	1	0
29	يحقق رغباته بمشاركته لزملائه السوياء	4	3	2	1	0
30	يفرح عندم يحقق زملائه الهدف	4	3	2	1	0
31	كثير الغضب عندما يكون مع زملائه الأسوياء	0	1	2	3	4

32	يعرف الدور الموكل إليه مع زملائه الأسوياء	4	3	2	1	0
33	يستطيع تمثيل أدوار زملائه الأسوياء في نفس الجماعة	4	3	2	1	0
34	يشعر بأهميته وسط زملائه من الأسوياء	4	3	2	1	0
35	يحس بالرضا عند المشاركة في نجاح الجماعة	4	3	2	1	0
36	لا يتحمل المسؤولية كأحد أعضاء الجماعة	0	1	2	3	4
37	ينتقص من قيمة زملائه الأسوياء	0	1	2	3	4
38	يقلد أفعال زملائه الأسوياء الصحيحة	4	3	2	1	0
39	سلوكه طبيعي دون تصنع أو تكلف	4	3	2	1	0
40	يعبر عن ما يريد بلغة مفهومة زملائه الأسوياء	4	3	2	1	0
41	لا يتكلم كثيرا مع زملائه الأسوياء	0	1	2	3	4
42	يزود الجماعة بأفكاره	4	3	2	1	0
43	قلما يضحك أو يبتسم في وجود زملائه الأسوياء	0	1	2	3	4
44	يقلد أفعال زملائه الأسوياء السيئة	0	1	2	3	4
45	يخالف الأنظمة و التعليمات الجماعية أثناء التدريب	0	1	2	3	4
46	ليس له القدرة على إبداء الرأي	0	1	2	3	4
47	يتكلم بصوت مرتفع ليوضح عن رأيه	4	3	2	1	0
48	لا يشارك في الحوار الذي لا يدور بين عناصر جماعته	0	1	2	3	4
49	فض و خشن مع زملائه الأسوياء	0	1	2	3	4
50	يسهل عليه تكوين صدقات مع الأطفال الأسوياء	4	3	2	1	0
51	يميل للعزلة و يفضل أن يكون بعيدا عن الأخرين	0	1	2	3	4

إنعكاس الدمج بإستخدام الأسلوب التعاوني بين الأطفال المتخلفين ذهنيا والأطفال الأسوياء على التفاعل الاجتماعيفي كرة اليد

ملخص البحث :

إنعكاس الدمج بإستخدام الأسلوب التعاوني بين الأطفال المتخلفين ذهنيا والأطفال الأسوياء على التفاعل الاجتماعيفي كرة اليد

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة أثر انعكاس بإستخدام الأسلوب التعاوني على مدى إستجابة الاطفال المتخلفين ذهنيا لتعليمات و المساعدة الملقاة من أقرانهم الأسوياء

الغرض من الدراسة هو تأثير الدمج بالأسلوب التعاوني في كردة اليد : العينة تمثلت في 10 أطفال متخلفين ذهنيا بولاية الجلفة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية نسبتها تراوحي 25 % ، الأداة المستخدمة هي مقياس التفاعل الاجتماعي ، أهم استنتاج توصل إليه الباحثان هو تأثير الدمج بالأسلوب التعاوني في كرة اليد بين الأطفال الأسوياء و المتخلفين ذهنيا على التفاعل الاجتماعي لفئة المتخلفين ذهنيا و أن مستوى التفاعل الاجتماعي للمجموعة التجريبية المدمجة كان مرتفعا مقارنة بالضابطة ، و في الأخير يقترح الطالبان الباحثان من كل ما ذكر أنفا ، أن تكون هذه الدراسة فاتحة لدراسات و بحوث مستقبلا، بهدف التعرف أكثر على تأثير الدمج بين الأسوياء و المتخلفين ذهنيا.

(تخلف بسيط) على مختلف الحالات التعليمية بإستخدام أساليب مختلفة منها الأسلوب التعاوني