جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

(دراسة ميدانية بمدرسة بن حليمة محمد بالجلفة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر علم النفس التربوي

إعداد الطالبة :

كعوان فاطمة

إشراف الأستاذ :

قيرع فتحي

لجنة المناقشة :

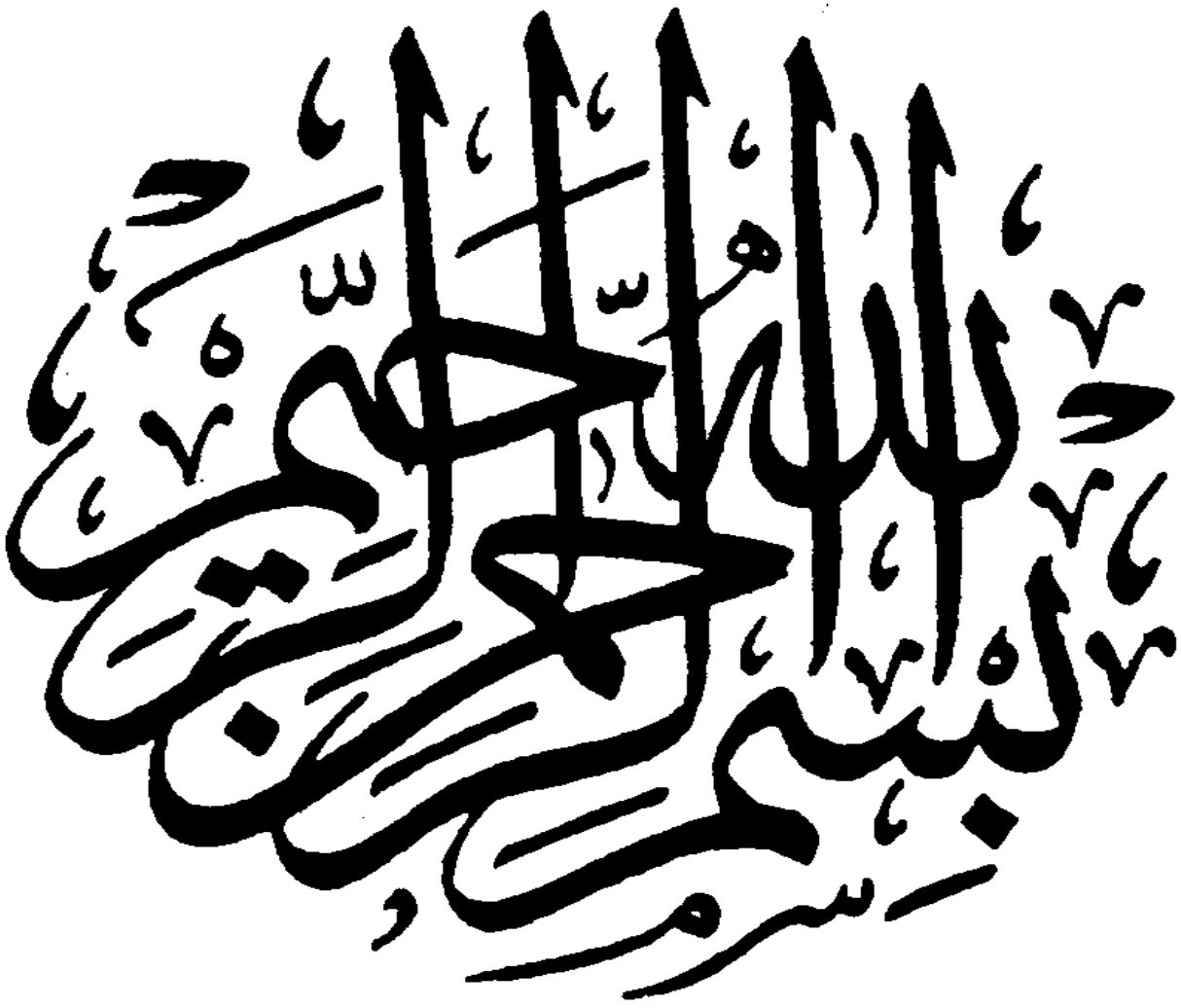
الأستاذ : عروي مختار.....رئيسا

الدكتور : حربي سليم .....مناقشا

الأستاذ : حساني رشيد .....مناقشا

الأستاذ : قيرع فتحي .....مشرفا ومقررا

السنة الجامعية: 2016/2015



شكر و تقدير

• الشكر والحمد الأول و الأكبر والأكثر لله تعالى صاحب النعم وسيد الفضل والكرم • و الشكر للرسول الأعظم الذي أرشدنا لطريق النجاح والفلاح طريق العلم.

• أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف على هذه الرسالة الأستاذ قيرع فتحي ، الذي كانت لتوجيهاته ونصائحه وأرائه السديدة أكبر الأثر في إعداد هذه الرسالة ، ولا أنسى الفضل لتوجيهات ونصائح أستاذ مقياس (spss) الأستاذ حرزلي حسين، فجزاهما الله عني خير الجزاء.

• وفاءً وامتناناً بالفضل لأهل الفضل، واعترافاً بالجميل لأهل الجميل، أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من أثراني بعلمه وفكره، وإلى كل من وقف إلى جواري معلماً وناصحاً و مرشداً إلى كل أساتذة قسم علم النفس .

• لا أنسى مدرسة محمد بن حليمة الابتدائية ابتداءً من المدير إلى المعلمتين إلى التلاميذ ، الذين كان لهم الفضل الكبير في إنجاح هذه الدراسة .

الإهداء

إلى كل أبناء وطني والى المدرسة الجزائرية أهدي هذا الجهد المتواضع للاستفادة منه لرفع عزة الوطن والأمة عاليا بين الأمم .

والى أعز والدين حفظهما الله تعالى .

إلى الزوج الكريم أهدي عملي هذا .

إلى أولادي وأحبابي وقطعة من عمري (سندس ، شفاء ، أحمد ورتاج)أهدي هذا

الجهد أملاً منهم الاقتداء به للنجاح والتفوق .

والى أخت زوجي مريم داعيةً لها الله أن توفق هي أيضاً في

دراستها الجامعية

□

□

□

□

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي القائم على التصميم (القياس القبلي،البعدي،التتبعي)، و بلغ عدد أفراد الدراسة (56) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي من مدرسة بن حليمة محمد الإبتدائية بالجلفة مقسمين إلى (مجموعة تجريبية 28) و(مجموعة ضابطة 28). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي الذي طوره ميريل (1993) وقامت (الزبيدي، 1995) بتطويره إلى العربية، وبرنامج مقترح قائم على أربع استراتيجيات للتعلم النشط الذي تم إعداده من طرف الباحثة،وتم التحقق من صدق وثبات المقياس والبرنامج بالطرق المناسبة،وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واستبعاد المجموعة الضابطة لتكون شاهدة على فاعلية البرنامج، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل الفا لكرومباخ و التجزئة النصفية للثبات، والصدق التمييزي وصدق الإتساق الداخلي لحساب الصدق، واختبار (**ت**) لمجموعتين الضابطة والتجريبية.

وكشفت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التلاميذ في مجموعتي الدراسة في السلوك الإجتماعي المدرسي لصالح المجموعة التجريبية،مما يبيَن فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.وفي الأخير خرجت الباحثة بتوصيات.

Summary in English

Title of the study the effectiveness based on active learning strategies in the development and control of the school of social behavior of a proposed program

Target of the study:
the experimental method based on the design (tribal measurement, dimensional, ite The study relied rative),

Used method:
The experimental method.

Sample of the basic study: 56 was the total number of students included in the basic study. Year third elementary School from Ben Halima Mohammed primary Paljlvh divided into two groups (experimental group 28) (a control group 28). ,

Used tools:
measure of the school of social behavior developed by Merrill (1993) the (al-Zubaidi, 1995) developed into Arabic
four strategies proposed for active learning, which was prepared by the researcher party to verify reliability and validity of the scale and program in appropriate ways

Statistical patterns used: alpha coefficient of Krumbach retail midterm for persistence
honesty discriminatory and sincerity of the internal consistency of the account honesty, t-test for the two groups control and experimental

General result: okhevc results of the study there were statistically significant differences between the two groups of students in the results of the study in the school of social behavior in favor of the experimental group,
it demonstrates the effectiveness of the proposed program is based on active learning strategies in the development and control of the school of social behavior for students in the third year of the last Aptdaia.ovi exited the researcher's recommendations

فهرس المحتويات

شكر وتقدير. .....أ.....

الإهداء .....ب.....

ملخص الدراسة. .....ج.....

فهرس المحتويات .....د.....

قائمة الجداول .....هـ.....

قائمة الاشكال .....و.....

قائمة الملاحق .....ز.....

مقدمة .....01.....

الباب الأول _الجانب النظري_

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1/ إشكالية الدراسة .....07.....

2/ تساؤلات الدراسة .....17.....

3/ فرضيات الدراسة .....18.....

4/ أهمية الدراسة .....20.....

5/ أهداف الدراسة 21

6/ المفاهيم الأساسية في الدراسة 22

7/ دراسات سابقة 27

الفصل الثاني: استراتجيات التعلم النشط

1/ مفهوم التعلم 54

2/ مفهوم التعليم 55

3/ مفهوم التدريس 55

4/ الفرق بين التعلم والتعليم والتدريس 56

5/ مفهوم إستراتجية التدريس 57

6/ مفهوم طريقة التدريس 58

7/ مفهوم أسلوب التدريس 59

8/ الفرق بين الإستراتجية والطريقة والأسلوب في التدريس 59

9/ مفهوم استراتجيات التعلم النشط 60

10/أهمية استراتجيات التعلم النشط 61

11/ أنماط استراتجيات التعلم النشط 62

12/ أهم النظريات المستند عليها التعلم النشط .....62.....

13/ دور المعلم والمتعلم في استراتجيات التعلم النشط .....64.

14/ استراتجيةِ التعلم التعاوني:تعريفه،خصائصه،أهدافه،مبادئه 65

- مراحل وخطوات تنفيذه .....72.....

- دور العلم والمتعلم في التعلم التعاوني .....72.....

15/ إستراتجية التعلم باللعب: تعريفه،أهميته،أنواعه،فوائده 74

- دور المعلم في التعلم باللعب .....78.....

16/ إستراتجية التعلم بحل المشكلات:تعريفه،أهميته،شروطه،خطواته 78

- الأسس والمبررات التربوية لطريقة حل المشكلات .....80...

- دور المعلم في التعلم بحل المشكلات .....82.....

17/إستراتجية التعلم بالأسلوب القصصي:تعريفه،أهميته 83

-مراحل بناء القصة التربوية .....85.....

دور المعلم في التعلم بالأسلوب القصصي .....85.....

خلاصة .....86.....

الفصل الثالث: السلوك الإجتماعي المدرسي

1/ تعريف السلوك .....90.....

2/ تعريف السلوك الإجتماعي المدرسي .....90.....

3/تعريف تعديل السلوك .....91.....

4/ أهداف تعديل السلوك .....91.....

5/ أهم النظريات التي تناولت تعديل السلوك .....92.....

6/ الكفايةالإجتماعية:تعريفها،أنواعها، .....92.....

-أساليب إكسابها للطلبة .....93.....

7/ السلوك اللااجتماعي:تعريفه، أنواعه .....94.....

سريع الغضب: تعريفه، أسبابه، أعراضه، أهم النظريات التي تناولته 95

- العدوان: تعريفه، أسبابه، أعراضه، أهم النظريات التي تناولته 97

- كثرة الطلبات و الفوضى: تعريفه، أسبابه، أعراضه 100

خلاصة .....103.....

الباب الثاني: الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد .....107.....

1/ الدراسة الاستطلاعية 107

1-1- تعريف الدراسة الاستطلاعية 107

1-2- فائدة الدراسة الاستطلاعية 107

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية 107

1-4- أدوات جمع البيانات 108

1-5- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات 114

2/ الدراسة الأساسية 119

2-1- منهج الدراسة 119

2-2- مجتمع الدراسة 120

2-3- حدود الدراسة 120

2-4- عينة الدراسة 120

2-5- أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة الأساسية 123

2-6- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية 125

2-7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة 126

خلاصة 127

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1/ عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية .....130.....

1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى .....130.....

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية .....135.....

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة .....139.....

1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة .....142.....

1-5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة .....147.....

1-6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة .....151.....

1- 7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة .....155.....

1-8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة .....159.....

1- 9- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة .....163.....

1- 10- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة .....166...

1- 11- عرض ومناقشة الفرضية العامة .....170.....

الخاتمة .....178.....

التوصيات والاقتراحات .....179.....

قائمةالمراجع .....182.....

الملاحق.....199

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين صدق المقارنة بين المجموعة العليا و المجموعة الدنيا على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي بجزأيه الكفاية الإجتماعية و السلوك اللااجتماعي.	113
02	يبين صدق الإتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لمقياس الكفاية الإجتماعية ودرجة كل بعد	115
03	يبين صدق الإتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاإجتماعي ودرجة كل بعد.	155
04	يبين معامل ألفا لكرومباخ لمقياس الكفاية الإجتماعية.	116
05	يوضح معامل ألفا لكرومباخ لمقياس السلوك اللاإجتماعي.	116
06	يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس الكفاية الإجتماعية.	117
07	يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس السلوك اللاإجتماعي.	117
08	يبين تجانس و تكافؤ المجموعتين.	121
09	يبين أبعاد المقياسين وفقراتهما.	122
10	يبين السلم المعتمد في مقياس السلوك الإجتماعي.	123
11	يبين أعداد تطبيق الإستراتيجيات مع المواد الدراسية.	124
12	يبين مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لعينة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.	130

13	يبيَن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على المقياس الإجتماعي المدرسي.	134
14	يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على المقياس الإجتماعي المدرسي.	138
15	يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.	142
16	يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.	146
17	يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة و متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.	150
18	يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.	154
19	يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.	158
20	يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة و متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.	162

قائمة الأشكال

الرقم		الصفحة
1	يبين اعمدة بيانية تمثل مستوى السلوك الاجتماعي المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة بن حليمة محمد بالجلفة .	132
2	يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الاجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي	136
3	يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الاجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة االضابطة في القياس القبلي على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي.	140
4	يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الاجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي	144
5	يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الاجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي.	147
6	يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الاجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة االضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي.	151

7	:يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الاجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي	156
8	يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين درجات مقياس الكفاية الاجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي	160
9	يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الاجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة الضابطة في القياس التتبعي و القياس البعدي على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي.	164
10	يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الاجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي.	167

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملاحق	الصفحة
01	البرنامج المقترح القائم على استراتجيات التعلم النشط.	201
02	قصة الشيخ الحكيم لغوي والتاء المربوطة والمفتوحة.	221
03	سجل التحفيزات.	223
04	مقاييس السلوك الإجتماعي المدرسي	225
05	طلب تحكيم البرنامج المقترح	232

مقدمة

مقدمة:

يمثل التعلم والتعليم الركيزة الأساسية والأولى في تنشئة الفرد منذ ولادته إلى آخر عمره،حيث تقوم هذه العملية بإكساب الفرد لكل المهارات التي تجعله يتعايش مع بيئته ويتمكن من التأقلم مع كل مستجداتها و مشاكلها التي لابد من مهارات عالية ليتمكن الفرد من حلها، وعرف هذا المعنى (التعلم) تطور عبر العصور إلى يومنا هذا، حيث ظهرت نظريات تفسر هذا المصطلح كل من وجهة نظره،وعرف كذلك أساليب وطرق واستراتيجيات تطبق في كيفية تعلم هذا الفرد منذ طفولته،ومنذ المراحل الأولى التعليمية من الروضة إلى الإبتدائي مرورا على مرحلة المتوسطة والثانوية وصولا إلى الجامعة بهدف إكساب الطفل المهارات الضرورية لحياته، وذلك من خلال تنمية المهارات التي تساعده على العيش الكريم والكسب . وتتمثل هذه المهارات في كل من المهارات الاكاديمية التي تتعلق بكل المعارف والمعلومات لكل المواد المدرسية و التخصصات في كل المراحل التعليمية و التي تمثل الأساس الأهم للتفوق ، و الانتقال من مرحلة تعليمية الى اخرى ، وكذلك المهارات الشخصية الاجتماعية والتي لاتقل أهمية عن سابقتها كونها تمثل الوعاء الذي يحتوي كل العلوم و المعارف ، وتتعلق بكيفية تعامل الفرد مع نفسه ومع غيره من المحيطين به خاصة في المدرسة ، وتساعد هذه المهارات التلميذ على التفاعل الايجابي بينه وبين المعلم والزملاء والفريق التربوي و الادراي للمدرسة ، مما يتولد عنه شخصية سوية ، فعالة ، ايجابية التعامل والتفاعل . اما مهارات ضبط الذات فهي مهمة كثيرا لانها تساعد الفرد عامة والتلميذ خاصة على مواجهة اي طارىء مهما كان بانضباط و هدوء ، يمكنه من التعامل الايجابي مع الموقف . وان هذه المهارات ضرورية للوصول إلى المواطن الصالح النافع لنفسه وغيره . ولكن ليس من السهل بمكان تعلم هذه المهارات وذلك بسبب المعوقات والمعرقلات التي تحد من امكانية اكساب تلك المهارات للتلاميذ ، وتتمثل تلك المعوقات في السلوكات غير المرغوب فيها و التي

لاتخلو أي مدرسة منها وعلى رأسها العدوانية و الغضب والفوضى ، والتي لابد من إستراتيجية للقضاء عليها أو التخفيض منها . حيث عكف كل علماء النفس والتربية على البحث و الدراسة للوصول الى أفضل السبل لتحقيق الأهداف المرجوة و المتمثلة في اكتساب التلاميذ للمهارات ، و التقليل و التخفيض للسلوكات اللاإجتماعية ، وذلك من خلال التجارب و التطبيقات التربوية للنظريات التي تناولت موضوع التعلم والتعليم ونظَرت لأهمية دور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية وضرورة ايجابيته فيها، بهدف تحقيق تلك الأهداف ، ولقد أسهبت دراسات كثيرة في موضوع التعلم والتعليم من خلال إبراز تأثيرهما على شخصية الفرد أو على فكره وعقله . ولقد تواصلت الجهود في البحث عن أفضل الطرق و الاستراتيجيات لتعلم التلميذ لتلك المهارات الى يومنا هذا . ولقد توصل فيه المختصون إلى الكشف عن أهم الإستراتيجات للتعلم ، والتي أخذت مسميات كثيرة من بينها إستراتيجيات التعلم النشط ، و التي بينت اهمية تنشيط التلميذ فيها ليصبح عنصر فعال ونشط .ومنه جاء هذه الدراسة لتبرز أهمية فعالية استراتيجيات التعلم النشط بهدف اكساب التلميذ السلوك الاجتماعي المدرسي السليم ، والذي يتمثل في الكفاية الإجتماعية وتنميتها ، وخفض و ضبط السلوك اللاإجتماعي له، ويكون ذلك بتطبيق برنامج متكامل ومتنوع من حيث الإستراتيجيات المطبقة فيه ومن حيث الأهداف المسطرة له ، والمتمثلة في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي.

ومنه تم في هذه الدراسة البحث عن فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي لعينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتقسيم الدراسة إلى فصول تمثلت في:

1/الفصل الأول:احتوى على الإطار النظري للدراسة والمتمثل في: الإشكالية، التساؤلات الفرضيات، أهمية الدراسة،وأهدافها، كما ضم المفاهيم الأساسية للدراسة (اصطلاحا وإجرائيا).

2/ الفصل الثاني: ضم هذا الفصل الجان ب النظري للمتغيرين (المستقل:استراتيجيات التعلم النشط،والتابع: السلوك الإجتماعي المدرسي) وما يتعل ق بهما فكان كالتالي: بدأ بالتمهيد ثم تعريف كل من التعلم والتعليم والتدريس، ثم توضيح الفرق بينهم، وبعدها تعرض الباحثة إلى مفهوم الإستراتيجية والطريقة والأسلوب وتوضيح الفرق بينهم وبعدها التطرق إلى استراتيجيات التعلم النشط: تعريفها، أهميتها، أنماطها، أهم النظريات التي تناولته، ودور المعلم فيها، وبعد ذلك شرح بإسهاب للإستراتيجيات التي سوف تطبق في البرنامج وتمثلت في التعلم التعاوني،التعلم باللعب،التعلم بحل المشكلات والتعلم بالأسلوب القصصي.

3/ الفصل الثالث: التطرق إلى المتغير التابع ألا وهو السلوك، الإجتماعي المدرسي من حيث تعريف السلوك،وتعريف تعديل السلوك و أهم النظريات التي تناولته، ثم تناولت الباحثة التعريف بالمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي من خلال تعريف جزأيه مقياس الكفايّ، الإجتماعية وما يحتويه من أبعاد وهي: المهارات الشخصية، الإجتماعية ومهارات ضبط الذات،والمهارات الأكاديمية. أما الجزء الثاني فهو مقياس السلوك اللاإجتماعي وتمثل في الأبعاد التالية: سريع الغضب، عدواني، وكثير الطلبات فوضوي.

4/ الفصل الرابع: احتوى على الجانب التطبيقي للدراسة وتمثل في: تعريف الدراسة الاستطلاعية، واهدافها، والعينة، أدوات جمع البيانا ت الخاصة بالدراسة مع ذكر الخصائص السيكومترية، وبعدها الدراسة الأساسية وما يتعلق بها من منهج متبع، إلى مجتمع الدراسة والعينة وحدود الدراسة الزمنية والمكانية،وكذلك الأدوات الخاصة بها في صورتها النهائية، ثم الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

5/ الفصل الخامس: تم في هذا الفصل بعد تطبيق البرنامج وتطبيق القياسات الخاصة بالدراسة تم في هذا الجزء عرض ومناقشة فرضات الدراسة والتي تمثلت في: فرضية عامة وعشر فرضيات فرعية تم تفسيرهم وتحليل جداولهم حسب الإطار النظري والدارسا ت السابقة.

وفي الختام خرجت الباحثة من هذه الدراسة بتوصيات ومقترحات من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ترجو أن تؤخذ بعين الإعتبار.

الباب الأول

الجانب النظرى

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول:الإطار العام للدراسة

1/إشكالية الدراسة

2/تساؤلات الدراسة

3/فرضيات الدراسة

4/أهمية الدراسة

5/ أهداف الدراسة

6/المفاهيم الأساسية للدراسة

7/ دراسات سابقة

1/ إشكالية الدراسة

ارتبط مفهوم التعلم والتعليم بالإنسان منذ وجوده على وجه الأرض. وعرف عدة أشكال و تعاريف،حيث بدأً بسيطاً بساطة الحياة الإنسانية فكان عبارة عن اكتساب للمعارف و العادات و التقاليد الموروثة ثم تطور عبر العصور وذلك بفضل العقول النيرة التي عمدت إلى التأصيل له بهدف توريث الأجيال كل مكتسبات المعرفة الإنسانية الفكرية و المادية، فتمثل مفهوم التعلم و التعليم في كونه نشاط يعتمد على تزويد الفرد بالمعلومات و المعارف، و تمثل كذلك في العلاقة الموجودة بين المعلم و طلابه و الشيخ و مريديه و العالم وتلاميذه ،و اختلف هذا المفهوم من مجتمع لآخر باختلاف فلسفة كل مجتمع التي جسدها في العملية التعليمية و التعلمية، و لقرون عديدة وقف التعلم على طريقة تدريس واحدة هي طريقة المحاكاة و التلقين و الحفظ، وبقي هذا الأسلوب منتهجاً و مسيطراً على كل المؤسسات التربوية التي بدأت بالأسرة كأول محضن للفرد وصولاً إلى الجامعات التي تأسست في العصر اليوناني على يد فلاسفتها وعلى رأسهم أفلاطون ولكن رغم "هذا التطور في التأصيل للطرق الموصلة لاكتساب المعرفة سواءً العقل أم الحس كما يرى العقليون أن العقل هو المصدرالاساسي للمعرفة ويرى أصحاب المذهب الحسي إلى أن كل المعرفة ترجع إلى التجربة الحسية "**(حسن،2006، ص 23)**.

بقيت أساليب التعلم تعتمد كلياً على المعلم في إكساب الطلاب هذه المعرفة،باستثناء بعض إسهامات التربويين و العلماء في الكشف عن دور المتعلم في العملية التعليمية خاصةً فيما يتعلق بالدافعية للتعلم.

– وفي القرن السادس عشر عرف العالم موجةً كبيرةً من الفلاسفة و العلماء التربوييننوظهر علم النفس الذي انفصل عن الفلسفة وأصبح علم قائم بذاته فعمد إلى اكتشاف مكنونات النفس البشرية و ما تحتويه من أسرار و ما يظهر من اختلاف بين الأفراد في الفروق الفردية و ما يدور حول تأثير البيئة و المحيط و كذلك الوارثة في

نفسية المتعلم فركز علماء النفس في هذه الفترة على أهمية دور المتعلم في تلقي المعلومات وتوظيفها في حياته و منه بدأ النقد الكبير لطريقة التعليم التقليدي و الذي كان يتأسس على وجهات نظر فلسفية تتبنى أولوية التربية العقلية وشحن العقل الإنساني بالمعارف و العلوم التي يقدَرها الكبار، ويؤكدون أهميتها في الحياة و بغرض تحقيق هذه المهمة،حيث يرون أن السبيل الأمثل هو اعتماد التدريس على التلقين و الاستظهار .

ومنه فإن المعلم الأمثل هو ذلك المعلم الذيُ يلمّ بأكبر قدر ممكن من المعلومات ويعمل على شحن عقول طلابه بها،و المتعلم الأفضل هو المتعلم الموسوعة القادر على حفظ أكبر قدر ممكن من المعلومات واستظهارها إذا ما طُلب منه ذلك.و طريقة التدريس عند هذا الاتجاه هو عملية نقل المعلومات إلى المتعلم لا غير،فظهر الاتجاه الحديث الذي عمل على اكتشاف و استخراج نقائص التعليم التقليدي و محاولة إكمالها وتغييرها وتطويرها إلى الأحسن وتمثلت هذه النقائص فيما يلي:

1) عدم مراعاة ميول و دوافع وحاجات المتعلم النفسية و ، الإجتماعية و العقلية والجسمية و التركيز فقط على حشو ذهنه بالمعلومات.
2) عدم مواكبة الانفجار المعلوماتي الكبير الحاصل في العالم بفضل التكنولوجيا والثورة الصناعية و منه استحالة الإحاطة بهذا الكم الهائل من المعلومات بالطريقة التقليدية في التعليم.
3) إهمال دور المتعلم رغم أنه هو المستهدف في العملية التعليمية و اختصار دوره في تلقي المعلومات و جمعها في ذهنه و استرجاعها في ساعة طلبها و الذي أكسبه الدور السلبي الذي يؤدي إلى السلبية في الحياة كلها
4) انفصال المتعلم عن واقعه و ذلك بتلقينه المعلومات دون توظيفها في الحياة أنقص من وظيفة التعليم التي لابد أن ترمي إلى إعداد الفرد للحياة المرغوب فيها. و ذلك ما جعل المتعلم يفشل في حل مشكلات حياته.

فكان لزاماً إحداث تغيرات في طريقة التعليم ويرجع الفضل في ذلك إلى أفكار علماء النفس خاصةً التي أنتجت نظريات مهمة و فعَالة في كيفية التعلم وكيفية إدخال المعارف إلى عقول المتعلمين و من ابرز و أهم هذه النظريات النظرية السلوكية والنظرية المعرفية.

تتمثل النظرية السلوكية التي كان لها السبق في تفسير التعلم الإنساني حيث حددت معالمه في (مثير و استجابة). ومن أهم روادها و مؤسسيها جون واطسن حيث كان يعتقد أن " التعلم عبارة عن عملية استجابات اشتراطية من خلال الإحلال بين مثير وآخر"**(حسن و كمال، 2006، ص119)**.

من بينهم كذلك ثورندايك صاحب نظرية التعلم بالمحاولة و الخطأ، و الذي أكد على أن "التعلم هو عملية آلية تقوم على تقوية الروابط بين المثير و الاستجابة و أن التعلم يزداد بازدياد هذه الروابط وكانت له تطبيقات تربوية مهمة وذلك كون أن التعلم بالمحاولة و الخطأ يقوم على مبدأ النشاط و لكي يتعلم الفرد لابد أن يكوننشطاً ،و شدد كذلك على منح المتعلم حرية في أثناء عملية التعلم وعدم تقييده و التدرج معه م ن السهل إلى الصعب في تلقي المعلومات"**(محسن،2008، ص 55)**.

أما سكينر فكان له الفضل الكبير في ربط التعلم بالتعزيز الذي يعمد إلى رفع دافعية التعلم للفرد و كان له الفضل الكبير في وضع أسس التعلم القائم على تفريد التعليم و معالجة الفروق الفردية بين المتعلمين، "وكانت أفكاره و أطروحاته قد أحدثت عدة تغيرات في التفكير التربوي و البيداغوجي بصفة عامة"**(زيد،2008،ص 88)**.

"وأما النظرية المعرفية ترى أن التعليم هو مساعدة المتعلم على تنظيم معلوماته وتكوين بنيته المعرفية"(**وليم،2009،ص103)**، ومن بين علماءها جان بياجيه الذي خاض غمار التجربة و دراسة نمو الفرد المعرفي و منه أحدث تحول كبير في مسار التعليم و التعلم بنظريته هذه التي بيّن فيها مراحل النمو العقلي للإنسان و لابد لهذا الأخير أن يتكيف معرفيا مع المؤثرات المحيطة به و أن هذا التكيف لا يمكن أن يكون جيداً ما لم

تنظم المعلومات التي ترد إليه بشكل يمكنه من دمجها مع المعلومات الموجودة في بنيته المعرفية، ويرى "أن النضج يسبق التعلم ولذلك أكد على مبدأ الاستعداد "**(حسن،2006،ص 136)**. ولقد وفقت هذه النظرية إلى حد كبير في تفسير عملية التعلم الإنساني وذلك بفضل تلك التجارب التي قام بها جان بياجيه على الأطفال و لاقت رواجاً كبير في تصميم المناهج الدراسية و كذلك في تحديد طرائق التدريس المعتمدة في المدارس خاصةً الإبتدائية،" وأما أوزبيل فقد شدد على التعلم ذي المعنى فالهدف البعيد عنده هو أن يكتسب المتعلم معارف ومعلومات منظمة واضحة مستقرة و رأى أنه يوجد طريقتين لتقديم المعلومات للمتعلم و هما طريقة التلقي التي تقدم المعلومات بموجبها للفرد بصورتها الكلية وكذلك طريقة الاكتشاف التي تجعل المتعلم هو من يطلب منه اكتشاف المعلومات " **(محسن، 2008،ص 39)**، وهناك كذلك " جيروم برونر و الذي يعتبر من أبرز علماء النفس الذين بذلوا جهوداً ذات قيمة كبيرة في تطوير التدريس من خلال نظريته التي تشدد على البناء المعرفي و التعلم الاستكشافي وقد بنيت نظريته على أساس تنظيم المعرفة من خلال إجراء تحول نوعي في بناء مناهج الدراسة، و لقد رفض برونر أسلوب الحفظ و الاستظهار لأنه لا يؤدي إلى تغير في المعلومات من وجهة نظره حيث يرى وجوب حدوث تحويل معرفي في المواقف الجديدة"**(نفس المرجع السابق ص 45)**.

" أما فيجو تسكي فيشير إلى ضرورة تبني التعلم الذي يكون نشطاً و يرتكز على الفهم و اعتماد التفاعل و المحادثة في العملية التعلمية و يرى أن التعلم له صفة اجتماعية وان التفاعل الإجتماعي هو مفتاح التعلم"(**حسين،2007،ص52)**.

وكذلك "البرت باندورا صاحب نظرية التعلم بالملاحظة أو التعلم عن طريق الاقتداء بنموذج حيث كان الافتراض الأساسي عنده أن التعلم يعتمد على ملاحظة الكائن العضوي لسلوك غيره من أفراد جنسه... ويعده آخرون في مثل هذه الحال نماذج"**(أحمد و عبد الفتاح، 1999،ص 214)**.

لقد كان لهذه النظريات الأثر الأكبر في التأصيل للعملية التعليمية التعلمية و كيفية الارتقاء بها إلى مستوى اكتساب الفرد مستجدات حياته المعرفية والمادية.

استمرت اجتهادات المنظرين في المجال التربوي التعليمي للارتقاء بطرائق التدريس و التعليم إلى يومنا هذا" ففي القرن الواحد والعشرين الذي نعيش فيه و الذي تميز بالثورة العلمية والتكنولوجية و عصر الفضاء و الالكترونات و علوم الكومبيوتر و الإنترنت والأقمار الصناعية و العولمة و عصر الاقتصاد المعرفي و ثورة العلم الذي يتزايد كل يوم أوجب على المسئولين تنمية مهارات و استراتجيات التعلم الحديثة لمواكبة هذا التقدم الهائل... فلقد أصبح العقل البشري هو الاستثمار الأول و رأس المال للدول المتقدمة والنامية على حد سواء " **(عبد الحكيم و آخرون، 2010،ص17)**.

و منه بدأ التنظير لاستراتجيات جديدة في العملية التعليمية التعلمية و التي بدأت في السنوات الأخيرة و أعطوا لها تعريفات كثيرة منها " تعريف شنك (2000) للاستراتجيات التعلم المعرفية أنها "عبارة عن خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين و أهدافهم التعلمية و يعرف قطامي الإستراتيجية التعلمية التعليمية بأنها جملة من الأساليب و الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم و التعليم، وتتضمن الإستراتجية التعليمية جملة من المبادئ و القواعد و الطرائق و الأساليب المتداخلة التي تواجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي و تحقيق النتاجات المرصودة"**(نفس المرجع السابق،ص 32)**.

و منه اتفق كل علماء النفس و التربويون و الباحثون أن التعليم الجيد يتضمن "تعليم الطلبة كيفية التعلم و التفكير والتركيز و كيفية استثارة الدافعية عندهم،بغية تمكينهم من الاستمرار في اكتساب الخبرات و المعارف حتى بعد التوقف عن الدراسة المدرسية"**(محمدجمال، 2003،ص 660)**. وأكدوا على أهمية تعلم الطلبة إستراتجيات التعلم التي تساعدهم على تطوير طرق فاعلة للتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة

في البيئة وكذلك تساعد على الحد من التصرفات السيئة داخل غرفة الصف وخارجها و تساعد المعلمين لتسيير الصفوف الدراسية بسلاسة،و منه رفع مستوى الطلاب ألتحصيلي والتفاعلي. و من بين هذه الإستراتجيات إستراتجية التعلم التعاوني و هو " عبارة عن تعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب بحيث يسمح للطلاب بالعمل سوياً وبفاعلية ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم و تحقيق الهدف التعليمي المشترك" **(يحي،2008، ص 41).**

وأكدت عدة دراسات فوائد هذا النوع من إستراتجيات التعلم و بيَنت مزاياه ومن أهمها تنمية مستوى الدافعية لدى الطلبة نحو الإبداع و التفكير و البحث و التقصي وتشجيع الطلبة على المشاركة الإيجابية الفاعلة في عملية التعلم و تزويد الطلبة بمهارات الحوار و تدريبه على التحلي بآداب المحادثة و التواصل ، الإجتماعي.مثل دراسة (ياسر أبوهدروس و سليمان الفرا، 2010) في غزة بفلسطين، و دراسة (فاطمة بنت خلف الله عمير الزبيدي،2008) في المملكة السعودية.

و هناك إستراتجية أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها ألا وهي التعلم باللعب و هو "نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية و الجسمية و الوجدانية مع تحقيق المتعة و التسلية "(**محسن، 2008،ص 182)**.و له مزايا كثيرة منها أن اللعب يساعد في إحداث تفاعل الفرد مع عناصر البيئة التعليمية لغرض التعلم و إنماء شخصية الطالب و تعديل سلوكه.وتعمل الألعاب على تنشيط القدرات العقلية و تحسين الموهبة الإبداعية للتلاميذ وتعزز انتماء الطالب للجماعة وكذلك احترام حقوق الآخرين.كما أكدت دراسة (صبا عبد المنعم المحفوظ و محسن صالح الزهيري، 2011) فاعلية الألعاب التعليمية في نمو ذكاء أطفال رياض الأطفال في العراق.

أما إستراتجية حل المشكلات فهي إستراتجية تضع الطالب في موقف يكون فيه مطالباً بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل و تكون المعلومات المزود بها هذا الطالب غير

محددة تماماً لطريقة الحل. **(كمال، 2003،ص278)**ومن أهم مميزاتها أن الطالب يكون فيها إيجابياً متفاعلاً و تنمي لديه القدرة على البحث و التفكير العلمي و كذلك تنمي روح التعاون بين الطلبة.كما جاءت دراسة (نبيلة بن الزين، 2013) في فاعلية حل المشكلات في الضبط الداخلي لدى طلبة الثانوي في الجزائر.

و من بين الإستراتيجيات التي تعمل على تسهيل عملية نقل المعلومات التي يراد إيصالها و التوصل إليها و تساعد على توظيف الحواس لدى الطلبة و على وجه الخصوص (السمع و البصر و الحركات لعضلات الوجه) و تعمل كذلك على تحسين قدرات ومهارات الطلبة و تحد من مللهم و كذلك تنمي تفكيرهم الإبداعي هي إستراتيجية الأسلوب القصصي وهو عبارة عن " حكاية نثرية هادفة مستمدة من الخيال أو الواقع و قد تخلو من الخرافات و الأساطير ذات السلبية في المجالات النفسية و التربوية والإجتماعية وهي تعد طريقة تدريس قائمة على تقديم المعلومات و الحقائق بشكل قصصي و قد أظهرت دراسة (كوثر عبيدات، 1989) بعنوان فعالية استخدام طريقتي القصة والإستقصاء في تعليم عدد من القيم لطلبة الصف السادس الإبتدائي في الأردن وكانت النتيجة تفوق القصة على طريقة الاستقصاء"**(عاطف، 2008، ص139)**

و كذلك دراسة (معروف سعاد، 2014) في الجزائر و المتمثلة في القيم التربوية في قصة سورة الكهف والتي توصلت إلى إن القصة القرآنية من أكثر الأساليب تأثيرا وفاعلية في تربية النشء و ربط حاضره بماضيه و كذلك توصلت إلى إن دراسة القيم من خلال القصص القرآني يساعد في حل كثير من الإنحرافات السلوكية.

و لقد أثبتت هذه الدراسات وغيرها فائدة و أهمية إستراتيجيات التعلم الجديدة و يتمثل ذلك في توصل المتعلمين إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة بأفكار و إجراءات مألوفة عندهم و كذلك تنمية قدراتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة و هذا يعزز ثقتهم بذواتهم و الاعتماد على الذات و يتعلمون مهارات التفكير العليا

و كيف يتعاملون مع الآخرين الذين يختلفون عنهم و زيادة على ذلك فإنهم ينمون شخصياتهم و هذا ما أكدته (أضواء عبد الكريم، 2007) في العراق من خلال دراستها التي أظهرت تأثير إستراتيجيات التعلم معًا التعاونية في بعض سمات الشخصية الثمانية (العصبية و العدوانية و الاكتئابية، السيطرة،الهدوء، الإستثارة و الكف الإجتماعي) لطلبة الجامعة

كما بيّنت دراسة (هند حميد الرويثي الحربي، 2006) في مكة المكرمة على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الصف الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع و اتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات، و بفضل الدراسات الكثيرة في المجال التربوي عملت على تطوير طرائق التدريس، و اكتشاف خاصة في السنوات الأخير" التدريس الفعّال و هو نمط من التدريس الذي يؤدي فعلا إلى إحداث التغيير المطلوب أي تحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواءً المعرفية أو الوجدانية أو المهارية ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب" **(زيد، 2008، ص 14)**.

و منه انتقل التعليم من اكتساب الفرد للمعلومات و للمعارف إلى اكتسابه للمهارات الضرورية لحياته.و" المهارة هي عبارة عن السهولة و السرعة و الدقة في أداء العمل مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة "**(غايش،2008، ص 107)**.

و أهم هذه المهارات الواجب تعلمها المهارات الأكاديمية و التي قامت عليها المدرسة و تمثلت في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي و زيادة القدرة على التفكير و فهم المفاهيم الأساسية العامة وإتقانها وتنمية القدرة على التعبير وتحسين المهارات اللغوية **(محمد الديب،2005)** وكذلك المهارات الإجتماعية الشخصية و هي تفاعله مع زملائه في الصف و مع معلمه و تكيفه مع الجو الصفّي و منه تطوير نمو شخصيته بشكل سوي و"تمثل المهارات الإجتماعية العنصر الخامس من الذكاء الانفعالي أو الوجداني حسب تقسيم قولمان"**(بطرس، ص 329)**.

"وأثبتت الدراسات النفسية أن القصور في المهارات ، الإجتماعية مرتبط بالعديد من الاضطرابات النفسية مثل الإكتئاب و الخجل والخوف والإنسحاب و كذلك يرتبط بالعديد من الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال مثل النشاط الحركي و نقص الانتباه والعدوان داخل المدرسة و ترتبط بالعديد من المشكلات التربوية مثل صعوبات التعلم والتأخر الدراسي "**(بطرس، ص 331)**.

و هناك كذلك مهارة ضبط الذات في المواقف التعليمية التي تكون داخل الصف سواء كانت مواقف إيجابية أم سلبية و من طرف المعلم أم الزملاء.

ولكن الشيء الذي قد يعيق اكتساب هذه المهارات و غيرها هو السلوكات غير السوية و غير السليمة في الصف التي تصدر من طرف التلاميذ و من بينها سلوك الغضب الذي يعتبر عائق ضد التعلم و هو " كما عرفه كل من علاء كفافي و مايسة النيال (1997) هو انفعال يصدر عن الفرد حين يتعرض إلى مواقف و أحداث معينة يتعرض فيها للإهانة ، أو لومًا من شأنه أن يحط من قدره و له ردود فعل فسيولوجية وأخرى جسمية "،**(طه عبد العظيم،2007، ص 20)**.

وهناك أيضا سلوك سلبي لايقل خطورة عن سابقه ألا وهو السلوك العدواني و هو "سلوك عمدي بقصد الغير أو الإضرار بهم"(**عصام، 2001، ص 99)**.

و السلوك الثالث الذي يؤدي إلى الإعاقة في اكتساب المهارات التعليمية هو السلوك الفوضوي للطالب أو بالأحرى الطالب الفوضوي و هو ط الطالب الذي يوصف بأنه كثير العناد و الفوضى محاولا جذب انتباه التلاميذ إليه و هو عديم الدافعية و غالبا ما يتحدى سلطة مدرسه و يسبب له توتر في الأعصاب و خيبة أمل و شعور بالفشل"
(بطرس،ص115).

ولقد أثبتت كثير من الدراسات تأثير السلوكات اللاإجتماعية على التوافق النفسي ومنها دراسة(بوشاشي سامية، 2013) في الجزائر، والتي أكدت على أنه كلما نقص التوافق النفسي، الإجتماعي لدى طالبة الجامعة كلما زاد السلوك العدواني لديهم.

كما أكدت دراسة (الحميدي الضيدان، 2003) في المملكة السعودية، أن تقدير الذات العائلي وتقدير الذات المدرسي منبئان للسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

و حتى نصل إلى تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية سواء التربوية أم الإجرائية السلوكية لابد من العمل على تقليص ضبط تلك السلوكات السلبية و تنمية و الرفع من مستوى المهارات المكتسبة و ذلك بواسطة إستراتيجيات التعلم المعتمدة و التي قمنا بشرحها في البداية و هذه هي زاوية بحثنا التي نحاول فيها البحث و اختبار و الكشف عن دور و تأثير إستراتيجيات التعلم في تنمية وضبط السلوك ، الإجتماعي المدرسي وذلك في مرحلة الإبتدائي و التي تمثل مرحلة من مراحل نمو الطفل في كل من جوانب شخصيته الجسمية و العقلية و المعرفية و الإجتماعية و النفسية و منه يسهل علينا في هذه المرحلة تعديل السلوك غير المرغوب فيه وتنمية السلوك المرغوب فيه، و أي إهمال أو تقصير في هذا التعديل و هذه التنمية يؤدي إلى اضطرابات يصعب علاجها مستقبلا فهي مرحلة مرنة و سلسلة للتغيير و هذا ما أكده جل علماء النفس بأن هذه المرحلة مهمة في تكوين شخصية الفرد.

"حيث أن معرفة خصائص النمو في مرحلة الطفولة بالذات تعد أكثر أهمية ذلك لأن مرحلة الطفولة هي المرحلة التي يتكون فيها بذور شخصية الفرد و يتحدد إطارها العام و هي التي يتكون خلالها ضميره الواعي و ذلك لأن الطفل يكون في طور التكوين و الاكتساب" (**عبد الرحمن،2000، ص 21**).

و لقد قامت عدة دراسات ببناء برامج إما إرشادية أو تعليمية أو تدريبية لتنمية السلوك، الإجتماعي المدرسي مثل دراسة (رحاب السيد، 2005) في فاعلية برنامج للأنشطة النفسحركية في تنمية بعض المهارات ، الإجتماعية لأطفال الروضة بمصر وكذلك دراسة (سلوى حجازي، 2005) في فاعلية التدريب على المهارات، الإجتماعية في خفض فوبيا المدرسة بمصر.

و أما أصالة بحثنا والذي لم تتطرق له كل الدراسات السابقة هو إمكانية إتباع أسلوب الاستراتجيات التعلم النشط في ضبط و تنمية السلوك ، الإجتماعي في المدرسة وهذا ما سوف نقوم به في دراستنا و ذلك ببناء برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط لتنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة ابتدائي و يتمثل هذا البرنامج في إستراتيجية التعلم التعاوني ، و التعلم باللعب ، و حل المشكلات والتعلم بالأسلوب القصصي، ولتحقيق ذلك كان لزاما تحديد تساؤلات تنطلق منها الدراسة لتحقيق أهدافها، وتمثلت هذه التساؤلات فيما يلي :

2| تساؤلات الدراسة:

التساؤل العام:

ما تأثير فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية وضبط السلوك، الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي؟

التساؤلات الفرعية:

1) ما مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي؟

4)- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة و متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس ال قبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي؟

5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي؟

6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي؟

7) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي؟

8) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي؟

9) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على القياسين البعدي و التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي؟

10) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية و متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس التتبعي في المقياس الإجتماعي المدرسي؟

3| فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

تأثير فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي ايجابي.

الفرضيات الجزئية:

1)-مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي منخفض.

2) – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

3)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

4)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس ال قبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

5)-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

6)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي و البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

7)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

8)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

9) – لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على القياسين البعدي و التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

10)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس التتبعي في المقياس الإجتماعي المدرسي.

4/ أهمية الدراسة

إن أهمية هذه الدراسة كثيرة لا نستطيع حصرها في صفحات أو أسطر لأنها تتعلق بأهم عنصر في حياة الإنسان ألا وهو التعلم ، و لكن يمكننا أن نبيَن أهمها ألا و هي:

1) تتمثل أهمية الدراسة في أهمية التعلم بالنسبة للإنسان و ضرورة إيجابية المتعلم في العملية التعليمية التعلمية و الاعتماد على نفسه للحصول على المعلومات و اكتساب المهارات و تكوين القيم و الاتجاهات و تنمية التفكير لديه ، و منه قدرته على حل مشكلات حياته كلها.

2) أهمية اكتساب التلميذ للمهارات المهمة لحياته المستقبلية على المستوى الخاص والعام و ذلك باكتسابه مهارات أكاديمية ومهارات التفكير تمكنه من التخصص اللائق في الجامعة ، و منه الاتجاه الصحيح للمهنة و العمل مستقبلا،واكتسابه المهارات الإجتماعية الشخصية التي تجعله فرد سوي الشخصية ، متفاعل مع مجتمعه صالحًا نافعًا لأمته ووطنه ، ومنه إنشاء جيل قويّ عزيز يرد للأمة عزتها و كرامتها و قيادتها للعالم كله.

3) إيجاد جو صفي ملائم لاكتساب تلك المهارات يسوده الهدوء و التفاعل الإيجابي والعطاء المتبادل بين المعلم و التلاميذ ، و يكون ذلك من خلال ضبط غرفة الصف والسيطرة على كل المعوقات التي قد تحدث من سلوكيات لاإجتماعية قد تسبب في إعاقة التعلم و إعاقة سير أوقات الحصص الدراسية ، و منه عرقلة تحقيق الأهداف التعليمية العامة و الخاصة.

4) أهمية وضرورة تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي للتلميذ للتكوين الشخصي و الإجتماعي للتلميذ ليستطيع الانتقال من مرحلة تعليمية وعمرية إلى أخرى بسلاسة وبدون اضطرابات أو انحرافات قد تؤدي إلى مشاكل وآفات اجتماعية خطيرة تهدد النسيج الإجتماعي للأمة بأكمله.

5/ أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

1)- بناء برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية و ضبط السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ.

2)- الكشف عن مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة وتحديد النقص والضعف فيه.

3)- الكشف عن فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ.

4)-مساعدة المعلمين في تسيير و ضبط وتنظيم الغرفة الصفية بوضع برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط.

5)- الإسهام في النهوض بالمدرسة الإبتدائية الجزائرية من خلال تطوير طرائق التدريس لإخراج جيل قوي يرد للأمة عزتها و كرامتها وريادتها للعالم كله.

6/ المفاهيم الأساسية في الدراسة:

تعريف استراتيجيات التعلم النشط:

اصطلاحاً: عرف شنك (2000) استراتجيات التعلم المعرفية أنها "عبارة عن خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للمتعلمين و أهدافهم التعلمية ، و يعرف قطامي الإستراتيجية التعلمية التعليمية بأنها جملة من الأساليب و الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم و التعليم، وتتضمن الإستراتجية التعليمية جملة من المبادئ و القواعد و الطرائق و الأساليب المتداخلة التي تواجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي و تحقيق النتاجات المرصودة ". **(عبد الحكيم و آخرون،2010،ص32).**

إجرائيا:هي طرق تدريس تشرك عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي في التعلم و تتمثل في طريقة التعلم التعاوني و التعلم باللعب و التعلم بحل المشكلات و التعلم بالأسلوب القصصي.

تعريف إستراتجية التعلم التعاوني:

اصطلاحاً:يعرف كل من سميث و جونسون (1991)التعلم التعاوني على أنه "إستراتجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلبة يعمل أفرادها سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها و إلى أقصى درجة ممكنة من الفاعلية" **(جودة و آخرون 2008ص72).**

إجرائياً: هو عبارة عن إستراتجية تدريس تتضمن مجموعة صغيرة غير متجانسة من عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي مقسمون حسب نتائج مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي (قوي،ضعيف،متوسط).

تعريف إستراتجية التعلم باللعب:

اصطلاحاً:يعرف اللعب بأنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم و قدراتهم العقلية والجسمية و الوجدانية ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية و أسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة و تقريب مبادئ العلم للأطفال و توسيع آفاقهم المعرفية.**(يحي 2008 ص 57).**

إجرائياً:هو نشاطات تقوم بها الباحثة مع عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي تقوم على طريقة تمثيل الأدوار ولعبة البالونات و لعبة القطار.

إستراتجية التعلم بحل المشكلات:

اصطلاحاً: تتكون هذه الإستراتجية من ثلاثة عناصر هي المشكلة و مجموعة المتعلمين والمشاركة و تبدأ بموقف مشكل يشعر به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين و يلي ذلك بحث هؤلاء المتعلمين عن حل أو حلول للموقف المشكل عن طريق التفكير الجماعي و العنصر الختامي في هذه الإستراتجية اشتراك المجموعة في مناقشة ما تم التوصل إليه.

(حلمي ومحمد أمين2007 ص 147).

إجرائياً:هي عبارة عن مواقف مشكّلة يشعر بها عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي عن طريق التفكير الجماعي وإيجاد حلول لهذه المواقف سواءً كانت هذه المواقف عبارة عن محاولة مساعدة الطفل للخروج من الغابة،أو إنقاذ الطفل الذي سقط في الحفرة أو استخراج دروس وعبر من فيلم رسوم متحركة حول الماء.

إستراتجية الأسلوب القصصي:

اصطلاحاً: هي طريقة تدريس قائمة على تقديم المعلومات و الحقائق بشكل قصصي والقصة هي حكاية نثرية هادفة مستمدة من الخيال أو الواقع أو من الخيال والواقع معا **(عاطف 2009ص 138)..**

إجرائياً: هي طريقة تدريس قائمة على تقديم المعلومات و الحقائق بشكل قصصي يضم قصة على شكل محادثة على السبورة، و تحمل كذلك قصة خيالية عن ضرورة الماء للحياة وقصة عن حياة الرسول صلى الله عليه وسلم.

السلوك الإجتماعي المدرسي:

اصطلاحاً: هو "عبارة عن ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي كنتيجة لعلاقته بظروف بيئية معينة "**(ناصر،2008،ص22)**. والسلوك الإجتماعي المدرسي هو ذ لك النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي المتمثل في التلميذ أو المعلم كنتيجة لعلاقته بظروف بيئته المدرسية والذي يتم فيها ذلك التفاعل المتبادل بين التلاميذ والمعلم أو التلاميذ فيما بينهم أو بينهم وبين الفريق الإداري أو التربوي المدرسي.

إجرائياً: الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس الكفايةِ الإجتماعية كدرجة كلية، على أبعاده الفرعية الثلاثة،المهارات الإجتماعية الشخصية و ضبط الذات و المهارات الأكاديميةو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس السلوك اللاإجتماعي كدرجة كلية على أبعاد ه الفرعية الثلاثة،سريع الغضب و العدواني و كثير الطلبات الفوضوي

الكفاية الإجتماعية:

اصطلاحاً:هي مجموعة من المهارات تكّون في مجملها السمة الكلية **(بطرس ص 329).**

إجرائياً: الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس الكفاءة الإجتماعية كدرجة كلية، على أبعاده الفرعية الثلاثة،المهارات الإجتماعية الشخصية و ضبط الذات و المهارات الأكاديمية.

تعريف المهارات الإجتماعية الشخصية:

اصطلاحاً: المهارات الإجتماعية هي سلوكيات ملاحظة يمكن قياسها، يستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين أما المهارات الإجتماعية و الشخصية هي التعامل بشكل إيجابي مع الأحداث و المواقف الإجتماعية **(نفس المرجع السابق ص 328 و ص330).**

إجرائياً:هي الدرجة التي تحصل عليها التلميذ في مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي في جزءه الأول الكفاية الإجتماعية في فرعه المهارات الإجتماعية الشخصية.

تعريف المهارات الأكاديمية:

اصطلاحًا: عرفها **(عايش،2008)**:أنها قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام بكفاءة أكبر من المعتاد وتتمثل في القراءة العلمية بصورة فاعلة والمبنية على الفهم و الاستيعاب والنقد والتحليل واستخلاص الأفكار العلمية منها.

إجرائيًا:الدرجة التي تحصل عليها التلميذ في مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي في جزءه الأول الكفاية الإجتماعية في فرعه المهارات الأكاديمية.

تعريف مهارات ضبط الذات:

اصطلاحا:يقصد بعملية الضبط الذاتي المعرفية:هي العملية التي تمارس فيها أفكار الفردومعتقداته،و بناه المعرفية والذهنية،ممثلة بتفاعلاته مع المواقف المختلفة،وفهمه للظواهر المحيطة بتأثير مما لديه من الأفكار و الأنظمة الذهنية المعرفية و أنماط معالجته

الذهنيةالإستراتيجيات المخزنة التي تطورت بفعل خبراته وتفاعلاته،واعتبارها مصادر ضبط فهمه وأدائه في المواقف والظروف المختلفة.**(يوسف،نايفة،2005،ص408)**.

إجرائيًا: الدرجة التي تحصل عليها التلميذ في مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي في جزءه الأول الكفاية الإجتماعية في فرعه مهارات ضبط الذات.

السلوك اللااجتماعي:

اصطلاحاً:هو نمط مستقر من السلوكفيه اعتداء على حقوق الآخرين و خرق للقوانين والمعايير الإجتماعية للمرحلة العمرية التي يمر فيها الطفل.(APA،1987)
(نقلا عن دراسة يوسف،جمال،2010).

إجرائيا: الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس السلوك اللاإجتماعي كدرجة كلية على أبعاده الفرعية الثلاثة،سريع الغضب و العدواني و كثير الطلبات الفوضوي.

الغضب:

اصطلاحاً: عرف نوفاكو (1995-1975) الغضب أنه عبارة على استجابة الضغط الوجدانية نحو الأحداث الاستفزازية فهو حالة وجدانية تتكون من ردود الفعل المختلفة التي تسبب للفرد الاستياءوالضيق والإحباط والإيذاء **(طه عبد العظيم، 2007، ص17)**

إجرائياً:هو الدرجة التي تحصل عليها التلميذ على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي في جزءه الثاني السلوك اللااجتماعي في فرعه سريع الغضب.

العدوان:

اصطلاحاً:العدوان هو انتهاك للمعاير الإجتماعية و يدل على كراهية الغير والشخص العدواني يعمل عكس قوانين السلوك المقبولة اجتماعياً**(عصام،2001، ص 97)**.

إجرائياً: هو الدرجة التي تحصل عليها التلميذ على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي في جزءه الثاني السلوك اللااجتماعي في فرعه عدواني.

كثير الفوضى:

اصطلاحاً:مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطراباً في مجريات الأمور أو تحول دون تأدية شخص آخر لوظائفه بشكل أو بآخر (**بطرس،ص 115**).

إجرائياً:هو الدرجة التي تحصل عليها التلميذ على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي في جزءه الثاني السلوك اللااجتماعي في فرعه كثير الطلبات فوضوي.

7| دراسات سابقة

7-1 دراسات تناولت متغير استراتيجيات التعلم النشط:

7-1-1 دراسة نبيلة بن الزين،2013،ورقلة، الجزائر:

عنوان الدراسة: فاعلية أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة قي مرحلة التعليم الثانوي،

هدفت الدراسةإلى البحث عن مدى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي بورقلة،ولقد اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي صاحب التصميم (القبلي البعدي، التتبعي)،وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا بثانوية مالك بن نبي بورقلة، ولقد تكونت عينة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي من (28) طالبة تم اختيارهن من ذوات الضبط الداخلي المنخفض، وقد تم توزيعهن على مجموعتين مجموعة تجريبية (ن:14) ومجموعة ضابطة (ن: 14)، حيث تلقت المجموعة الأولى البرنامج الإرشادي، في

حين لم تتلق المجموعة الثانية أي تدخل إرشادي، ولقد أخذتالقياسيات القبلية و البعدية و التتبعية على مقياس مركز الضبط ، وبناء على تساؤلات التي طرحت في هذه الدراسة تم صياغة الفرضيات،للتأكد من صحتها تم استخدام الأدوات التالية:

- مقياس مركز الضبط (الخاص بالمجال الدراسي) من إعداد الباحثة.
- برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة الدراسة من إعداد الباحثة.
- استمارة المستوى الإجتماعي الاقتصادي للأسرة لـ "عبد الكريم قريشي".

ولقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS) للعلوم الإجتماعية في نسخه السابع عشر، وكانت النتائج كالتالي: توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مركز الضبط مما يؤكد على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة قي مرحلة التعليم الثانوي.ختمت الدراسة ببعض التوصيات.

7-1-2- دراسة(أحمد هلال الصليلي،2012،كويت):

عنوان الدراسة:أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام قصة لصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي و الخيال الفني بدولة الكويت

هدفت هذه الرسالة إلى الكشف عن أثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة للصف الثامن، في تنمية المهارات التفكير الإبداعي والخيال الفني بدولة الكويت تكوَن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن بمدارس عبد اللطيف سعد الشملان،وهالة بنت خويلد، والحارث السعدي، وأم هشام بنت الحارث التابعة لمحافظة الجهراء التعليمي ة بدولة الكويت في العام الدراسي (2011/2010) والبالغ عددهم (650) طالباً وطالبةًوكان المنهج شبه التجريبي هو المنهج المطبقوتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة

القصدية من أفراد مجتمع الدراسة، وهم طلبة الصف الثامن بدولة الكويت في محافظة الجهراء التعليمية، إذ تم اختيار شعبتين من شعب الصف الثامن إحداهما شعبة للذكور من مدرسة عبد اللطيف سعد الشملان المتوسطة بنين، والشعبة الثانية للإناث من مدرسة هالة بنت خويلد، وتخصيص الشعبتين للمجموعة التجريبية، كما تم اختيار شعبتين آخرين إحداهما للذكور من مدرسة الحارث السعدي المتوسطة بنين، والشعبة الثانية للإناث من مدرسة أم هشام بنت الحارث، وتخصيص الشعبتين للمجموعة الضابطة.وتم استخدام الأدوات التالية:مقياس التفكير الإبداعي باستخدام الأشكال الصورة (ب) وهو اختبار تورنس للتفكير الإبداعي،ومقياس الخيال الفني من إعداد الباحث،الخطة الدراسية من إعداد الباحث، أما الأساليب الإحصائية هي:تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) للفروق بين متوسطات تحصيل طلبة الصف الثامن، معادلة بيرسون للارتباط، أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للطلبة الذين درسوا باستخدام القصة في مهارات التفكير الإبداعي الثلاث(الطلاقة، المرونة، الأصالة) كان أعلى، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطا ت أداء مجموعتي الدراسة على اختيار التفكير الإبداعي البعدي تعزى لأسلوب التدريس (القصة، الأسلوب الاعتيادي)، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام القصة، كما أن المتوسط الحسابي للطلبة الذين درسوا باستخدام القصة في مهارات الخيال الفني كان أعلى.

7-1-3 دراسةصبا عبد المنعم المحفوظ، محسن صالح الزهيري، 2012، العراق

عنوان الدراسة: فعالية الألعاب التعليمية في نمو ذكاء أطفال الرياض:

هدفت الدراسة إلى التعرف عن مستوى الذكاء لدى أطفال الرياض و الكشف على فاعلية الألعاب التعليمية في نمو ذكاء أطفال الرياض، واعتمد الباحثان المنهج التجريبي وتمثل مجتمع الدراسة في أطفال الرياض في مدينة بغداد للعام الدراسي 2012/2011 ولكلا الجنسين، تكونت عينة البحث من (40) وقد قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة

أجري التكافؤ الدراسي للام، التحصيل الدراسي للأب) ، اعتمد الباحثان أداتين هما:.اختيار جوهان للذكاء لعمر (5) سنوات،و بناء برنامج الألعاب التعليمية المتضمن ستة ألعاب .طبق اختبار الذكاء كاختبار قبلي على المجموعتين. ثم طبق برنامج الألعاب التعليمية على المجموعة التجريبية، وبعد الانتهاء من البرنامج أجري الاختبار البعدي على المجموعتين، واستعملت الوسائل الإحصائية التالية: اختبار (كولموجروف –سميرنوف) اختبار (ت) للعينة الواحدة، اختبار (مان –وتني)، وكانت النتائج كما يلي:

1) وجود الذكاء بدرجة مقبولة لدى أطفال الرياض.
2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء. مما يؤكد فاعلية الألعاب التعليمية في نمو ذكاء أطفال الرياض.

7-1-4-دراسة (ياسر محمد أيوب أبو هدروس، معمر ارحيم سليمان الفرا، 2010غزة فلسطين):

عنوان الدراسة: اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على دافعية الانجاز والثقة بالنفس و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتجيات التعلم النشط على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج التجريبي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) واعتمدا ثلاثة أدوات هي: مقياس دافعية الإنجاز (إعداد الباحثين)، ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثين)،ودليل للمعلم في استخدام استراتجيات التعلم النشط والمتمثلة في (التعلم التعاوني، الخرائط المفاهيمية،لعب الأدوار، المناقشة)من (إعداد الباحثين)، وقد تأكد الباحثان من صدق وثبات أدوات الدراسة بطرق إحصائية مختلفة، تكون مجتمع الدراسة من جميع

التلاميذ بطيئي التعلم الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (89-76) وبلغ عددهم (131) تلميذ،وبلغ حجم عينة الدراسة (80) تلميذاً من بطيبي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منها (40)،واستخدم الباحثان البرنامج الإحصائي (spss) في تنفيذ المعالجات الإحصائية التالية:اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المتوسطات، معامل (ايتا) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيات التعلم النشط، معامل الإرتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مستوى الدافعية و الثقة بالنفس لدى العينة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية مما يبين اثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على دافعية الانجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، واشتملت الدراسة على بعض التوصيات تضمنت الاحتياجاتالخاصة.

7-1-5 دراسة غادة قصي مصطفى عبد الحكيم،1430هـ، 2009م، لبنان:

عنوان الدراسة:اثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات، الإجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية و التحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية و اثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الإجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية و التحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي و البعدي والذي يلاءم الذي هذه الدراسة، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ القابلين للتعلم بمدارس التربية الفكرية بقنا ومدرسة المشرق التابعة لجمعية التأهيل الإجتماعي للمعوقين وهم تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي بالمدرستين، أما العينة فتم اختيارها بالطريقة القصدية وبلغ عددها (20) تلميذ من التلاميذ المعوقين القابلين للتعلم، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: اختبار التحصيل، اختبار المواقف، بطاقة الملاحظة، وكلهم من إعداد

الباحثة، أما الأساليب الإحصائية فكانت: برنامج (spss) ومنها اختبار (ت) للكشف عن الفروق، واختبار ولكوكسون (Wlcoxon) اللابارامتري للكشف عن تأثير البرنامج،وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية و التحصيل للتلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم.

7-1-6-دراسة (فاطمة بنت خلف الله عمير الزايدي،2009،مكة المكرمة،السعودية)

عنوان الدراسة: اثر التعلم النشط في تنمية التفكير ألابتكاري و التحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الثالث متوسط مقارنة بالطريقة التقليدية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلم النشط في تنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط مقارنة بالطريقة التقليدية.

وتحقيقا لهدف الدراسة استخدمت الباحثة منهج شبه تجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث المتوسط في مكة المكرمة،و حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (56) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة بالفصل الدراسي الثاني لعام 1428هـ، وزعت على مجموعتين؛ تكونت المجموعة التجريبية من (29) طالبة والمجموعة الضابطة من (27) طالبة، وقد قامت الباحثة باستخدام التعلم النشط في وحدة"الشغل والطاقة" للمجموعة التجريبية،وتمثل التعلم النشط في هذه الإستراتيجيات (التفكير بصوت مرتفع، خلايا التعلم، فكر..زاوج..شارك، المجموعات الثنائية، تكلم..اكتب التعلم التعاوني) أما المجموعة الضابطة فقد درست بالتعلم التقليدي، وأخضعت المج موعتان لاختبار التحصيل الدراسي الذي تم إعداده من قبل الباحثة؛ حيث تم تطبيقه بعد ضبطه وتقنينه، والتأكد من صدقه وثباته؛ واختيار التفكير الإبتكاري لتورانس الفئة (ب) وتم تطبيقها قبلياً و بعدياً.

ولإختبار صحة فروض الدراسة عولجت بيانها إحصائياً؛ باستخدام اختبار (Test-T) وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA) و استخدم الإحصاء اللامعلمي (NonParamitic.S.) حسب استخدامها ، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أثر إيجابي لإستخدام التعلم النشط في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي في وحدة الشغل والطاقة بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

2-7 -7-دراسة (فدوى سالم برقان، 2009،)

عنوان الدراسة: اثر إستراتيجية لعب الدور في التحصيل و التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية الإجتماعية و الوطنية

هدفت الدراسة إلى تقصي اثر إستراتيجية لعب الدور في التحصيل و التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية، الإجتماعية و الوطنيةن واستخدمت المنهج التجريبي المصمم على (المجموعة التجريبية و الضابطة) وتمثل مجتمع الدراسة في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان والتي شملت على الصف الثالث الأساسي للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2009/2008) وبلغ عدد المدارس (399) مدرسة التحق بها(19175) طالبا وطالبة، واختارت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية حيث وقع الاختيار على مدرستين من مدارس المجتمع وعلى أربع شعب صفية من شعب الثالث الأساسي ، مثلت مدرسة أكاديمية ساندس المجموعة التجريبية وضمت(54) طالبا وطالبة حيث تم تدريسها بإستراتيجية لعب الأدوار، وتم اختيا ر المجموعة الضابطة من مدرسة راهبات الوردية وضمت (52) طالبا وطالبة و تم تدريسها بالطريقة الإعتيادية واستخدمت الأدوات التالية:الاختبار ألتحصيلي من إعداد الباحثة، اختبار التفكير الإستقرائي من إعداد الباحثة،الخطط الدراسية تمثلت في خطتين من إعداد الباحثة، واستعملت الأساليب الإحصائية التالية: معادة بيرسون للارتباط، ومعادلة كودر –ريتشاردسون، وتحليل التباين

الأحادي المصاحب لاختبار فرضيتي الدراسة الصفريتين حيث تم تحليل البيانات باستخدام حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الإجتماعية،وكشفت النتائج عن أثر إيجابي للتدريس بإستراتيجية لعب الأدوار في زيادة تحصيل الطلبة و تفكيرهم الإستقرائي، ومن خلالها قدمت الباحثة عدة توصيات.

7 -1-8-دراسة انتصار خليل عشا وآخرون،2008،الأردن:

عنوان الدراسة: اثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف.

هدفت هذه الدراسة لاستقصاء أثر استراتجيات التعلم النشط في تنمية الفعالية الذاتية والتحصيل الأكاديمي. وتمثل مجتمع الدراسة في طلبة كلية العلوم التربوية لوكالة الغوث الدولية في عمان /الأردن للعام الجامعي 2008/2007، بلغ عدد أفراد الدراسة (59) طالباً وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اعتماد المنهج التجريبي،و تم تطبيق استراتيجيات التعلم التالية(العصف الذهني، المناقشة، المشروعات) استخدام مقياس في الفعالية الذاتية واختيار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرق المناسبة. واستخدم في الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: اختبار (ت) للكشف عن الفروق، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجوعتي الدراسة في الفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية. وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من المقترحات تدعو إلى الإهتمام بتوظيف استراتجيات التعلم النشط استراتجيات التعلم النشط في المواد الدراسية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة.

7-1-9- دراسة (أضواء عبد الكريم أحمد،2007،العراق):

عنوان الدراسة:فاعلية إستراتجية التعلم معا التعاونية في بعض سمات الشخصية لطلبة كلية التربية/قسم التاريخ/المرحلة الرابعة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتجية التعلم معا التعاونية في بعض سمات الشخصية لطلبة كلية التربية/قسم التاريخ/المرحلة الرابعة، ولتحقيق هذا الهدف وتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الرابعة/قسم التاريخ/كلية التربية/جامعة الموصل للعام الدراسي 2006/2005 والبالغ عددهم(40)طالب وطالبة، أما عينة البحث فتكونت من (20) طالباً وطالبة الصف الرابع/قسم التاريخ، حيث تم اختيار شعبة(أ) وبشكل عشوائي لتكون عينة البحث. ودرست بإستراتجية التعلم معا التعاونية.واستعملت المنهج الشبه تجريبي القائم على (المجموعة الواحدة) حيث تم تنفيذ التجربة في النصف الثاني من السنة الدراسية ومن قبل تدريسي المادة واستمرت التجربة (8) أسابيع، حيث طبقت الباحثة الأدوات التالية: مقياس الشخصية لـ(فرايبورج) المكون من(56) فقرة على عينة البحث بوصفه اختبارا قبليا بعد التأكد من صدقه وثباته.

وبعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة مقياس الشخصية البعدي على نفس عينة البحث للتعرف على مدى فعالية إستراتجية التعلم معا التعاونية في تغير بعض سمات الشخصية لدى أفراد العينة.وبعد جمع البيانات وتحليله ا إحصائيا باستخدام الاختبار التائي أظهرت النتائج ما يأتي:وجود فروق دالة إحصائيا في الأبعاد أو السمات الثمانية للشخصية(العصبية، العدوانية،الاكتئابية، السيطرة،الهدوء،الاستثارة، الكف،الإجتماعية) بين أفراد العينة ولصالح الاختبار البعدي. وفي ضوء نتائج البحث خرجت الباحثة بجملة من التوصيات والمقترحات.

7-1-10 دراسة (هند حميد حميد الروثي الحربي، 1428هـ،2006، مكة المكرمةالسعودية):

عنوان الدراسة:فعالية استخدام إستراتجية التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الصف الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع واتجاهين نحو مادة الرياضيات على عينة من المدارس المتوسطة الحكومية في مكة المكرمة.

هدفت هذه الرسالة بشكل رئيسي للكشف عن فعالية استخدام إستراتجية التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الصف الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات،ولتحقيق هدف الدراسة، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم (القبلي /البعدي) لمجموعتين (التجريبية، الضابطة)، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع تلميذات الصف الأول متوسط المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة مكة المكرمة للموسم الدراسي الثاني لعام 1426/1425هـ،واختارت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وتمثلت في (28) تلميذة للمجموعة التجريبية و (32) تلميذة للمجموعة الضابطة،و أعدت الباحثة اختبار بهدف قياس تحصيل تلميذات عينة الدراسة للمحتوى المعرفي للوحدة المختارة، وتأكدت من صدق و ثبات الإختبار، كما استعانت بمقياس للاتجاه نحو الرياضيات معد مسبقا،، وبعد أن طبقت الاختبار ألتحصيلي ومقياس الإتجاهات على تلميذات المجموعتين تأكدت من تكافؤهما في نتائج التطبيق القبلي قامت بإخضاع تلميذات المجموعة الضابطة لدراسة الوحدة المختارة باستخدام الطريقة التقليدية، بينما أخضعت تلميذات المجموعة التجريبية لدراسة الوحدة نفسها باستخدام إستراتجية التعلم التعاوني، وبعد ذلك جمعت بيانات تلميذات مجموعتي الدراسة البالغ عددهن (50) تلميذة، بواقع (25) تلميذة في كل مجموعة، و أخضعت الدراسة للمعالجة الإحصائية وهي: اختبار تحليل التباين،والمتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري وتوصلت الدراسة إلى النتيجة التالية: أثر فعالية استخدام إستراتجية التعلم التعاوني في إتقان تلميذات

الصف الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع واتجاهين نحو مادة الرياضيات على عينة من المدارس المتوسطة الحكومية في مكة المكرمة،وفي ضوء هذه النتائج، قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات.

7-2- دراسات تناولت المتغير التابع(السلوك الإجتماعي المدرسي):

7-2-1- دراسة(بوشاشي سامية،2013،تيزي وزو،الجزائر):

عنوان الدراسة:السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الإجتماعي لدى طلبة الجامعة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة القائمة بين السلوك العدواني والتوافق النفسي الإجتماعي لدى طلبة الجامعة، وتحقيقاً لأغراض البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي،و تكونت عينة البحث من (340) طالبا و طالبة جامعيين تم اختيار بطريقة عشوائية طبقية، وطبق عليه مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثين"باص وبيري" والمقنن من قبل الباحثين"معتز سيد عبد الله" وصالح أبو عباة"، وكذلك مقياس التوافق النفسي والإجتماعي من إعداد الباحث "صلاح الدين أحمد الجماعي" اللذان تم تعديلهما بما يتلاءم مع البيئة الجزائرية.

و بعد جمع البيانات تم تفريغها و معالجتها إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي و من خلاله تم تطبيق اختبار لدلالة الفروق و معامل ارتباط بيرسون (SPSS) لدراسة العلاقة، و كذلك حساب النسب المئوية لتحديد مستويات متغيّري البحث.

و لقد توصلت نتائج البحث إلى أن لدى طلبة الجامعة سلوك عدواني متوسط كما وجدت أن هناك دالة إحصائية في السلوك العدواني بين الجنسين و لصالح الذكور، كما أشارت النتائج إلى أن طلبة الجامعة يتميزون بتوافق نفسي اجتماعي متوسط، كما وجدت

أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الإجتماعي بين الجنسين وتوصلت أيضا إلى أن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدوان ي والتوافق النفسي الإجتماعي لدى طلبة الجامعة.

7-2-2- دراسة(حسين عبد جبر،بشرى سلمان كاظم،2013،بابل،العراق):

عنوان الدراسة:السلوك الإجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة بابل:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة السلوك الإجتماعي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة بابل، واعتمدت المنهج الوصفي وتمثلمجتمع الدراسة من طلبة كلية الفنون الجميلة من الصف الأول إلى الصف الرابع، والبالغ عددهم (1336) طالبا وطالبة يمثلون الأقسام الفنية للعام الدراسي 2012-2013.اختار الباحثان عينتهم من طلبة الكلية بالأسلوب المرحلي العشوائي وفقًا للخطوة الآتية: اختيرت عينة من الطلاب و الطالبات من كل مرحلة دراسية في كل قسم دراسي، و بذلك أصبحت عينة البحث (384) طالبًا و طالبة، و هي بنسبة (29%) من مجتمع البحثواعتمدا الباحثات الأدوات التالية:

1) مقياس السلوك الإجتماعي: اعتمد الباحثان على مقياس "شوان" المعد عام 1998 والمقنن على طلبة جامعة العراق،و مقياس مفهوم الذات: من إعداد الباحثان، لمعالجة البيانات الواردة في البحث استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

1) معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الثبات للمقاييس المستخدمة في البحث، و كذلك إيجاد العلاقة بين المتغيرات.

2) معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية.

3) الاختبار التائي لعينة واحدة لمقارنة الوسط المتحقق مع الوسط النظري لكل مقياس.

4) الاختبار التائي للكشف عن الفروق في معاملات الإرتباط بين المتغيرات تبعًا لمتغير الجنس.

5) تحليل التباين الثنائي باستخدام معاملة هويت لثبات المقياس.

النتائج:

استنادًا إلى ما ظهر من نتائج البحث استنتج الباحثان ما يأتي:

1) إن طلبة كلية الفنون الجميلة يتمتعون بمستوىً عال من السلوك الإجتماعي

2) وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك الإجتماعي لدى طلبة الكلية تبعا لمتغير الجنس و لصالح الإناث.

3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات لدى طلبة الكلية تبعا لمتغير الجنس و لصالح الذكور.

7-2-3 –دراسة يوسف موسى مقدادي، جمال عبد الله أبو زيتون، 2009،غزة، فلسطين)

عنوان الدراسة: اثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الإجتماعية ومهارات حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع والثامن الأساسيين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر برنامج توجيه جمعي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في تحسين الكفاءة الإجتماعية، ومهارات حل المشكلات لدى طلبة الصف السابع والثامن الأساسي،واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا تم توزيعهم بالتساوي بطريقة عشوائية إلى مجموعتين(تجريبية 25، ضابطة 25)،واستعمل مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لصاحبه العالم ميريل (1993)، ومقياس حل المشكلات الذي طوره حمدي (1998) بالاعتماد على نموذج هبنر في حل المشكلات،واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:تحليل التباين المشترك

واختبار (ت) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج التوجيه الجمعي و المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية ولجميع المتغيرات التابعة.

7-2-4 دراسة (مروان سليمان سالم الددا،2008،غزة، فلسطين)

عنوان الدراسة:فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الإجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الإجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي، استخدم الباحث منهجين هما المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي،وتمثل مجتمع الدراسة من طلاب مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الحكومي ة في محافظة خان يونس المسجلين في العام الدراسي (2007-2008) والبالغ عددهم (2971) طالبا،وتكونت العينة من طلاب الصف العاشر بلغ عددها (200) طالبا واختيارها بالطريقة العشوائية،وكانت أدوات الدراسة مقياس اعرض الخجل من إعداد مايسة النيال ومدحت أبو زيد،وقاما ببناء برنامج إرشادي،واستخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: اختبار (ت) للفرق بين متوسط الفقرة و المتوسط المحايد، اختبار (ت) لاختبار الفروق بين متوسطات العينات المستقلة (الضابطة – التجريبية)، وكانت النتائج كما يلي:وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على كل مقاييس الدراسة ولصالح التجريبية مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح لزيادة الكفاءة الإجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي.

7-2-5 (دراسة حسن أحمد سهيل، محمود كاظم محمود،2008، العراق).

عنوان الدراسة: فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى طلاب المرحلة المتوسطة، والتعرف على مستوى السلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة،وتمثل مجتمع الدراسة في طلاب الصف الثاني المتوسط من طلاب الثانوية في محافظة بغداد وتكونت عينة الدراسة من (278) طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط من ثانوية الصديق للبنين و ثانوية الرواد للبنين، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي استعمل الباحثان الأدوات التالية: مقياس فاعلية الذات الذي أعده (محمود، 2008)، مقياس السلوك الفوضوي الذي بناه (سهيل،2007)،

باستخدام الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:اختبار التائي لعينة واحدة، ومعادلة الإرتباط بيرسون لا يجد العلاقة بين فاعلية الذات و السلوك الفوضوي، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة لا وجود لعلاقة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي.

7-2-6-دراسة (محمد السعيد عبد الجواد ابو حلاوة، 2007، مصر)

عنوان الدراسة: فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الإنفعالي في تحسين الكفاءة الإجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا.

هدفت الدراسة التحقق من كفاءة وفعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة، الإجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا.ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج التجريبي، وتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ الصم و ضعاف السمع ممن تتراوح أعمارهم بين (12-14)سنة، وتكونت عينة الدراسة من (52) طفلا و طفلة من تلاميذ مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة دمنهور من ذوي الإقامة الخارجية و الداخلية، وتم تقسيم العينة الدراسة إلى مجموعتين التجريبية وبلغت (25) طفلا وطفلة، والضابطة وقوامها (27) طفلا وطفلة،واستعملت الأدوات التالية: برنامج تنمية النضج الانفعالي للأطفال الصم ضحايا الإساءة الانفعالية.(إعداد الباحث)

دليل إرشاد آباء ومعلمي الأطفال الصم. (إعداد الباحث)

مقياس الإساءة الانفعالية الم. (إعداد الباحث)

مقياس النضج الانفعالي للأطفال الصم.(إعداد الباحث)

مقياس المستوى الإجتماعي الاقتصادي. إعداد: عادل السعيد البنا (1997)

قائمة مؤشرات تعرض الطفل الأصم لسوء المعاملة الانفعالية كما يدركها المعلمون. إعداد كرستون تور(2002) ترجمة وتقنين الباحث.

بطاقة ملاحظة السلوك، الإجتماعي للأطفال أثناء اللعب. إعداد فاندربيلت 1993.

و كانت التحليلات الإحصائية لبيانات الدراسة استخدمت الدراسة أساليب إحصائية متنوعة في تحليل بيانات الدراسة الحالية توزعت على ثلاث مسارات:

الأول: أساليب إحصائية استخدمت في تقنين أدوات الدراسة وتضمنت معاملات الإرتباط (الإتساق الداخلي، ومعامل ألفا، وبيرسون)

الثاني: أساليب إحصائية استخدمت في التحقق من التجانس بين عينة المجموعة التجريبية وعينة المجموعة الضابطة وتضمنت اختبار (ت).

الثالث: أساليب إحصائية استخدمت في التحقق من التجانس من فروض الدراسة وتضمنت تحليل التباين للقياسات المتكررة الثنائي والأحادي، معامل مربع أوميجا اختبارات دلالة الفروق بين المتوسطات وفق مدى دنن، تحليل الانحدار والمسار ونموذج المعادلة البنائية، وكانت النتائج كالتالي: توجد فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس المتكرر (القبلي والبعدي والتتبعي) لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية النضج الانفعالي في تحسين الكفاءة الإجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم المساء معاملتهم انفعاليا.

7-2-7-دراسة(ايمان عبد الكريم ذيب،2006،العراق)

عنوان الدراسة: السلوك الإجتماعي للطالب الجامعي.

هدفت الدراسة إلى قياس السلوك الإجتماعي للطالب الجامعي وتمثل مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة المنتصرية الدراسية الصباحية للعام الدراسي (2005-2006) و قد بلغ عدد الطلبة (11566) طالب و طالبة و من مختلف الكليات،وكانتعينة مكونة من (400) طالب و طالبة من طلبة الجامعة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية،واعتمدت المنهج الوصفي،كما طبقت أداة مقياس السلوك الإجتماعي الذي قامت الباحثة ببنائه وقامت بحساب الخصائص السيكومترية له.واستعملت الوسائل الإحصائية التالية:النسبة المئوية،الاختبار التائي لعينتين مستقلتين،معامل ارتباط بيرسون،معادلة هوايت،معادلة الخطأ المعياري،معامل الالتواء،الاختبار التائي لعينة ومجتمع.وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:توجد فروق بين متوسط السلوك الإجتماعي للطلبة و المتوسط الفرضي للمقياس لصالح الطلبة،يوجد فروق بين متوسطات الطلبة في المتغير الجنس لصالح الطالبات،يوجد فروق بين متوسطات الطلبة في المتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الرابعة،لايوجد فروق بين متوسطات الطلبة في المتغير التخصص.

7-2-8-دراسة(سلوى السيد سليمان حجازي،2005،مصر)

عنوان الدراسة:فعالية التدريب على مهارات الإجتماعية في خفض فوبيا المدرسة

هدفت الدراسة إلى خفض فوبيا المدرسة من خلال التدريب على مهارات الإجتماعية.وطبقت المنهج الشبه تجريبي. وقد أجريت على عينة من مجتمع قوامه(404) طفل وطفلة بالصفوف الثلاث الأولى(الأول- الثاني- الثالث) بمجمع مدارس أولاد صقر الإبتدائي بمحافظة الشرقية حيث طبق عليهم مقياس فوبيا المدرسة

للأطفال ومقياس فوبيا المدرسة كما يدركه المعلم، وبناء على ذلك تم اختيار (60) طفلاً وطفلة حصلوا على أعلى الدرجات في المقياسين (أعلى من 85 في مقياس فوبيا المدرسة كما يدركه الطفل وأعلى من 89 في مقياس فوبيا المدرسة كما يدركه المعلم) على هؤلاء (60 طفل)، ثم طبق مقياس المهارات الإجتماعية وتم اختيار(20) طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (7_8) سنوات ممن تتوافر فيهم شروط العينة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية قوامها (10) أطفال ومجموعة ضابطة (10) أطفال.

تم تطبيق المقاييس التالية وهي: 1- اختبار القدرات العقلية للأطفال من (6-8) سنوات. 2- مقياس المهارات الإجتماعية للصغار.3- مقياس فوبيا المدرسة.

4- مقياس فوبيا المدرسة لدى الأطفال. 5- برنامج التدريب على المهارات الإجتماعية. وتم تطبيق البرنامج وعدد جلساته (30 جلسة) استمر عشر أسابيع،

معالجة الدرجات إحصائيا والتي تمثلت في (اختبار(ت) ومعمل الإرتباط البسيط بيرسون أسفرت نتائج الدراسة عن:

1) وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات المهارات الإجتماعية وفوبيا المدرسة لدى أطفال عينة الدراسة.
2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في المهارات الإجتماعية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية.

7-2-9-دراسة (ثائر رشيد حسن،2005، العراق)

عنوان الدراسة: السلوك الإجتماعي المدرسي بين التلاميذ بطيئي التعلم و الأسوياء (دراسة مقارنة)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق بين السلوك الإجتماعي المدرسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم والأسوياء على كل مجال من مجلات المقياس، استخدم المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتمثل مجتمع الدراسة من تلاميذ صفوف التربية الخاصة بطيئي التعلم في مرحلة الرابع الإبتدائي الموجودين ضمن المدارس الإبتدائية لمحافظة ديالي للعام الدراسي (2003-2004) ويبلغ عددهم (132) تلميذ وتلميذة وقد تم اختيار العينة عشوائيا من التلاميذ بطيئي التعلم وبلغ عددهم (31) تلميذ وتلميذة، واختير (31) تلميذ وتلميذة أسوياء من المدارس العادية بهدف المقارنة واستخدم الباحث مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي للعالم ميريل (1993) كأداة للدراسة، وتم حساب الأساليب الإحصائية التالية: النسبة المئوية،معامل الإرتباط البسيط بيرسون ، اختبار (ت) للعينات المتساوية والأوساط غير المرتبط ة، وتوصل إلى النتائج التالية:توجد فروق بين التلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ الأسوياء على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي وعلى كل مجال من مجالاته والمتمثلة في الكفاية الإجتماعية بأبعادها الثلاث (المهارات الأكاديمية و المهارات الشخصية ومهارات ضبط الذات)، وكذلك مجال السلوك اللاإجتماعي بأبعده الثلاث (سريع الغضب، العدوانية، كثير الطلبات فوضوي) وذلك كله لصالح التلاميذ الأسوياء.

7-2-10- دراسة (رحاب فتحي عبد السلام السيد،2005،الرياض السعودية)

عنوان الدراسة:فاعلية برنامج للأنشطة النفسحركية في تنمية بعض المهارا تالإجتماعية لأطفال الروضة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج للأنشطة نفسحركية في تنمية بعض المهارات الإجتماعية لأطفال الروضة،تكونت عينة الدراسة من (40) طفل وطفلة تراوحت أعمارهم بين الخامسة والسادسة، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين (التجريبية (20) و الضابطة(20) طفل وطفلة، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج التجريبي،كما استعانت بمجموعة من المقاييس تمثلت في مقياس المهارات الإجتماعية لأطفال الروضة من إعداد الباحثة ،وقامت ببناء برنامج تدريبي (باستخدام الأنشطة النفسحركية) لتنمية بعض المهارات الإجتماعية، استعملت الأساليب الإحصائية التالية: معامل الإرتباط اختبار (ت) لحساب الفروق، الصدق التمييزي، معادلة بلاك، وتوصلت إلى النتائج التالية: وجود فروق بين المجموعة التجريبي ة والمجموعة الضابطة على مقياس المهارات الإجتماعية لأطفال الروضة لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبي للأنشطة النفسحركية في تنمية بعض المهارات الإجتماعية لأطفال الروضة.

التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الأهداف :تباينت الدراسات التي تناولت متغير(المستقل) استراتيجيات التعلم النشط في أهدافها تبعا لتباين الإستراتيجيات المطبقة وكذا تبعا لتباين المتغيرات التابعة التي تناولتها كل دراسة، بحيث هناك دراسات أرادت الكشف عن تأثير الإستراتيجيات التعلم النشط مع متغيرات أخرى مثل دراسة(ياسر هدروس و معمر الفرا، 2010،غزة فلسطين)ودراسة(غادةقصي،2009،لبنان) و دراسة (فاطمة الزايدي، 2009مكة،السعودية) ودراسة (انتصار و آخرون، 2008،الأردن)، وهناك بعض الدراسات التي اعتمدت بعض

البرامج القائمة على استراتيجيات التعلم النشط مثل إستراتيجية التعلم التعاوني و التعلم بحل المشكلات و التعلم باللعب و القصة مع متغيرات أخرى بهدف الكشف عن تأثير وفاعلية تلك البرامج مثل دراسة (نبيلة بن الزين، 2013، الجزائر) ودراسة (أحمد الصليلي،2012، الكويت) و دراسة (صبا المحفوظ و محسن الزهيري 2012، العراق) و دراسة (فدوى برقان، 2009) ودراسة (أضواء عبد الكريم، 2007العراق) ودراسة(هند العربي،2006،مكة السعودية)

أما الدراسات التي تناولت المتغير السلوك الإجتماعي المدرسي (المتغير التابع) فكانت متباينة هي الأخرى في أهدافها حيث هدفت بعضها إلى الكشف عن مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي للأفراد مثل دراسة (إيمان ذيب، 2006،العراق) دراسة (ثائر حسن، 2005،العراق) ومنها من هدفت إلى تنمية ورفع مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي مثل دراسة (يوسف مقدادي و جمال أبو زيتون، 2009،العراق) ودراسة (مروان الدادا،2008،فلسطين) ودراسة (محمد السعيد أبو حلاوة، 2007،مصر) ودراسة (سلوى حجازي،2005،مصر) ودراسة (رحاب السيد، 2005،السعودية)ومنها من هدفت إلى الكشف عن علاقة السلوك الإجتماعي مع متغيرات أخرى مثل دراسة (بو شاشي سامية،2013، الجزائر) ودراسة (حسين كاظم، 2013، العراق) و دراسة (حسن ومحمود كاظم،2008،العراق)

أما الدراسة الحالية فقد تميزت عن سابقاتها بأهدافها وهي بناء برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط والتي تمثلت في أربع استراتيجيات وهي التعلم التعاوني، والتعلم باللعب، والتعلم بحل المشكلات، والتعلم بالأسلوب القصصي وذلك بهدف تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي وذلك من خلال تنمية الكفاية الإجتماعية للتلاميذ و ضبط السلوك اللاإجتماعي للتلاميذ.

من حيث المنهج : باستثناء دراسة (بوشاشي سامية، 2013، الجزائر) و دراسة (حسين وبشرى كاظم، 2013،العراق) ودراسة (حسن، محمود، 2008،العراق) ودراسة(إيمان ذيب، 2006، العراق) ودراسة(ثائر حسن، 2005،العراق) التي اعتمدت المنهج الوصفي،اعتمدت كل الدراسات الأخرى على المنهج التجريبي القائم على التصميم (القبلي والبعدي و التتبعي) وعلى (المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة) وهذا ما سوف تعتمد عليه هذه الدراسة وذلك لتحقيق هدفها القائم على اختبار فاعلية برنامج مقترح.

من حيث العينة: اختلفت الدراسات من حيث عدد العينة ومن حيث الفئة المستهدفة حيث توزعت كل الدراسات بين المستويات التعليمية الخمسة (الروضة الإبتدائي المتوسط، الثانوي، الجامعي) وذلك لأهمية كل المراحل للتعليم و تنمية السلوك الإجتماعي وأما العدد فقد تباينت كل الدراسات في عدد العينة بين(400) كأقصى عدد و(28) كأدنى عدد.

أما الدراسة الحالية فقد استهدفت فئة الإبتدائي (السنة الثالثة) لأنها حسب نظر الباحثة هي الأكثر فئة قابلة للتغيير لأنها تتوسط المرحلة الإبتدائية، أما العدد فتمثل في (56) مقسم (28) للمجموعة التجريبية و(28) للمجموعة الضابطة، و تم اختيار هذا العدد لأن الإستراتيجيات المطبقة تتطلب عدد من (25-28).

من حيث الأدوات :لقد تباينت أدوات كل الدراسات كل على حسب الفرضيات التي قامت من أجلها الدراسة، وكذلك حسب المتغيرات التي وضعت الدراسة من أجلها فمنها من تبنَت مقاييس آخرين، ومنها من بنَت المقياس لوحدها.

أما الدراسة الحالية فقد توافقت في استعمال مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي للعالم ميريل (1993) مع دراسة كل من (يوسف وجمال، 2009، العراق) و دراسة (ثائر حسن،2005،العراق).

من حيث الأساليب الإحصائية: استعملت جل الدراسات اختبار (ت) بهدف معرفة الفروق لأنها تبنت المنهج التجريبي لمعرفة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، ومنها من اعتمدت معامل الإرتباط البسيط لبيرسون بهدف الكشف عن العلاقة بين المتغيرات بالإضافة إلى اختبار (ت) للكشف عن الفروق.

أما الدراسة الحالية مثلها مثل الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي اعتمدت اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الاختبار (القبلي والبعدي والتتبعي).

من حيث النتائج:لقد توصلت كل الدراسات التي طبقت برامج مقترحة أو إرشادية أو تدريبية إلى فاعلية هذه البرامج سواء في تنمية ورفع السلوك والمهارات الإجتماعية أو في خفض بعض السلوكات غير اجتماعية مثل دراسة (رحاب، 2005)، دراسة (سلوى السيد،2005)ودراسة (محمد السعيد، 2007) ودراسة (مروان، 2008) ودراسة (يوسفوجمال،2009). وتوصلت كل الدراسات التي طبقت استراتيجيات التعلم النشط بكل أنواعه إلى فاعلية وتأثير هذه الإستراتيجيات في تنمية المهارات و رفع مستوى التحصيل أو فاعلية الذات أو تنمية التفكير الإبداعي أو الذكاء أو الضبط الداخلي مثل دراسة (هند حميد،2006) ودراسة (انتصار خليل عشا، 2008) ودراسة (صبا عبد المنعم، 2012) ودراسة (أحمد هلال،2012) ودراسة (نبيلة بن الزين،2013).

أما الدراسة الحالية انفردت حسب علم الباحثة في ما تسعى إلى التوصل إليه من نتائج والتي تمثلت في الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط المتمثل في التعلم التعاوني و التعلم بحل المشكلات و التعلم باللعب والتعلم بالأسلو ب القصصي لتنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي المتمثل ف ي جزأين الاول العمل على تنمية الكفاية الإجتماعية، والثاني ضبط السلوك اللاإجتماعي .

الفصل الثاني

استراتيجيات التعلم النشط

الفصل الثاني استراتجيات التعلم النشط

تمهيد

1/ مفهوم التعلم

2/ مفهوم التعليم

3/ مفهوم التدريس

4/ الفرق بين التعلم والتعليم والتدريس

5/ مفهوم إستراتجية التدريس.

6/ مفهوم طريقة التدريس.

7/ مفهوم أسلوب التدريس.

8/ الفرق بين الإستراتجية والطريقة والأسلوب في التدريس.

9/ مفهوم استراتجيات التعلم النشط.

10/ أهمية استراتجيات التعلم النشط.

11/ أنماط استراتجيات التعلم النشط.

12/ / أهم النظريات المستند عليها التعلم النشط

13/ دور المعلم والمتعلم في استراتجيات التعلم النشط.

14/ استراتجيات التعلم التعاوني: – تعريفه،خصائصه،أهدافه،مبادئ

- مراحل وخطوات تنفيذه.

- دور العلم والمتعلم في التعلم التعاوني.

15/ إستراتجية التعلم باللعب:تعريفه، أهميته،أنواعه،فوائده.

- دور المعلم في التعلم باللعب.

16/ إستراتجية التعلم بحل المشكلات:تعريفه، أهميته،شروطه،خطواته.

- الأسس والمبررات التربوية لطريقة حل المشكلات.

- دور المعلم في التعلم بحل المشكلات.

17/إستراتجية التعلم بالأسلوب القصصي:تعريفه،أهميته

- مراحل بناء القصة

- دور المعلم في التعلم بالأسلوب القصصي

-الخلاصة

تمهيد:

لقد تزايد في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ الاهتمام بطرق التدريس التي تكون فعاَلة لتساعد المتعلم على التعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتراكمة في البيئة بالإضافة إلى تنشيط و تفعيل عمليات التفكير الخاصة به مما يؤهله إلى مواكب ة الانفجار المعلوماتي الكبير واستغلاله لصالحه ومنفعته، ومنه تم اكتشاف طرق جديدة للتدريس ألا وهي استراتيجيات التعلم النشط التي تعمل على تنشيط المتعلم حركيا ومعرفيا ونفسيا وفكريا وتمكَنه من تعلم واكتساب أي معلومات أو مهارات جديدة يحتاجها أثناء حياته ولقد تطَرقنا في هذا الفصل بالتفصيل إلى كل ما يتعلق باستراتيجيات التعلم النشط والى النظريات التي استند إليها العلماء في التأصيل لهذه الإستراتيجيات، وتطرقنا كذلك إلى الإستراتيجيات التي طبقتها الباحثة في دراستها و المتمثلة في التعلم التعاوني، والتعلم باللعب، التعلم بحل المشكلات، والتعلم بالأسلوب القصصي.

1- إستراتجيات التعلم النشط:

1)**مفهوم التعلم**:تكلم الكثير من العلماء عن التعلم و أعطوا لهتعاريف كل حسب نظريته ويمكننا أن نحدد بعض التعريفات منها:

1- يعرّفه (جيلفورد " Guilford") أنه:الت غيير في سلوك الفرد الناتجعن استثارة.**(توفيق،محمد 2002،،ص22)**.

2- و عرفه كل من (الخلايلة) و (اللبابيدي) على أنه مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه و قد يكون كذلك بمعونة من المعلم وإرشاده.

(يحي،2008،ص39)

3- ويعرف كذلك على أنه التغير و التبدل في المهارة، أو التعديل في المعرفة أو السلوك، و ذلك نتيجة اكتساب الفرد للخبرة المباشرة أو غير المباشرة.

(جودت،2008،ص39)

4- و يعرفه (ثورندايك) حسب نظريته السلوكية على أنه سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان.**(مصطفى،1983،ص16)**.

5-يعرفه اوزوبل بأنه عملية إدراك وإنتاج علاقات وارتباطات بين ما يقدم له من معلومات جديدة،وبين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم.**(حسين،2007،ص119)**

- و يمكننا أن نستخلص من التعاريف سابقة الذكر أن التعلم متعلق بالفرد المتعلم و هو عبارة عن نشاط يقوم به هذا المتعلم بهدف إحداث تغير في سلوكه و اكتسابه

المهارة عن طريق التدريب و لكن لا يمكننا أن نرى هذا التغير إلا من خلال أداء الفرد لهذه المهارة.

2)-مفهوم التعليم:وكما خاض العلماء و المنظرين في مفهوم التعلم كان لزاماً الخضوع في مفهوم التعليم لتعلق كل واحد منهما بالآخر.و يمكننا أن نوضح بعض التعريف منها:

1- التعليم هو عملية نقل المعارف أو الخبرات،أو المهارات وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معينة.**(محسن،2008،ص26)**.

2- تعريف آخر:هو عملية مقصود ة أو غير مقصودة،مخطط لها أو غير مخطط لها،تتم داخل غرفة الصف أو خارجها،وتتم من قبل المعلم أو غيره،تؤدي في النهاية إلى تعلم الفرد و اكتسابه للخبرات المختلفة.**(عادل،2009،ص25)**.

3- التعليم هو:توفير الشروط المادية و النفسية،التي تساعد المتعلم على التفاعل النشط مع عناصر البيئة التعليمية في الموقف التعليمي،و اكتساب الخبرة و المعارف و المهارات و الإتجاهات و القيم التي يحتاج إليها هذا المتعلم و تناسبه و ذلك بأبسط الطرق الممكنة.**(توفيق ومحمود الحيلة،2002،ص21)**.

4- عرف محمد السكران (2002):التعليم على أنه أداة تستخدم من أجل التعلم، و هو ينطوي على مركب واحد هو الإحاطة بالمعلومات و المعارف.

(محمد السكران،2002،ص121)

- ومعنى هذا أن التعليم هو عبارة عن عملية اكتساب المتعلم للخبرات و المهارات والمعارف التي تساعده على التكيف مع بيئته و يكون مقصوداً في إطار مؤسسة تربوية أو غير مقصود من البيئة مباشرة.

3)**مفهوم التدريس:**إن للتدريس مفاهيم عديدة و تع اريف مختلفة باختلاف المهتمين بهذا المجال،نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

1- المفهوم الحديث للتدريس هو التفاعل بين المعلم و التلاميذ بغية تحقيق الأهداف المرجوة،وهذا التفاعل قد يكون من خلال مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة أو تهيئة موقف معين يدعوا التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو غير ذلك.**(هبة،2011،ص13)**.

2- التدريس هو:نشاط متواصل يهدف إلى إثارة التعلم و تسهيل مهمة تحققه و يتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال المتواصلة والقرارات المستغلة و توضيحها بطريقة مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي. **(إيمان عمر،2010،ص123)**.

3- و حسب كمال عبد الحميد الزيتون فإن هناك أساساً تركزت حولها تعريفات التدريس لعل أهمها.

إن التدريس باعتباره عملة اتصال،و عملية تعاون و نقل للمعلومات و نظام و مهنة وعلماً أم فناً و سبيلاً للنجاح و نشاطاً مقصوداً و سلوكاً معيارياً.**(كمال،2003،ص30)**.

و منه نلاحظ أن تعريف كمال عبد الحميد زيتون كان أوسع وأعمق لمفهوم التدريس حيث أنه أوضح أن التدريس هو عبارة من عملية اتصال تكون بين الراسل(المعلم) ومستقبل تلك المعلومات التلميذ) و بفضل هذا التواصل يحدث تفاعل اجتماعي بين المعلم والتلاميذ فيما بينهم،و يكون هذا التفاعل في إطار نظام و نشاط مخطط له ومقصود،بهدف التحقيق النجاح. ومنه فإن التدريس مهنة يقوم بها المعلم و في نفس وقت هو علم و فن لا يحسنه إلا من عرفه و أتقنه.

4)**الفرق بين التعلم والتعليم و التدريس** :من خلال سردنا لمفاهيم كل من التعليم والتعلم و التدريس يتضح لنا جلياً الفرق بين كل منهم ويمكننا أن نلخصه كما يلي:

1) إن التعليم أشمل من التدريس في الاستعمال التربوي.
2) إن التدريس عمل مخطط مقصود أما التعليم فقد يحدث بقصد أو من دون قصد.
3) التدريس بتناول المعارف و القيم من دون المهارات بينما التعليم يتناول المعارف والمهارات و القيم.
4) التدريس يحصل في داخل المؤسسات التربوية، بينما التعليم يحصل في داخل المؤسسات التربوية أو خارجها أو في الاثنين معاً لان الفرد قد يتعلم في المدرسة أو قد يتعلم من المجتمع و قد يتعلم من أفراد العائلة.**(محسن،2008،ص26)**.

5)مفهوم إستراتجية التدريس :هي خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية فهي تضع الطرق أو التقنيات (أو الإجراءات) التي من المؤكد أن المتعلم يفعلها في الواقع ليصل للهدف. وقد ذكر ممدوح سليمان (1988) أن إستراتجية التدريس عبارة عن مجموعة المعلم داخل الفصل و التي تحدث بشكل منتظم و متسلسل و تهدف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً، و تتضمن أيضاً أبعاداً مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات للتلاميذ و طريقة التقويم، و نوع الأسئلة المستخدمة و هكذا فهي الخطة العامة للتدريس.**(كمال،2003،ص265)**.

2- و لقد عرفت كوثر كوجك الإستراتجية في التعليم بأنها: خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، و لتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها.

(مصطفى،2008،ص60)

3- يعتبر مصطلح الإستراتجية من المصلحات العسكرية بقصد به فن استخدام الأمانات و المواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة، أي استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، فالإستراتجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمل و دليل مرشد لحركته.

(عاطف،2009،ص81)

4- و تعرف بأنها: مجموعة الإجراءات و الوسائل التي يستخدمها المعلم أو المدرس لتمكين المتعلمين من الخبرات التعليمية المخططة و تحقيق الأهداف التربوية من خلال هذه التعريفات لإستراتجية التدريس يمكننا أن نفهم الإستراتجية بدقة و التي كانت عبارة عن مصطلح عسكري يوناني يعني براعة و فن للحرب ثم انتقل إلى المجال التربوي ليخدم نفس الهدف أولا،و هو التخطيط للعملية التعليمية التعلمية ووضع محددات لها يمشي عليها المعلم ليحقق الأهداف التربوية المسطرة له مستعملا كل الوسائل و الخبرات و المثيرات و التقنيات المتوفرة لديه.

6)**مفهوم طريقة التدريس**:

1- يعرف مرعي والحيلة (2000) طريقة التدريس بأنها عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل مادة التعلم سواءً معلومة كانت أم قيمة أم حركة أم خبرة من مرسل نطق عليه اسم المعلم إلى مستقبل نطلق عليه اسم المتعلم.**(توفيق و محمد،2005،ص26)**.

2- طريقة التدريس هي مجموعة من الإجراءات و الممارسات و الأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين بهدف إلى توصيل معلومات و حقائق و مفاهيم للطلاب.**(إيمان،2010،ص289)**.

3- طريقة التدريس عبارة عن جملة الإجراءات و الأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة

مترابطة متعلقة بطبيعة تعلم المادة و تعليمها،و تبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب.**(كمال،2003،ص264)**.

4- و تعرف كذلك أنها الإجراءات التي يؤديها المدرس أو المعلم لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة و تشتمل كافة الكيفيات و الأدوات و الوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء أدائه العملية التعليمية تحقيقاً لأهداف محددة و لها أشكال و صور وأساليب متعددة كالمناقشات و طرح الأسئلة أو حل المشكلات أو المشروعات أو الاكتشاف و الإستقصاء أو غير ذلك.**(محسن،2008،ص28)**.

و منه فإننا نستنتج أن طريقة التدريس هي عبارة عن إجراءات مرتبطة بالمادة المدروسة في حصة معينة و كل ما يتعلق بها من نشاطات و كيفيات و أدوات ووسائل تمكن المعلم من توصيل تلك المعلومات المستهدفة في المادة إلى الطلاب تمكنهم من إستعابها و فهمها.

7)مفهوم أسلوب التدريس:

1- الأسلوب هو الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة و من ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم.**(يحي،2008،ص15)**.

2- عرف كل من (الصافي،و قارة،ودبور) على أنه الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس.**(عبد الحكيم و آخرون،2010 ص84)**.

3- وعرفه (الصيفي،2008) أنه مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلم و المفضلة لديه،أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم.

(عاطف،2008،ص84)

ومنه فإن الأسلوب يتمثل في شخصية المعلم التي يعكسها في تطبيقه لطريقة تدريس المادة المعينة و التي يجعله يختلف عن زملاءه من المعلمين في نفس التخصص،فشخصية المعلم تنعكس على إدارته للغرفة الصفية و تظهر كذلك في تفاعله مع التلاميذ وتعامله معهم و مع المادة المدروسة.

8)**الفرق بين إستراتجية و طريقة وأسلوب التدريس :** تعتبر هذه المفاهيم مهمة في العملية التعليمية التعلمية و يتقارب في المفهوم مما جعل كثير من المهتمين بالتربية والتعليم يخلطون فيما بينها و لا يعرفون بين دلالاتها.

و يبيَن ممدوح سليمان أن هذا الخلط ليس فقط في الكتابات و القراءات العربية بل حتى في الكتابات و القراءات الأجنبية، وذكر أن هناك حدود فاصلة بين طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتجيات التدريس، و أوضح أنه يقصد بطريقة التدريس الطريقة التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للطالب أثناء قيامه بالعملية التعليمية.

بينما يرى أن أسلوب التدريس هو مجموعة الأنماط التدريسية و الخاصة بالمعلم والمفضلة لديه،أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية للمعلم.

ويؤكد على أن إستراتيجية التدريس هي مجموعة تحركات المعلم داخل الصف التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل تهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا.**(مصطفى،2008،ص61)**. ويوضح كمال عبد الحميد زيتون أن إستراتيجية التدريس أعم و أشمل من طريقة التدريس، بحيث أن الإستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة حسب الأهداف المرج و تحقيقها من الإستراتيجية، أما الطريقة فإنها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد **(كمال،2003، ص263)**

ومنه يمكننا أن نميز بين هذه المفاهيم الثلاث المهمة جدا في العملية التعليمية وذلك من خلال تحديد إطار كل واحدة منهم كما يلي: الإستراتيجية هي خطة تستمر لفترة

طويلة بعيدة المدى وهي أعم و أشمل،وأما الطريقة فهي الإجراءات التي تطبق لفترة قصيرة المدى لتحقيق الأهداف التعليمية وهي جزء من الإستراتيجية،أما الأسلوب فهو سمات وخصائص شخصية المعلم الذي يطبق هذه الطريقة أو الإستراتيجية.

9)**مفهوم إستراتجيات التعلم النشط :**1- هو السياق الذي يندمج فيه المتعلمون في مهام تعليمية مثل القراءة أو الكتابة أو المناقشة أو القيام بتجربة معملية أو حل مشكلة بأنفسهم فرادى أو في مجموعات تعاونية...بحيث يستخدم كل متعلم قدراته الذهنية التفكيرية والذكرية لتحقيق هدف معين يحقق كسبا للمعارف أو مهارات أو وجدانيات.

(وليم،2009،ص200)

و يكون المتعلم في هذه الاستراتجيات هو محورها و مركزها و تدور حوله حيث تعمل على تنشيطه،و إكسابه مهارات التعلم المنشطة له،في حيث يقتصر دور المعلم على التوجه و الإرشاد و توفير المواد و الوسائط التي تكون أساسية و مهمة في العملية التعليمية التعلمية.

2- هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يقوم بها المتعلم لجعل عملية التعلم أكثر سرعة و سهولة ومتعة،ومواجهة ذاتيا بشكل أكبر،بالإضافة إلى قابليتها للإنتقال إلى مواقف جديدة.**(حسين،2007،ص206)**.

3- هي عبارة عن مجموعة متجانسة و متتابعة الخطوات يمكن للمعلم ترجمها إلى طرق تدريس و مهارات تدريسية تتلاءم مع خصائص المتعلم وطبيعة المقرر الدراسي والإمكانات المتاحة وذلك لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة.

(حلمي،محمد،2010،ص146)4- كما عرفها(**سليم و آخر ون،2009،ص19**)على أنها إستراتجية تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تحفزهم على التفكير فيما

يتعلمونه،وتتطلب منهم أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل و التركيب و التقويم فيما يتعلمونه.

10)أهمية استراتجيات التعلم النشط :إن أبرز وأكبر أهمية نحصرها في استراتجيات التعلم النشط هو قدرة المتعلم على تطوير طرق فاعلة للتعلم والتعامل مع الكم الهائل من المعلومات المتواجدة في البيئة الحياتية اليومية ولقد حدد الباحثون عدة أهميات لاستراتجيات التعلم النشط يمكن تحديدها في ما يلي:

1) زيادة انخراط الطلاب الموهومين والطلاب الضعفاء في العمل على حد سواء.
2) جعل الطلاب المعرضين للخطر يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية على إدارة شؤونهم بأنفسهم.
3) تحديث برنامج قرائي يتلاءم مع أساليب تعليمة مختلفة.
4) الحد من التصرفات السيئة داخل الصف وخارجها.
5) تقديم المساعدة للمعلمين الجدد لتسيير الصفوف بسلاسة.

11)-أنماط استراتجيات التعلم النشط:

بين كل من **(عبد الحكيم،وآخرون، 2010)و(حسن محمد ،وآخرون،2009)و(حسين،2007)**أن لإستراتيجيات التعلم نمطين مهمين تستند إليها وتتمثل في:

أ) **الإستراتيجيات فوق المعرفية** : ويشير مصطلح ما فوق المعرفية ( )Metacogntion إلى الضبط الواعي المقصود للأنشطة المعرفية،ويطلق عليه ما فوق المعرفة، لأن معناه المحوري هو المعرفة حول المعرفة، أو التفكير في التفكير.ويعتقد أن المهارات ما وراء المعرفية تلعب دورا مهما في أنماط الأنشطة المعرفية،بما فيها التواصل الشفوي والإقناع الشفوي والقراءة وقراءة الإستيعاب والكتابة واكتساب اللغة والانتباه والإدراك والذاكرة وحل

المشكلات والمعرفة الإجتماعية، بالإضافة إلى أشكال متنوعة من التوجيه والضبط الذاتي.

ب) <u>الإستراتيجيات المعرفية</u> : تقع استراتيجيات التعلم المعرفية تحت ثلاث فئات هي: التمرين بالتكرار والتنظيم والإفاضة أو التفاصيل. وتستخدم الفئة الأخيرة لتشير إلى إستراتيجية محددة تعني بربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، وأحيانا تستخدم كفئة عامة لاستراتيجيات أخرى مثل التخيل والتلخيص والاستدلال والتحويل والاستقراء.

12) <u>أهم النظريات المسندة إليها</u>:من خلال تعريفنا للاستراتجيات التعلم التي تقوم على تنشيط المتعلم و الإعتماد عليه بشكل كبير في تعلمه و إبراز دور الفهم و التركيز على التفكير الخاص بهذا المتعلم وتقليص دور التكرار أو الحفظ الصم و استظهار المعلومات فقط،يتضح لنا جليا النظريات التي ركزت على هذا وعملت على تطويره. ويتمثل في:

1- **<u>النظرية التعلم المعرفية</u>** : ترى أن المعرفة تكتسب من خلال أنشطة معرفية عقلية تتضمن تشفير وتكويد داخلي ينتج عنها بنيات معرفية عبرة عن انساق مهيكلة و منظمة لتسير أفضل ما يمكن معالجة المعلومات للحصول على المعرفة، والتعلم عندهم هو خلق فهم جديد يبنيه المتعلم لمواقف أصيلة مرتبطة بموقف أو مشكلة أو سياق معين يتفاعل معه وينفعل به التعلم. **(وليد،2009،ص101)**، و ضمت هذه النظرية كل مننظرية أوزبل ونظرية برونر وفيجوتسكي، وعلى رأسهم بياجيه الذي سوف نتطرق لنظريته بالشرح والتوضيح نيابة عن الآخرين:

<u>نظرية بياجيه</u>:يصف بياجيه التعلم بأنه تغيرات في نظم التفكير بحيث تصبح المعرفة الجديدة جزءا من البناء المعرفي للمتعلم.وقد ميز بياجيه بين التفكير الحسي والذي حدده في ثلاث مراحل وهي:المرحلة الحسية و الحركية،و المرحلة ما قبل العمليات و في الأخير العمليات الحسية و التي تضم السنوات الأولى من الطفولة إلى نهايتها (أي من

الولادة إلى غاية سن الحادية عشر) و التفكير المجرد و الذي يبدأ من سن الثانية عشر إلى الخامسة عشر ويستمر استخدام الفرد التفكير المجرد إل نهاية العمر ، واستخدم الأسئلة الشخصية بهدف حفز التفكير وتنميته لدى الطلبة،لذا فهو يفترض عدم استخدام المعلم لأسئلة تركز على قدرة المتعلم على الحفظ و التذكر،بل يستخدمها لإثارة تفكيره...وكما أن تهيئة البيئة التعليمية تتطلب توفير الوقت الكافي للتعلم وهذا يعني عدم حشو المناهج الدراسية بالحقائق و المفاهيم و المبادئ لأن بياجيه يرى أن يكيف المنهج للطفل ولا أن يكيف الطفل للمنهج.**(عادل،2009ص206،207)**.

2- <u>النظرية السلوكية:</u> تبدأ النظريات السلوكية من المسلم الرئيسي مثير- استجابة ،أي لاإستجابة دون مثير .وأن التعليم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معينة بحيث إذا ظهر هذا المثير مرة أخرى فإن الاستجابة التيار تبطت به سوف تظهر "تؤكد هذه النظرية على تغيير السلوك الظاهري أكثر من التأكيد على السلوك المضمر وتعتمد على مبادئ التعزيز ،و ضبط المثير، وتركز على المتغيرات الخارجية في البيئة واعتبار السلوك ظاهرة قابلة للملاحظة والتحديد والقياس، واعتبار أنماط التعليم مكتسبة بالتعلم وقابلة للتعديل، واعتبار الأهداف السلوكية فردية محددة".

(توفيق،محمد،2005،ص141)

وتعود هذه النظرية لمؤسسها جون واطسون، وتفرعت إلى نظريات أهمها نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبفلوف، ونظرية المحاولة والخطأ لثروندايك، ونظرية الاشترا ط الإجرائي لمؤسسها سكينر الذي سوف نشرح نظريته لكونها أكثر النظريات إسهام في تطوير التعلم والتعليم.

<u>نظرية سكينر</u>: إن أفكار سكينر وأطروحاته، قد أحدثت عدة تغييرات في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة. فسكينر يعتبر مثلا الطفل في البيداغوجا الكلاسيكية يتعلم لينجو من العقاب، مع غياب كل أشكال الدعم.**(زيد،2008، ص88)**.

3/ **نظرية معالجة المعلومات**:"حيث ترى نظرية معالجة المعلومات أن نشاطات المتعلم يجب أن ترتبط بنوع العمليات الذهنية التي يوظفها المتعلم عند مواجهته مهمة ما .

فلقد ساعد تطور علم النفس المعرفي على تأكيد أهمية استراتيجيات التعلم"
(عبد الحكيم،وآخرون،2010،ص35)

13)-دور المعلم والمتعلم في استراتجيات التعلم النشط:

لقد تغير دور المعلم من الدور المحوري الرئيسي الفعال ودور المتعلم السلبي المتلقي الحافظ دون نشاط في التعليم التقليدي إلى الدور الموجه المرشد المسير المسهل للعملية التعليمية بالنسبة للمعلم والدور الرئيسي و الأساسي النشط للمتعلم في التعلم النشط.وهذا ما وضحه كل من **(عاطف،2009)** و**(وليم، 2009)** حيث أكدوا على أن دور المعلم يتمثل في إعداد بيئة التعلم المناسبة، وطرح المهام التي على المتعلمين أن يقوموا بها،وتوفير المواد والوسائط التي قد تلزمهم. وان يكون مرشدا وموجها في حالات اللزوم أو في حالات طلب المتعلم منه.ومن فهو يدير الموقف التعليمي إدارة هادفة في إطار حرية مسئولة مع تقديم دافعية وإثارة وتنشيط خاصة في حالات حدوث إحباط للمتعلم أو حدوث نوع من الفوضى التي تعيق عمل الطالب. ويتحدد دور المتعلم في انه مشارك نشط في العملية التعليمية حيث يقوم بأنشطة عدة تتعلق بالمادة المدروسة تأهله للتعاون مع زملاءه في تعليمهم وتحفيزهم للجد والنشاط وكذلك استخدامه لمهارات التفكير التي تأهله للإبداع و الإبتكار.

14)-استراتيجية التعلم التعاوني:يعتبر التعلم التعاوني من أهم استراتجيات التعلم وأكثر تطبيقا في أكثر المدارس وذلك لفوائده الكبيرة ونتائجه السريعة في القضاء على الروتين وإعادة الحيوية و النشاط للتلاميذ وسوف نقدم له هذه التعاريف.

تعريفه:1)-هو أسلوب في التدريس يقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تشكل مجموعة من بين (4-6).

من الطلبة غير متجانسة تحصيليا.(**إبراهيم،محمد،2015،ص261**).

2)-هو أسلوب تدريس يعمل فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة لزيادة تعلمهم وتعليم بعضهم البعض...و يعني التعليم التعاوني إعطاء الفرصة لكل طالب في المجموعة للقيام بالأنشطة المطلوبة.(**هدى،2005،ص268**).

3)-هو أسلوب تعلم يتم فيه تقيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة(تضم مستويات معرفية مختلفة)يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4-6 أفراد ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.(**ربيع و،طارق،2009،ص32**).

التعلم التعاوني كما اتفق على تعريفه كل المختصين و التربويون هو من أهم استراتجيات التعلم ويمكن أن يكون مع باقي الاستراتجيات حيث أنه يقسم تلاميذ القسم إلى مجموعات متساوية العدد لكن غير متجانسة بحيث كل مجموعة تضم تلميذ مجتهد تحصيله عالي وتلميذ ضعيف التحصيل و البقية يكونون متوسطين بحيث تتكامل المجموعة فيما بينها فتستغل طاقات كل أفرادها فالقوي يساعد الضعيف ويتفاعل معه بواسطة تفاعل الأفراد المتوسطين ليحدثوا التوازن بينهما في الجماعة ومنه يحدث تحقيق لأهداف التعلمية التعليمية واستيعاب كل أفرادها لمحتوى الدروس.

خصائصه:لكي نفهم أو نطبق هذا التعلم لابد من مراعاة خصائصه ومميزاته التي توضح كثيرا كيفية تطبيقه وذلك من أجل الاستفادة الكبيرة منه و من هذه الخصائص:

1 - التفاعل لتحقيق نفس الهدف و أن تحقيقه يكون لصالح كل أفراد المجموعة. **(وليم،2009،ص162)**

2- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في مجموعة واحدة.

3- المودة و المحبة من أهم العناصر التي يجب أن تسود بين المعلم و المتعلم.
(هدى،2005،ص268)

4- قسم **(محمد مصطفى الديب، 2005)**خصائص التعلم التعاوني إلى قسمين خصائص المعرفية وخصائص وجدانية حيث يضع في الخصائص المعرفية أن التعلم التعاوني يولد ارتباطات إيجابية بين الأهداف التلاميذ من الناحية التحصيلية ويخلق فرص البحث والاقتراب من الأقران كمصدر لعملية التعلم بحيث يجعل التلميذ يتعلمه ويعلم غيره في وقت واحد.

- ويتطلب المشاركة بين الأعضاء الجماعة ومناقشة الأفكار وتقسيم العمل وتوزيع الأدوار وتكامل الجهود وإتاحة الوقت الكافي و المناخ المناسب للتعلم و بالتالي ازدياد الدافعية للابتكار.
- ويتسم بأنه يضم أنشطة و مهارات تعلم مناسبة لعمل الجماعة،لا تكون صعبة جداً تفوق مستوياتهم وليست سهلة تشعرهم بتفاعلها.
- يتسم بالتفاعل والتعاون بين التلاميذ مما يؤدي إلى التوسع في اكتشاف المعلومات واكتسابها بأنفسهم.
- وتكون فيه القيادة موزعة بين جميع أعضاء الجماعة وبحيث يتوقعون التشجيع والتدعيم من بعضهم البعض.
- يصلح التعلم التعاوني بجميع مراحل التعليم ويستخدم كافة الموضوعات الدراسية وجميع المستويات العقلية و الإجتماعية.

<u>الخصائص الوجدانية:</u>

يؤدي تقسيم العمل وتوزيع المهام و الأدوار بين الأعضاء غلى نمو مشاعر الحب والود والأمان واحترام.

- يكون التنفيس الانفعالي موجبا وتكون العلاقة إيجابية بين تقدير جهود الأفراد نحو تحقيق هدف الجماعة.
- يتطلب التعلم التعاوني أهدافاً واضحةً ووسائل اتصال جيدة وتوزيع الأدوار والعمل يروح الفريق.(**محمد الديب،2005،ص70**).
- إن خصائص التعلم التعاوني تجعله أكثر الاستراتجيات فعالية ولما يحتوي من سهولة تطبيق وكثرة فوائد تحصدها من خلاله وذلك لأن أهم الخواص فيه أنه يخلق جو من الألفة والتعاون وتحمل المسؤوليات وأنه كذلك يصلح لكل المستويات التعليمية.
- ويساعد المعلم على التحكم في عدد التلاميذ.
- وذلك من خلال تقسيمهم إلى مجموعة تسهل عليه ملاحظتهم وإتباع سلوكهم ويتبع تعلمهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة.
- ضمان مشاركة جميع أعضاء المجموعة وفي العمل المقدم لهم ومساعدة بعضهم ابغض في اكتساب المهارات

<u>أهداف التعلم التعاوني:</u>

قسم(جودت،2008)أهداف التعلم التعاوني حسب ما حدده عدد من المربيين إلى ما يلي.

الجانب التربوي لأهداف التعلم التعاوني تتمثل فيما يلي:

1) التشجيع على الأداء المتواصل والإنجاز المستمر من جانب الطلبة ضمن المجموعة الواحدة.
2) يعمل على زيادة التحصيل في جميع المباحث ولمعظم المراحل الدراسية.
3) يساعد على التخلص من الاتجاهات وأنماط السلوك السلبية العديدة كالأنانية والمنافسة غير الشريفة والفردية المفرطة.

4) تنمية المحافظة على النظام واحترامه مما يساهم في بناء الانضباط الذاتي لدى المتعلمين.
5) التدريب على تحمل المسؤولية الفردية والجماعية المتنوعة.
6) جعل الطالب محور العملية التربوية.
7) اكتساب الطلبة المهارات والمعلومات بشكل فعال إضافة إلى الاحتفاظ بها لمدة أطول.
8) تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة وإكسابهم القدرة على تحليل المواقف وحل المشكلات التي تواجههم.
9) تدريب الطلبة على الالتزام بآداب الاستماع وتقديم التغذية الراجعة.والقضاء على الملل لديهم وجعل المادة التعليمية متنوعة ومثيرة ومنه زيادة الدافعية لديهم.

الجانب الإجتماعي:

1) إن للتعلم التعاوني دور كبير في تكوين خصية الطالب الإجتماعية القادرة على تكوين العلاقات والتعامل مع الآخرين.
2) يهتم هذا النمط من التعلم بحجات الطلبة ورغباتهم وقدراتهم وميولهم وذلك من خلال زيادة انتماء الفرد في جماعته.
3) يعمل على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي واحترام آراء الآخرين.
4) يكسبهم المهارات الإجتماعية خاصة مهارات التواصل وحل الخلافات والحوار الإيجابي وإبداء الرأي.
5) يؤدي إلى التخفيف من حدة المشكلات السلوكية بين الطلبة وذلك من خلال زيادة روح الثقة فيما بينهم ودعم قيمة التعاون.

الجانب النفسي:

1) الإهتمام بحاجات الطلبة النفسية والمعرفية.
2) تعزيز الصحة النفسية والإستقرار النفسي لدى الطلبة مما ينعكس على علاقتهم في الأسرة والمجتمع ومع بعضهم البعض.
3) يعمل على بناء الثقة بالنفس وتقدير الذات بين الطلبة والمعلم.
4) يساهم في تخفيف الانطوائية لدى بعض الطلبة أو الشروط الذهنية ومنه زيادة التوافق النفسي الإيجابي.

– وأضاف **(محمد ديب،2005)** على ما ذكره جودت أحمد سعادة: أن التعلم التعاوني هو تعلم عملي وتطبيقي وهو كذلك تعلم قيادي حيث يتعلم التلاميذ فيه أسلوب القيادة.

يساعد كذلك التلاميذ على اتخاذ القرارات دون تردد و التعبير عن آراءهم مهم كانوا ضعفاء ويدعموا آراءهم بالبراهين.

– أما **(إبراهيم ومحمد،2015)**فيؤكدان على أهداف مهمة للتعلم التعاوني وهي:

- تفجير الطاقات العقلية الكامنة لدى التلاميذ.
- الجرأة والتقدم والبحث عما هو مفيد في مجرى حياته.
- المنافسة الشريفة التي تولد الطاقة عند التلاميذ.
- قوة التركيز والانتباه والتكامل مع النشاط والحيوية والتفاعل.

– لقد اتفق كل التربويون والمختصين على أهداف التعلم التعاوني المذكورة سابقاً وعلى أن هذه الأهداف جعلت أهميته وفوائده تتمحور حول المتعلم وتسهيل العملية التعليمية التعلمية وذلك بمساعدة كل من المعلم والمتعلم عل إنشاء جو صفي فقال يشتمل عليهما التعامل والتفاعل والتعلم.

مبادئ التعلم التعاوني :أكد كل من **(عمر،2008 وثائر،2008،حسن،كمال،**2006**،يحي،2008، عادل و آخرون، 2009، ربيع وطارق ،2008، توفيق،محمد،2005)**

أنه لا يمكن للتعلم التعاوني أن يحقق أهدافه ويكون فعالا نشطا لابد من مراعاة عدة مبادئ يلتزم بها كل من المعلم والتلاميذ في حالة تطبيقه في القسم وتتمثل فيما يلي:

1- **الاعتماد الإيجابي المتبادل** :وهو قلب التعلم التعاوني، فلا بد أن يدرك المتعلم أن نجاحه أو فشله مرتبط بنجاح أو فشل المجموعة.يقول" جونس وجونسن" إما أن نغرق أو نسبح معاً.**(حسن وكمال،2006،ص227)**

2-المسؤولية الفردية :وهي أن يتحمل كل فرد في المجموعة مسؤوليته في التعلم سواء لذاته أو لمجموعته وذلك يبذل الجهد سواء عقليا أو عضليا لتحقيق الأهداف التعليمية وتظهر المسؤولية الفردية في مرحلة التقييم وإعلان النتائج للمجموعة مما يجعل كل فرد يتحمل مسؤوليته.

3- التفاعل المباشر :وتمثل ذلك في التفاعل المشجع بين التلاميذ وجها لوجه وذلك من خلال مساعدة وتشجيع كل فرد في المجموعة للآخرين وكذلك التبادل والتفاعل اللفظي الذي يدور بين التلاميذ مما يعزز تعلمهم ونجاحهم.

4- المهارات الإجتماعية :أول ما يبدأ المعلم في التعلم التعاوني هو أن يقوم بتدريس المهارات الإجتماعية للتلاميذ وذلك من أجل تحسين نوعية التعاون بينهم والتفاعل الإيجابي ومنه تحقيق الأهداف المرجوة من هذا النوع من التعلم وتتمثل المهارات الإجتماعية فيما يلي:مهارات القيادة واتخاذ القرارات وصنعه وإدارة الصراعات وبناء الثقة والتواصل الفعّال.

5- المعالجة الجمعية :يناقش ويحلل أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفعالة بينهم لأداء مهماتهم، ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول

بقاء واستمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التعلم.(**ربيع، طارق،2008،ص35**).

مراحل و خطوات تنفيذ التعلم التعاوني :لكي تقوم المجموعات التعاونية بانجاز أعمالها على أحسن وجه لابد من مراعاة مراحل وخطوات تنفيذ التعلم التعاوني وتتمثل فيما يلي:

1- **مرحلة التعرف**: فيها يتم تفهم طلاب كل مجموعة للمشكلة أو المهمة المطروحة أمامهم.يتبادلون الخبرات و الأفكار القبلية لديهم من أجل فهمها.

2- مرحلة وضع خطة للعمل الجماعي: وذلك من خلال تحديد معطيات المهمة المطروحة وتحديد ما يحتاجونه من أجهزة وأدوات وغيرها و من ثم يقومون بوضع خطة عمل وسير لإنجاز المهمة.

3- **مرحلة تنظيم العمل الجماعي** :وذلك بتوزيع الأدوار فيما بينهم وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرارات المشتركة وكيفية التعامل مع المهمة واستجابة أراء بعضهم البعض.

4- **مرحلة الإنتاجية** :وهو الإنهماك و الإنخراط في العمل والتعاون على إنجازه لكل حسب دوره وتلخيص الأفكار وكتابة النتائج المتحصل عليها في ورقة.

5- **مرحلة الإنهاء**:وتكون بعرض النتائج المتحصل عليها و الأفكار الملخصة على باقي طلبة القيم في جلسة حوار فيما بينهم.(**عادل وآخرون،2009، ص172**).

دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني:

1)- **المعلم**:ويتمثل دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني كما يلي:

- تحديد أهداف التعليمية و الأكاديمية.
- اتخاذ قرارات قبل بدء العملية التعلمية وذلك بتقسيم المجموعات وتحديد عددها وتعيين الطلاب فيها.
- شرح المهمة وبنية الهدف للطلاب.
- بناء الاعتماد المتبادل الايجابي وذلك بإشعار مسؤولية الطلاب في المجموعة.
- التنقل بين المجموعات لتقد أعمالهم وسلوكهم.
- تقويم تحصيل الطلاب.**(ثائر،2008،ص205)**.

2)- المتعلم:للتلميذ دور إيجابي ونشط ومشارك في عملية التعليم مسؤول عن انجاز العلم الذي يكلف به كفرد من مجموعة، والطالب يبحث عن المعلومات ويقوم بتجميعها وتصنيفها وربط الخبرات السابقة بالحالية وتوجيه زملاءه أثناء العمل وبذل أقصى ما يستطيع من جهد.**(حلمي، محمد أمين،2007،ص 156)**.

-كما حددته**(عفت مصطفى الطناوي،2009)**أدوار المتعلم في التعلم التعاوني كما يلي:

- انتقاء الموضوعات ذات الصلة بموضوع الدرس.
- حل الخلافات بين المتعلمين وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم.
- التفاعل في إطار العمل الجماعي وتنشيط الموقف التعليمي.
- وأضاف كل من **(إبراهيم ومحمد، 2015)** الشخصيات الممثلة في أدوار التلاميذ في المجموعات التعاونية وهي:

1- التشخيص المبادر، تلميذ المعلومات، تلميذ الآراء، معطي المعلومات ومعطي الآراء،الموضع أو المفصل، المنسق، الممهد، المقوم الناقد، المنشط أو المشجع، في إجراءات المسجل، تعتبر هذه المسميات وسيلة لتسهيل عملية الاتصال بين أفراد المجموعة وبينهم وبين المعلم.

-وتحدد كذلك مهام وأدوار التلاميذ بالقائد الذي يتم تداوله بين كل أعضاء المجموعة المؤقت،القارئ،المقرر.

15)-إستراتجية التعلم باللعب:

تعريفها:يعتبر أسلوب اللعب من ضروريات تكوين شخصية الطفل وذلك لفوائده الكثيرة التي اكتشفها علماء النفس والتي تعمل على تطوير ونمو الطفل من كل نواحي شخصيته،ومعه اعتمده التربويون والمختصين في التعليم والتعلم كإستراتجية للتعلم تسهل على المتعلمين اكتساب المهارات الأكاديمية والشخصية والإجتماعية ويمكننا أن نحدد تعريف اللعب حسب أراء العلماء كما يلي:

1)- عرفته كريمان بدير: هو مجموعة من الحركات الجسمية و النفسية يندفع إلى القيام بها الصغار تحت تأثير ميل فطري، وتختلف مدة بقاء هذا الميل بحسب اختلاف فترة طفولتها.**(كريمان،2010،ص207)**

2)- وعرفه (جود) أنه نشاط حر موجه أو غير موجه يقوم به الطفل من أجل تحقيق متعة التسلية، وهذا بدوره ينمي القدرات العقلية و النفسية و الجسدية والوجدانية.

3)- كما عرفه بياجيه حسب كتاب وارد زورث بأنه عملية تمثيل تعمل على تحويل المعلومات الواردة لتلاءم حاجات الفرد، فاللعب والتقليد والمحاكاة تعد جزءا لا يتجزأ من عملية النمو المعرفي.**(نبيل،2004،ص25،26)**

4)- يعرف اللعب أيضا أنه نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية، وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية.(**عاطف،2008،ص175**).

5)- ويعرفه قاموس علم النفس بأنه نشاط يقوم به البشر بصورة فردية أو جماعية لغرض الاستمتاع دون أي دافع آخر، أما زرق (1987) فيعرق اللعب المنظم في موسوعة علم النفس بأنه نشاط يخضع لقوانين وقواعد وأنظمة، كما يخطى بالإشراف والرقابة من جانب المعلم، ويتطلب مساهمة جماعية على نحو منظم.(**عبد الحكيم،2010،ص282**).

6)- عرفه (**فراس،2015،ص45**): انه نشاط ينهمك فيه الفرد للحصول على المتعة التي تصاحب هذا النشاط دون اعتبار للنتاجات الأخرى التي تحقق النهايةة،ويتميز هذا النشاط بالتلقائية بعيدا عن الضغط و القوة والإكراه الخارجي.

- لقد اتفقت كل التعريفات السابقة وغي من التعريفات الكثيرة للعب على أنه عبارة عن نشاط يخص الأطفال أكثر لأنه يعمل على تنمية شخصياتهم من كل نواحيها النفسية والجسمية والعقلية والإجتماعية والوجدانية والإنفعالية ويكون هذا النشاط إما غير مقصود بهدف التسلية أو مقصود من طرف المسئولين التربويين بهدف إكساب الأطفال المهارات الأكاديمية التعليمية والمهارات الإجتماعية.

أهمية اللعب:إن للألعاب أهمية كبيرة وذلك ما تبينه جل النظريات التي أظهرت الألعاب كوظيفة مهمة وأساسية لنمو الفرد ونذكر أهمها:

1- يعتبر اللعب كوظيفة أساسية لإراحة العضلات و الأعصاب من عناء الأعمال وهذه الفكرة تبنتها نظرية الاستجمام والتي يرأسها الفيلسوف لازاروس.

2- نظرية التخلص من الطاقة أو النشاط الزائد عن الحاجة للفيلسوف هربرت سنبسر والتي ترى أن اللعب يساعد الأطفال على تفريغ الطاقة الزائدة لحركاتهم من خلال الحركات العشوائية التي يقومون بها.

3- إن اللعب يقوي ما لدى الطفل من ميول ضرورية لحياته وإعداده إعداداً صحيحا للمستقبل وذلك حسب نظرية الإعداد للحياة المستقبلة للعالم كارل جروس.

4- أما نظرية النمو الجسمي تؤكد على أن اللعب من أهم العوامل التي تساعد على أعضاء الجسم الظاهرة و الباطنة خاصة المخ وبقية أعضاء الجهاز العصبي وعلى إعداد هذه الأعضاء لقيام بوظائفها على الوجه الصحيح.

5- يعطي فرويد للعب أهمية كبيرة في أنه يتيح للإنسان تفريغ وإشباع ميوله وغرائزه التي تمنعه النظم الإجتماعية من إشباعها مثل غريزة العدوان

والتي تشبع إما في الحرب وإما في الألعاب التي توازي الحرب مثل الملاكمة، التنس، تسلق الجبال، وغريزة الجنس التي لا يمكن أن تشبع إلا عن طريقة الزواج، ولكن هناك ألعاب تنفس عنها مثل الرقص، التمثيل، الروايات،....الخ.**(كريمان،2010،ص209)**

6- كما أكدت ماريا منتسوري في برنامجها التعليمية الخاصة بمدرستها التي أصبحت نموذج يقتدي به في جل العالم.أن الأشياء الحقيقية هي أفضل معلم للطفل، وتزوده بالخبرات مباشرة وتفجر من طاقاته وقدراته الخاصة من واقع الممارسات و الألعاب المباشرة بها.**(إبراهيم، محمد،2015،ص538).**

<u>أنواع الألعاب التربوية و التعليمية:</u> ونقصد بالألعاب التعليمية تعلم مهارة معينة كمهارة العد،أو الجمع أو الضرب أو القسمة أما الألعاب التربوية فهي تلك الألعاب التي تسهم

على مدى البعيد في تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية والقيم المرغوب فيها لدى المتعلمين، كالصبر والمثابرة وقوة الملاحظة والنطق وربط النتائج بأسبابها.

(محسن،2008 ص184)

تتمثل أنواع الألعاب التربوية فبما يلي:

1- الدمى: مثل أدوات الصيد، السيارات والقطارات، العرائس، أشكال الحيوانات...الخ.

2- الألعاب الحركية: مثل ألعاب الرمي والقذف، التركيب،الجري ألعاب الكرة...الخ.

3- ألعاب الذكاء: حل المشكلات، الكلمات المتقاطعة، الألغاز...الخ

4- الألعاب التمثيلية:التمثيل المسرحي، لعب الأدوار.

5- ألعاب الخط: الدومينو، الثعابين والسلالم،ألعاب التخمين...الخ

6- القصص و الألعاب الثقافية:المسابقات الشعرية،بطاقات التعبير...الخ

(يحي،2008،ص59)

توجد أنواع كثيرة من الألعاب تربوية وتعليمية تعمل على مساعدة المعلم في إكساب التلاميذ مهارات عدة وللمعلم مطلق الحرية في اختيار ما يناسب قسمه وتلاميذه والمادة الدراسية والوقت والوسائل التعليمية المتاحة المحققة للأهداف التربوية التعليمية.

فوائد الألعاب التربوية:للعب فوائد كثيرة يصعب علينا حصرها وتتمثل في تلك الفوائد في كل مرحلة نمو الطفل من الطفولة إلى غاية المراهقة وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات والمشاهدات والملاحظات والتجارب الميدانية لعلماء النفس و التربويون نذكر أهمها:

1) يعكس الأطفال في ألعابهم مرحلة نموهم ونضجهم الجسمي والفكري.
2) يكتسب الطفل الثقة بالنفس والاعتماد عليه ويسهل اكتشاف قدراته.
3) يتعلم التعاون واحترام ومساعدة الآخرين سواء زملاءه أو معلمه.

4) يساعده على تفريغ الطاقة الزائدة لديه واستغلالها فيما يفيده ويعمله.

5) تنمي لديه التفكير الإبداعي والتخيل وتقوي ذاكرته.

6) تنمي أعضاءه الجسمية وتقويها خاصة الألعاب الحركية.

دور المعلم في الألعاب التربوية :للمعلم دور جوهري في استغلال واستعمال الألعاب التربوية لفائدة التلاميذ و إنجاح صفه وكذلك ترغيب التلاميذ في مادته التي يدرسها لهمويمكننا أن نبين هذا الدور كما يلي:

1- إجراء دراسة للألعاب والدمى المتوفرة في بيئة التلاميذ

2- التخطيط السليم لاستغلال هذه الألعاب والنشاطات لخدمة أهداف تربوية تتناسب وقدرات واحتياجات الطفل.

3- توضيح قواعد اللعبة للتلاميذ.

4- ترتيب المجموعات وتحديد الأدوار لكل تلميذ.

5- تقديم المساعدة والتدخل في الوقت المناسب.

6- تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق الأهداف التي ترسمها.

(عاطف،2009،ص177)

16)-إستراتجية حل المشكلات:

تعريفها:تعتبر هذه الإستراتجية من أكثر الاستراتجيات استعمالا في كل المؤسسات التربوية والمستويات التعليمية لسهولتها وبساطتها وأهميتها ونجاحها،و لقد تعددت تعريفات هذه الإستراتجية ونحدد بعضها فيما يلي:

1- يرى كارن و صند (**Carin and sund1985**) أن حل المشكلات إجرائيًا،يشير إلى جميع النشاطات العقلية والعملية (التجريبية) التي يستخدمها الفرد المتعلم(الطالب) في محاولته لحل المشكلات، فالطالب الذي يمارس حل المشكلات عمليا يحدد المشكلة

ويرغب في حلها،يقوم بجمع المعلومات ويسجلها، ويصوغ الفرضيات، ويختبرها ويجرب،ويتوصل إلى الاستنتاجات(حل المشكلات) من هذه التجارب.
(عايش،2008،ص152)

2- وتعرف أيضا بأنها النشاط والإجراءات التي يقوم بها المتعلم عند مواجهته موقفا مشكلا،للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى حل **(هدى،2005،ص278)**.

3- عرفها كل من(**حلمي ومحمد أمين،2007**) على أن هذه الإستراتجية تبدأ بموقف مشكل يشعر به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين ويلي ذلك بحث هؤلاء المتعلمين عن حل أو حلول بموقف المشكل عن طريق التفكير الجماعي.**(حلمي ومحمد أمين،2007،ص147)**.

4- من خلال التعاريف السابقة يمكننا تحديد مفهوم إستراتجية حل المشكلات والتي هي عبارة عن مشكلة يشعر بها المتعلمين فيبدأون في عمليات إجرائية منهجية عملية متسلسلة تقوم على التفكير بكل أنواعه للوصول إلى حلول لهذه المشكلة واستنتاج طرق حلها.

<u>أهمية إستراتجية حل المشكلات</u>:إن أول وأكبر أهمية لهذه الإستراتجية هي أنها:

1- تساعد الطالب على التفكير وتنشطه وتنقله إلى أعلى مستوياته ألا هو التفكير النافذ ومنه الإبداعي.
2- تجعل العملية التعلمية ممنهجة بالمناهج العلمي الصحيح مما ينعكس على تهيئة الطالب بهذه الطريقة في كل مسار حياته.
3- تسهل عل الطالب مواجهة مشاكله اليومية والحياتية بكل جراءة وقدرة على حل وبطريقة إيجابية.
4- سهولة تطبيقها سواء من خلال إجراءاتها المفهومة والسهلة أو إمكانية تطبيقها مع كل المواد وكذلك عدم تكلفة استخدامها سواء مع الوسائل التعليمية أوغيرها.
5- تنمي روح التعاون بين الطلبة وكذلك تجعلهم إيجابيين فعالين متفاعلين.

خطوات حل المشكلة(الأسلوب العلمي):(أمل البكري، ناديا عجور،2007)

1- الشعور بالمشكلة:يعرض المعلم موقفا تعليميا يتضمن مشكلة تبدو غير مألوفة بالنسبة للتلاميذ حيث تشعرهم بالتحدي والاهتمام لفهمها ومنه حلها.

2- مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات: حيث يتيح المعلم للتلاميذ فرصة لجمع المعلومات واقتراح الحلول(الفرضيات).

3-مرحلة اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة:يستخدم المتعلم الإستراتجيات المناسبة لمعالجة الفرضيات.

4- مرحلة اختبار صحة الفرضية وتقويمها:ويكون اختيارها بتطبيقها على الوضع التعليمي المشكل حيث يمارس التلميذ عمليات تقويمية مختلفة تمكنه من تغيير أو تطوير هذه الفرضية.

5- الوصول إلى الحل وتعميم النتائج:يتوصل التلاميذ إلى عدة حلول ثم يقارنوا هذه الحلول بمعايير معينة ليتوصلوا إلى الحل الأمثل.

الأسس والمبررات التربوية لطريقة حل المشكلات: بين كل من **(هدى الشمري، 2005)** و**(عادل وآخرون، 2009)** و **(عايش،2008)** على أن طريقة حل المشكلات تستند إلى عدة أسس ومبررات تربوية منها:

1) تنقل الطالب من الدور السلبي في العملية التعليمية إلى الدور الإيجابي الذي يصح فيه محورا غي تلك العملية بحيث تجعله يبحث عن المعلومة بنفسه ويتوصل إليه ومنه زيادة مستويات النجاح وتنشيط قدراته العلمية.
2) تجعل للطالب هدف أو غرض يسعى لتحقيقه وذلك من خلال إثارتهم لمشكلة علمية تدفعهم للتفكير المستمر ومتابعة النشاط التعلمي.

3) تحقق وظيفة أوجه التعلم المختلفة، سواء تلك المتعلمة بالمعرفة العلمية أو المهارات العملية، مما يزيد من درجة التشويق الداخلي للتعلم ، ويحسن من معرفتهم بمحتوى المادة العلمية وفهمهم لها.

4) تتضمن اعتماد الطالب على نشاطه الذاتي لتقديم حلول مناسبة للمشكلات المطروحة أو اكتشاف المفهوم أو المبدأ وتطبيقها في مواقف جديدة مختلفة مما يشكل لديه تعزيزا داخليا.

شروط تطبيق إستراتجية حل المشكلات :لكي تكون هذه الإستراتجية ناجحة وفعالة لابد من توفر الشروط التالية:

- ❖ أن تناسب المشكلة مع مستوى الطلاب ومرحلة نموهم.
- ❖ أن تكون مستمدة من بيئتهم المحلية.
- ❖ أن تعبر عن حاجات واقعية يشعر بها الطلاب.
- ❖ أن تشتمل على خبرات من الناحية الفكرية والعاطفية والخلقية.

(عبد الوهاب،2008،ص60)

دور المعلم في إستراتجية التعلم بحل المشكلات: يتمثل دور المعلم في هذه الإستراتجية كما يلي:

1- لا بد على المعلم أن يلعب دور الموضح أو المعرف، إن دوره يمكن في مساعدة المتعلم بأن يعرف بدقة ما الذي عليه دراسته أو حله.

(حسين،2007،ص269).

2- دور المعلم هو تسهيل المهمة لا إدارتها، حيث يساعد الطلبة من خلال طرح الأسئلة وتوفير استعمالات إضافية للمشكلة مع

معلومات جديدة أو مصادر مطلوبة.**(حسن محمد،وآخرون،2009،ص133)**.

3- تزويد المتعلم بالتوجهات اللفظية والتلميحات المساعدة والتي من شأنها أن تجعل التلاميذ أكثر كفاءة في حل المشكلة.

4- ينبغي على المعلم التنويع في الأسئلة و الإكثار من الأسئلة التي تثير التفكير كالأسئلة الاستكشافية و الإبداعية.

5- تدريب المتعلمين على تذكر المشكلة وعدم الإنحراف عن الهدف المطلوب أثناء انهماكه في البحث عن الحل.**(أمل، ناديا، 2007،ص120)**.

نستنتج من سبق أن دور المعلم يتمحور حول استثارة تفكير الطلاب من خلال تشويقهم للتفكير والعمل ومنه التدريب و الممارسة ولحل المشكلات بهدف إكسابهم مهارات موجهة الصعوبات والتغلب عليها في كل مسار الحياة.

17)-استراتجيات التعلم بالأسلوب القصصي:

تعريف القصة: هي حكاية نثرية هادفة مستمدة من الخيال أو الواقع أو من منهما معاً والخيال قد يكون خرافيا وقد يخلو من الخرافات والأساطير ، ذات الآثار السلبية في المجالات النفسية والتربوية والإجتماعية.

وطريقة التدريس القائمة على الأسلوب القصصي تعد من أقدم الطرائق التي استخدمها الإنسان لنقل المعلومات والعبر إلى الأطفال كونها تساعد على جذب انتباههم وتكسبهم من المعلومات والحقائق التاريخية و الخلقية بصورة شيقة وجذابة.

والقصة باب واسع من أبواب التعليم تصلح كثير من المجالات والمواقف التعليمية وتستخدم في كثير من المواد والدروس التي يراد منها التوصل إلى حقائق وأهداف سلوكية وأخلاقية ويجب ربط القصة بالهدف الذي نوردها من أجل تحقيقه ، وهي من الاستراتجيات التعليمية التعلمية ذات الأهمية الكبيرة في مخاطبة وجدان الطالب وعقله معاً**(عاطف،2009،ص138)**.

أهمية التعلم بالأسلوب القصصي: ويمكننا تحديد هذه الأهمية فيما يلي:

يذكر كولنز و كوبر (1997) اثني عشر سبباً لاستخدام رواية القصة في الصف في كل المراحل العمرية؛وهي:

- تساعد على تنمية الخيال و التمثيلات البصرية لدى الطلبة، وهما مكونان هامان من مكونات الإبداع.
- تساعد على تنمية تقدير اللغة و تذوق الجوانب الجمالية والفنية والموسيقية فيها.
- تقدم الكلمات للطلبة ضمن سياق، مما يساعدهم على فهم الكلمات غير المألوفة وتوسعة قاموسهم اللغوي من المفردات والصيغ البلاغية والتعبيرات المجازية.
- تساعد الطلبة على تنمية مهارات الحديث عند تشجيعهم على إعادة رواية القصة والمشاركة في النقاش حول أحداثها وشخوصها.
- تساعد الطلبة على تنمية المهارات الاستماع من خلال فهم المعنى والإستدلال والوصول إلى النتائج وتفسير المعلومات.
- تساعد على تنمية التفاعل مع الكبار على مستوى شخصي حميم.
- تساعد على تنمية مهارات الكتابة عندما يتم تشجيع الطلبة على كتابة قصصهم الخاصة.
- تساعد على تنمية مهارات القراءة والدافعية نحو القراءة من قبل الطفل، حيث تدفعه رواية القصة إلى البحث في المكتبات عن القصص التي استمع إليها أو قصص أخرى مختلفة.
- تنمي القصص التي تضم ألغازاً أو مشكلات للحل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.
- تسمح للطلبة بتشارك مشاعرهم.
- تساعد الطلبة على النظر إلى الأدب باعتباره انعكاساً للخبرات الحياتية.

- تساعد الطلبة على فهم تراثهم الثقافي وتراث الآخرين.**(يوسف،رلى،2009،ص74)**.

مراحل بناء القصة التربوية:

يكون بناء القصة التربوية على عدة مراحل دائرية الشكل في البناء القصصي التربوي للدرس،منها:

المرحلة الأولى:مرحلة الإعداد، وفيها يتم تحديد الأهداف والأسلوب والإستراتجيات التي ستتبع في التنفيذ،وكذلك المشاركين في عملية البناء.

المرحلة الثانية: عملية التنفيذ، وفيها تتم عملية السرد القصصي عبر خطوات فكرية وعملية واضحة من أجل التوصيل والتوصل إلى القيم المستهدفة وتتخلل عملية التنفيذ تقييم ثنائي تمنح كل من المعلم والطالب تغذية راجعة مستمرة في نهاية كل خطوة من تلك الخطوات.

المرحلة الثالثة: عملية التقويم، لمدى تحقيق وتحقق الأهداف والغايات المستهدفة من عملية البناء.

المرحلة الرابعة:تتمثل في تطوير عملية التخطيط ومراحل التنفيذ لما سبق من

خطوات، وكذلك إيجاد مخطط جديد وتجديدي لمنهجية عملية بناء القصة التربوية.

(عاطف،2009،ص139).

دور المعلم في التعلم بالأسلوب القصصي: يتمثل دور المعلم في تطبيق القصة التعليمية داخل حجرة الصف في:

- تهيئة المناخ الصفي للطلبة بطريقة تحقق تقبلهم للإستماع و الإنصا ت بإهتمام بالغ لما سيتم التفاعل معه من حوادث تالية.

- إن يتم قراءة القصة التعليمية قراءة واضحة وسليمة أمام الطلبة.
- مناسبة الصوت الحركات الإيقاعية التي يبديها المعلم أثناء رواية القصة.
- إفساح المجال أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم وتصوراتهم على حوادث وشخصيات القصة.
- تنويع الأنشطة الممارسة أثناء أداء الأدوار المتوقعة.
- توضيح العلاقات التي تربط بين حوادث وشخصيات القصة التعليمية من خلال الطلبة. **(عاطف،2009،ص139)**.

الخلاصة:

إن أفضل ما نخرج به من هذا التفصيل الواسع لاستراتيجيات التعلم النشط هو الفوائد العظام التي يجنيها كل من المعلم والمتعلم من تطبيق هذه الإستراتيجيات ومنه ما سوف يعود من خير و نفع على العباد والبلاد قاطبة،فان هذه الإستراتيجيات سوف تساعد المعلم على الضبط والتحكم الجيد في الغرفة الصفية من خلال استيعا ب كل أطياف التلاميذ بالتعام ل معهم كل حسب مستوى فهمه وتفكيره وذلك بتنويع أساليب التدريس الشيقة و المشوقة لكل أصناف التلاميذ مما ينتج عنه نشاط وكسر للروتين والملل الذي قد يسود من جراء التعلم التقليدي الجامد.

الفصل الثالث

السلوك الإجتماعي المدرسي

الفصل الثالث: السلوك الإجتماعي المدرسي

تمهيد

1/ تعريف السلوك

2/ تعريف السلوك الإجتماعي المدرسي

3/ تعريف تعديل السلوك

4/ أهداف تعديل السلوك

5/ أهم النظريات التي تناولت تعديل السلوك

6/ الكفاية الإجتماعية: تعريفها ، أنواعها

7/اكساب هذه الكفاية الإجتماعية للطلبة

8/ السلوك اللااجتماعي:تعريفه، أنواعه

- سريع الغضب: تعريفه، أسبابه، أعراضه، أهم النظريات التي تناولته..
- العدوان: تعريفه، أسبابه، أعراضه، أهم النظريات التي تناولته

- كثرة الطلبات و الفوضى: تعريفه، أسبابه، مظاهره

تمهيد:

يمثل السلوك الإجتماعي الأساس الذي تقوم عليه العلاقات الإجتماعية و التي تكون أثناء تفاعل الفرد مع بيئته، مما ينتج عنه توافق اجتماعي ونفسي للفرد و يجعله نافع لنفسه وغيره،و يجعله متوازن في تصرفاته غير شاذ في سلوكيات هالتي قد تجعله فاقد للمهارات الإجتماعية التي يصعب إكسابها للفرد إذا تجاوز سن نمو الشخصية في كل جوانبها المعرفية والنفسية والإجتماعية والانفعالية والأخلاقية،ومنه كان لزاما على المربين والمعلمين الذين يهتمون بتنشئة الأطفال في مراحل النمو المختلفة أن يحرصوا على تنمية السلوك الإجتماعي خاصة المدرسي منه وذلك بهدف إكساب الطفل كل المهارات التي تأهله إلى العيش السوي الناضج في مواجهة كل الحياة بحلوها ومرها، ولابد كذلك من العمل على خفض وضبط السلوك اللاإجتماعي خاصة العدوان والفوضى الذي يؤدي إلى اختلال الشخصية بسبب عدم اكتساب المهارات سواء الشخصية أو الأكاديمية أو ضبط الذات والتي سوف نتطرق إلي معانيها في هذا الفصل بالإضافة إلى السلوك اللاإجتماعي بكل أبعاده.

ب)- السلوك الإجتماعي المدرسي:

1- تعريف السلوك: يتفق معظم علماء النفس على أن السلوك بمفهومه العام يتمثل في مختلف النشاطات التي يقوم بها الإنسان والحيوان أثناء تفاعلهما مع عوامل العالم الخارجي، كما يستخدم مصطلح السلوك كذلك للإشارة إلى ما تقوم به الأعضاء الداخلية للجسم من نشاطات وظيفية.**(محمد،2003،ص32).**

2- وعرفه ناصر الدين أبو حماد(2008) على أنه عبارة عن ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي كنتيجة لعلاقته بظروف بيئة معينة.**(ناصر الدين، 2008،ص22).**

3- كما عرفه جمال الخطيب(2008) على أنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد ظاهرة كانت أم غير ظاهرة.

4- يعرف جونستون وينبيكر السلوك بأنه:" ذلك الجزء من تفاعل الكائن الحي مع بيئته، الذي يمكن من خلاله تجري حركة الكائن الحي أو حركة جزء منه في المكان والزمان والذي ينتج عنه تغير للقياس في جانب واحد على الأقل من جوانب البيئة.
(جمال،2008،ص15،16)

ومن التعاريف السابقة للسلوك نستخلص أن السلوك هو عبارة عن نشاط يصدر من الكائن الحي سواء إنسان أم حيوان ويكون هذا النشاط خارجي ظاهر أم داخلي باطني ويكون إما إرادي أم غير إرادي ويكون نتيجة تفاعله مع بيئته.

2- تعرف السلوك الإجتماعي المدرسي:هو عبارة عن ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي كنتيجة لعلاقته بظروف بيئة معينة.**(ناصر الدين،2008،ص22).**

ومنه السلوك الإجتماعي المدرسي فهو ذلك النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي المتمثل في التلاميذ أو المعلم كنتيجة لعلاقته بظروف بيئته المدرسية والذي يتم فيها ذلك التفاعل

المتبادل بين التلاميذ ومعلمهم وبين التلاميذ بعضهم البعض أو بينهم وبين الفريق الإداري والتربوي المدرسي.

ويمكننا أن نعرف السلوك الإجتماعي المدرسي هو ذلك النشاطات التي يقوم بها كل فرد داخل المدرسة أو نتيجة تفاعله مع بيئته المدرسة سواء مع زملاءه في المدرسة أو القسم أو معلمه أو مع كل طاقم المؤسسة.

3- تعريف تعديل السلوك :حسب **(خولة،2000،ص164)**هو شكل من أشكال العلاج النفسي، بهدف إلى تحويل السلوك غير المرغوب فيه إلى سلوك مرغوب فيه وفق قواعد معنية.ويكون موضوع الاهتمام الرئيسي في تعديل السلوك هو السلوك الظاهر الملاحظ، كما يشير المفهوم أيضا إلى الطريقة في اختيار السلوك المرغوب فيه وتطوير خطة تعزيز هذا السلوك وتدعيمه.

- ويستعمل تعديل السلوك في المدارس مع العاديين وغير العاديين من أجل تطوير مهاراتهم الذاتية والإجتماعية واكتساب سلوكيات أكث ملائمة.

* وعرف **(جمال خطيب، 2008،ص15)**تعديل السلوك بأنه ذلك التعريف الذي قدمه كوبر وهيرون وهيوارد وهو العم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب الذي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والإجتماعي.

4- أهداف تعديل السلوك:يمكننا أن نحددها في النقاط التالية:

1- زيادة احتمالات ظهور سلوك مرغوب فيه.

2- تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه.

3- إظهار نمط سلوكي ما في المكان والزمان المناسبين.

4- تشكيل سلوك جديد من خلال تكوين سلوك جديد يس موجود في الدخيرة السلوكية.(**ناصر الدين،2008،ص25**).

5- أهم النظريات التي تناولت تعديل السلوك:(جمال الخطيب،2008)

أ- النظرية السلوكية :وتتمثل في نموذج الإشراط الكلاسيكي لجون واطسن وبافلوف، وكذلك نموذج الإشراط الإجرائي للعالم سكينر الذي يرتكز على التعزيز بنوعيه السلبي والإيجابي.

ب- نظرية التعلم الإجتماعي : لمؤسسها ألبرت باندورا. ويرى أن التعلم قد يحدث دون تدريب مباشر أو دون تأثير مباشر للظروف البيئية، وإنما من خلال التعلم بالملاحظة أوما يسمى أيضا بالتعلم بالمحاكاة أو النمذجة.

ج- نظرية التعلم المعرفي :أو ما يعرف بمنحى تعديل السلوك المعرفي ومن القضايا الهامة التي يركز عليها هذا النموذج كيفية إدراك الشخص للأحداث البيئية وتفسير الشخص ذاته لسلوكه وتبريره له. وأنماط التفكير لديه والتحدث إلى الذات والإستراتجيات المعرفية التي يستخدمها و استراتجيات الضبط الذاتي، وانبثقت عن هذه المبادئ أساليب لتعديل السلوك منها إعادة البناء المعرفي، التعليم الذاتي، العلاج المعرفي، حل المشكلات والعلاج العقلاني العاطفي.

نظرية التحليل النفسي: والتي أسسها فرويد والتي ترى أن كل أسباب السلوك تعود إلى الخبرات السابقة في مرحلة الطفولة ولتغيير أي سلوك لابد من معالجة تلك المرحلة وتعديل الخلل الذي وقع فيها.

6-الكفاية الإجتماعية: تتحدد الكفاية الإجتماعية والتكيف النفسي الإجتماعية طويل المدى على ضوء قدرة الطالب على بناء علاقات شخصية مرضية والحفاظ عليها والفوز

بقبول الآخرين وبناء علاقات صداقة والحفاظ عليها، وإنهاء العلاقات الشخصية السلبية. (**بطرس ص255**).

– وتتمثل هذه الكفاية الإجتماعية في المهارات الشخصية الإجتماعية للتلميذ وكذلك المهارات الأكاديمية، وضبط الذات، وسوف نفصل في كل منها:

1– المهارات الشخصية الإجتماعية: هي تتمثل في المهارة الحياتية والتي تعرف بأنها السلوكيات والمهارات الشخصية والإجتماعية اللازمة للأفراد للتعامل بثقة واقتدار مع أنفسهم ومع آخرين ومع المجتمع وذلك باتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة وتحمل المسؤوليات الشخصية والإجتماعية وفهم النفس والغير وتكوين علاقات إيجابية وتفادي حدوث الأزمات والقدرة على التفكير الإبتكاري.**(بطرس،ص 261)**.

2– مفهوم المهارات الأكاديمية:عرفها **(عايش،2008)**:أنها قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام بكفاءة أكبر من المعتاد وتتمثل في القراءة العلمية بصورة فاعلة والمبنية على الفهم و الاستيعاب والنقد والتحليل واستخلاص الأفكار العلمية منها.

3– مفهوم مهارات ضبط الذات: يقصد بعملية الضبط الذاتي المعرفية،هي العملية التي تمارس فيها أفكار الفرد،ومعتقداته،و بناه المعرفية والذهنية،ممثلة بتفاعلاته مع المواقف المختلفة،وفهمه للظواهر المحيطة بتأثير مما لديه من الأفكار و الأنظمة الذهنية المعرفية و أنماط معالجته الذهنية،الإستراتيجيات المخزنة التي تطورت بفعل خبراته وتفاعلاته،واعتبارها مصادر ضبط فهمه و أدائه في المواقف والظروف المختلفة.**(يوسف،نايفة،2005،ص408)**.

4– إكساب الكفاية الإجتماعية للطلبة: يوجد هناك أساليب عديدة يمكن أن تستخدم لإكساب الطلبة للكفاية الإجتماعية وقد استمدت هذه الأساليب من أطر نظرية عريضة، وتتباين فيما بينها من حيث دلالتها وأهميتها بخاصة فيما يتعلق بتوظيفها في مجال برامج

التدريب على المهارات الإجتماعية من أجل تنميتها وتعديلها بما يحقق الكفاءة الإجتماعية للأفراد في مختلف أشكال التفاعل الإجتماعي المثمر والبناء.

ويمكن أن نحدد هذه الأساليب في هذه النماذج:

1- نموذج التشريط: قدم ماهوني وتورسيون عام 1974 نموذجاً للتعلم الإجتماعي مؤداه أن سلوك الأفراد يقع بين حدثين رئيسين هما الأحداث السابقة(المقدمات)

والأحداث اللاحقة(النتائج)، فالمقدمات تسبق السلوك والنتائج تعقب السلوك.

2- النموذج المعرفي: ويرى أصحابه أن العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية هي الأسباب الأساسية لقصور المهارات الإجتماعية كما تأخذ العوامل المعرفية شكل معرفة القواعد الإجتماعية والمخططات المناسبة في برامج التدريب على المهارات الإجتماعية.

3- النموذج السبرنيقي :وينظر إلى تعديل السلوك الإجتماعي من خلال العائد وأن القصور الذي يمكن أن يحدث في هذا السلوك يرجع إلى العائد التافه أو غير الدقيق.

4- النموذج التجريبي:وينظر إلى تصور المهارات الإجتماعية على أن يرجع إلى نقص التعرض الكافي والصحيح لخبرات الحياة اليومية البارزة.

5- نموذج الغائية: ويفترض أن تحليل أهداف الحياة اليومية والالتزام بها يتيح ظهور المهارات الإجتماعية الضرورية لأدائه.

6-نماذج أخرى: وتتمثل في العلاج بالتعلم المنظم وأساليب التكرار السلوكي والتدريب السلوكي.**(معتز،2000،ص 260).**

السلوك اللااجتماعي:ويقصد به في هذا المجال السلوكات غير المرغوب فيها التي تصدر من التلاميذ أثناء الحصة الدراسية وتتمثل في الغضب والعدوان والفوضى والتي

تؤدي إلى عرقلة سير الحصة و تعد من اكتساب التلاميذ للكفاية الإجتماعية وما يتعلق بها من مهارات ضرورية لنجاحهم التحصيلي الدراسي وكذلك لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين. وسوف نقوم بتحليل كل هذه السلوكيات على حدى.

1- الغضب: يعرفه نوفاكو(1995) بأنه عبارة عن استجابة الضغط الوجداني نحو الأحداث الاستفزازية، فهو حالة وجدانية تتكون من ردود الفعل المختلفة التي تسبب للفرد الاستياء والضيق والإحباط والإيذاء.

كما عرفه (كازانوف، 1995) أنه حالة انفعالية داخلية سلبية ترتبط بوجود معارف وتحريفات إدراكية معينة وتقييمات سلبية للأحداث البيئية التي تعرض لها الفرد كما يرتبط بإعزاءات اللوم وعدم العدالة.**(طه،2007،ص17)**.

حسب **(عباس،1999،ص124)** فهو حالة نفسية يشعر بها كل إنسان تدل على الإحباط وهي عند البعض تصل إلى حد فقدان القدرة على السيطرة على انفعالاته فيلطم خديه أو يضرب رأسه أو يقذف بما أمامه، ولكن الفرق بيّن بين فرد وأخر هو أن المواقف المثيرة للغضب تختلف بين فرد وأخر.وكذلك تختلف أساليب التعبير عن الغضب.

2- أسباب الغضب: لقد أجريت الأبحاث والدراسات حول الغضب.وأبرزها ما قام بها أحد المربيين المصريين حول الأسباب الكامنة وراء غضب الأطفال في مرحلة التعليم الإبتدائي، وكانت هذه الدراسة بمثابة استفتاء للرأي وكانت حصيلة آراء المدرسين كما يلي: 1- التدخل في نشاط الطفل في الوقت الذي يكون فيه منسجما مع نشاطه أو لعبه، أو تكليفه بما هو ما فوق طاقته.2- تمييز غيره عليه

3- انفعال المدرس الشديد، والحركات الهيسترية التي يقوم بها خلال حصص التدريس.

4- عدم وجود نظم ثابتة في المدرسة، يسير عليها التلميذ، بل يحد دائما تقلبا في إقرار وإلغاء القوانين المدرسية.5- مظاهر الغيرة والفشل.

6- حالات الحرمان والحالات المرضية المتنوعة ويجب التذكير بمبدأ الفروق الفردية في هذا المجال فما يثير طفلا قد لا يثير طفلا أخر.**(محمد، 1994، ص180)**.

3-مظاهر الغضب: لقد بينت إحدى الدراسات العلمية أن مظاهر الغضب تختلف باختلاف سن الطفل. فالأطفال من سن 3-5 سنوات تعتريهم نوبات الغضب و يلجؤون بذلك إلى جذب الانتباه إليهم، ومن سن 5-7 سنوات يظهرون غضبهم أحيانا في صورة التشنج بالبكاء والعصيان.

أما الأطفال بين السابعة والحادية عشرة فيظهرون غضبهم بالعناد والهياج والملل أو الاكتئاب والخمول والشكوى من الشعور بالإجهاد والتعب السريع.

ويمكن تلخيص أساليب الغضب عند الأطفال بوجه عام في أسلوبين: الأول إيجابي ويتميز بالثورة أو الصراخ أو الغضب أو إتلاف الأشياء إلى غير ذلك من أساليب الانفعال الايجابية. أما الأسلوب الثاني فهو أسلوب سلبي يتميز بالانسحاب أو الانزواء أو التجهم أو الإضراب عن الأكل أو الأخذ والعطاء إلى غير ذلك من الأساليب السلبية،وهو أحد أنواع الانفعال لأنه يعتمد على الكبت، بعكس الأسلوب الإيجابي الذي يفرغ فيه الطفل الغاضب شحنة الغضب ويعبر عنها بصورة ظاهرة، تعطي البيئة فرصة للتفاهم معه والوصول إلى حل مرض أو تفهمه أنه مخطئ في غضبه.

4- أهم النظريات المفسرة للغضب :يمكننا تحديد أهم النظريات التي عمدت إلى تفسير الغضب منه عملت على إيجاب العلاج المناسب له وتوضيح أهم الأساليب العلمية للتعامل معه وهذا ما أوضعه **(طه،2007)**:

1)- النظرية التحليلية : لقد صنف فرويد الغرائز إلى نوعين وهما غريزة الجنس و العدوان ويرى علماء التحليل النفسي أن الغضب يندرج تحت العدوان وأن العدوان فطري.

ويرى كارل روجرز (1957) أن معايشة الانفعالات تمثل مكوناً هاماً وضرورياً في تحقيق التغير العلاجي لشخصية العميل وفي هذا المدخل تبرز أهمية الانفعال من خلال الدور الذي تلعبه كأداة حافزة ومستعجلة على التغيير.

2)- **النظريات المعرفية** :تؤكد هذه النظرية في تفسير الانفعالات على أن معنى الحدث هو الذي يسبب الخبرة الانفعالية لدى الفرد أي أن المعاني التي الفرد على الأحداث والمواقف التي يتعرض لها هي التي تسبب الخبرة الانفعالية لديه وتدعيما لذلك يؤكد المعاجين المعرفيين السلوكيين(مثل ألبرت إليس، أور نبيك وغيرهم) على دور الأفكار و الاعتقادات اللاعقلانية كسبب رئسي في توليد الانفعالات السلبية لدى الفرد ولذلك تتحدد أهداف الاتجاهات المعرفية السلوكية في الإرشاد.

3)- المنظور النمائي للغضب :حيث تعتبر الغضب أكثر الانفعالات حدوثاً في بداية مرحلة الطفولة المبكرة، والأطفال يتعلمون أساليب التعامل مع الغضب والتعبير عنه من خلال ملاحظة سلوك الراشدين.

4)- الغضب من المنظور الوجودي: لقد حدد ونج (Wong ،1999)عدة مصادر

للمعنى وهي السعي نحو الانجاز والعلاقات والتدين والتسامي بالذات والمعاملة العادلة وتقبل الذات وعلى هذا فإن نقص المعنى وتحديد الهدف في الحياة يجعل العديد من الأفراد يعشون غير سعداء ويعانون كثيراً من الانفعالات السلبية كالغضب وهكذا يركز العلاج بالمعنى على البعد الروحي المعنوي إلى جانب الأبعاد الأخرى للإنسان وهي الأبعاد الجسمية والعقلية ويرى فرانكل صاحب العلاج بالمعنى أن للإنسان إذ وجد في حياته معنى أو هدفا هو الذي يجعله يحقق الاتزان في الانفعال.

العدوان:

تعريفه: هناك عدة تعاريف يمكن إن ندرج بعضها:

1- العدوان هو انتهاك للمعايير الإجتماعية ويدل على كراهية الغير، والشخص يعمل عكس قوانين السلوك المقبولة اجتماعيا.

2- العدوان شعور داخلي بالغضب والاستياء،ويعبر عنه ظاهريا في صورة فعل أو سلوك يقوم به شخص أو جماعة بقصد إيقاع الأذى لشخص أو جماعة أخرى أو للذات أو الممتلكات، ويأخذ العدوان صور العنف الجسمي مثل(الضرب، التشاجر، إتلاف الأشياء)و العدوان اللفظي مثل(الكيد، التشهير،الفتنة، التهديد...) **(عصام،2001،ص98)**.

مظاهر العدوان: 1-مظاهره العامة:تتمثل في ما يلي:

- نوبات مصحوبة بالغضب والإحباط.
- قد تتزايد نوبات السلوك العنيف نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة او المتكررة في بيئة الطفل.
- يستخدم الطفل العنيف يديه كأدوات فاعلة في سلوكه العدواني
- وقد يسوء الأمر فيصبح العنف سمة من سمات سلوك الطفل سواء في حالتي الغضب والرضا.
- التهديد اللفظي وغير اللفظي، إضافة إلى سرعة التأثر والانفعال وكثرة الضجيج والامتعاض و الغيظ.

2- مظاهره في غرفة الصف:تتجلى أنماط عدوانية يسلكها الطفل العدواني منها:

- توجيه النقد الجارح لزملائه في غرفة الصف،تبادل الشتائم والألفاظ النابية.

• تمزيق دفاتره وكتبه أو دفاتر زملائه الآخرين.

• إتلاف المقاعد الصفية، الكتابة على الجدران.

• الاعتداء البدني على الغير بالمساس به او شده او جذبه لمضايقته.

• ضرب الآخرين، التشاجر في غرفة الصف.

• الاستيلاء على ممتلكات الآخرين والإلقاء بها أرضا بهدف كسرها .(**عبد الله، 2009،ص120**).

أهم النظريات المفسرة للعدوان:

النظرية السيكودينامية:أسباب العدوان هي غريزة العدوان حيث تسهم العادات الباثولوجية التي ترتبط بتنشئة الطفل في حدوث الفشل في حل الصراعات النفسية الداخلية التي تعوق تطور الضبط أو السيطرة التكيفية (وظائف الأنا و الأنا الأعلى) على تلك القوة اللااخلاقية الغريزية التي تبحث عن الإشباع الذاتي (الأنا)

نظرية الإحباط – العدوان:أسباب العدوان عندهم هو الرغبة في تخفيض الدافع حيث تعد السلوك العدواني بمثابة استجابة تكيفية يثيرها الإحباط عندما يقوم الكائن العضوي في محاولته لتلبية حاجاته الأولية كالجوع، والأمان، والسعادة بإنكار ما يكون قد تحقق من انجاز.

نظرية التعلم الإجتماعي:أسباب العدوان تعود إلى الحتمية البيئية حيث يتم تعلم السلوك العدواني في الأساس عن طريق التعلم بالملاحظة، والتحكم في المثير،والتعزيز.

3- كثير الطلبات، فوضوي:تعريف السلوك الفوضوي: هو مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطرابا في مجريات الأمور أو تحول دون تأدية شخص أخر لوظائفه بشكل أو بأخر.

أما **السلوك الفوضوي الصفي**: فهو الاستجابات التي تؤثر سلبيا على العملية التعليمية التعلمية.

تعريف الطالب الفوضوي : هو الطالب الذي يوصف بأنه كثير العناد والفوضى محاولا جذب انتباه التلاميذ إليه وهو عديم الدافعية وغالبا ما يتحدى سلطة مدرسه ويسبب له توترا في الأعصاب وخيبة أمل وشعورا بالفشل.

أسباب السلوك الفوضوي داخل الصف:هناك أسباب كثيرة للفوضى في القسم يمكننا تبيين بعضها:

1- الملل والضجر لدى التلميذ عندما يشعر بالرتابة و الجمود في الأنشطة الصفية

2- الإحباط والتوتر و من بين الأمور التي تؤدي إلى الإحبا ط رتابة النشاطات التعليمية وقلة حيويتها وصعوبتها و عدم ارتباطها بحاجات وواقع التلاميذ.

3- ميل التلميذ إلى جذب الانتباه ويخص هذا السبب التلاميذ الذين لا يستطعون النجاح في الدراسة.

هناك عدة مشكلات تسبب السلوك الفوضوي:

أ- المشكلات التي تنجم عن سلوكيات المعلم:

يؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلميذ من سلوكيات و انضباطية سواء داخل الصف أو خارجها فالمعلم الجيد والناجح هو المربي ذو التدريب والكفاءة الجيدة والديمقراطي المتسامح ويتسم سلوكه بالعدل والرأفة والاتزان.

ب- مشكلات تنجم عن الجو العائلي للتلميذ:

- يتقمص الأبناء اتجاهات والديهم نحو المدرسة فالأهل الذين يحترمون المدرسة ويقدرونها وجهود المعلمين أنما يشجعون تبني اتجاهات ايجابية نحو المدرسة وأنظمتها لدى أولادهم. وعلى العكس من ذلك الأهل الذين يقللون من أهمية المعلم والمتعلم.

ج- مشكلات متعلقة بالتلميذ نفسه:

_ مستوى القدرة العقلية:

هناك اختلافات واسعة المدى بين التلاميذ في القدرة العقلية قد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية التي يقدمها المعلم فإذا كان مستوى المادة التعليمية منخفضاً أدى ذلك إلى سأم المتفقين وضجرهم وإذا كان مرتفعاً أدى إلى شرود ذهن التلميذ المنخفض الذكاء.

_ العوامل الصحية:

تؤثر العوامل الصحية في سلوك التلميذ ضعف السمع والبصر وضيق التنفس فقط تحول هذه العوامل دون قدرة التلميذ على القيام بواجباته الصفية مما يدفع إلى الاعتقاد بأنه مهمل وخاصة إذا كان المعلم ليس لديه دراية بهذه العوامل الصحية المعيقة.

_ شخصية التلميذ:

كان يكون التلميذ قد بلغ المستوى المناسب من النضج الشخصي بحيث لا يكون له القدرة على إصدار الإحكام الصحيحة على الأمور أو أن تكون ثقته بنفسه منخفضة أو أنه لا يستطيع تحمل المسؤولية.**(بطرس، ص119)**.

مظاهر السلوك الفوضوي:

1- الابتعاد عن المقعد: تحرك الطالب بعيداً عن مقعده دون أن يحصل إذن من المعلم بذلك أو بدون أن يطلب منه المعلم القيام بذلك، و يلاحظ أنه لا يوجد أي جزء من جسم الطفل يلمس المقعد آنذاك.

2- الابتعاد المعدل عن المقعد: ابتعاد الطفل عن مقعده مع بقاء جزء ما من جسمه ملامساً للمقعد، و يستثنى من ذلك الجلوس بالأقدام عليه.

3- لمس ممتلكات الآخرين: الاقتراب من ممتلكات الخاصة بتلميذ آخر و ملامستها دون أن يحصل على إذن يسمح له بذلك. و يتضمن ذلك خطف ممتلكات الغير و اغتصابها، أو إعادة تنظيمها، أو تكسيرها و ملامسة المقعد الخاص بتلميذ آخر.

4- التلفظ: أي سلوك صوتي مسموع غير مسموح به يخرج من الفم.

5- اللّعب: استخدام الأيدي للعب بممتلكاته الخاصة أو بالممتلكات العامة وذلك بطريقة تتعارض مع عملية التعلم وتوقعها.

6- التوجه تحويل أو توجيه الاستجابة اللازمة للنهوض أو الجلوس وذلك باستخدام المقعد كنقطة مرجعية.

7- إصدار الضوضاء والإتيان دون إذن بأي ضوضاء مسموعة غير التلفظ.

8- قضاء الوقت في أمور لا ترتبط بالمهمة المطلوبة لا يؤدي العمل الذي يتم تكليفه به، كان لا يقوم الطالب بالقراءة أو الكتابة عندما يتم تكليفه بذلك.**(عادل، 200،ص107)**.

الخلاصة: تعرفنا فيما سبق أن السلوك الإنساني يتميز بمرونة تسمح له بالتعديل والتغيير حسب الظروف التي يكون فيها، ومنه يمكننا تعديل السلوك غير المرغوب فيه والذي لا ترضاه المعايير الإجتماعية، و يسهل على المربين أن يكسبوا ويعدلوا في سلوكيات أبناءهم، ويتمثل هذا الإكساب في المهارا ت الإجتماعية التي تجعل الفرد قادر على التفاعل و التأثير في بيئته، وظهرت نظريات كثيرة تفسر السلوك وتبين كيفية تعديله و طرق إكساب الفرد خاصة في مراحل نموه المهارات وتعديل سلوكه اللاإجتماعي المعادي للمجتمع، وهذا ما شرحناه بإسهاب في الجزء السابق .

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الاجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1/ الدراسة الاستطلاعية

1-1 – تعريف الدراسة الاستطلاعية

1-2- اهداف الدراسة الاستطلاعية

1-3 - عينة الدراسة الاستطلاعية

1-4 - أدوات جمع البيانات

1-5 – الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات

2- الدراسة الأساسية

2-1 – منهج الدراسة

2-3 – مجتمع الدراسة

2-4 – عينة الدراسة

2-5 – أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة الأساسية

2-6 – إجراءات تطبيق الدراسة

2- 7- الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

قامت الباحثة في هذا الفصل بتحديد الدراسة الإستطلاعية و كل ما يتعلق بها من خصائص سيكومترية (الصدق والثبات)،وعرض كذلك أدوات جمع البيانات وتعريفها.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1 – تعريف الدراسة الاستطلاعية :كما عرفتها **(مقران وارث فضيلة، 2012)**هي مرحلة تعمل على تدريب الباحث على المنهج الذي سوف يطبقه في دراسته الميدانية،ومنه لابد من أن يمر عليها فهي تزيد الآلفة بينه و بين ميدان بحثه،وتوفر له المعطيات الأولية ليتأكد من صلاحية المنهج المطبق،ويرى موكيالي أن الدراسة الاستطلاعية هي أساس المرحلة التحضيرية من البحث عن الفرضيات الممكنة.

1-2-اهداف الدراسة الاستطلاعية : للدراسة الاستطلاعية اهداف مهمة تعود على الدراسة والباحث في نفس الوقت نذكر منها:

1- تعرّف الباحث بمجتمع دراسته وتقرّبه منه أكثر مما يكوّن بينه وبين ميدان بحثه ألفة ومودة.وهذا ما قامت به الباحثة من زيارة أولية استطلاعية مكّنتها من التقرب أكثر من أفراد العينة، واخذ التقرير الكامل و المفصل من عند المعلمات عن الحالة الأكاديمية و الاجتماعية النفسية لكل تلميذ من تلاميذ أقسام السنة الثالثة ابتدائي بهدف التعرف والكشف عن مستواهم كمرحلة أولية للدراسة

2- التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات دراسته (الصدق و الثبات).

3- تذليل جُل الصعوبات التي قد تواجه الباحث أثناء تطبيق الدراسة.

4- تسهّل عليه تطبيق أدوات الدراسة.

1-3- عينة الدراسة الاستطلاعية: تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية من المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية وهم تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي،وتكوَنت العينة من كل تلاميذ السنة الثالثة(مدرسة بن حليمة محمد الإبتدائية ببلدية الجلفة)،وكان عددهم 86 تلميذ وتلميذة موزعين على ثلاث أقسام،ولكن تم استبعاد تسعة تلاميذ لعدم اكتمال ملء المقياس، ومنه أصبحت عينة الدراسة الاستطلاعية(77) تلميذ و تلميذة.

1-4 -أدوات جمع البيانات: تمثلت أدوات جمع بيانات الدراسة في:

1-4-1 مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي بجزأيه مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاجتماعي: حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي و الذي أعده ميريل(Merrell(1993،وهو بمثابة أداة لتقدير السلوك يتم استخدامها بغرض تقييم الكفاءة الإجتماعية،وأنماط السلوك المضاد للمجتمع وذلك للأطفال والمراهقين في المرحلة العمرية المقابلة للفترة الزمنية التي تمتد من المرحلة الإبتدائية و حتى المرحلة الثانوية. **(عادل،2008،ص254)**، و يتضمن مقياسين هما: مقياس الكفاءة الإجتماعية، ومقياس السلوك اللاإجتماعي، واعتبر كلاهما مقياساً للكفاءة الإجتماعية. وهو مقياس سلوكي مدرج يمكن استخدمه من قبل المدرس أو المرشد لتقييم الكفاءة الإجتماعية،و السلوك اللاجتماعي للطلبة من صف الروضة و حتى الثاني عشر، و يتضمن مقياسين مجموع فقراتهما (65) فقرة تصف سلوكيات اجتماعية و لا اجتماعية، و قد افترض ميريل أن الأطفال في الأوضاع التعليمية في مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي يقومون بشكلين من التكيف الإجتماعي هما: التكيف الإجتماعي المرتبط بالمعلم، و التكيف الإجتماعي المرتبط بالرفاق،و إن السلوكات الإجتماعية الناجمة عن ذلك التكيف إما أن تكون ايجابية، و تتمثل بالكفاءة الإجتماعية أو سلبية وتتمثل بالسلوك اللاجتماعي المدرسي.و قد درجت كل فقرة على سلم من خمس نقاط تبدأ

من (1) و تعني لا تحدث ابدأ و تنتهي بالنقطة (5) و تعني تحدث دائماً، و المقياس عبارة عن جزأين يعطى كل جزء منهما درجة كلية و ثلاث درجات فرعية و قد قامت بتطويره إلى الصورة العربية (الزبيدي، 1995) ويحتوي المقياسعلى مقياسين منفصلين وهما:

1- مقياس سلوك االكفاءة الإجتماعية:

يتألف هذا الجزء من (32) فقرة توضح السلوكيات الإجتماعية التي تؤدي إلى نتائج ايجابية، و يتألف المقياس من ثلاثة أبعاد هي: مهارات شخصية لإقامة علاقات مع الآخرين، و مهارات ضبط الذات، و المهارات الأكاديمية، و تقدر هذه الفقرات على مقياس (ليكارت) ذي خمس نقاط تتراوح من (1 ابد إلى 5 كثيراً) و الأبعاد هي:

أ- المهارات الشخصية:

ترتبط فقرات هذا البعد مع نوع التكيف المرتبط بالرفاق من التكيف السلوكي الإجتماعي بحيث تعكس الفقرات المهارات الإجتماعية الضرورية لبناء علاقات ايجابية مع الرفاق واكتساب القبول الإجتماعي من قبلهم، و يتألف هذا البعد من (14) فقرة و يتضمن الفقرات ذات الأرقام: 9،6،5،4،25،22،21،19،11،32،30،29،28،26.

ب- **مهارات ضبط الذات:** تربط فقرات هذا البعد مع نوع التكيف المرتبط بالمعلمين من التكيف السلوكي الإجتماعي. بحيث تعكس الفقرات المهارات الإجتماعية المرتبطة بضبط الذات و التعاون و الإذعان لمطالب القوانين المدرسية. و يتألف هذا البعد من (10) فقرات و يتضمن الفقرات ذات الأرقام: 17،16،15،12،7،1،27،24،23،31.

ج- **المهارات الأكاديمية:** ترتبط فقرات هذا البعد مع نوع التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف السلوكي الإجتماعي، بحيث تعكس الفقرات المهارات الإجتماعية المرتبطة بالأداة

التنافسي. ويتألف هذا البعد من (8) فقرات و يتضمن الفقرات ذات الأرقام:20،18،14،13،10،8،3،2).

2) مقياس السلوك اللااجتماعي: يتألف هذا الجزء من (33) فقرة توضح السلوك المشكل الموجه من قبل الآخرين، التي تؤدي إلى نتائج سلبية مثل: رفض الرفاق أو توتر العلاقة مع المعلم، ويتألف المقياس من ثلاثة أبعاد هي: سريع الغضب و العدوانية وكثير الطلبات_ فوضوي، و تقدر هذه الفقرات على مقياس(ليكارت) ذي خمس نقاط تتراوح من (1 ابد إلى 5 كثيراً) و الأبعاد هي:

أ- **سريع الغضب:** ترتبط فقرات هذا البعد مع نوع التكيف المرتبط بالرفاق من التكيف الإجتماعي السلوكي،بحيث تعكس الفقرات السلوكيات التي تعتبر متمركزة حول الذات وتمثل الأنانية، و السلوكات المزعجة التي تؤدي إلى رفض الرفاق، و يتألف هذا البعد من (14) فقرة و يتضمن الفقرات ذات الأرقام:
32،29،27،22،21،20،15،14،13،11،9،8،7،1.

ب- **العدوانية:** ترتبط فقرات هذا البعد مع نوع التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف الإجتماعي السلوكي، بحيث تعكس الفقرات العنف تجاه القوانين المدرسية، و إيذاء الآخرين مما ينتج عنها علاقات متوترة مع الرفاق و رفض الرفاق للفرد. و يتألف هذا البعد من (10) فقرة و يتضمن الفقرات ذات الأرقام:25،19،18،17،12،6،5،4،3،2.

ج- **كثير الطلبات:- فوضوي:** ترتبط فقرات هذا البعد مع النوع التكيف المرتبط بالمعلم من التكيف الإجتماعي السلوكي، بحيث تعكس الفقرات السلوكيات التي تعطل النشاطات المدرسية الجارية. ويتألف هذا البعد من (9) فقرة و يتضمن الفقرات ذات الأرقام:

33،31،30،28،26،24،23،16،10.

طريقة تصحيح مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي:

تعتمد الدرجات الخام الكلية لتوزيع الأداة على مستويات الأداء الوظيفي الإجتماعي،بحيث يتم جمع العلامات الخام لكل طالب على كل بعد من الأبعاد الثلاثة لتكون مجموع علامات هذه الأبعاد سلوك الطالب الإجتماعي. و هذه الطريقة تم اعتمادها في دراسة (الزبيدي، 1995)

دلالات الصدق للمقياسين:

قامت(الزبيدي،1995) بتطويره إلى الصورة العربية وحسبت الصدق والثبات فكان كما يلي: قامت باستخراج دلالات الصدق ألعاملي على المقياسين الأول والثانيوأشارت نتائج التحليل ألعاملي إلى وجود بعدين رئيسيين على المقياس الأول، و ثلاثة أبعاد يقيسها المقياس الثاني حيث كانت القيم المميزة لأبعاد المقياس الأول (3.20)،(1.04) وكانت للمقياس الثاني (3.16)،(1.3)،(08.1). و على الرغم من وجود هذا العدد من الأبعاد على كل مقياس، ألا أن الفروق الكبيرة بين القيم المميزة للعامل الأول و الثاني على كل مقياس تدعو إلى الاستنتاج بأن كل مقياس مكون من عامل واحد فقط ، وبالنظر إلى تشبعات فقرات المقياسين على أبعادها الستة يتضح أن هناك قدراً كبيراً من المطابقة بين العوامل المستخرجة و التحليل العاملي مع العوامل النظرية المعتمدة في بناء المقياسين وهذا دليل على صدق المقياسين.

دلالات ثبات المقياسين:

استخرج معامل الثبات النصفي لمقياسي الكفاءة الإجتماعية، والسلوك اللااجتماعي وذلك بإيجاد معامل الإرتباط على الفقرات الفردية و الزوجية و تصحيح هذا المعامل

بمعادلة سبيرمان بروان، فكانت نتيجة هذا المعامل لكل من المقياس الأول (98.0) وللمقياس الثاني (98.0).و هذا يعني أن المقياس بصورته العربية يتمتع بثبات عالي (يوسف وجمال،2009،ص536،534).

1-4-2- البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط:

قامت الباحثة ببناء برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط وهي طرق جديدة في التدريس يمكن تعريفها:"بأنها أنماط سلوك أو أفكار تسهل على تكامل المعرفة واسترجاعها"(**إبراهيم،محمد،2015،ص256**).

وطبقت الباحثة هذا البرنامج في مدرسة (بن حليمة محمد بالجلفة) مع تلاميذ السنة الثالثة (المجموعة التجريبية) وذلك في(24 أربعة وعشرون) جلسة لمدة شهر بمعدل جلستين في اليوم و في كل جلسة 45د تطبق فيها إستراتيجية واحدة مع مادة دراسية واحدة ولمعرفة التفاصيل يرجى مراجعة الملحق رقم (1) في الملاحق.

محتوى البرنامج:

احتوى البرنامج على أربع استراتجيات وهي: إستراتجية التعلم التعاوني،وإستراتجية التعلم باللعب،وإستراتجية التعلم بحل المشكلات،و إستراتجية التعلم بالأسلوب القصصي وطبقت هذه الإستراتيجيات في أربع مواد دراسية وفق البرنامج المقرر من وزارة التربية والتعليم للسنة الثالثة ابتدائي ، وبعد استشارة المعلمتين وتحديد مواطن الضعف للتلاميذ أكاديميا واجتماعيا ونفسيا ،بهدف تحديد خطوات البرنامج . وتمثلت المواد المدروسة في: مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات،ومادة التربية العلمية و التكنولوجية ومادة التربية الإسلامية ، وكانت الدروس محددة حسب الفصل الثاني من السنة الدراسية (2015،2016).

أهداف البرنامج:تحددت أهداف البرنامج وفق أبعاد مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي فكانت كما يلي:- ضبط وتنمية السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ وذلك من خلال:

1- العمل على رفع وتنمية الكفاية الإجتماعية لكل تلميذ وتمثلت في:

- اكتساب التلميذ المهارات الأكاديمية مثل: الحساب، القراءة، الكتابة وذلك من خلال الأداء التنافسي للتلاميذ.

-اكتساب التلميذ المهارات الشخصية الإجتماعية مثل: تكيف التلميذ مع رفاقه وذلك ببناء علاقات ايجابية معهم، واكتساب القبول الإجتماعي من قبلهم.

-اكتساب التلميذ لمهارات ضبط الذات مثل: ضبط الذات في المواقف المزعجةالتعاون الإذعان لمطالب القوانين المدرسية.

2- العمل على ضبط و تخفيض السلوكيات اللاإجتماعية للتلاميذ وتمثلت في:

- التخفيض من التمركز حول الذات مثل الأنانية
- -التخفيض من السلوكيات المزعجة التي تؤدي إلى رفض الرفاق
- التقليل من العنف اتجاه القوانين المدرسية.
- تحجيم السلوك العدواني المتمثل في إيذاء الآخرين مما ينتج عنه علاقات متوترة مع الرفاق للفرد.
- التقليل من السلوكيات التي تعطل النشاطات المدرسية الجارية.

1-5 - الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

قامت الباحثة بحساب صدق وثبات المقياس السلوك الإجتماعي المدرسي بجزأيه الكفاية الإجتماعية و السلوك اللاإجتماعي في البيئة الجزائرية وذلك باعتماد الدراسة الاستطلاعية واستخدام الحزمة الإحصائية (spss) للعلوم الإجتماعية بنسخته السابعة

عشر،بتطبيق الصدق التمييزي و صدق الإتساق الداخلي، أما الثبات فتم حساب الفا لكرومباخ و التجزئة النصفية فكانت النتائج كما يلي:

1-5-1- الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي:

الصدق:يعتبر الصدق من أهم الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات كونه يتحقق من أن هذه الأداة تقيس فعلا ما وضعت من أجله.

ويقصد به "أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه،أي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه ". **(فيصل،1996،ص22)**

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):تم ترتيب درجات المقياس للدراسة الإستطلاعية تنازليا و تم اختيار 27 بالمائة من الفئة العليا و 27 بالمائة من الفئة الدنيا،و بعد ذلك تم حساب الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار(ت).

الجدول رقم(1): يبين صدق المقارنة بين المجموعة العليا و المجموعة الدنيا على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي بجزأيه الكفاية الإجتماعية و السلوك اللاجتماعي

القيمة		ن	م	ع	قيمة (ت)	Sig	مستوى الدلالة	درجة الحرية
الكفاية الاجتماعية	الفئة العليا	21	132,71	13,119	-12.975	0.000	0.01 دال	20
	الفئة الدنيا	21	76,19	7,407				
السلوك اللاجتماعي	الفئة العليا	21	85.33	19.916	7.999-	0.000	0.01 دال	20
	الفئة الدنيا	21	40.33	6.036				

من خلال الجدول نلاحظ النتائج المتحصلة والتي تمثل المتوسط الحسابي للفئة العليا على مقياس الكفاية الإجتماعية تساوي(132.71)،في حين كان المتوسط للفئة الدنيا يساوي (76.19)، وأما الإنحراف المعياري للفئة العليا يساوي (13.119) وللفئة الدنيا يساوي(7.407)،وفيما يخص قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين بلغت (-12.975)، و منه نلاحظ انه يوجد فروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وذلك لان الدلالة المعنوية sig تساوي (0.000) وهي أقل من (0.01)،ومنه فان مقياس الكفاية الإجتماعية يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ومن خلال الجدول أيضا نلاحظ المتوسط الحسابي للفئة العليا على مقياس السلوك

اللاإجتماعية تساوي(85.33)،في حين كان المتوسط الحسابي للفئة الدنيا يساوي (40.33)، وأما الإنحراف المعياري للفئة العليا يساوي(19.916) وللفئة الدنيا يساوي(6.036)، وفيما يخص قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين بلغت (7.999).و منه نلاحظ انه يوجد فروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا عند مستوى الدلالة(0.01 ى)، وذلك لان الدلالة المعنوية sig تساوي (0.000) و هي أقل من(0.01) ،ومنه فان مقياس السلوك اللاإجتماعي يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

صدق الإتساق الداخلي: تم حساب معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الكفاية الإجتماعية وكل بعد من أبعاده الثلاث،كما تم حساب معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاإجتماعي وكل بعد من أبعاد ه الثلاث،وبتبَن صدق المقارنة بين المجموعة العليا و المجموعة الدنيا على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي بجزأيه الكفاية الإجتماعية و السلوك اللااجتماعي ،فكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (2): يبين صدق الإتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لمقياس الكفاية الإجتماعية ودرجة كل بعد:

الرقم	الأبعاد	معامل الإرتباط	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
01	المهارات الشخصية	0.950	0.000	0.01دال
02	مهارات ضبط الذات	0.928	0.000	0.01دال
03	المهارات الأكاديمية	0.873	0.000	0.01دال

يتبين من الجدول أن كل أبعاد مقياس الكفاية الإجتماعية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وذلك لان معامل الإرتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية عالي جدا حيث بلغ

أكثر من (0.90) في كل الأبعاد والدلالة المعنوية sig تساوي (0.000) ومنه فان مقياس الكفاية الإجتماعية يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الجدول رقم (3):يبين صدق الإتساق الداخلي بين الدرجة الكلية لمقياس السلوك اللاإجتماعي ودرجة كل بعد:

الرقم	الأبعاد	معامل الإرتباط	الدلالة المعنوية	مستوى الدلالة
01	سريع الغضب	0.956	0.000	0.01دال
02	العدوانية	0.948	0.000	0.01دال
03	كثير الطلبات – فوضوي	0.924	0.000	0.01دال

يتبين من الجدول أن كل أبعاد مقياس السلوك اللاإجتماعي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وذلك لان معامل الإرتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية عالي جدا،حيث بلغ أكثر من (0.90) في كل الأبعاد والدلالة المعنوية sig تساوي (0.000) ومنه فان مقياسالسلوك اللاإجتماعي يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

الثبات:أما ثبات الاختبار فهو " انه يعطي نفس النتائج باستمرار إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة (نفس الظروف) ".**(فاطمة و ميرفت،2002،ص165)**.

ثبات مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بتطبيق معادلة ألفا لكرومباخ وكذلك التجزئة النصفية فكانت النتائج كالتالي:

1- حساب معامل ألفا لكومباخ لمقياس الكفاية الإجتماعية

الجدول رقم (4) يبين معامل ألفا لكرومباخ لمقياس الكفاية الإجتماعية

معامل ألفا لكرومباخ	عدد الفقرات
0.955	32

يُظهر الجدول قيمة ألفا لكرومباخ والتي تساوي (0.955) مما يؤكد لنا أن مقياس الكفاية الإجتماعية ثابت.

الجدول رقم (5) يوضح معامل ألفا لكرومباخ لمقياس السلوك اللاإجتماعي

معامل ألفا لكرومباخ	عدد الفقرات
0.962	33

يتبين لنا من خلال الجدول قيمة الفا لكرومباخ والتي تساوي (0.962) ومنه فإن مقياس السلوك اللاإجتماعي يتمتع بثبات عالي.

حساب التجزئة النصفية لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي:

الجدول رقم (6):يبين معامل التجزئة النصفية لمقياس الكفاية الإجتماعية

معامل التجزئة النصفية	معامل التصحيح لسبرمان براون
0.889	0.891

نلاحظ من الجدول أن قيمة معامل التجزئة النصفية بلغ 0.889 مع معامل التصحيح لسبرمان براون الذي بلغ (0.891) ومنه فان مقياس الكفاية الإجتماعية ثابت.

يمثل الجدول رقم (7) معامل التجزئة النصفية لمقياس السلوك اللاإجتماعي

معامل التجزئة النصفية	معامل التصحيح لسبرمان براون
0.954	0.954

نلاحظ من الجدول أن قيمة معامل التجزئة النصفية بلغ (0.954) مع معامل التصحيح لسبرمان براون الذي بلغ (0.954) كذلك ومنه فان مقياس السلوك اللاإجتماعي ثابت.

في الأخير نستنتج من كل هذه الحسابات والمعاملات أن مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي يتمتع بدرجة عالية من الصدق وبدرجة عالية من الثبات.

1-5-2 – الخصائص السيكومترية للبرنامج:

صدق البرنامج:قامت الباحثة بتطبيق صدق المحتوى وتكون طريقة تقديره بطرق عديدة منها طريقة استشارة الخبراء والتي اعتمدت عليها الباحثة في تقدير صدق البرنامج وهو كما عرفه بشير معمرية:"يقدر صدق المحتوى بإجراء مراجعة منظمة لمجموع البنود التي يتضمنها الاختبار من قبل الخبراء لتقدير مدى تمثيلها للخاصية التي أعد الاختبار لقياسها...وهي استشارة مجموعة من الخبراء/ المحكمين الذين يكونون من ذوي الخبرة والكفاءة في المادة، أو في مضمون المادة الدراسية التي صمم لها الاختبار"
(بشيرمعمرية،2007،ص134).

حيث عرضت الباحثة البرنامج على أهل التخصص(علم النفس وعلوم التربية) و الذين كان عددهم تسعة أساتذة؛فجمع الكل بنسبة (100%)على أن البرنامج مناسب للأهداف التي وضع من أجلها، مع تسجيل بعض الملاحظات التي أخذت الباحثة بها وطورت البرنامج على أساسها.

2- إجراءات الدراسة: تمثلت إجراءات الدراسة فيما يلي:

2-1- منهج الدراسة:استعملت الباحثة المنهج التجريبي والذي عرفه (**ربحي عثمان،2000،ص50**):"انه استقصاء العلاقات السببية بين المتغيرات المسئولة عن تشكيل الظاهرة أو الحدث أو التأثير فيهما بشكل مباشر أو غير مباشر،وذلك بهدف التعرف على اثر ودور كل متغير من هذه المتغيرات في هذا المجال"، وإنها وجدته المنهج الملائم للكشف عن فاعلية برامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط لضبط وتنمية السلوك الإجتماعي المدرسي لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة إبتدائي وهو المنهج القائم على التصميم (القبلي و البعدي والتتبعي) لمجموعتين ضابطة و تجريبية.

2-2- مجتمع الدراسة : تكوَن مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي واختارت الباحثة هذه الفئة كمجتمع دراستها باعتبارها الأنسب لموضوع الدراسة وذلك للأسباب التالية:

1- المرحلة العمرية المناسبة لضبط و تنمية السلوك الإجتماعي المدرسي للأطفال

2- تعتبر بداية الطور الثاني من التعليم الإبتدائي ،و إنها المرحلة التي تتوسط المرحلة التعليمية الإبتدائية، مما يسهل على الباحثة تطبيق البرنامج وذلك لان مرحلة الطور الثالث (السنة الخامسة) سنة شهادة تأهل للمتوسطة.

3-اكتساب هذه المرحلة بعض المهارات الأولية للتعلم أفضل من الطور الأول مما يسهل على التلاميذ فهم وتطبيق الاستراتجيات.

2-3 – الحدود الزمنية و المكانية للدراسة: تم إجراء هذه الدراسة في مدرسة بن حليمة محمد الإبتدائية ببلدية الجلفة في الموسم الدراسي (2015-2016) في الفصل الثاني فيالفترة الممتدة من (10-فيفري إلى 10 مارس).

2-4-عينة الدراسة :نظرا لاستحالة تطبيق الدراسة على جميع مجتمع الدراسة وذلك للأسباب التالية:

1- كثرة عدد التلاميذ والمدارس في الجلفة واستحالة الإلمام بكل العدد.

2- ضيق وقت الدراسة لارتباطها بالمدة الدراسية و الجامعية

3- صعوبة قبول التربص في المدارس من قبل المدراء

4- صعوبة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على أكثر من ثلاثين تلميذ لهذه الأسباب وغيرها تم الاقتصار على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي موزعين على ثلاث أقسام (بمدرسة بن حليمة محمد) للتسهيلات التي وجدتها الباحثة فيها.

وكان اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة وتتلخص هذه الطريقة "في إعداد قائمة بعناصر المجتمع ليتم اختيار عينة من هذا المجتمع يحدد حجمها سلفا، ولا توجد نسبة ثابتةلحجم العينة إلى حجم المجتمع، فقد يكون نسبة حجم العينة إلى حجم المجتمع (1 %) عندما يكون المجتمع كبيرا، وقد يصل إلى أكثر من (20)%،وفي جميع الأحوال يفضل أن لا يقل حجم العينة عن (30) فردا. **(فريد،و آخرون، 2005، ص 64).**

وسبب اختيار هذا النوع من العينة لان مجتمع الدراسة متجانس (تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي) وتم اختيار(56) تلميذ وتلميذة من قسمين لمعلمتين بهدف تجنب و استبعاد المتغير الدخيل المتمثل في (المعلمة) ، والذي قد يؤثر على العينة من خلال أسلوب المعلمة وشخصيتها في طريقة تدريسها وتعاملها مع التلاميذ، وهذا ما جعل الباحثة تأخذ جزء من العينة من تلاميذ المعلمة الأولى والجزء الثاني من المعلمة الثانية وذلك بهدف تجنب أي تأثير من طرف أي معلمة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين (مجموعة ضابطة) وبلغ عددها (28) و(مجموعة تجريبية) وكان عددها (28) وكان التقسيم حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (8) يبين تجانس و تكافؤ المجموعتين:

مستوى التجانس	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
حسب العدد	28 تلميذ	28 تلميذ
حسب النتائج التحصيلية للفصل الأول	قوي:5 تلاميذ، متوسط:18تلميذ،ضعيف: 5تلاميذ	قوي:5 تلاميذ، متوسط: 18 تلميذ،ضعيف:5تلاميذ
حسب نتائج مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي	عالي: 5 تلاميذ، متوسط: 18، منخفض: 5تلاميذ	عالي: 5 تلاميذ، متوسط: 18، منخفض: 5تلاميذ
حسب الجنس	عالي: 2ذكور،3 اناث متوسط:8ذكور،10 اناث منخفض:4ذكور،1اناث	عالي: 2ذكور،3 اناث متوسط:8ذكور،10 اناث منخفض:4ذكور،1اناث
حسب المعلمة	المعلمةالاولى:12تلميذ المعلمة الثانية:16تلميذ	المعلمةالاولى:13تلميذ المعلمة الثانية:15تلميذ
حسب العمر	تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بين 8سنوات و9سنوات	تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بين 8سنوات و9سنوات

2-5- أدوات الدراسة: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة الأدوات التالية:

2-5-1- مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي: ويتمثل في جزأين هما مقياس الكفاية الإجتماعية،ومقياس السلوك اللاإجتماعي

الجدول رقم (9) يبين ابعاد المقياسين وفقراتهما.

المقياس	الأبعاد	الفقرات
الكفاية الاجتماعية	المهارات الشخصية	4،5،6،9،11،19،21،25 26،28،29،30،32،
	مهارات ضبط الذات	1،7،12،15،16،17،23،24،27 ،
	المهارات الأكاديمية	2،3،8،10،13،14،18،20
السلوك اللاإجتماعي	سريع الغضب	،1،7،8،9،11،13،14،15 20،21،22،27،29،32
	العدوانية	2،3،4،5،6،12،17،18،19،25
	كثير الطلبات :فوضوي	،10،16،23،24،26،28،30،31 33

سلم التصحيح لمقياس السلوك الإجتماعي:تعتمد الدرجات الخام الكلية لتوزيع الأداة على مستويات الأداء الوظيفي الإجتماعي، بحيث يتم جمع العلامات الخام لكل تلميذ على كل بعد من الأبعاد الثلاثة لتكون مجموع علامات هذه الأبعاد سلوك تلميذ الإجتماعي. و هذه الطريقة تم اعتمادها في دراسة (الزبيدي، 1995).

الجدول رقم (10) يبين السلم المعتمد في مقياس السلوك الإجتماعي.

السلم	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
العبارات ايجابية	1	2	3	4	5

علما أن أعلى درجة على مقياس الكفاية الإجتماعية تساوي (160) واخفض درجة تساوي(32)، وأوسطه يساوي (96)،أما مقياس السلوك اللاإجتماعي أعلى درجة عليه تساوي (165) واخفض درجة تساوي (33)،وأوسطه (99).

2-5-2-البرنامج المقترح القائم على الإستراتيجيات التعلم النشط: احتوى البرنامج على أربع استراتجيات وهي: إستراتجية التعلم التعاوني،وإستراتجية التعلم باللعب وإستراتجية التعلم بحل المشكلات،و إستراتجية التعلم بالأسلوب القصصي ، وطبقت هذه الإستراتيجيات في أربع مواد دراسية وفق البرنامج المقرر من وزارة التربية والتعليم للسنة الثالثة ابتدائي وتمثلت في: مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات،ومادة التربية العلمية و التكنولوجية ومادة التربية الإسلامية ، وكانت الدروس محددة حسب دروس الفصل الثاني من السنة الدراسية (2015،2016).

طبقت الباحثة البرنامج على المجموعة التجريبية واستثنت منه المجموعة الضابطة لتكون شاهدة على أثر وفاعلية البرنامج،وكان تطبيق البرنامج على النحو التالي:

الجدول رقم (11) يبين عدد تطبيق الإستراتيجيات مع المواد الدراسية

الاستراتيجية	عدد مرات تطبيقها	المادة الدراسية	عدد مرات تطبيقها
التعلم التعاوني	6	اللغة العربية	9
التعلم باللعب	6	الرياضيات	7
التعلم بحل المشكلات	6	التربية العلمية والتكنولوجية	4
التعلم بالأسلوب القصصي	6	التربية الإسلامية	4

تم التركيز على اللغة العربية و الرياضيات ، وركزت الباحثة أكثر على اللغة العربية لأنها وجدت التلاميذ ضعاف في هذه المادة بالذات ، وخاصة في الإملاء والتعبير مما جعل الباحثة تكثف الدروس حولهما، وكذلك تعمَدت الباحثة أن تطبق كل إستراتيجية مع كل المواد الأربع بهدف إثراء البرنامج ليكون سهل التطبيق على المعلمين مع كل المواد وكذلك ليعتاد التلاميذ على الإستراتيجيات مع كل المواد، وهدفت كذلك الباحثة تنويع الإستراتيجيات لتشمل كل أنواع شخصيات التلاميذ وكل أنماط تعلمهم، ومدى تفاعلهم وتعلقهم بكل مادة من هذه المواد.

6-2 – إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد تحديد عينة الدراسة و تأكيد حدودها الزمنية و المكانية تم الانطلاق في تطبيق البرنامج المسطر للدراسة في ابتدائية بن حليمة محمد في (10فيفري)،مع تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي للمجموعة التجريبية بعد تطبيق القياس القبلي لمقياس السلوك الإجتماعي

المدرسي لكل تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي وذلك من خلال ملأ المعلم ات استمارة المقياس بتحديد درجات كل العبارات لكل تلميذ من تلاميذها ، بهدف قياس مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ وتحديد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية،وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبق القياس البعدي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي في (10 مارس) أي بعد شهر من تطبيق القياس القبلي للمقياس وذلك بهدف الكشف عن فاعلية البرنامج في ضبط وتنمية السلوك الإجتماعي المدرسي للمجموعة التجريبية وتكون المجموعة الضابطة كشاهد على هذه الفاعلية، وبعد شهر في (10افريل) سوف يتم تطبيق القياس التتبعي للمجموعتين للكشف عن مدى بقاء اثر فاعلية البرنامج على المجموعة التجريبية ،و الكشف عن مدى تأثير الإستراتيجيات على مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ (المجموعة التجريبية).

2-7-الأساليب الإحصائية: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: صدق المقارنة الطرفية (التمييزي)، و صدق الإتساق الداخلي، و صدق المحكمين لحساب صدق أدوات جمع البيانات للدراسة،والثبات بالفا لكرومباخ، و التجزئة النصفية وسيتم حساب اختبار(**ت**) للمجموعة الواحدة لحساب الفروق بين مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لكل تلاميذ المدرسة،وحساب كذلك لاختبار **(ت)** لمجموعتين غير مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في كل من القياس القبلي و القياس البعدي و القياس التتبعي.

الخلاصة:

لقد قمنا في هذا الفصل بتوضيح الدراسة الاستطلاعية و ما يتعلق بها من فوائد وأدوات جمع البيانات وكذلك الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات من صدق وثبات وعينة هذه الدراسة، وتطرقنا كذلك للدراسة الأساسية بتوضيح المجتمع الأصلي لها والعينة و الحدود الزمنية والمكانية و المنهج المستعمل للدراسة و المتمثل في المنهج التجريبي المبني على التصميم (القبلي والبعدي والتتبعي) ولا ننسى أدوات جمع البيانات المعتمدة في هذه الدراسة وهي مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لعينة تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، والبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط والذي بنته الباحثة بهدف تطبيقه على المجموعة التجريبية للكشف عن فاعليته في ضبط وتنمية السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وتناولنا كذلك الأساليب الإحصائية الخاصة بهذه الدراسة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها

1- عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1-1- عرض و مناقشة الفرضية الأولى

1-2- عرض و مناقشة الفرضية الثانية

1-3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة

1-4- عرض ومناقشة الفرضية الرابعة

1-5- عرض ومناقشة الفرضية الخامسة

1-6- عرض ومناقشة الفرضية السادسة

1-7- عرض ومناقشة الفرضية السابعة

1-8- عرض ومناقشة الفرضية الثامنة

1-9 – عرض ومناقشة الفرضية التاسعة

1 -10- عرض ومناقشة الفرضية العاشرة

1-11- عرض ومناقشة الفرضية العامة

الاستنتاج العام

الخاتمة

التوصيات و المقترحات

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضيات الفرعية:

1-1- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

الفرضية: مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي منخفض.

تم حساب مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لـ86 تلميذ موزعين على ثلاث أقسام بمدرسة بن حليمة محمد،وذلك باستعمال اختبار (ت) لحساب الفروق بين مستوى التلاميذ والمستوى الفرضي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي بجزأيه الكفاية الإجتماعية و السلوك اللاإجتماعي، وتم تحديد المستوى الفرضي لمقياس الكفاية الإجتماعية بالمعادلة التالية: (3×32) = 96،حيث تمثل 3 متوسط درجات المقياس الخماسي،و 32 عدد فقرات المقياس. وأما مقياس السلوك اللاإجتماعي تم تحديد المستوى الفرضي للمقياس بالمعادلة التالية(3×33)= 99، حيث تمثل 3 متوسط درجات المقياس الخماسي،و 33 عدد فقرات المقياس فكانت النتائج كما هو موضح في الجدول وأما المجموع الكلي للمقياس فتم حسابه بجمع درجات مقياس الكفاية الإجتماعية ودرجات السلوك اللاإجتماعي،والمستوى الفرضي الكلي تم حسابه بجمع المستوى الفرضي لمقياس الكفاية والمستوى الفرضي لمقياس السلوك اللاإجتماعي فكانت النتائج كما هو مبين في الجدول أدناه.

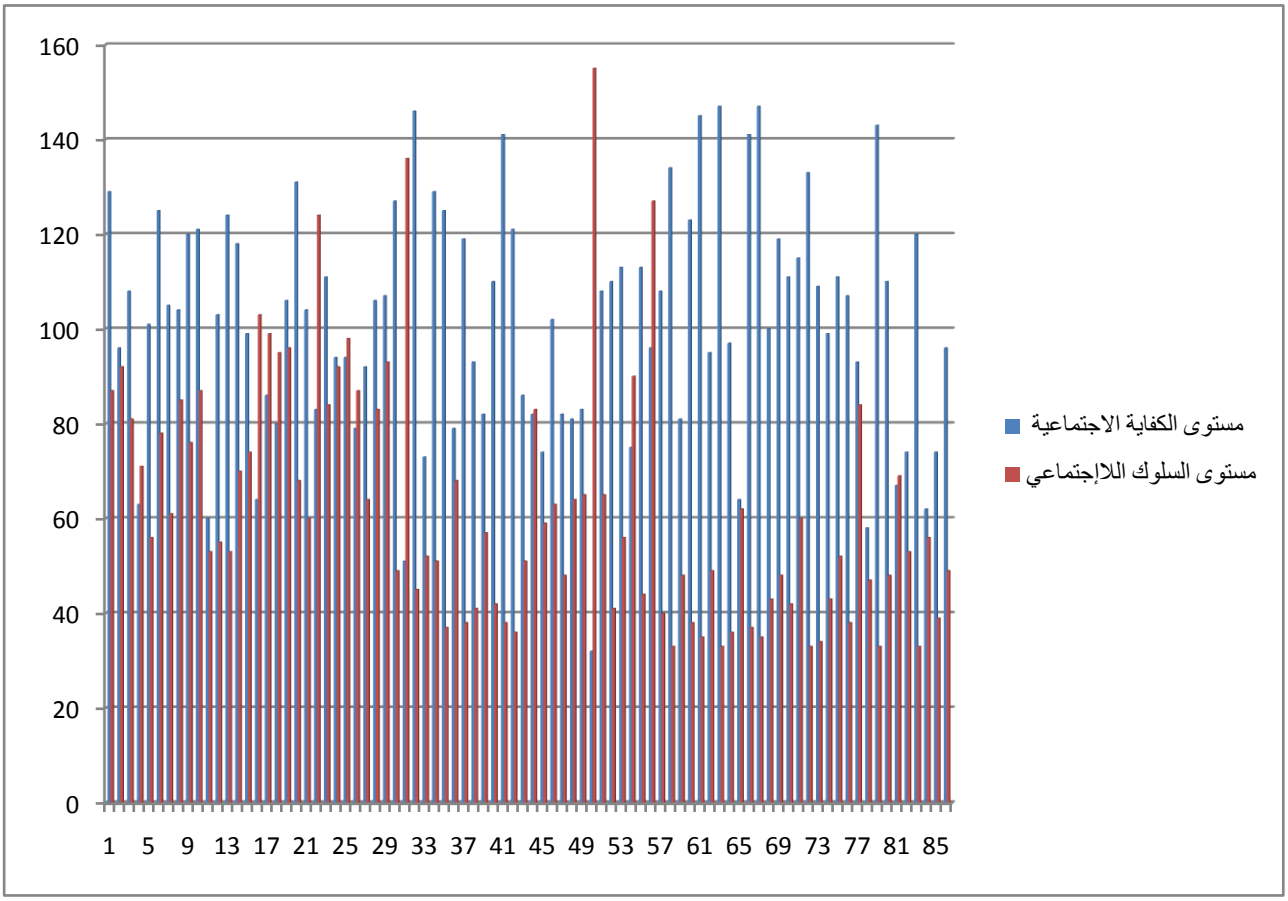
الجدول رقم (12) يبين مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لعينة تلاميذ السنةالثالثةابتدائي.

المقياس	ن	المتوسط الفرضي	م	ع	قيمة (ت)	sig	مستوى الدلالة	درجة الحرية
الكفاية الإجتماعية	86	96	101,50	24,386	2,092	0,039	0,05 دال	85
السلوك اللاإجتماعي	86	99	62,06	25,318	13,531-	0,000	0,05 دال	85
المجموع الكلي للمقياس	86	195	163,56	24,980	-11,673	0,000	0,05 دال	85

يتبين من الجدول في مقياس الكفاية الإجتماعية قيمة المتوسط الحسابي للعينة والذي بلغ (101.50) و قيمة الإنحراف المعياري وتساوي(24.386)،أما المتوسط الفرضي فيساوي (96) وقيمة اختبار (ت) يساوي (2.096) و قيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.039) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) وهي دالة إحصائيا، ومنه تتضح الفروق بين مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي والمستوى الفرضي للمقياس وذلك لصالح التلاميذ لان قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ أكبر من المتوسط الفرضي.

ويتضح كذلك من الجدول في مقياس السلوك اللاإجتماعي قيمة المتوسط الحسابي للعينة والتي بلغت(62.06) و قيمة الإنحراف المعياري وتساوي(25.318)،أما المتوسط الفرضي فيساوي(99) وقيمة اختبار (ت) يساوي (13.531−) و قيمة الدلالة المعنوية sig تساوي (0.000) عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه تتضح الفروق بين مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي والمستوى الفرضي للمقياس وذلك لصالح المستوى الفرضي لأن قيمة المتوسط الحسابي الفرضي أكبر من المتوسط الحسابي للتلاميذ،وقيمة sig(0.000) وهي أقل من 0.05 و هي دالة إحصائياً.

وأما المجموع الكلي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بلغ المتوسط الحسابي (163.56) والإنحراف المعياري يساوي (24.980)،وأما المستوى الفرضي يساوي (195)،و قيمة (ت) بلغت (11.673−)،وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.000) عند مستوى الدلالة (0.05) وهي دالة إحصائيا ومنه يوجد فروق بين مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ والمستوى الفرضي للمقياس وذلك لصالح المستوى الفرضي لأنه أكبر من المتوسط الحسابي للتلاميذ وهذا ما يؤكد أن مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي منخفض.



الشكل رقم (1): يبين اعمدة بيانية تمثل مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدرسة بن حليمة محمد بالجلفة.

ومن الشكل رقم(1) نلاحظ التباين الكبير في السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ حيث اظهر اللون الأزرق الكفاية الإجتماعية مرتفعة قليلا مقارنة بالسلوك اللاإجتماعي ونلاحظ بعض التلاميذ الذين ظهرت الكفاية الإجتماعية عندهم عالية ولكن السلوك اللاإجتماعي أعلى بكثير، وهناك تلاميذ الكفاية الإجتماعية عندهم منخفضة جدا والسلوك اللاإجتماعي مرتفع كثيرا و هناك من تساوت عندهم الكفاية مع السلوك اللاإجتماعي،ولكن عامة السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ منخفض لان السلوك اللاإجتماعي عندهم مرتفع جدا يكاد يفوق الكفاية الإجتماعية لديهم.

من خلال نتائج الفرضية الأولى لمقياس الكفاية الإجتماعية و السلوك ال لااجتماعي، يتضح لنا أن تلاميذ السنة الثالثة الإبتدائي يتمتعون بكفاية اجتماعية مرتفعة، وتتمثل هذه الكفاية في المهارات الإجتماعية الشخصية و هي عبارة عن تكيف سلوكي اجتماعي مع الرفاق تتمثل في بناء علاقات ايجابية معهم واكتساب القبول الإجتماعي من قبلهم،ومهارات ضبط الذات والمتمثلة في التكيف المرتبط بالمعلمين ، و تتمثل كذلك في التعاون والإذعان لمطالب القوانين المدرسية ،أما المهارات الأكاديمية فهي تكيف مرتبط بالمعلم والتلميذ و يتحدد في الأداء التنافسي بين التلاميذ.

أما السلوك اللاإجتماعي فهو منخفض قليلا لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بحيث كان أقل من المستوى الفرضي، ولكن هناكتلاميذ يتمتعون بسلوكيات غير ايجابية وتمثلت في سرعة الغضب وحسب المقياس هي سلوكيات تعبر عن التمركز حول الذات مثل الأنانية،وكانت هناك سلوكيات أخرى مثل العدوانية والتي عكست العنف اتجاه القوانين المدرسية وإيذاء الآخرين مما نتج عنه علاقات متوترة مع الرفاق و رفضهم للفرد،واتضحت كذلك تصرفات مثل كثرة الطلبات و الفوضى مما أدى إلى تعطل النشاطات المدرسية. ويتضح من خلال نتائج الكفاية الإجتماعية والتي جاءت مرتفعة عكس السلوك اللاإجتماعي الذي كان منخفض تناقض في السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ ،و يرجع السبب في هذا التناقض إلى وجود تلاميذ نجباء ومجتهدين في دروسهم إلا أنهم تبدو عليهم سلوكيات غير ايجابية مثل العدوانية و التمرد على قوانين المدرسة وتحدي المعلم و كذلك التنافر الكبير بين التلاميذ بسبب الغيرة و الأنانية والغرور والتعالي على الرفاق الناتج عن التفوق الأكاديمي للتلميذ.كما يوجد تلاميذ يتمتعون بسلوك اجتماعي إيجابي إلا أن الكفاية الإجتماعية عندهم منخفضة وذلك راجع إلى انخفاض المهارات الأكاديمية خاصة وتمركزهم حول ذاتهم وهذا الذي لاحظته الباحثة أثناء تطبيق البرنامج وكذلك ما أقرَت به كل معلمات الأقسام الثلاث وهذا ما ظهر في نتائج مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي ففي حالتين على سبيل المثال لا

الحصر تلميذ ممتاز في التحصيل ومهارات ضبط الذات ولكن سلوكه غير اجتماعي ويلقى الرفض والنفور من طرف زملاءه بسبب غروره وتعاليه على زملاءه، أما الحالة الثانية فتتمتع بسلوك اجتماعي عالي في الهدوء و التحكم في غضبه إلا أن تحصيله وقدراته العقلية بسيطة ومحدودة ولكن ما نلاحظه من نتائج المجموع الكلي للسلوك الإجتماعي المدرسي عامة فهو منخفض، ومنه نستنتج أن مستوى السلوك الإجتماعي للتلاميذ منخفض وبحاجة إلى تنمية وضبط.

1-2 عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

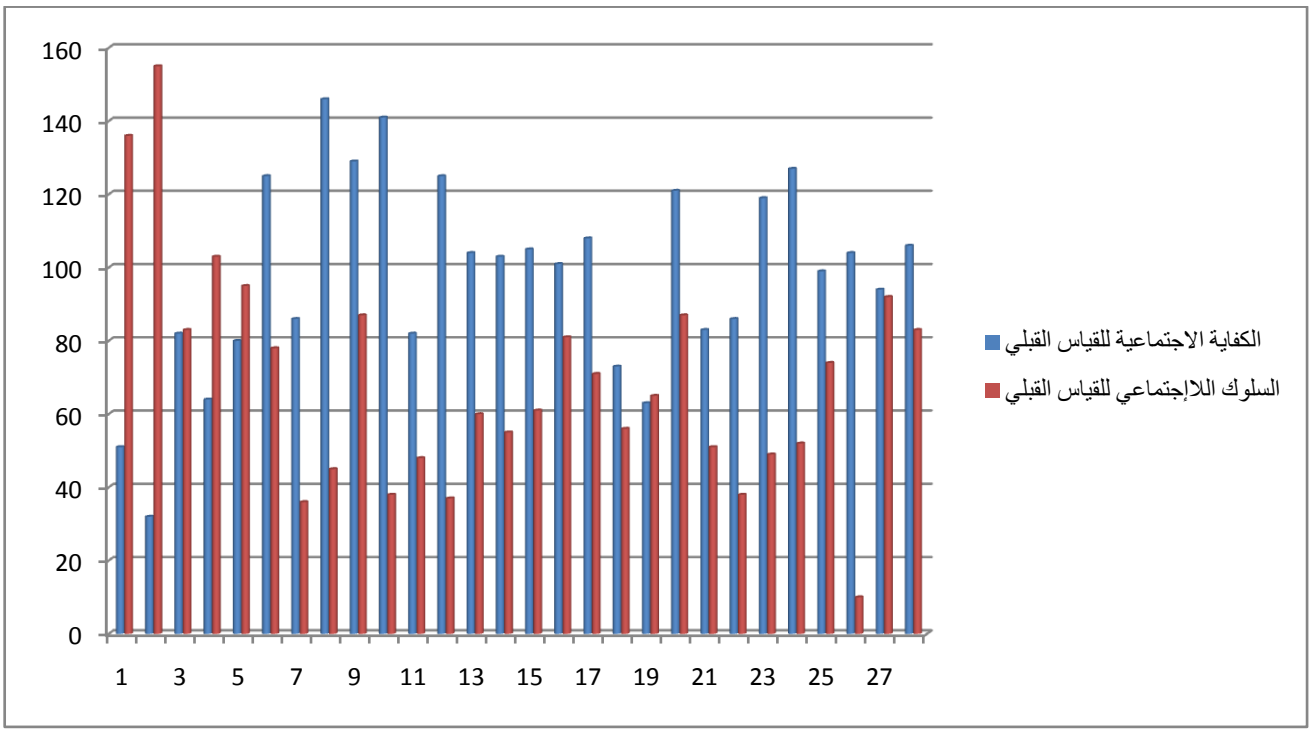
الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

الجدول رقم (13) يبيَن الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على المقياس الإجتماعي المدرسي

المقياس	ن	م	ع	ت	sig	مستوى الدلالة	درجة الحرية
الكفاية الإجتماعية	28	97.82	26.969	19.193	.000	0.05دال	27
السلوك اللاإجتماعي	28	71.46	28.685	13.183	.000	0.05دال	27
المجموع الكلي للمقياس	28	169.29	25.900	34.586	.000	0.05دال	27

يتبيَن من الجدول أعلاه والذي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبيةعلى مقياس الكفاية الإجتماعية ، أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت (97.82)، وأما الإنحرافالمعياري بلغ (26.969)،و قيمة الاختبار (ت) تساوي (19.193) وهي دالة إحصائيا عند المستوى الدلالة (0.05) لأن قيمة الدلالة المعنوية sig تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) ومنه توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية،مما يؤكد رفض الفرضية الصفرية (لا يوجد) وقبول الفرضية البديلة يوجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس الكفاية الإجتماعية.

و يوضح من الجدول كذلك الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس السلوك اللاإجتماعي، حيث تمثلت قيمة المتوسط الحسابي في (71.46) وقيمة الإنحراف المعياري كانت (28.685)،و قيمة الاختبار (ت) تساوي (13.183) وهي دالة إحصائيا عند المستوى الدلالة (0.05) لأن قيمة الدلالة المعنوية (sig)تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) ومنه توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية مما يؤكد رفض الفرضية الصفرية (لا يوجد) وقبول الفرضية البديلة يوجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس السلوك اللاإجتماعي.وفيما يخص المجموع الكلي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ فقد بلغ المتوسط الحسابي (169.29) وبلغ الإنحراف المعياري (25.900)،وأما قيمة (ت) تساوي (34.586) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.000) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.



الشكل (2):يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي

من خلال الشكل رقم (2) نستطيع أن نميز الفروق الواضحة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في مقياس الكفاية الإجتماعية صاحبة اللون الأزرق والسلوك اللااجتماعي صاحب اللون الأحمر،حيث نلاحظ التلميذ الثاني للمجموعة الذي ارتفع عنده السلوك اللااجتماعي كثيرا وانخفضت عنده الكفاية الإجتماعية كثيرا،حيث انه يتمتع بسلوكات سلبية غير مرغوب فيها،منها العدوان والغضب والفوضى أما مهارات الشخصية والأكاديمية ضعيفة جدا عنده، لكن التلميذ رقم عشرة عكس التلميذ الثاني فانه يتمتع بكفاية اجتماعية عالية و السلوك اللااجتماعي عنده منخفض جدا، وعامة فإن المجموعة التجريبية متباينة كثيرا في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

نستنتج من نتائج القياس القبلي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي للمجموعة التجريبية أنه يوجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ، سواء في الكفاية الإجتماعية أو في السلوك اللاإجتماعي، وتعود هذه الفروق إلى الاختلاف الواضح والتباين الملحوظ بين التلاميذ وذلك بسبب الفروق الفردية الموجودة بينهم وهذا ما أكده كل علماء النفس من أنه توجد فروق بين الأفراد سواء على مستوى الجسم، أو الذكاء (القدرات العقلية)، أو الشخصية، أو حتى التركيبة الإجتماعية و الاقتصادية وهذا ما اتفق عليه العلماء من وقت أفلاطون إلى يومنا هذا وأصبح مبدأ من مبادئ التعليم لا يتجاوزها أي معلم أو مربي ويراعيها في أثناء تعليمه الأفراد باختلاف مستوياتهم وأعمارهم. "فلقد دلت الأبحاث التي دارت حول الكائنات الحية انه لا يوجد فردان متشابهان في كل شيء حتى لو كانا توأمين في الخلقية و الشكل الظاهري إذ يوجد وراء هذا التشابه في الظاهر اختلاف كبير من الناحية النفسية".(**إبراهيم،1981،ص144**)، وذكر (**كامل،1996،ص98**): "أثبتت التجارب أن كل فرد يمتلك جميع القدرات والسمات العامة للشخصية لكن في حالة تفاوت كبيرة بين القوة و الضعف".

و ترجع كذلك تلك الفروق إلى الإختلاف في الجنس (ذكر، أنثى) وذلك لخصوصية تركيبة كل جنس، وهذا ما أكدته دراسة (**إيمان ذيب، 2006، العراق**) والتي بيَنت وجود فروق بين الطلبة في مقياس السلوك الإجتماعي يعزى إلى متغير الجنس ولصالح الطالبات وأرجعت السبب لهذه لفروق بين الجنسين كون أن الإناث أكثر تقبلا ومسايرة للقيم والعادات الإجتماعية السائدة من الذكور.

1- 3- عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

الجدول رقم (14) يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على المقياس الإجتماعي المدرسي

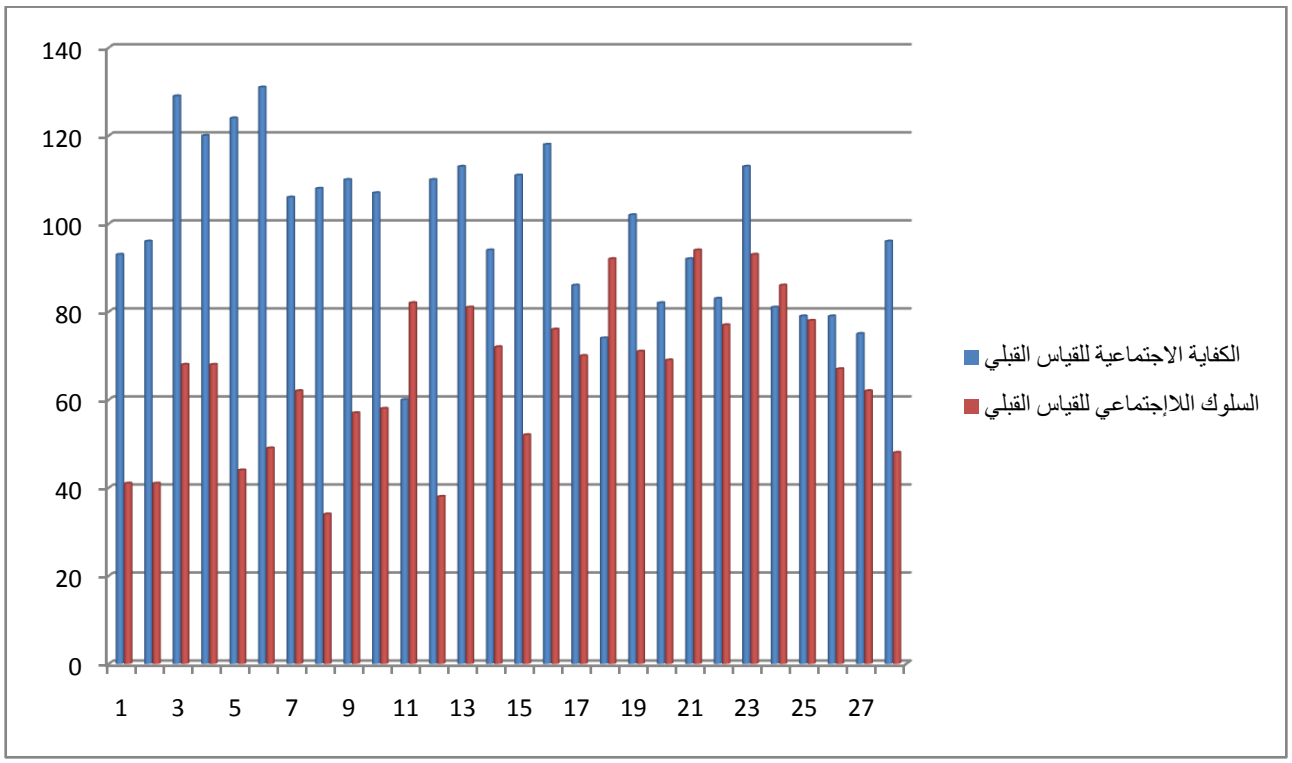
المقياس	ن	م	ع	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة sig المعنوية	مستوى الدلالة
الكفاية الإجتماعية	28	99.00	18.278	27	18.661	.000	0.05دال
السلوك اللاإجتماعي	28	72.36	61323.	27	16.106	.000	0.05دال
المجموع الكلي للمقياس	28	169.96	31.310	27	28.724	.000	0.05دال

يتبيَن من الجدول أعلاه والذي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطةعلى مقياس الكفاية الإجتماعية ، أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت (99,00)وأما الإنحراف المعياري بلغ (18,278)،و قيمة الإختبار (ت) تساوي (18,661) وهي دالة إحصائيا عند المستوى الدلالة (0.05) لأن قيمة الدلالة المعنوية sig تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) ومنه توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية مما

يؤكد رفض الفرضية الصفرية (لا يوجد) وقبول الفرضية البديلة يوجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الكفاية الإجتماعية .

و يوضح من الجدول كذلك الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس السلوك اللاإجتماعي، حيث تمثلت قيمة المتوسط الحسابي في (72,36) وقيمة الإنحراف المعياري كانت (23,613)،و قيمة الاختبار (ت) تساوي (16,106) وهي دالة إحصائيا عند المستوى الدلالة (0.05) لان قيمة الدلالة المعنوية (sig)تساوي (0.000) وهي أقل من (0.05) ومنه توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة مما يؤكد رفض الفرضية الصفرية (لا يوجد) وقبول الفرضية البديلة يوجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة ال ضابطة في القياس القبلي على مقياس السلوك اللاإجتماعي.

وفيما يخص المجموع الكلي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ فقد بلغ المتوسط الحسابي (169,96) وبلغ الإنحراف المعياري (31,310)،وأما قيمة (ت) تساوي (28,724) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.000) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.



الشكل (3):يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

من خلال الشكل رقم (3) نستطيع أن نميز الفروق الواضحة بين درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في مقياس الكفاية الإجتماعية صاحبة اللون الأزرق والسلوك اللااجتماعي صاحب اللون الاحمر، حيث نلاحظ التلميذ رقم (18) للمجموعة الذي ارتفع عنده السلوك اللااجتماعي كثيرا وانخفضت عنده الكفاية الإجتماعية لأنه يتمتع بسلوكات سلبية غير مرغوب فيها، ومنها العدوان والغضب والفوضى، أما المهارات الشخصية والأكاديمية ضعيفة جدا عنده، لكن التلميذ رقم عشرة عكس التلميذ رقم (18) فإنه يتمتع بكفاية اجتماعية عالية و السلوك اللااجتماعي عنده منخفض جدا، وعامة فان المجموعة الضابطة مثل المجموعة التجريبية متباينة كثيرا في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي نستنتج من نتائج القياس القبلي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي

للمجموعة الضابطة أنه توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، سواء في الكفاية الإجتماعية أو في السلوك اللاإجتماعي، مثلها مثل المجموعة التجريبية وذلك بهدف التساوي و التكافؤ بين المجموعتين لإنجاح الدراسة المتمثلة في تطبيق البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط على المجموعة التجريبية واكتشاف مدى نجاحه في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ وذلك بمقارنة المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة ونلاحظ من خلال الجدول التقارب الكبير بين نتائج الفروق بين المجموعتين وذلك ما يؤكد أن هذه الفروق تعود إلى الاختلاف البَين بين التلاميذ والذي يرجع إلى الفروق الفردية التي أكدها علماء النفس كما سبق توضيحه في الفرضية الثانية.

1-4- عرض ومناقشة الفرضيةالرابعة:

الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس ا لقبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

الجدول رقم (15) يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس ال قبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

	المجموعة	ن	م	ع	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة المعنوية sig	مستوى الدلالة
الكفاية الإجتماعية	الضابطة	28	99.00	18.278	-0.205	27	0.839 غيردال	0.05
	التجريبية	28	97.82	26.969				
السلوك اللاإجتماعي	الضابطة	28	72.36	23.613	-0.145	27	0.886 غير دال	0.05
	التجريبية	28	71.46	28.685				
المجموع الكلي	الضابطة	28	171.36	29.693	-0.305	27	0.763 غير دال	0.05
	التجريبية	28	169.29	25.900				

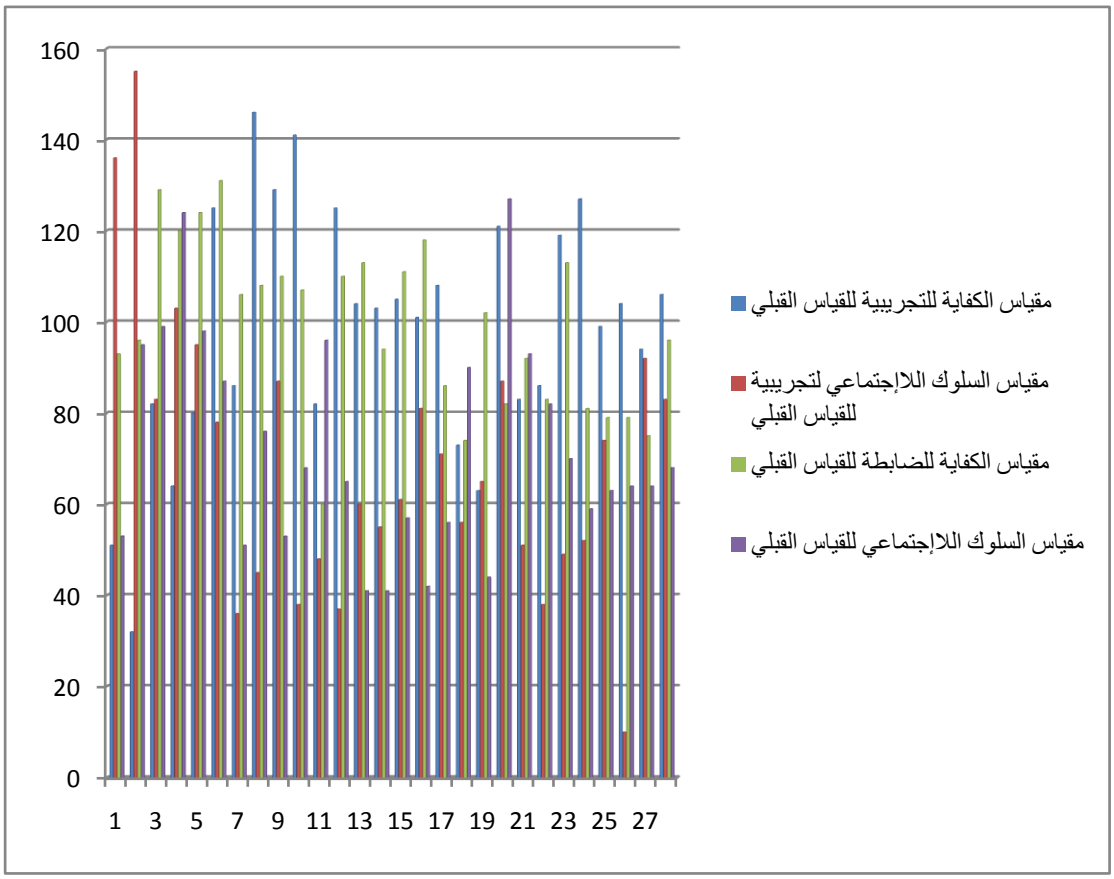
يتبين من الجدول أعلاه والذي يوضح قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس الكفاية الإجتماعية يساوي (99.00)، أما الإنحراف

المعياري يساوي (18.278)،و المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على نفس القياس فقد بلغ (97,82) وأما الإنحراف المعياري بلغ (26,969)،وأن قيمة الإختبار (ت) تساوي (0,205−) وهي غير دالة إحصائيا عند المستوى الدلالة (0.05) لأن قيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0,839) وهي أكبر من (0.05) ومنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة مما يؤكد قبول الفرضية الصفرية (لا توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس الكفاية الإجتماعية).

يتبين من مقياس السلوك اللاإجتماعي أن قيمة المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي يساوي (72,36)، أما الإنحراف المعياري يساوي (23,613)،و المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على نفس القياس فقد بلغ (71,46)،وأما الإنحراف المعياري بلغ (28,685)،وقيمة الإختبار (ت) تساوي (0,145−) وهي غير دالة إحصائيا عند المستوى الدلالة (0.05) لان قيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0,886) وهي أكبر من (0.05) ومنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة مما يؤكد قبول الفرضية الصفرية (لا توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس الكفاية الإجتماعية).

وفيما يخص المجموع الكلي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ فقد بلغ المتوسط الحسابي (171,36) وبلغ الإنحراف المعياري (29,693) للمجموعة الضابطة أما المجموعة التجريبية فقد بلغ المتوسط الحسابي (169,29) وبلغ الإنحراف المعياري (25,900)،وأما قيمة (ت) تساوي (0,305−) وقيمة الدلالة المعنوية sig تساوي (0,763) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه (لا توجد فروق بين

متوسطات درجات المجموعة الضابطة و متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي).



الشكل (4):يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي

من الشكل رقم (4) يتبين التطابق الكبير بين درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي سواء لمقياس الكفاية الإجتماعية أو السلوك اللااجتماعي،حيث نلاحظ التقارب الكبير بين الألوان التي تحدد كل من المقاييس للمجموعتين،إلا بعض الحالات التي نراها خاصة في المجموعة التجريبية من خلال التلميذ الأول والثاني في الارتفاع الملحوظ للسلوك اللااجتماعي لديهما مقارنة بباقي

التلاميذ، والتلميذ الثامن والعاشر من المجموعة التجريبية الذي لوحظ عليهما إرتفاع كبير للكفاية الإجتماعية عندهم، ولكن عامة السلوك الإجتماعي المدرسي للمجموعتين تقريبا متطابق، تكاد لا تظهر اختلافات بينهما.

نستنتج من نتائج الجدول والشكل تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وذلك من خلال عدم وجود فروق بينها،وهذا الأمر كان مستهدف من طرف الباحثة وذلك للتساوي بين المجموعتين وتحقيق التجانس التام بينهما، والسبب في ذلك يعود إلى طبيعة المنهج المطبق في هذه الدراسة و المتمثل في المنهج التجريبي المصمم على (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) والقائم على القياس القبلي و القياس البعدي والتتبعي، والذي يهدف إلى التحقق من فعالية أدوات القياس المطبقة مثل(البرامج)والتأكد من تأثيرها ونجاحها وذلك من خلال تطبيقها على المجموعة التجريبية واستثنا ء المجموعة الضابطة التي تكون مطابقة تماما في الخصائص للمجموعة التجريبية، وذلك بهدف جعل الضابطة كشاهد على فعالية البرنامج والتحقق من تأثيره. وهذا ما بيَنته كل من **(فاطمة، وميرفت، 2002، ص59)** "من أن المنهج التجريبي في البحث يتضمن ما يطلق عليه المجموعة الضابطة،وتنحصر هذه الطريقة في ملاحظة مجموعتين متساويتين من الأفراد أثناء أدائهم تحت نفس الظروف فيما عدا عنصر واحد،وهو المتغير المستقل و ينحصر الإختلاف في أداء المجموعتين بعد عزل جميع مصادر التأثير المتغير المستقل. ويشترط كذلك أن للمجموعتين موضوع التجربة إمكانيات متساوية في أول الأمر،ومعنى ذلك أن تكون المجموعتين لهما نفس الشروط وعلى نفس المستوى من القدرة من حيث المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في النتائج".

1-5- عرض ومناقشة الفرضية الخامسة:

الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

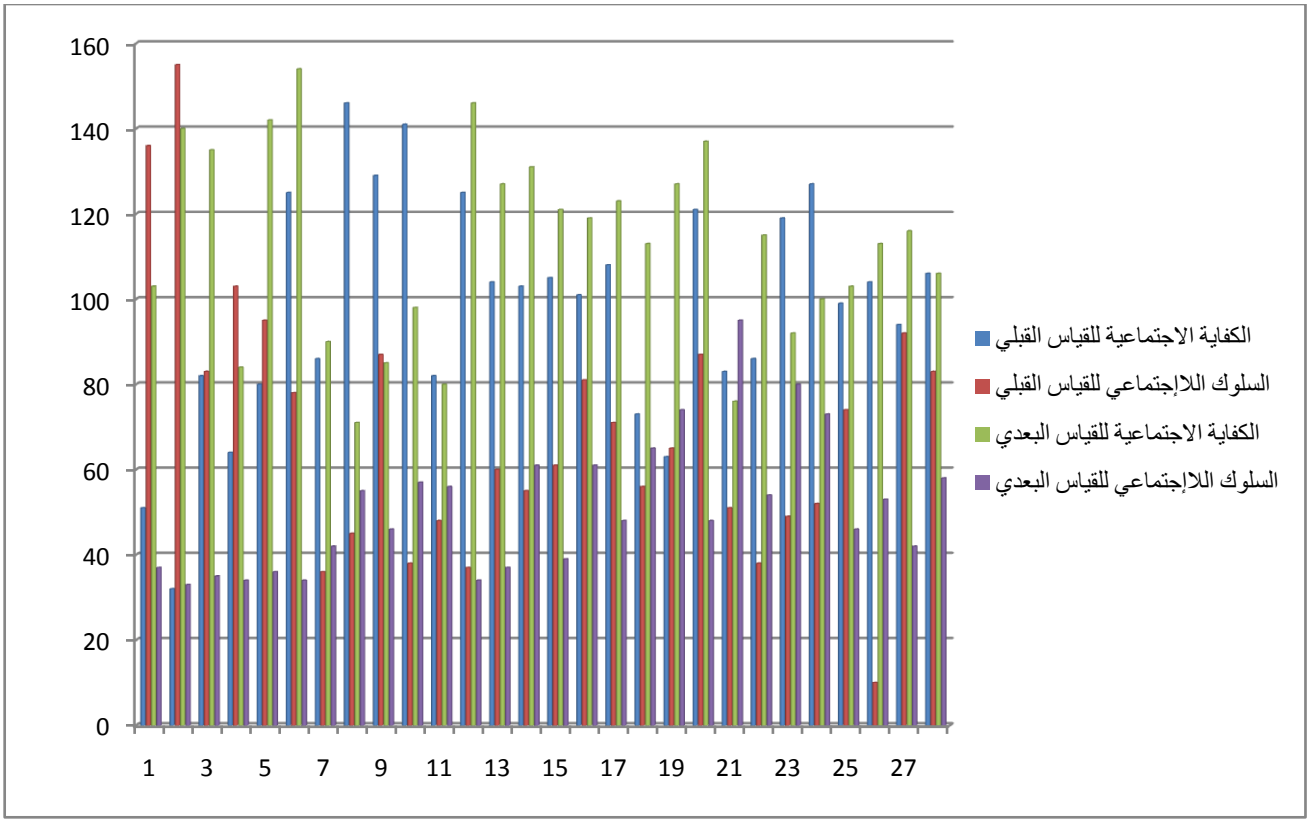
الجدول رقم (16) يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

المقياس	القياس	م	ع	ت	sig	مستوى الدلالة
الكفاية الإجتماعية	القبلي	97.82	26.969	-2.078	0.047 دال	0.05
	البعدي	112.39	22.590			
السلوك اللاإجتماعي	القبلي	71.46	28.685	2.786	0.010 دال	0.05
	البعدي	51.18	15.826			

نلاحظ في الجدول على مقياس الكفاية الإجتماعية أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي يساوي (97.82) و الإنحراف المعياري يساوي (26.969) أما في القياس البعدي بلغ المتوسط الحسابي (112.39)، وبلغ الإنحراف المعياري (22.590) أما قيمة ت فهي (2.078-) وقيمة الدلالة المعنوية)(sigتساوي (0.047) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها دالة إحصائيا وهذا ما يؤكد انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس الكفاية الإجتماعية وذلك لصالح القياس البعدي.

نلاحظ في الجدول على مقياس السلوك اللاإجتماعي أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي يساوي (71.46) و الإنحراف المعياري يساوي (28.685)، أما في القياس البعدي بلغ المتوسط الحسابي (51.18)، وبلغ الإنحراف المعياري (15.826) أما قيمة ت فهي (2.226) وقيمة الدلالة المعنوية)(sigتساوي (0.010) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها دالة إحصائيا ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك اللاإجتماعي وذلك لصالح القياس القبلي.

ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لصالح القياس البعدي



الشكل (5):يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

من الشكل الخامس يتضح الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لكل من قياس الكفاية الإجتماعية والسلوك اللاإجتماعي حيث يبيَن اللون الأزرق الكفاية الإجتماعية للمجموعة التجريبية في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج،أما اللون الأخضر يبيَن الكفاية لهذه المجموعة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج ونلاحظ كيف ارتفعت بعد البرنامج لبعض أفراد المجموعة و لكن تفاوت الإرتفاع فعلى سبيل المثال التلميذ الثاني ارتفعت عنده الكفاية الإجتماعية أضعاف في القياس البعدي عن القياس القبلي، ويوجد بعض التلاميذ لم ترتفع عندهم الكفاية، أما السلوك اللاإجتماعي والذي يمثله اللون الأحمر في القياس القبلي واللون البنفسجي في القياس البعدي نلاحظ انه انخفض بشكل كبير عند كل أفراد المجموعة باستثناء التلميذ رقم (26) الذي ارتفع عنده السلوك اللاإجتماعي كثيرا، ولكن على العموم عرف السلوك الإجتماعي المدرسي ارتفاع ملحوظ في القياس البعدي أكثر من القياس القبلي للمجموعة التجريبية.

نستنتج من نتائج الجدول أن السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ نما و ضبط وارتفعت عندهم الكفاية الإجتماعية وخفض السلوك اللاإجتماعي لديهم حيث أصبح في القياس البعدي أقل من القياس القبلي وما دلعلى انخفاضه ملاحظاتللمعلمتين،ويرجع ذلك للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط و الذي اثبت نجاع وفعالية الإستراتيجيات المطبقة والمتمثلة في طرق التدريس الحديثة المتمركزة حول تفعيل وتنشيط المتعلم وكذلك ضبط السلوكيات غير المرغوبة و المعرقلة لنشاطات المدرسية، والتي كان ينتج عنها تضييع للوقت على حساب اكتساب التلاميذ للمهارات الضرورية لرفع الكفاية الإجتماعية لديهم ، وكانت الإستراتيجيات المطبقة مفيدة أكثر بكثير من طرق التدريس

القديمة،وهذا ما أكدته كثير من الدراسات وتجارب علماء النفس و التربية "حيث ترى نظرية معالجة المعلومات أن نشاطات المتعلم يجب أن ترتبط بنوع العمليات الذهنية التي يوظفها المتعلم عند مواجهته مهمة ما ، فلقد ساعد تطور علم النفس المعرفي على تأكيد أهمية استراتيجيات التعلم "**(عبد الحكيم،وآخرون،2010،ص35)**.

ولقد أكدت دراسة (أبو هدروس،و سليمان الفرا، 2010،فلسطين) على تأثير استراتيجيات التعلم النشط المتمثل في (التعلم التعاوني ولعب الأدوار والخرائط المفاهيمية والمناقشة) على الدافعية للإنجاز و الثقة في النفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. كما اثبتت دراسة (غادة قصي، 2009، لبنان) من خلال البرنامج الذي طبقته على عينة من التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم أثر هذا البرنامج على تنمية بعض المهارات الحياتية و التحصيل الدراسي لديهم، مما يؤكد فاعلية و أثر استراتيجيات التعلم بكل أنواعها على كل المستويات.ولكن الشيء الذي نلاحظه على نتائج الجدول أنه يوجد فروق ضئيلة بين القياس القبلي و القياس البعدي للمجموعة التجريبية ويعود السبب للمدة الزمنية القصيرة جدا (شهر فقط) في تطبيق البرنامج،وقصر مدة الجلسة لكل إستراتيجية (45د) فقط، وكذلك صعوبة إستيعاب التلاميذ للاستراتيجيات وتأقلمهم معها لأنها طرق جديدة عليهم في التعليم، مما صعب على الباحثة التعامل معهم وتطبيق البرنامج.

1- 6- عرض ومناقشة الفرضية السادسة:

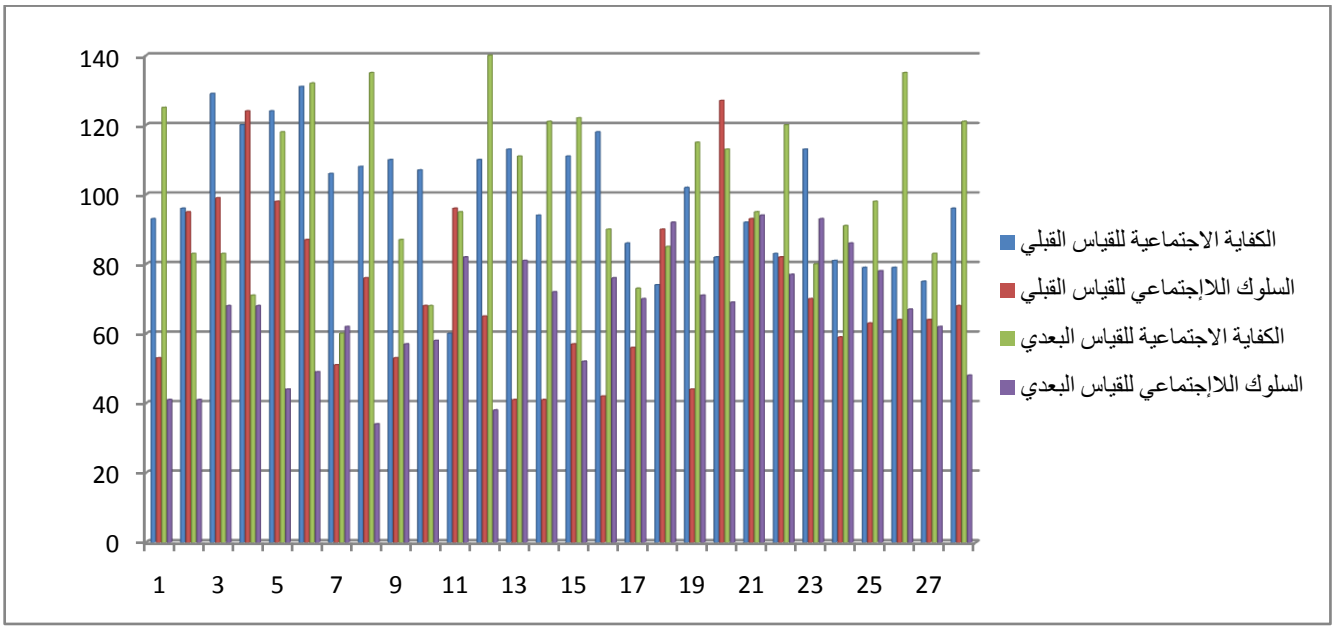
الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

الجدول رقم (17) يبين الفروق بين المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

المقياس	القياس	م	ع	ت	sig	مستوى الدلالة
الكفاية الإجتماعية	القبلي	99.00	18.278	-0.512	0.613	0.05
	البعدي	101.79	23.017		غير دال	0.05
السلوك اللاإجتماعي	القبلي	72.36	23.613	1.268	0.216	0.05
	البعدي	65.36	17.263		غير دال	0.05

يظهر في الجدول على مقياس الكفاية الإجتماعية المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي و الذي يساوي (99.00)،أماالإنحراف المعياري بلغ (18.278)، و كان المتوسط الحسابي (101.79)، وكذلك الإنحراف المعياري (23.017) في القياس البعدي على مقياس الكفاية الإجتماعية، أما قيمة (ت) فهي (0.512-) وقيمة الدلالة المعنوية(sig) تساوي (0.613) وهي أكبر عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها غير دالة إحصائيا وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس الكفاية الإجتماعية).

ونلاحظ في الجدول على مقياس السلوك اللاإجتماعي أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي يساوي (72.36) و الإنحراف المعياري يساوي (23.613)، أما في القياس البعدي بلغ المتوسط الحسابي (65.36)، وبلغ الإنحراف المعياري (17.263) أما قيمة (ت) فهي (1.268) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.216) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها غير دالة إحصائيا وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية (لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك اللاإجتماعي) ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.



الشكل (6):يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة االضابطة في القياس القبلي و القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

من الشكل السادس نلاحظ درجات السلوك الإجتماعي المدرسي للمجموعة الضابطة، حيث يمثل اللون الازرق الكفاية الإجتماعية للمجموعة في القياس القبلي واللون

الأخضر الكفاية للمجموعة في القياس البعدي ويتضح بالمقارنة الاختلاف الطفيف والقليل بين درجات القياسين، فهناك بعض التلاميذ لم يطرء عليهم اي تغيير في الكفاية مثل التلميذ السادس،وهناك من عرف ارتفاع ملحوظ فيها مثل التلميذ رقم (26)، واما السلوك اللاإجتماعي والذي حمل اللون الاحمر في القياس القبلي واللون البنفسجي في القياس البعدي عرف انخفاض قليل في القياس البعدي عن القياس القبلي مثل التلميذ رقم (20)ومنه فان السلوك الإجتماعي المدرسي للمجموعة الضابطة لم يتغير.

نستنتج من نتائج الجدول عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي،سواء في الكفاية الإجتماعية أو السلوك اللاإجتماعي، ويرجع هذا إلى سببين رئيسيين الأول طريقة التدريس التقليدية التي تطبقها كل من المعلمتين،والسبب الثاني يعود إلى أسلوب المعلمتين ، فالأول طريقة التدريس التقليدية التي تعتمد كلية على المعلم و تهمل دور المتعلم وهذا ما جعل التلاميذ يملون هذه الطريقةالتي تركز على التلقين والحفظ والتركيز على ذاكرة المتعلم فقط مهملة باقي القدرات التي لها الفضل الكبير في تعلم الفرد المهارا ت الأكاديمية والإجتماعية والشخصية ، ولقد أقَره كل المختصين في مجال التعلم والتعليم على سلبية الطريقة التقليدية في التعليم، وأكدوا على كثرة عيوبها ونقائصها سواء في ضبط سلوك التلاميذ أو تنمية المهارات لديهم ومن بين هذه النقائص نذكر أهمها:

1) عدم مراعاة ميول و دوافع وحاجات المتعلم النفسية والإجتماعية و العقلية والجسمية و التركيز فقط على حشو ذهنه بالمعلومات.
2) عدم مواكبة الانفجار المعلوماتي الكبير الحاصل في العالم بفضل التكنولوجيا والثورة الصناعية و منه استحالة الإحاطة بهذا الكم الهائل من المعلومات بالطريقة التقليدية في التعليم.

3) إهمال دور المتعلم رغم أنه هو المستهدف في العملية التعليمية و اختصار دوره في تلقي المعلومات و جمعها في ذهنه و استرجاعها في ساعة طلبها و الذي أكسبه الدور السلبي الذي يؤدي إلى السلبية في الحياة كلها.

4) انفصال المتعلم عن واقعه و ذلك بتلقينه المعلومات دون توظيفها في الحياة أنقص من وظيفة التعليم التي لابد أن ترمي إلى إعداد الفرد للحياة المرغوب فيها. و ذلك ما جعل المتعلم يفشل في حل مشكلات حياته.

والسبب الثاني هو جهل المعلمتين في كيفية التعامل مع التلاميذ وذلك لعدم تخصصهما في علوم التربية أو علم النفس،خاصة في التعامل مع فئة أطفال المراحل الأولى العمرية والشيء الذي لاحظته من الأسلوب العنيف في تعاملهما مع التلاميذ مما جعل معظم التلاميذ لا يتجاوبون ولا يتعلمون ولا يتقدمون للأحسن ، وهذا ما أكده (**عاطف،2009**)"من أن المعلم هو احد أهداف العملية التعليمية وذلك من خلال تنميته لشخصية التلميذ وإكسابه إتجاهات إيجابية نحو مجتمعه وثقافته وتحقيق تكليفه الشخصي والإجتماعي وتزويده بالخبرات و المهارات التي تمكنه من أداء دوره الوظيفيويتأثر أداء المعلم بدوره التربوي والتعليمي بمدى إتقانه وتمكنه من المهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه و قدرته الانتقاء و الاختبار من خبراته... وذلك كون عملية التعلم نشاط مركب ينطوي على العديد من المتغيرات المتفاعلة وطريقة التدريس و الأوضاع التعليمية وأنماط تعليمية معينة " ، و هذا ما لم تلمسه الباحثة عن كلتا المعلمتين .

1- 7- عرض ومناقشة الفرضية السابعة:

الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

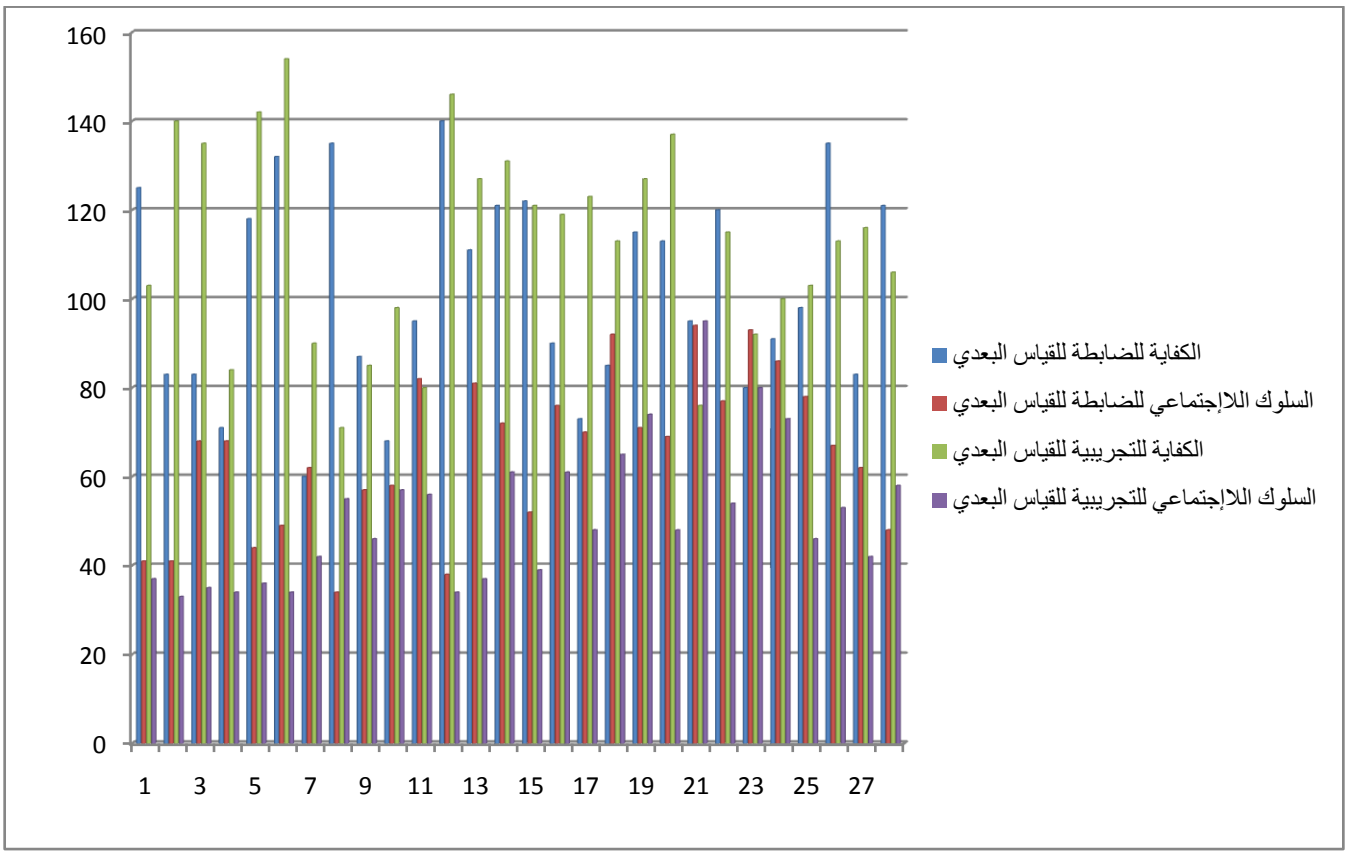
الجدول رقم (18) يبين الفروق المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

المقياس	المجموعة	م	ع	ت	sig	مستوى الدلالة
الكفاية الإجتماعية	الضابطة	101.79	23.017	2.155	0.040 دال	0.05
	التجريبية	112.39	22.590			0.05
السلوك اللاإجتماعي	الضابطة	65.36	17.263	-5.334	0.000 دال	0.05
	التجريبية	51.18	15.826			0.05

يظهر في الجدول على مقياس الكفاية الإجتماعية المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي و الذي يساوي (101.79)،اما الإنحراف المعياري بلغ (23.017)، و كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (112.39)، وكذلك الإنحراف المعياري (22.590)، أما قيمة (ت) فهي (2.155) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.040) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها دالة إحصائيا وهذا ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد) ونقبل الفرضية البديلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الكفاية

الإجتماعية لصالح المجموعة التجريبية.

ونلاحظ في الجدول على مقياس السلوك اللاإجتماعي أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي يساوي (65.36) و الإنحراف المعياري يساوي (17.263)، أما المجموعة التجريبية بلغ المتوسط الحسابي (51.18)، وبلغ الإنحراف المعياري (15.826) أما قيمة (ت) فهي (-5.334) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.000) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها دالة إحصائيا وهذا ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد) ونقبل الفرضية البديلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك اللاإجتماعي لصالح المجموعة الضابطة،ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.



الشكل (7):يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي

من الشكل السابع تتبيَن الفروق بين درجات المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي،حيث يبين اللون الأزرق الكفاية الإجتماعية للمجموعة الضابطة واللون الأخضر يبيَن الكفاية للمجموعة التجريبيةوتتضح جيدا الفروق الكبيرة بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية،حيث نلاحظ كل تلاميذ المجموعة التجريبية قد ارتفعت لديهم الكفاية الإجتماعية بكثير مقارنة بالمجموعة الضابطة، أما السلوك اللاإجتماعي والذي يحمل اللون الأحمر للمجموعة الضابطة واللون البنفسجي للمجموعة التجريبية فقد عرف انخفاض كبير للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة،ومنه يوجد فروق كبيرة

بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

نستنتج من نتائج الجدول و الشكل أ نه توجد فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس ال سلوكالإجتماعي المدرسي وذلك لصالح المجموعة التجريبية ويتمثل ذلك في تنمية الكفاية الإجتماعية وضبط وخفض السلوك اللاإجتماعي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مما يؤكد مرة ثانية على فعالية البرنامج المطبق القائم على استراتيجيات التعلم النشط والتي أثبتت نجاحها وفائدتها في اكتساب التلاميذ مهارات اجتماعية شخصية ومهارات أكاديمية وهذا ما أكدته دراسة **(انتصارعشاوآخرون،2008)** على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في ألمجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية و التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، كما أكد كل علماء النفس والتربية والمختصين في تصميم المناهج على فاعلية وفائدة كل الإستراتيجيات التي طبقت في هذا البرنامج مثل التعلم التعاوني،حيث بيَن **(جودت،2008)** أهمية التعلم التعاوني والذي طبق أولا في بريطانيا وطورت تطبيقه في كل مؤسساتها التربوية ثم انتقل هذا النموذج إلى أمريكا، فقد أصبح هناك تركيز قوي في الولايات المتحدة الأمريكية منذ القرن التاسع عشر على تطبيق وتعميم التعلم التعاوني في كل الجامعات والمدارس والمعاهد بعد ظهور النتائج الايجابية لأثار هذا الأسلوب على الطلبة وعلى تحصيلهم العلميوتكوينهم النفسي والإجتماعي،كما للتعلم التعاوني فوائد كثيرة وعديدة مثل: يكسبهم المهارات الإجتماعيةخاصة مهارات التواصل وحل الخلافات والحوار الإيجابي وإبداء الرأ ي، يؤدي إلى التخفيف من حدة المشكلات السلوكية بين الطلبة وذلك من خلال زيادة روح الثقة فيما بينهم ودعم قيمة التعاون ، يعمل على دعم انماط السلوك التي تركز على العمل وزيادة الانتاج و النشاط والحيوية.**(جودت،2008،ص104)**.

وأما التعلم باللعب فهو من أفضل الأساليب في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ." وفي ذلك يؤكد "دي بوا "أن ألوان نشاط اللعب الحركي الرمزي تنمي مهارة،أو عادة وفي سياقها يحفز بالمنافسة و النصر ويتعلم كيف يتقبل نتائج النظر والهزيمة بروح رياضية متواضعة " **(نبيل،2004،ص154)**. و كما أثبتت دراسة (صبا والزهيري،2012،العراق) أثر فعالية الألعاب التعليمية على نمو ذكاء أطفال الرياض أكدت كذلك دراسة (فدوى، 2009) أثر إستراتيجية لعب الدور في التحصيل والتفكير الإستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

1-8- عرض ومناقشة الفرضية الثامنة:

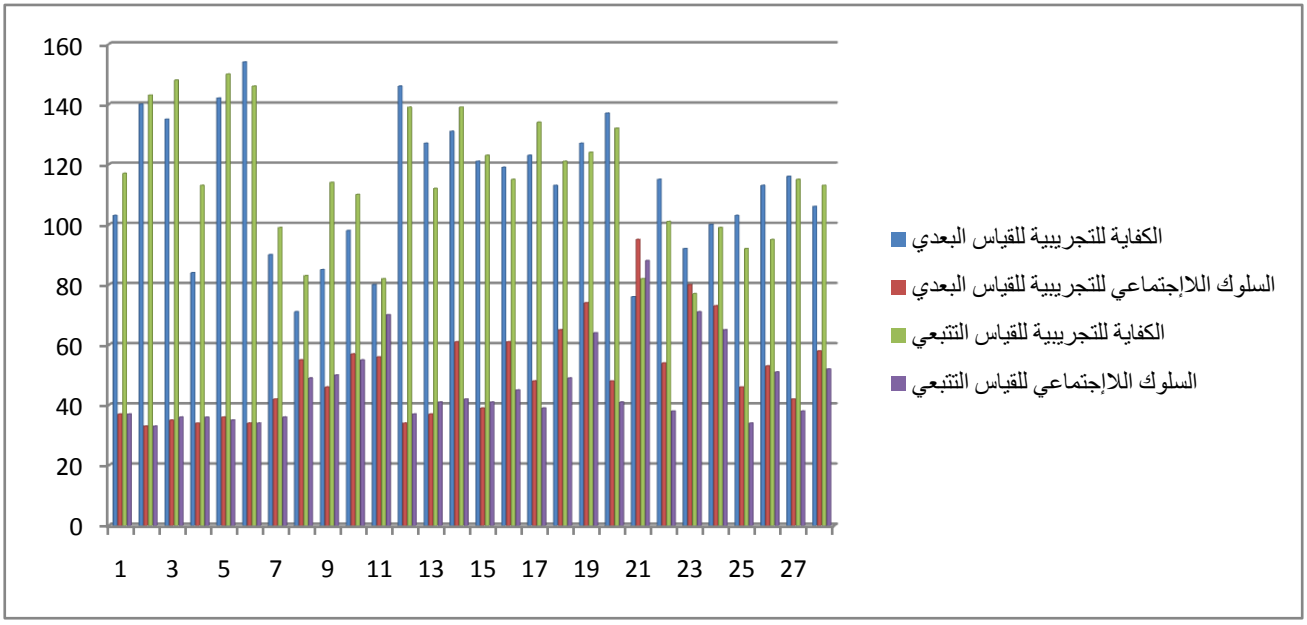
الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

الجدول رقم (19) يبين الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

المقياس	القياس	م	ع	ت	sig	مستوى الدلالة
الكفاية الإجتماعية	البعدي	112.39	590.22	1.115	0.274 غير دال	0.05
	التتبعي	114.93	21.406			
السلوك اللاإجتماعي	البعدي	51.18	15.826	-3.185	0.004 دال	0.05
	التتبعي	46.68	13.773			

نلاحظ في الجدول على مقياس الكفاية الإجتماعية أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي (112.39) و الإنحراف المعياري يساوي (22.590)، أما في القياس التتبعي بلغ المتوسط الحسابي (114.93)، وبلغ الإنحراف المعياري (21.406) أما قيمة ت فهي (1.115) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.274) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها غير دالة إحصائيا وهذا ما يؤكد انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الكفاية الإجتماعية.

و نلاحظ في الجدول على مقياس السلوك اللاإجتماعي أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي يساوي (51.18) و الإنحراف المعياري يساوي (15.826)، أما في القياس التتبعي بلغ المتوسط الحسابي (46.68)، وبلغ الإنحراف المعياري (13.773) أما قيمة ت فهي (-3.185) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.004) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها دالة إحصائيا ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك اللاإجتماعي وذلك لصالح القياس البعدي لان المتوسط الحسابي للقياس البعدي أكبر من القياس التتبعي، ومنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لصالح القياس التتبعي.



الشكل (8):يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين درجات مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

يبيَن الشكل الثامن الفروق بين درجات المجموعة التجريبي ة لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي في القياس البعدي و القياس التتبعي، حيث يبيَن اللون الأزرق الكفاية الإجتماعية للمجموعة في القياس البعدي، ويبيَن اللون الأخضر الكفاية لنفس المجموعة في القياس التتبعي، والشيء الذي نلاحظه هو التطابق الكبير بين القياسين فلا اختلاف يذكر بينهما، أما السلوك اللاإجتماعي والذي يحمل اللون الأحمر للقياس البعدي و اللون البنفسجي للقياس التتبعي، حيث نلاحظ انخفاض ضئيل في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي، وعموما لا توجد فروق بين درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ.

ونستنتج من هذه النتائج أن السلوك الإجتماعي المدرسي لتلاميذ المجموعة التجريبية لم يتراجع حيث أن الكفاية الإجتماعية للتلاميذ لم يطرأ عليها تغيير ملحوظ بين فترة تطبيق البرنامج وبعده بشهر ولكن نلاحظ أن المتوسط الحسابي للقياس التتبعي أكبر

من القياس البعدي بقليل ذلك ما يبين تطور الكفاية الإجتماعية للتلاميذ نحو الأحسن والأفضل،وهذا ما يؤكد استمرار تأثير البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط على الكفاية الإجتماعية للتلاميذ بحيث أن هذا التأثير بقي مستقر ولم ينحدر إلى الأسفل أو تقل فعالية هذا البرنامج و هذا ما يقوي فكرة أن للاستراتيجيات التعلم النشط الدور الكبير في تنمية الكفاية الإجتماعية المتمثلة في المهارات الأكاديمية ومهارا ت الشخصية ومهارات ضبط الذات وهذا ما اتفق مع نتيجة كل من دراسة (نبيلة، 2013، الجزائر) على فعالية إستراتيجية التعلم بحل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى طلبة الثانوي و دراسة (فاطمة، 2009، السعودية) التي بيَنت أن لاستراتيجيات التعلم النشط والمتمثلة في (التعلم التعاوني،وغيره من الإستراتيجيات لها الأثر الأكبر على تنمية التفكير ألابتكاري و التحصيل الدراسي لدى طالبات الثالث المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدية، وكذلك دراسة (أضواء، 2007،العراق) التي أظهرت فعالية و تأثير التعلم التعاوني على بعض سمات الشخصية لطلبة الجامعة.

وأما ما يخص السلوك اللاإجتماعي فنلاحظ في الجدول انه يوجد فروق بين القياس البعدي و القياس التتبعي لصالح البعدي ما يعني أن السلوكيات غير مرغوب فيها والمتمثلة في الغضب والعدوان والفوضى قد تقلصَت وخفضت في القياس التتبعي أكثر من القياس البعدي مما يؤكد أن التلاميذ أصبحوا أكثر انضباط في القسم مما يدل على أن تأثير البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط بقي مستمر ومحافظ على تأثيره الفعال،وهذا ما اتفق مع نتيجة كل من دراسة (يوسف وجمال، 2009 ،العراق) ودراسة (مروان،2008،فلسطين) ودراسة (محمد ، 2007،مصر) على أن للبرامج الإرشادية والتدريبية الأثر الكبير على تنمية الكفاءة الإجتماعية وخفض السلوك اللاإجتماعي.

1-9- عرض ومناقشة الفرضية التاسعة:

الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

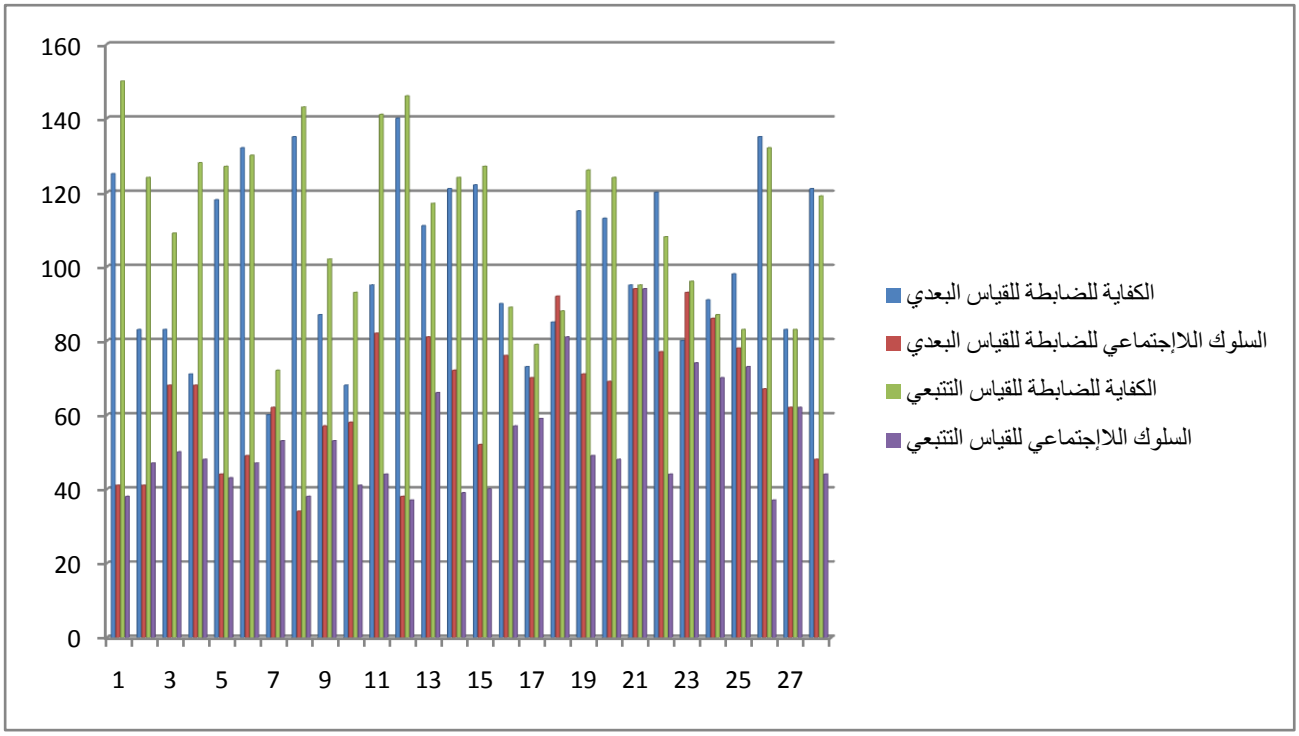
الجدول رقم (20) يبين الفروق بين المجموعة الضابطة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

المقياس	القياس	م	ع	ت	sig	مستوى الدلالة
الكفاية الإجتماعية	البعدي	101.79	23.017	3.313	0.003	0.05
	التتبعي	112.21	22.497			
السلوك اللاإجتماعي	البعدي	65.36	17.263	-5.655	0.000	0.05
	التتبعي	52.71	14.727			0.05

يظهر في الجدول على مقياس الكفاية الإجتماعية المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي و الذي يساوي (101.79)،أماالإنحراف المعياري بلغ (23.017)، و كان المتوسط الحسابي (112.21)، وكذلك الإنحراف المعياري (22.497) في القياس التتبعي على مقياس الكفاية الإجتماعية، أما قيمة (ت) فهي (3.313) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.003) وهي أقلعند مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها دالة إحصائيا وهذا ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد) ونقبل الفرضية البديلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة

الضابطة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس الكفاية الإجتماعية لصالح القياسالتتبعي.

ونلاحظ في الجدول على مقياس السلوك اللاإجتماعي أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس البعدي يساوي (65.36) و الإنحراف المعياري يساوي (17.263)، أما في القياس التتبعي بلغ المتوسط الحسابي (52.71)، وبلغ الإنحراف المعياري (14.727) أما قيمة (ت) فهي (5.655-) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.000) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها دالة إحصائيا وهذا ما يجعلنا نؤكد على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك ال لاإجتماعي لصالح القياس البعدي،ومنه لم تتحقق الفرضية الثامنة مما يبيَن انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي و القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لصالح القياس التتبعي.



الشكل (9):يبين أعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة الضابطة في القياس التتبعي و القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

من الشكل التاسع نلاحظ الفروق الضئيلة جدا بين درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي و القياس التتبعي، حيث يبيَن اللون الأزرق الكفاية الإجتماعية للمجموعة في القياس البعدي واللون الاخضر للكفاية لنفس المجموعة في القياس التتبعي،ونلاحظ اختلاف قليل جدا ومنه ارتفاع ضئيل للكفاية في القياس التتبعي عن القياس البعدي مثل التلاميذ الخمس الاوائل،أما السلوك اللاإجتماعي والذي يحمل اللون الاحمر في القياس البعدي واللون البنفسجي للقياس التتبعي هو الآخر لم يطرء عليه تغيير ملحوظ في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي، حيث بقي على نفس المستوى لمعظم التلاميذ باستثناء التلميذ رقم (11) والتلميذ رقم(14) اللذان انخفض عندهما السلوك اللاإجتماعي بشكل كبير، ومنه السلوك الإجتماعي المدرسي للمجموعة الضابطة لم يتغير في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي.

نستنتج من نتائج الجدول و الشكل السابقين أن السلوك الإجتماعي المدرسي لتلاميذ المجموعة الضابطة هو الأخر تطور إلى الأحسن لكن بنسبة قليلة جدا سواء على مستوى الكفاية الإجتماعية أو السلوك اللاإجتماعي ويعود السبب إلى تأثر المجموعة الضابطة بالمجموعة التجريبية لأنهم من نفس القسمين وكذلك لتأثر المعلمتين بأسلوب الباحثة وطريقة تعاملها وتدريسها للتلاميذ،ما جعل المعلمتين يأخذان منها النصائح والتجارب في ذلك المجال،والأمر الأخر يعود إلى التعليم مهم كانت طرق تدريسه له الدور الأكبر في إكساب التلاميذ أنماط جديدة سواء اجتماعية أو أكاديمية أو نفسية وهذا ما أكده كل علماء التربية والنفس والاجتماع.كما بيَن ذلك **(عادل أبو العز سلامة)**في تعريفه للتعليم:هو عملية مقصودة أو غير مقصود ة،مخطط لها أو غير مخطط لها،تتم داخل غرفة الصف أو خارجها، وتتم من قبل المعلم أو غيره،تؤدي في النهاية إلى تعلم الفرد واكتسابه للخبرات المختلفة.**(عادل أبو العزسلامة،2009،ص25).**

1-10- عرض ومناقشة الفرضية العاشرة:

الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

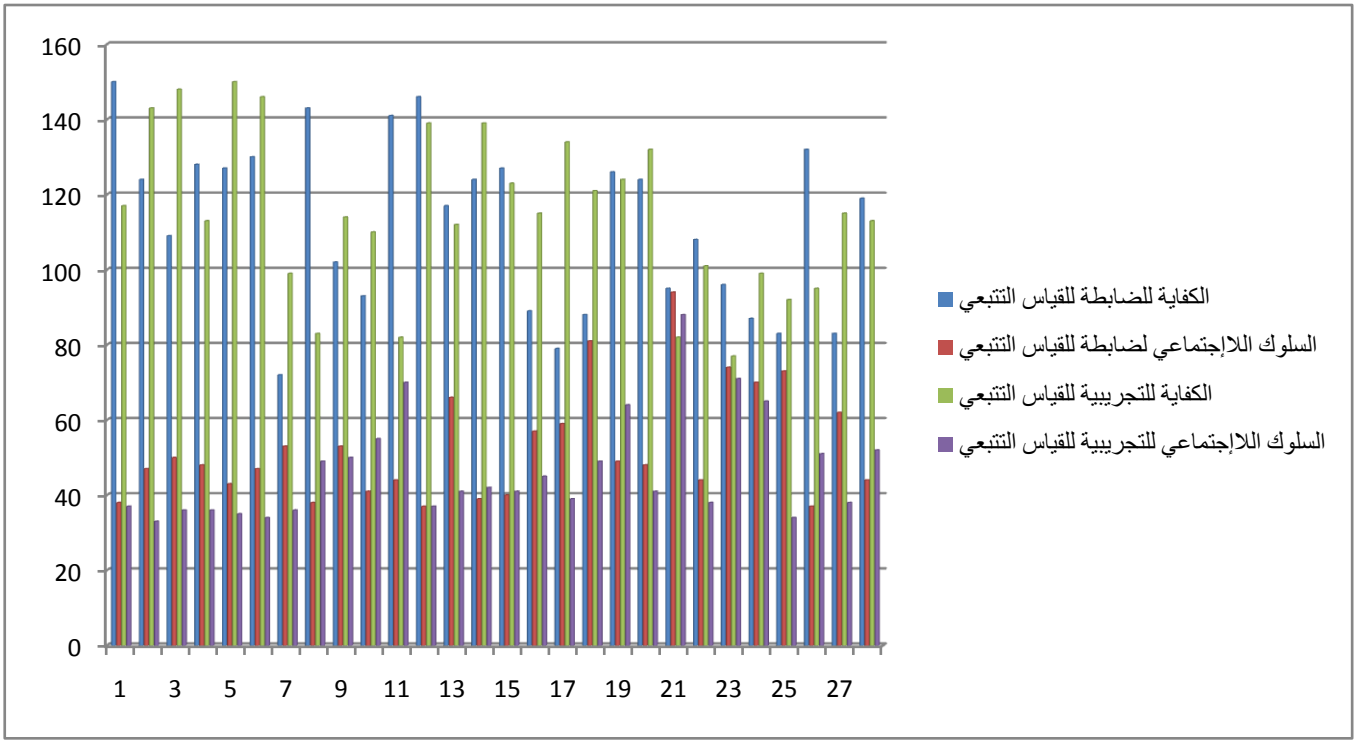
الجدول رقم (21) يبين الفروق بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي

المقياس	المجموعة	م	ع	ت	sig	مستوى الدلالة
الكفاية الإجتماعية	الضابطة	112.21	21.406	0.522	0.606 غير دال	0.05
	التجريبية	114.21	22.497			0.05
السلوك اللاإجتماعي	الضابطة	52.71	14.727	-2.146	0.041 دال	0.05
	التجريبية	46.68	13.773			0.05

يظهر في الجدول على مقياس الكفاية الإجتماعية المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس التتبعي و الذي يساوي (112.21)،أماالإنحراف المعياري بلغ (21.406)، و كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس التتبعي (114.21)، وكذلك الإنحراف المعياري (22.497)، أما قيمة (ت) فهي (0.522) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.606) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها غير دالة إحصائيا وهذا ما يجعلنا نقبل الفرضية الصفرية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على مقياس الكفاية الإجتماعية.

ونلاحظ في الجدول على مقياس السلوك اللاإجتماعي أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس التتبعي يساوي (52.71) و الإنحراف المعياري يساوي (14.727)، أما المجموعة التجريبية بلغ المتوسط الحسابي (46.68)، وبلغ الإنحراف المعياري (13.773) أما قيمة (ت) فهي (2.146-) وقيمة الدلالة المعنوية (sig) تساوي (0.041) وهي أقل عند مستوى الدلالة (0.05) ومنه فإنها دالة إحصائيا وهذا ما يجعلنا نرفض الفرضية الصفرية (لا توجد) ونقبل الفرضية البديلة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك اللاإجتماعي لصالح المجموعة الضابطة.

ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.



الشكل (10):يبين اعمدة بيانية توضح الفروق بين مجموع مقياس الكفاية الإجتماعية ومقياس السلوك اللاإجتماعي للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

يبيَن الشكل العاشر الفروق بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس التتبعي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي، حيث يمثل اللون الأزرق الكفاية الإجتماعيةللمجموعة الضابطة، و اللون الأخضر يبيَن الكفاية للمجموعة التجريبية ونلاحظ التقارب الكبير في الدرجات مع تسجيل بعض الفروق القليلة مثل التلميذ الثالث والتلميذ السابع عشر الذي ارتفعت لديهما الكفاية كثيرا في المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، و أما السلوك اللاإجتماعي فقد عرف هو الآخر اختلاف ضئيل جدا بين المجموعتين،حيث مثل اللون الاحمر السلوك اللاإجتماعي للمجموعة الضابطة واللون البنفسجي للمجموعة التجريبية، ومنه لايوجد فروق كبيرة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ.

نستنتج من الجدول أن السلوك الإجتماعي المدرسي للمجموعة التجريبية اختلف وتطور عن السلوك الإجتماعي المدرسي للمجموعة الضابطة، ولكن الاختلاف كان صغيرا غير واضح جيَدا مما نتج عنه عدم وجود فروق بين المجموعتين خاصة على مقياس الكفاية الإجتماعية، ففي هذا المقياس لم يكن هناك فروق بين المجموعتين إلا أن متوسطات المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسطات المجموعة الضابطة مما يؤكد مرة أخرى أن للبرنامج اثر ولو قليل على تنمية الكفاية الإجتماعية للتلاميذ، ويعود السبب في عدم وجود فروق بين المجموعتين في الكفاية الإجتماعية إلى قصر مدة البرنامج (شهر فقط) مما اثر على استيعاب وفهم التلاميذ للاستراتيجيات التعلم النشط و على تجاوبهم معها وتفاعلهم مع محتوى البرنامج و أثَر خاصة على اكتسابهم للمهارات الأكاديمية والمهارات الشخصية الإجتماعية التي تتطلب وقت كبير وفترة زمنية طويلة لاكتسابها، لكن هذا لا

يعني أن البرنامج كان غير فعّال بل العكس، وأما السلوك اللااجتماعي فقد وضحت الفروق بين المجموعتين وضوحا كبيرا وذلك لصالح المجموعة الضابطة حيث أن متوسطات درجاتها على مقياس السلوك اللاإجتماعي كان مرتفعا مقارنة مع متوسطات المجموعة التجريبية وهذا ما يدل على أن البرنامج باستراتيجياته للتعلم النشط ساهمت إلى حد كبير في ضبط و خفض وتقليص السلوكيات المزعجة و المؤثرة على الجو الصفي داخل القسم، مما نتج عنه بيئة حسنة ومنضبطة أهلت وسهلت في اكتساب التلاميذ (سواء المجموعة التجريبية أو الضابطة) للمهارات و السلوكات المرغوب فيها بعد البرنامج وبعد رجوع كل المجموعات إلى صفها المعتاد، خاصة مهارة فاعلية الذات والتحكم فيها وضبطها والتي كان السلوك الفوضوي يؤثر سلبا عليها وهذا ما أكدته دراسة(حسن وكاظم،2008،العراق)، ودراسة (بوشاشي سامية، 2013،الجزائر) التي بيّنت أن بين السلوك العدواني و التوافق النفسي الإجتماعي علاقة سالبة عكسية لدى طلبة الجامعة حيث انه كلما زاد السلوك العدواني انخفض التوافق النفسي و الإجتماعي للطلبة.

1 – 11- عرض ومناقشة الفرضية العامة:

الفرضية:تأثير فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية و ضبط السلوك الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة التعليمية الإبتدائية إيجابي.

من النتائج السابقة لكل الفرضيات الفرعية نستطيع أن نؤكد على إيجابية و تأثير وفاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية و ضبط السلوك الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الإبتدائية التعليمية، حيث بيّن كل من القياس البعدي و القياس التتبعي للمجموعة التجريبية على تقدم هذه المجموعة في اكتساب وتنمية الكفاية الإجتماعية وضبط وخفض السلوك اللاإجتماعي لديهم، ويتمثل

هذا التقدم في أهمية الإستراتيجيات المطبقة في البرنامج والتي أكد كل علماء النفس على فوائد هذه الإستراتيجيات، و منها إستراتيجية التعلم التعاوني فقد أسهبت الدراسات في التطرق إلى تأثيره وفاعليته في اكتساب التلاميذ للمهارات خاصة المهارات الأكاديمية مثل دراسة (هند الحربي، 2006، السعودية) والتي أثبتت فعالية استخدام التعلم التعاوني في إتقان تلميذات الصف الأول متوسط للمهارات الحسابية الأربع واتجاههن نحو مادة الرياضيات.كما كان لهذه الإستراتيجية الدور الكبير في تنمية بعض سمات الشخصية وذلك ما أظهرته نتائج البُعد الأول (المهارات الإجتماعية الشخصية) في مقياس الكفاية الإجتماعية و كذلك ضبط وخفض السلوك اللاإجتماعي، وذلك ما اتضح من خلال نتائج مقياس السلوك اللااجتماعيفي بُعديه الأول والثاني (الغضب و العدوان) للتلاميذ على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي وهذا ما اتفق مع دراسة (أضواء، 2007،العراق) من خلال نتائج الدراسة في فعالية وتأثير إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية وإبراز بعض سمات الشخصية ذات الطبيعة الإيجابية و المتمثلة في(الإجتماعية والهدوء والسيطرة) وخفض السمات غير مرغوب فيها،المتمثلة في (العصبية، العدوانية،الكف الإستثارة و الاكتئابية)، و أكدت دراسة (فاطمة، 2009، السعودية) اثر التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبتكاري و التحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط مقارنة بالطريقة التقليدية وهذا ما وافق الدراسة الحلية من خلال نتائج المجموعة التجريبية على البُعد الثالث (المهارات الأكاديمية) في مقياس الكفاية الإجتماعية على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي،وكذلك ما أظهرته نتائج المجموعة الضابطة من نتائج غير دالة إحصائيا على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لأنها تعلمت بالطريقة التقليدية،ودراسة (ياسر ومعمر، 2010،فلسطين) التي أظهرت اثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط وعلى رأسها إستراتيجية التعلم التعاوني على دافعية الانجاز و الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم.

ولقد قسم **(جودت،2008)**أهداف التعلم التعاوني حسب ما حدده عدد من المربيين إلى:**الجانب التربوي** وتمثل في: 1- يعمل على زيادة التحصيل في جميع المباحث ولمعظم المراحل الدراسية.2- يساعد على التخلص من الإتجاهات وأنماط السلوك السلبية العديدة كالأنانية والمنافسة غير الشريفة والفردية المفرطة.3- يعمل على تنمية المحافظة على النظام واحترامه مما يساهم في بناء الانضباط الذاتي لدى المتعلمين. 4- التشجيع على الأداء المتواصل والإنجاز المستمر من جانب الطلبة ضمن المجموعة الواحدة. 5- التدريب على تحمل المسؤولية الفردية والجماعية المتنوعة. 6- جعل الطالب محور العملية التربوية. 7- اكتساب الطلبة المهارات والمعلومات بشكل فعال إضافة إلى الاحتفاظ بها لمدة أطول. 8- تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلبة وإكسابهم القدرة على تحليل المواقف وحل المشكلات التي تواجههم. 9- تدريب الطلبة على الالتزام بآداب الاستماع وتقديم التغذية الراجعة.والقضاء على الملل لديهم وجعل المادة التعليمية متنوعة ومثيرة ومنه زيادة الدافعية لديهم.

<u>الجانب الإجتماعي:</u> 1-إن للتعلم التعاوني دور كبير في تكوين شخصية الطالب الإجتماعية القادرة على تكوين العلاقات والتعامل مع الآخرين. **2**- يهتم هذا النمط من التعلم بحجات الطلبة ورغباتهم وقدراتهم وميولهم وذلك من خلال زيادة انتماء الفرد في جماعته. **<u>3</u>**- يعمل على تنمية روح التعاون والعمل الجماعي واحترام آراء الآخرين.

4- يكسبهم المهارات الإجتماعية خاصة مهارات التواصل وحل الخلافات والحوار الإيجابي وإبداء الرأي. 5- يؤدي إلى التخفيف من حدة المشكلات السلوكية بين الطلبة وذلك من خلال زيادة روح الثقة فيما بينهم ودعم قيمة التعاون.

الجانب النفسي:1- الاهتمام بحاجات الطلبة النفسية والمعرفية.

2- تعزيز الصحة النفسية والاستقرار النفسي لدى الطلبة مما ينعكس على علاقتهم في الأسرة والمجتمع ومع بعضهم البعض. 3- يعمل على بناء الثقة بالنفس وتقدير الذات بين الطلبة والمعلم. 4- يساهم في تخفيف الإنطوائية لدى بعض الطلبة أو الشروط الذهنية ومنه زيادة التوافق النفسي الإيجابي.

وأثبتت دراسة (رحاب، 2005، السعودية) فعالية برنامج للأنشطة النفسحركية في تنمية بعض المهارات الإجتماعية لأطفال الروضة، ودراسة (صبا ومحسن، 2012،العراق) التي توصلت إلى فعالية الألعاب التعليمية في نمو ذكاء أطفال الرياض، ودراسة (فدوى،2009) أظهرت اثر إستراتيجية لعب الأدوار في التحصيل الدراسي و التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، ومنه فعالية إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية المهارات الإجتماعية للأطفال، مما يعزز نتائج هذه الدراسة في تنمية السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ باعتمادها إستراتيجية التعلم باللعب في برنامجها، كما أكدت ماريا منتسوري في بر امجها التعليمية الخاصة بمدرستها التي أصبحت نموذج يقتدى به في جل العالم.أن الأشياء الحقيقية هي أفضل معلم للطفل، وتزوده بالخبرات مباشرة وتفجر من طاقاته وقدراته الخاصة من واقع الممارسات و الألعاب المباشرة بها . (**إبراهيم و محمد،2015،ص538**).وكان لإستراتيجية حل المشكلات الفضل في تنمية مهارات ضبط الذات وذلك حسب نتائج بُعد مهارات ضبط الذات على مقياس الكفاية الإجتماعية على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لتلاميذ المجموعة التجريبية و هذا ما جاء موافقا لدراسة (نبيلة، 2013،الجزائر) في فعالية وتأثير برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستند على أسلوب حل المشكلات في تنمية الضبط الداخلي لدى عينة من الطلبة في مرحلة التعليم الثانوي، كما بيَنت كل من (**هدى،2005**) و(**عادل،2009**) و(**عايش،2008**) الأسس و المبررات التربوية لطريقة حل المشكلات والمتمثلة في:

1- تنقل الطالب محورا غي تلك العملية بحيث تجعله يبحث عن المعلومة بنفسه ويتوصل إليه ومنه زيادة مستويات النجاح وتنشيط قدراته العلمية.

2 - تتضمن اعتماد الطالب على نشاطه الذاتي لتقديم حلول مناسبة للمشكلات المطروحة أواكتشاف المفهوم أوالمبدأ وتطبيقها في مواقف جديدة مختلفة مما يشكل لديه تعزيزاداخليا.3-تحقق وظيفة أوجه التعلم المختلفة، سواء تلك المتعلقة بالمعرفة العلمية أو المهارات العملية، مما يزيد من درجة التشويق الداخلي للتعلم. ويحسن من معرفتهم بمحتوى المادة العلمية وفهمهم لها . وأما إستراتيجية التعلم بالأسلوب القصصي فكان لها الأثر الكبير وذلك ما ظهر في أثناء تطبيق البرنامج ولمسته الباحثة من خلال تفاعل التلاميذ مع هذه الإستراتيجية بالذات وهذا ما اكدته دراسة **(معروف سعاد، 2014، في الجزائر)**و المتمثلة في القيم التربوية في قصة سورة الكهف والتي توصلت إلى أن القصة القرآنية من أكثر الأساليب تأثيرا و فاعلية في تربية النشء و ربط حاضره بماضيه و كذلك توصلت إلى أن دراسة القيم من خلال القصص القرآني يساعد في حل كثير من الإنحرافات السلوكية .**(سعاد،2014،ص 4)**.ومنه أثبتت فعالية إستراتيجية التعلم بالأسلوب القصصي في حل وتقليص الكثير من السلوكيات غير المرغوب فيها،وكذلك دراسة (احمد،2012،الكويت) التي بيَنت اثر تدريس مادة التربية الفنية باستخدام القصة لصف الثامن في تنمية التفكير الإبداعي والخيال الفني . و يذكر كولنز و كوبر (1997) اثني عشر سبباً لإستخدام رواية القصة في الصف في كل المراحل العمرية؛وهي:

1- تساعد على تنمية الخيال و التمثيلات البصرية لدى الطلبة، وهما مكونان هامان من مكونات الإبداع.

2- تساعد على تنمية تقدير اللغة و تذوق الجوانب الجمالية والفنية والموسيقية فيها .

3- تقدم الكلمات للطلبة ضمن سياق، مما يساعدهم على فهم الكلمات غير المألوفة وتوسعة قاموسهم اللغوي من المفردات والصيغ البلاغية والتعبيرات المجازية.

4- تساعد الطلبة على تنمية مهارات الحديث عند تشجيعهم على إعادة رواية القصة والمشاركة في النقاش حول أحداثها وشخوصها. 5- تساعد الطلبة على تنمية مهارات الاستماع من خلال فهم المعنى والإستدلال و الوصول إلى النتائج وتفسير المعلومات. 6-تساعد على تنمية التفاعل مع الكبار على مستوى شخصي حميم. 7- تساعد على تنمية مهارات الكتابة عندما يتم تشجيع الطلبة على كتابة قصصهم الخاصة. 8-تساعد على تنمية مهارات القراءة والدافعية نحو القراءة من قبل الطفل، حيث تدفعه رواية القصة إلى البحث في المكتبات عن القصص التي استمع إليها أوقصص أخرى مختل فة.9- تنمي القصص التي تضم ألغازاً أو مشكلات للحل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلبة.10-تسمح للطلبة بتشارك مشاعرهم. 11- تساعد الطلبة على النظر إلى الأدب باعتباره انعكاساً للخبرات الحياتية. 12-تساعد الطلبة على فهم تراثهم الثقافي وتراث الآخرين.(**يوسف،رلى، 2009،ص74**).

وكل هذا وغيره يؤكد ويبرهن على فعالية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي الايجابي،وتتوافق هذه الدراسة أيضا مع دراسة(غادة، 2009، لبنان) في فعالية واثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الإجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعاقين ذهنيا القابلين للتعلم . وتوصلت كذلك الدراسة الحالية إلى انه كلما ارتفعت الكفاية الإجتماعية انخفض السلوك اللاإجتماعي وذلك ما تبيَن في نتائج القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية وهذا ما اتفق مع كثير من الدراسات منها دراسة (بوشاشي،2013،الجزائر)من انه توجد علاقة سالبة عكسية بين السلوك العدواني والتوافق النفسي الإجتماعي لدى طلبة الجامعة أي كلما زاد السلوك العدواني كلما نقص التوافق النفسي الإجتماعي للطلبة، ودراسة (يوسف،وجمال، 2009،فلسطين) التي أثبتت فعالية

برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الانفعالية في رفع الكفاية الإجتماعية ومنه انخفاض السلوك اللاإجتماعي لدى طلبة الصف السابع والثامن الأساسيين.

وفي الأخير توصلت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية وتأثير البرنامج المقترحالقائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي و الذي كان تأثيرا الايجابي.

الإستنتاج العام:وفي الأخير توصلنا إلى النتائج التالية:

النتيجة العامة: تأثير فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من المرحلة التعليمية الإبتدائية ايجابي.

أما النتائج الفرعية كانت كمايلي:

1)–مستوى السلوك الإجتماعي المدرسي لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة الإبتدائية منخفض.

2) –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

3)– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة الضابطة في القياس القبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

4)– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس ا لقبلي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.

5)– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لصالح البعدي.

6)- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي و البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

7)- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.

8)- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

9) - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة على القياسين البعدي و التتبعي على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي.

10)- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس التتبعي في المقياس الإجتماعي المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.

وفي الأخير نستنتج من هذه النتائج أن البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط المتمثلة في التعلم التعاوني، والتعلم باللعب، و التعلم بحل المشكلات والتعلم بالأسلوب القصصي ايجابي وله تأثير كبير وفعَال في تنمية الكفاية الإجتماعية والتي تضم المهارات الأكاديمية،والمهارات الشخصية الإجتماعية، و مهارات ضبط الذات وضبط السلوك اللاإجتماعي المتمثل في الغضب،و العدوان، والفوضى، وكل هذا ينضوي تحت مفهوم السلوك الإجتماعي المدرسي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي.

الخاتمة

الخاتمة

إن التطور البارز في مجال التعلم والتعليم،والذي يؤكده الانفجار المعلوماتي الكبير في كل المجالات. و اندثار أسطورة الرجل الموسوعة الذي يستطيع أن يلم بكل العلوم لقلتها، وكذلك لظهور علوم مهمة ومتخصصة مثل علم النفس وعلم الاجتماع بكل تخصصاتهما، وتطور الأبحاث والدراسات في كل المجالات والتخصصات وعلى رأسها طرق التعلم والتعليم التي ترتكز على تنمية شخصية المتعلم وإكسابه المهارات الحياتية الضرورية لمواكبته التطور الكبير في بيئته، من خلال التأثير فيها والتأثر بها، كان لزاما لهذه الأسباب وغيرها من الأسباب أن تظهر استراتيجيات ملائمة لهذا التطور، و كان الفضل الكبير إلى علماء النفس في وضعها و التاصيل لها ، ولقد قامت دراسات كثيرة عمدت إلى الكشف عن فاعلية هذه الإستراتيجيات في اكساب التلاميذ المهارات الاساسية و الضرورية للنجاح في الحياة ومواجهة التحديات التي تواجههم فيها ، وتتمثل هذه المهارات في اولا المهارات الاكاديمية و التي تجعلهم يستوعبون كل المواد التي يتلقونها بكل تخصصاتها ، وفي كل المراحل العمرية و التعليمية ، وتسمح لهم هذه المهارات بالفهم الدقيق لهذه المواد ومنه التعامل معها بكل سلاسة وسهولة . وهناك مهارات الشخصية الاجتماعية و التي لاتقل اهمية عن سابقتها، و التي تمكَن التلميذ من التعامل والتصرف اللائق مع ذاته والمحيطين به ، سواء في المدرسة او في المجتمع ، وتجعل منه الفرد السوي الشخصية القادر على العيش و التأقلم مع كل الظروف ، وهناك مهارة اخرى مهمة و هي مهارة ضبط الذات و التي تسمح للتلميذ القدرة على التحكم في اعصابه و كذلك في مشاعره و ردات افعاله ، مما تساعده على حسن الفهم و التفاعل الجيد مع الغير ومع كل الظروف المحيطة به ، كما تعمل هذه الاستراتيجيات على ضبط السلوك اللاإجتماعي وخفض من السلوكات غير مرغوب فيها خاصة داخل الغرفة الصفية و التي تؤدي الى عرقلة سير الحصة الدراسية و منه تؤثر على اكتساب المهارات.

واخطر هذه السلوكات العدوان الذي له آثار خطيرة على المستوى الفردي او الجماعي ، وكذلك الغضب و الفوضى والتي تعتبر من اكثر السلوكات انتشارا في الوسط التعليمي بكل مستوياته ، ولقد اثبتت هذه الدراسة وغيرها من الدراسات السابقة لها ، تاثير هذه الاستراتيجيات في ضبط الغرفة الصفية ومنه السير الحسن و المفيد للعملية التعليمية و التي تؤدي الى تحقيق كل الاهداف التعليمية الخاصة و العامة خاصة . وتؤدي الى النجاح الاكيد و الكبير باقل الجهود .وتعمل على ضبط الغرفة الصفية مما يسمح بتنمية وتطوير الكفاية الإجتماعية للتلاميذ في كل الأطوار التعليمية،و ضبط السلوك اللاإجتماعي لهم . وهذا ما جاءت من أجله هذه الدراسة وذلك للكشف عن فاعلية وتأثير هذه الإستراتيجيات، و ذلك من خلال بناء برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط و التي ضمن أهم وأفضل الاستراتيجيات ألا وهي استراتيجية التعلم التعاوني ، والتعلم باللعب ، والتعلم بحل المشكلات ،و التعلم بالاسلوب القصصي . وبيَنت هذه الدراسة دور هذا البرنامج الفعال في تنمية وضبط السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ مرحلة الابتدائي خاصة مرحلة السنة الثالثة ابتدائي وذلك من خلال نتائج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لصالح المجموعة التجريبية و التي طبَق عليها البرنامج وذلك في ارتفاع وتنمية الكفاية الاجتماعية عندهم وخفض وضبط السلوك اللاإجتماعي عندهم.

التوصيات:

تنبثق التوصيات من نتائج الدراسة وبما أن النتائج كانت ايجابية فمنه توصي الباحثة ب:

1- الجهات المختصة لابد عليها أن تأخذ بعين الاعتبار مثل هذه الدراسة و العمل على الاستفادة منها في تحسين مستوى التعليم في الجزائر

2- إدراج استراتيجيات التعلم النشط بكل أنواعه في البرامج التعليمية لوزارة التربية والتعليم لأن هذه الإستراتيجيات أثبتت فعاليتها في تطوير التعليم من خلال عدة دراسات أجريت في كل العالم.

3- العمل على تكوين الأساتذة و المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط ومواكبة كل جديد في هذا المجال.

4- إقامة دورات تدريبية دورية للمعلمين خاصة في المرحلة الإبتدائية لأهميتها الكبيرة في تكوين شخصية الطفل و تنمية سلوكه الإجتماعي.

5-توفير دليل المعلم والأستاذ قائم على طرق التدريس الحديثة لتحسين سير الغرف الصفية

6- إطلاع المعلمين و الأساتذة على الكتب والمراجع و الفيديوهات الخاصة باستراتيجيات التعلم النشط المتوفرة على الانترنت بهدف الإستفادة منها في تطبيق الإستراتيجيات.

7- ضرورة التنسيق المستمر بين أولياء التلاميذ و الفريق التربوي في المدرسة لتحسين السلوك الإجتماعي للتلاميذ.

8- تكوين المعلمين والأساتذة غير مختصين في علم النفس في كيفية التعامل مع الأطفال من الناحية النفسية التربوية الإجتماعية.

9- تشجيع الدراسات الميدانية العلمية القائمة على البرامج المقترحة و الإرشادية في كل المجالات خاصة التعليم وذلك بتوسيع انتشارها في مجال التخصص للاستفادة منها وتطبيقها في الواقع.

المقترحات:

1- تعميم تطبيق البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط على كل المدارس الإبتدائية.

2- تصميم برامج أخرى من طرف المختصين تخدم كل المستويات التعليمية لتنمية السلوك الإجتماعي المدرسي للتلاميذ والطلبة.

3- تدريب وتكوين المعلمين والأساتذة على الاستراتجيات الجديدة للتعلم النشط لتطبيقها في صفوفهم الدراسية.

4- إجراء دراسات مماثلة وتصميم برامج أخرى قائمة على استراتيجيات التعلم النشط أخرى لكل المراحل العمرية وكل المستويات التعليمية.

5- إجراء دراسات مشابهة ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

6- دراسة استراتيجيات التعلم النشط مع متغيرات أخرى مثل:

- استراتيجيات التعلم النشط و أثره على الانضباط والتفاعل الصفي
- استراتيجيات التعلم النشط و أثره على النمو الأخلاقي للتلاميذ أو الطلبة
- استراتيجيات التعلم النشط و أثره على دافعية التعلم أو التحصيل الدراسي
- استراتيجيات التعلم النشط و أثره على التفكير الإبداعي للطلبة.

7- دراسة استراتيجيات أخرى من التعلم النشط

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر

1. إبراهيم عبد الله ناصر،محمد سليم الزبون، (2015):**الفكر التربوي المعاصر**،دار صفاء،عمان الأردن،الطبعة الأولى.
2. أحمد محمد عبد الخالق،عبد الفتاح محمد دويدار :(1999)**علم النفس أصوله ومبادئه**،دار المعرفة الجامعية،مصر،بدون طبعة.
3. أمل البكري، ناديا عجور، (2007):**علم النفس المدرسي**، منشورات المعتز، الأردن الطبعة الأولى.
4. إيمان محمد عمر، (2010):**طرق التدريس**،الطبعة الأولى،
5. بشير معمرية، (2007):**القياس النفسي وتصميم أدواته**،منشورات الحبر،الجزائرالطبعة الثانية.
6. بطرس حافظ بطرس، ():**طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا**،دار المسيرة،مكتبة نرجس.
7. توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة، (2005):**طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة عمان، الأردن، الطبعة الثانية.
8. ثائر أحمد غباري ، (2008): **الدافعية (النظرية والتطبيق)**، دار المسيرة، عمان الأردن،الطبعة الأولى.
9. جمال الخطيب، (2008):**تعديل السلوك الإنساني**، دار الفكر، عمان، الأردن،الطبعة الأولى.
10. جودت أحمد سعادة وآخرون ، (2008):**التعلم التعاوني (نظريات وتطبيقات و دراسات)**،داروائل، الأردن، عمان، الطبعة الأولى.
11. حسن حسين زيتون و كمال عبد الحميد زيتون، (2006):**التعلم و التدريس من منظور النظرية البنائية**، دار عالم الكتب، القاهرة مصر، الطبعة الثانية.

21. حسين محمد أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم الصافي، (2009):**أصول استراتجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)**، دار الثقافة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

13. حسين محمد أبو رياش، (2007):**التعلم المعرفي**،دار المسيرة، عمان الأردن، الطبعة الأولى.

41. حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، (2007):**أسس بناء المناهج وتنظيماتها** دار المسيرة، عمان الأردن، الطبعة الثانية.

51. خولة أحمد يحي، (2000):**الاضطرابات السلوكية والانفعالية** ، دار الفكر، عمان الأردن، الطبعة الأولى.

61. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، (2000):**مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)**، دار صفاء، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

17. ربيع محمد،طارق عبد الرؤوف عامر، (2008):**الانضباط التعاوني**، دار اليازوري العلمية،عمان،الأردن،بدون طبعة.

81. زيد منير سلمان، (2008):**الاتجاهات الحديثة في التعليم و التعلم الفعال** ،دار الراية عمان الأردن، الطبعة الأولى.

19. طه عبد العظيم حسين، (2007):**استراتيجيات إدارة الغضب و العدوان**، دار الفكر،عمان الأردن،الطبعة الأولى.

02. عادل أبو العز سلامة، سمير عبد سالم الخريسات، وليد عبد الكريم صوافطة، غسان يوسف قطيط،(2009): **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

12. عاطف الصيفي (2009):**المعلم و استراتيجيات التعليم الحديث** ،دار أسامة،عمان الأردن،الطبعة الأولى.

22. عايش زيتون (2008):**أساليب تدريس العلوم** ،دار الشروق،عمان الأردن،الطبعة الأولى.

32. عباس محمود عوض ، (1999):**المدخل إلى علم نفس النمو (الطفولة المراهقة،الشيخوخة)**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، بدون طبعة.

42. عبد الحكيم محمود الصافي، سليم محمد قارة، عبد اللطيف محمد دبور،(2010):**تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي** ، دار الثقافة،عمان، الأردن،الطبعة الأولى.

52. عبد الرحمان العيسوي، (2000):**اضطرابات الطفولة و المراهقة وعلاجها** ،دار الراتب الجامعية،سوفنير ،بيروت،لبنان،الطبعة الاولى.

26. عبد الله العامري، (2009):**المعلم الناجح**،دار أسامة،الأردن الطبعة الأولى.

72. عبد الهادي الفضلي، (1412،1992):**أصول البحث** ، دار المؤرخ العربي، بيروت لبنان، الطبعة الأولى.

28. عبد الوهاب عبد السلام طويلة، (2008):**التربية الإسلامية وفن التدريس،** دار السلام،

92. عصام عبد اللطيف العقاد، (2001):**سيكولوجية العدوانية و ترويضها**،دارغريب،القاهرة،مصر ،الطبعة الأولى.

03. عفت مصطفى الطناوي ، (2009):**التدريسالفعال(تخطيطة،مهاراته،استراتجياتهتقويمه)**، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

31. عمر محمود غباين،(2008): **استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم التفكير الاستقصاء العصف الذهني –تريز(TRIZ)**، إثراء للنشر والتوزيع،عمان، الأردن الطبعة الأولى.

23. فاطمة عوض صابر، ميرقت علي خفاجة، (2002):**أسس ومبادئ البحث العلمي** مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، إسكندرية، مصر، الطبعة الأولى.

33. فراس السليتي،(2015): **استراتيجيات التدريس المعاصرة** ،عالم الكتب الحديث اربد،الأردن الطبعة الأولى.

34. فريد كامل أبو زينة وآخرون ، (2005):**مناهج البحث العلمي، الكتاب الثالث طرق البحث النوعي**، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

53. فيصل عباس،(1996):**الاختبارات النفسية (تقنياتها وإجراءاتها)**، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى.

36. كريمان بدير،(2010):**الأسس النفسية لنمو الطفل** ، دار المسيرة،مصر، الطبعة الثانية.

73. كمال عبد الحميد زيتون، (2003): **التدريس نماذجه و مهاراته** ،عالم الكتب،القاهرة،مصر الطبعة الأولى.

83. مايكل روزنبرج، رينتش ويلسون، لاري ماهيدي، بول سندريلار ، (2008):**تعليم الأطفال والمراهقين ذوي الاضطرابات السلوكية**، ترجمة عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمان، الأردن،الطبعة الأولى.

39. محسن علي عطية ، (2008): **الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال** ، دار صفاء، عمان، الأردن، الطبعة الأولى،.

40. محمد أيوب شحيمي، (1994):**مشاكل الأطفال ...كيف نفهمها (المشكلات والإنحرافات الطفولية و سبل علاجها** ، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى،مصر الطبعة الرابعة.

41. محمد جمال يحياوي، (2003): **دراسات في علوم النفس**، دار الغرب، الجزائر.×

42. محمد سكران،(2002):**أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية،** دار الشروق، مصر الطبعة الأولى.

34. محمد مصطفى الديب ،(2005):**علم النفس التعلم التعاوني** ، عالم الكتب، القاهرة مصر، الطبعة الأولى.

44. مصطفى نمر دعمس، (2008):**الإستراتجية التعليمية**، دار غيداء، عمان، الأردن الطبعة الأولى.

45. معتز سيد عبد الله، (2000):**بحوث في علم النفس الإجتماعي و الشخصية** ، دار غريب، القاهرة مصر، المجلد الثالث.

64. نادية عبد العظيم محمد، (1991):**الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم** ، دار المريخ، الرياض، السعودية، بدون طبعة.

74. ناصر الدين أبو حماد، (2008):**تعديل السلوك الإنساني**، عالم الكتب الحديث جدارا للكتاب العالمي،عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

84. نبيل عبد الهادي ، (2004):**سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال** ، دار وائل عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

49. هدى علي جواد الشمري، (2005):**طرق تدريس التربية الإسلامية** ، دار الشروق عمان، الأردن،الطبعة الأولى.

05. وليم عبيد، (2009):**استراتيجيات التعليم و التعلم في سياق ثقافة الجودة** ،دار الميسرة،عمان الأردن،الطبعة الأولى.

15. يحي محمد نبهان ، (2008):**مهارة التدريس**، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن بدون طبعة.

25. يوسف قطامي، رلى الفرا، (2009):**التفكير الإبداعي القصصي للأطفال ويليامز** دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

35. يوسف قطامي، نايفة قطامي، (2005):**إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية** ، دار الفكر، عمان،الأردن، الطبعة الثانية.

54 . مصطفى ناصف ، **نظريات التعلم (دراسة مقارنة)** ، عالم المعرفة ، الكويت 1983

الدراسات العلمية:

55.مقران وارث فضيلة (2012) ،**الحوافز المعنوية الإيجابية و أثرها في سلوك المشاركة الشفوية للتلاميذ في القسم** ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية ، قسم علم النفس جامعة الجزائر 02.

56. سعاد معروف (2014)، **القيم التربوية في قصص سورة الكهف ، دراسة تحليلية مقاصدية**، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر، جامعة أبي بكر بلقايد ،شعبة العلوم الإسلامية تخصص تفسير و علوم قرآن .

57.الحميدان محمد ضيدان الضيدان (2003)، **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**، بحث مقدم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية ،تخصص الرعاية والصحة النفسية ،منشور من طرف اكاديمية نايف العربية للعلوم الامنية ،كلية الدراسات العليا ،قسم العلوم الاجتماعية، السعودية.

المجلّات:

58.يوسف موسى مقدادي ، و جمال عبد الله أبو زيتون (2009) ،**أثر برنامج تدريبي مستند إلى التربية العقلانية الإنفعالية في تحسين الكفاية الاجتماعية و مهارة حل المشكلات لدى طلبة الصفين السابع و الثامن الأساسيين** ، جامعة آل البيت (غزة

،فلسطين)، كلية العلوم التربوية ، دراسة منشورة في مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية ، المجلد الثامن عشر ، العدد الثاني ص 521-555 ، يونيو

الملاحق

الملحق الأول

البرنامج المقترح

الجلسة ومدتها	الاستراتيجية المطبقة : الخطوات	الاهداف السلوكية	المادة المدروسة

الملاحق

الملحق رقم : 1

الجلسة و مدتها	الاستراتيجية المطبقة : الخطوات	الاهداف السلوكية	المادة المدروسة
الجلسة التمهيدية 45 د	1) تقسيم (المجموعتين الضابطة و التجريبية). 2) تقديم المعلمة الباحثة للتلاميذ، و توضيح سبب حضورها. 3) إنفراد الباحثة بالتلاميذ و تكوين جو من الألفة بينها و بينهم. 4) توضيح كيفية التدريس مع شرح لاستراتجيات التعلم التي سوف تطبق(التعلم التعاوني،التعلم باللعب، التعلم بالأسلوب القصصي،التعلم بحل المشكلات). 5) مراجعة لمادة الرياضيات بهدف معرفة مستوى التلاميذ السلوكي و الأكاديمي و إنشاء جو من الحب و الألفة بين الباحثة و التلاميذ.	1- إقامة علاقات ايابية و ألفة و تعارف بين الباحثة والتلاميذ . 2- تعرف التلاميذ على الاستراتجيات المطبقة	الرياضيات
الأولى 45 د	**<u>إستراتجية التعلم التعاوني</u>** : تقسيم التلاميذ إلى مجموعات (6،5) متفاوتة (الضعيف، المتوسط، القوي) حسب النتائج التحصيلية ومنخفض ومتوسط وعالي حسب مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، مع تسمية المجموعات: المجموعة 1:الشجاعة،المجموعة 2:الإبداع المجموعة3:الإتقان، المجموعة4:التفوق، المجموعة5:التعاون، وتقسيم	1-إقامة علاقات ايجابية و تفاعلية بين التلاميذ 2- حصول التقبل بينهم بالتواصل اللفظي و غير اللفظي	اللغة العربية: درس الصفة و الحال

	أعضائها :قائد، كاتب،مراقب،مؤقِت،قارئ . 1)تقسيم بطاقات الأرقام و المهام على المجموعات و تحديد مهمة كل فرد في المجموعة(المقرر2، القارئ1، المؤقت3، القائد متداولة بين الأرقام (4، 5، 6) في كل جلسة يكون رقم هو القائد). 2)شرح درس الحال و الصفة مع طرح سؤالين: - ما الفرق بين الحال و الصفة. - وضع الحال و الصفة في جملة واحدة. 3)كتابة فقرة من 3 إلى 5 أسطر تتحدث فيها عن فوائد الشجرة مع توظيف الحال و الصفة. 4)جمع الأوراق للتصحيح لكل مجموعة.		

الثانية 45د	**إستراتجية التعلم باللعب: القطار السريع** 1) وضع المجموعات في صفوف كل مجموعة أمام الأخرى على هيئة قطار. 2) سحب كل مجموعة لحرف من الصندوق الذي يحتوي على عملية الضرب. 3) كتابة العملية على السبورة من طرف التلميذ الأول للمجموعة ثم التشاور فيما بينها للإجابة على السؤال،وفي حالة الإجابة الصحيحة يتقدم القطار خطوة إلى الأمام و في حالة الإجابة الخاطئة يتأخر خطوة إلى الخلف. 4) ألصق بالسبورة كيس التحفيز الذي يحوي حلوى و شكولاطة واحدة و ذلك للقطار الذي يصل إلى الكيس بالتقدم الصحيح بالإجابات الصحيحة فالحلوى لكل الفريق أما الشكولاطة إضافة على الحلوى للتلميذ الأكثر إجابات صحيحة من الفريق.	1- رفع مستوى الكفاءة التحصيلية في الرياضيات 2-التقليل من السلوكات المعرقلة لسير النشاطات التعليمية	الرياضيات: درس جدول الضرب
الثالثة 45 د	**إستراتجية حل المشكلات:** 1) عرض على شاشة الكومبيوتر بالداتاشو كتاب التربية العلمية درس(الماء في الحياة اليومية) شرح الدرس من طرف المعلمة و ذلك من خلال طرح أسئلة على التلاميذ عن محتوى الصور الموجودة في الكتاب. 2) عرض على شاشة الكومبيوتر فيلم قصير(رسوم	1) المشاركة الفعالة و الإيجابية من طرف الفئة الضعيفة لكل مجموعة. 2) جذب انتباه و تنشيط التفكير	التربية العلمية والتكنولوجية: الماء في الحياة

	متحركة صامتة)مدة ثلاث دقائق لحيوانات في الغابة يتحدث عن الماء. منقسم إلى خمسة أقسام تحمل دروس مهمة: 1-قسم يتحدث عن الإسراف في الماء و تبذيره. 2- قسم يتحدث عن استعمالاته. 3- قسم عن خطورة فقدانه. 4-قسم يتحدث عن مصدره. 5-قسم يتحدث عن إرشادات استعماله. 3) القيام بعرض الفيلم مرة أخرى لكن هذه المرة بتقسيمه إلى أجزاءه الخمسة للوصول إلى الإجابة تكتب كل مجموعة في الورقة المقدمة لهم و التي تحمل جدول مقسم إلى 5 أقسام للدروس المستخلصة من هذا الفيلم ثم قراءتها من طرف قائد المجموعة. 4) في الأخير بعد تقييم الدرس و ذلك بسؤال كل تلميذ عن الماء و أهميته تقدم هدية للمجموعة الفائزة .	الإبداعي.	اليومية.
الرابعة 45 د	**<u>إستراتجية الأسلوب القصصي :</u>** 1)سؤال التلاميذ عن اسم الرسول صلى الله عليه وسلم واسم أمه و أبيه و تاريخ ميلاده. 2)عرض حياة الرسول في فيلم(رسوم متحركة)على الداتاشو تتكلم عن نسبه و مولده خاصة حادثة الفيل	1- تنمية الشخصية السوية من خلال القدوة الحسنة من رسول الله صلى الله عليه و	التربية الإسلامية : حياة الرسول صلى الله عليه و سلم

	وهدم الكعبة و الذي ولد في عامها صلى الله عليه و سلم. 3) رواية المعلمة لقصة ولادة الرسول صلى الله عليه وسلم وقصة أصحاب الفيل و التوقف عند هذا لضيق الوقت	سلم 2- تعزيز السلوكات الايجابية وتخفيض السلوكات السلبية	
الخامسة 45 د	**<u>إستراتجية التعلم التعاوني:أعط واحدة وخذ واحدة</u>** 1) تقسيم المجموعات كل تلميذ في مجموعته 2) توزيع أوراق على كل تلميذ تحمل مسألة رياضية بها خانتين الأول ليحل المسألة و الثانية للتلميذ الثاني 3) بعد الانتهاء من الإجابة يتبادل كل طرفين الورقة و يقوم كل واحد منهما بتصحيح ورقة الآخر في الخانة المخصصة له 3) بعدها تسلم كل الأوراق للمعلمة لتصحيحها 4) القيام بحل المسألة جماعة تختار المعلمة من كل مجموعة واحد لحل المسألة و الثاني لتصحيح إجابة زميله على السبورة	1-التفاعل و التعاون مع التلاميذ 2- التمكن من المهارات الحسابية الثلاث	الرياضيات: درس النقود
السادسة 45 د	**<u>إستراتجية التعلم باللعب:تمثيل الأدوار(قصة الشيخ الحكيم لغوي و التاء المربوطة و التاء المفتوحة:</u>** 1)اختيار 3 بنات لتمثيل أدوار التاء المفتوحة و التاء المربوطة و أختها المربوطة وولدان لدور الراوي والشيخ .	1- اكتساب مهارات التعبير و القراءة و الكتابة 2- اكتساب الثقة	اللغة العربية: التاء المربوطة

	2)تدخل المعلمة لتوضيح وشرح قواعد التاء المربوطة و المفتوحة للتلاميذ. 3)طرح الأسئلة على التلاميذ عن كيفية استعمالات التاء المربوطة في آخر الكلمة .	بالنفس و تقدير الذات	و التاء المفتوحة
السابعة 45 د	**<u>إستراتجية حل المشكلات: فكر،شارك،أكتب:</u>** 1) اختبار في اللغة(تاء المربوطة و التاء المفتوحة). 2) عرض مشكلة عمر و التي بدأت بعصيانه لامه و رفضه القيام بترتيب سريره،و خروجه من البيت مسرعاً ليلعب مع أصدقاءه في الشارع و بعد فترة سقط في حفرة كبيرة،هرب أصدقائه وتركوه وحيداً في الحفرة أخذ بالصراخ و البكاء لأنه لم يستطع الخروج من الحفرة. السؤال:-لماذا سقط عمر في الحفرة؟ -كيف نساعده للخروج منها؟ 3) رسم صورة الطفل عمر و هو في الحفرة و يبكي. 4) كتابة اسم كل تلميذ مع فكرته التي اقترحها. 5) الاتفاق مع الجميع على5 حلول مناسبة أكثر لخروجه من الحفرة. 6) الموعظة المستقاة من القصة هي عصيانه لوالدته و إغضابه لها ومرافقته لأصدقاء السوء. 7) إعطاء هدية بسيطة لكل من شارك في الحل.	1- تثبيت لمبدأ الطاعة و الاحترام للوالدين و المعلمة 2- اكتشاف خطورة الصحبة السيئة و العصيان الوالدين	التربية الإسلامية: بر الوالدين

الثامنة 45 د	**<u>إستراتجية الأسلوب القصصي:</u>** 1) عرض محتوى الدرس. 2) سرد القصة الأرنب(الأرنوب)المشاغب و أصحاب الغابة. 3) بعد الانتهاء من القصة الطلب من كل تلميذ ذكر ما فهمه من هذه القصة.	1- توسيع خيال التلميذ باكتشافه لمحيطه 2- تحفيز واستثارة مشاعر ووجدان التلميذ	التربية العلمية والتكنولوجية: النفايات
التاسعة 45 د	**<u>إستراتجية التعلم التعاوني:أرسل رسالة(سؤال):</u>** 1) تقسيم المجموعات كل في مكانه. 2)شرح درس أسماء الإشارة (التي ،الذي ،اللتان ،اللذان) 3) طلب من كل مجموعة تكوين 4جمل توظف فيها كل أسماء الإشارة هذه . 4) كل مجموعة تكتب سؤال في رسالة و تأخذها إلى مجموعة تختارها المعلمة لتسلم لها الرسالة للإجابة على السؤال الموجود بداخلها وبعدها ترجع الرسالة إلى المجموعة المرسلة لتصحح الأخطاء ثم تقوم المعلمة بأخذ الرسائل كلها و الإجابة الجيدة و السؤال الجيد تأخذ المجموعة جائزة. محتوى السؤال يكون كالتالي بحيث تكتبه المعلمة كنموذج في السبورة و تطلب من كل مجموعة كتابة السؤال على نفس النموذج باختيار إحدى أسماء الإشارة المدروسة. س1) أكمل الفراغ: الطفل ... دخل القسم .	1- التحرر من التمركز حول الذات بالمشاركة الفعالة 2- اكتساب القدرة على التعبير و تصحيح الأخطاء الإملائية	اللغة العربية: درس أسماء الإشارة التي، الذي، اللتان، اللذان

	س2)أكتب جملة فيها اللتان أو اللذان أو التي أو الذي باختيار أحدهم من طرف المجموعة التي تكتب السؤال.		
العاشرة 45 د	**<u>إستراتجية التعلم باللعب:الساعة السحرية:</u>** 1) شرح لدرس(النصف و الربع)بالرسم على السبورة والشرح لدرس(الساعة). 2) إشراك التلاميذ في تحديد النصف و الربع على الساعة. 3) لعبة الساعة بين تلميذين من مجموعتين بحيث يأخذ أحدهما الساعة و يحدد عليها الزمن و يطلب من الأخر تحديد الوقت و إذا لم يعرف يطلب المساعدة من مجموعته وإذا فشل تنجح المجموعة الأخرى.وفي الأخير يعلن الفائز.	1- التدريب على المنافسة الفعالة والنشطة 2- التفاعل و الاتصال المباشر بين التلاميذ وجها لوجه	الرياضيات: النصف و الربع مع مراجعة جدول الضرب.
الحادي عشر 45 د	**<u>إستراتجية حل المشكلات:</u>** 1)مراجعة الدروس:(ليس،لا،التي،اللتان،اللذان،الذي). 2)رواية قصة الطفل خالد الذي خرج للعب في الشارع و تأخر في الرجوع إلى البيت،و أبتعد عنه إلى أن تاه عن البيت و الرجوع إليه،و إذا به يجد نفسه أمام غابة واسعة ووجد وحش كبير أمام الغابة تمكن ذلك الوحش من أسر خالد ووضعه في قفص حديدي. فأخذ خالد بالبكاء و الصراخ فقال له الوحش:وضعك في القفص جزاء تأخرك بالرجوع للبيت إلى غاية الغروب.ولكن تستطيع أن تخرج نفسك. قال خالد:كيف يكون ذلك؟.	1-التعزيز حب اللغة العربية وأهميتها لحياتنا 2- تنمية الثقة بالنفس و الاعتماد عليها 3- التخفيض من السلوك العدواني بالتفكير الإبداعي	اللغة العربية: تشكيل جمل حول ليس، لا، التي، اللتان، اللذان، الذي.

	قال الوحش:استمع كلما قلت لي جملة فيها ليس أو لا أو اللتان أو اللذان أو الذي سوف ينزع قضيب حديدي واحد و أي خطأ لغوي أو إملائي في الجملة سوف يضاف قضيب حديدي أخر.و منه بعد أن ترسم المعلمة رسم خفيفة للطفل خالد وترسم عليه خطوط على أنها قضبان حديدية و تطلب من التلاميذ مساعدة خالد للخروج وذلك بتشكيل الجمل ،وكل مرة يكتب تلميذ جملة على السبورة صحيحة تمحي خط من الخطوط إلى أن يكمل كل الخطوط.و في الأخير تقول المعلمة:و الآن أخرج الوحش خالد و أوصله إلى بيته و هو فرحان به لأنه حافظ على اللغة و أتقنها و أعطاه هدية لذلك.		
الثاني عشر 45 د	**إستراتجية الأسلوب القصصي:المفاهيم الكارتونية:** 1)- إلصاق ثلاث لافتات على السبورة الأولى بها رسم لمقام الشهيد و أمامه رجل و شيخ و عجوز و امرأة، و الثانية بها رسم للمسجد الأقصى وأمامه نفس الأشخاص، و في الثالثة الكعبة الشريفة و أمامها نفس الأشخاص و في أعلى كل صورة ساعة كبيرة بها عقارب يمكن تحريكها. 2)- تسأل المعلمة عما تعبر كل صورة و البلد الذي تمثله ثم تظهر لهم أعلام كل بلد و تطلب من التلاميذ تحديدها ثم تلصقها في أعلى الصورة. 3)- تقص المعلمة قصة أحمد البار بوالديه و رغبته بشكرهما على تربيتهما له وذلك بالذهاب بهما مع زوجته	1- إكساب التلاميذ مهارات أكاديمية سواء رياضية :القدرة على تحديد الوقت والمسافة ، أو لغوية : التعبير الحر، أو دينية :معرفة قدسية الحج،بر الوالدين ، المسجد الأقصى ، أو وطنية: تحديد معالم الوطن .	الرياضيات: الساعة و المسافات.

	إلى الحج،و عند الرجوع من الحج يمرون كعادة أجدادنا على المسجد الأقصى للصلاة فيه. 4)- توضح المعلمة درس الساعة و تقول أن مكة تسبق الأقصى بساعة و الجزائر بساعتين و منه تقول إذا كانت الساعة في الجزائر 13:00 كم تكون الساعة في الأقصى و مكة و كل مرة يخرج تلميذ للسبورة ليحدد الساعة بالضبط. 5)- توضح درس المسافات كما يلي :انطلق أحمد ووالديه من الجزائر إلى مكة على مسافة 3000 كلم و رجعوا عن طريق مكة المسجد الأقصى و التي تمثل 1000 كلم. كم بقي لهم للوصول إلى الجزائر؟ و يمكن للمعلمة أن تقوم بعمليات أخرى سواءً حول درس الساعة أو درس المسافات.	2- تنمية القدرة على التركيز والتفكير والتعبير	
الثالثة عشر 45 د	**<u>إستراتجية التعلم التعاوني:تطبيق الصلاة عمليا</u>** 1)- شرح درس الصلاة وأركانها و الإقامة و الوضوء و الأدعية. 2)- تفريش القسم بفراش الصلاة ووضع كل المجموعات معاً للصلاة الذكور ثم الإناث. 3)- لصعوبة الوضوء تقوم المعلمة بإحضار حجر التيمم و تعليم كل تلميذ كيفية التيمم و أوقاته و مبطلاته.	1- اكتساب مهارات ضبط الذات بالقدوة الحسنة 2- غرس الحب و التالف و الأخوة والقضاء على	التربية الإسلامية: الوضوء، الإقامة، الصلاة، الأدعية.

	4)- طلب من قائد المجموعة الأولى بإقامة الصلاة. 5)- ومن قائد المجموعة الثانية الصلاة بالمجموعات. 6)- ترك التلاميذ يصلون وحدهم و مراقبة المعلمة لهم و لأخطائهم. 7)- بعد التسليم تقوم المعلمة بشرح كيفية الدعاء و ما يقال فيه،ثم ترفع يديها و تطلب من التلاميذ نفس الشيء و تقوم بالدعاء و تطلب من كل التلاميذ الترديد و راءها. 8)- في الأخير تصحح لهم كل الأخطاء التي قاموا بها في الصلاة و توضيح لهم أهمية الصلاة و ضرورة المحافظة عليها.	المشاحنات بين التلاميذ بالصلاة والدعاء	
الرابعة عشر 45 د	**<u>إستراتجية التعلم باللعب:البالونات الملونة:</u>** 1)- تضع المعلمة في كل بلونه ورقة بها سؤال حول درس ما في التربية العلمية بداية من الدرس الأول إلى غاية آخر درس. 2)- تنادي كل مرة تلميذ و تطلب منه أن يقوم بنفخها تعطيها له لملاعبتها. 3)- تلصقها في السبورة ثم تطلب من التلميذ فرقعتها و قراءة السؤال الموجود بها و الجواب عليه . 4)- إذا أجاب صح كانت له بالونه أخرى يأخذها معه للبيت و إذا أجاب خطأ توجه السؤال لتلميذ آخر للإجابة و إذا أجاب صح تعطيه البلونه.	1-تفريغ الطاقة الزائدة . 2- التخفيض من مستوى السلوك العدواني للتلاميذ 3- التدريب على ضبط الذات.	التربية العلمية والتكنولوجية: مراجعة عامة عن كل الدروس

الخامسة عشر 45 د	**<u>إستراتجية حل المشكلات:</u>** 1)- يخرج التلاميذ كتاب القراءة و يطلب من كل تلميذ قراءة جزء صغير من النص. 2)- توقفه المعلمة و تطلب منه استخرج صفة من الفقرة التي قراءها. 3)تطلب الانتباه من كل تلميذ ثم تلاحظ الذي لا ينتبه تطلب منه إكمال القراءة إذا عرف نفذ و إذا أخطأ يعاقب. 4)تطلب من التلاميذ واجب في البيت باستخراج كل الصفات و الحال من النص في ورقة للحصة القادمة	1- شد انتباه التلاميذ لمتابعة القراءة . 2- التدريب على القراءة الصحيحة . 3- التركيز والتمرن على الفهم الجيد لقواعد اللغة.	اللغة العربية : القراءة و استخراج صفة من النص.
السادس عشر 45 د	**<u>إستراتجية الأسلوب القصصي:قصة أحمد و عمر :</u>** 1)- رسم جدول التحويل في السبورة. 2)- رواية قصة أحمد الذي سافر من مدينة ورقلة إلى العاصمة و في طريقه مر على الجلفة و أخذ صديقه عمر معه و في طريقهما تعطلت السيارة في ولاية المدية،اتصل عمر بوالده في الجلفة و طلب منه المساعدة،سأل الأب ابنه:أين أنتم؟ عمر: نحن في ولاية المدية. الأب:كم بقي لكم للوصول إلى العاصمة؟ عمر:لا أدري،لكن أعرف كم قطعنا من الجلفة إلى المدية. الأب:كم قطعتم؟ عمر:200 كلم.	1- اكتساب التجاوب مع المعلمة بشّد انتباه التلاميذ 2- تعزيز مبدأ التفاعل و التعاون و التقبل بين التلاميذ.	الرياضيات: التحويل من الكيلومتر و الميليمتر.

	أحمد: وأنا أعرف المسافة من ورقلة إلى العاصمة هي 500 كلم. الأب:حسناً، فلتحسب المسافة من المدية إلى العاصمة. 4)- تطلب المعلمة حساب المسافة و إنجاز العملية على السبورة. الأب: الآن أستطيع أن أرسل لكم المسعف ليوصلكم للعاصمة و إصلاح السيارة فإن المسافة قصيرة 100 كلم فقط. و بعد و صولهم إلى العاصمة أصلحوا السيارة و تمتعوا بجو رائع على شاطئ البحر.		
السابعة عشر 45 د	**<u>إستراتجية التعلم التعاوني:</u>** 1)- تقسيم المجموعات كل في مكانه 2)- شرح الدرس من طرف الباحثة 3)- تطلب الباحثة من فرد من المجموعة (الضعيف منهم خاصة) بتكوين جملة فيها ليس ،ثم تنتقل بسرعة إلى مجموعة أخرى وتطلب من فرد منها تكوين جملة أخرى فيها لا ،ثم إلى أخرى وهكذا في كل مرة مع السرعة في طرح السؤال والإجابة 4)- والمجموعة الأكثر تكوين للجمل هي الفائزة ولها هدية.	1- تنشيط المجموعة وخلق جو من المنافسة و المسابقة 2- تفعيل الفرد الضعيف بتقوية وتشجيع زملاءه له للإجابة .	اللغة العربية:تطبيقا ت حول درس ليس ولا النافية.

الثامنة عشر 45 د	**إستراتجية التعلم باللعب:لعبة البالونات:** 1)- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات . 2)- تشرح الباحثة اجزاء اللعبة. 3) يخرج من المجموعة الأولى تلميذ يقوم بنفخ البالون ثم تقوم كل مجموعة باللعب بها ثم يقوم تلميذ آخر بفرقعتها و قراءة الورقة الموجودة بها والتي تحمل فرض أو سنة أو مبطل من الوضوء أو الصلاة، ويقوم التلميذ بشرحها لزملائه لكن بالإشارات دون الكلام، و بعدها يقوم الآخرون بوضعها على ورقة تكون أمامهم فيها جدول يحمل خانة للفرائض و أخرى للسنن وأخرى للمبطلات، و هذا يكون لكل المجموعات و كل مرة يكون الدور على تلميذ من تلاميذ المجموعات. 4) و في الأخير تجمع الباحثة الأوراق و تقوم بمراجعتها و تصحيحها مع التلاميذ و منه تحديد المجموعة الفائزة و نيلها للجائزة	1- تثبيت الدروس وتنشيط الذاكرة 2- تفريغ الطاقة الزائدة والشحنات السالبة بواسطة اللعب بالبالونة وفرقعتها 3- التدريب على الاتصال غير لفظي بين التلاميذ	التربية الإسلامية: مراجعة للدروس.

التاسعة عشر 45 د	**<u>إستراتجية حل بالمشكلات: فكر، زاوج:</u>** 1)- استعمال الحاسوب و الداتاشو لعرض شريط رسوم بعنوان"من الأفضل" حوار بين أجزاء النبات(جذور،الساق، الأوراق،الزهرة،الثمار). 2)- بعد الانتهاء من العرض تقوم الباحثة بطرح السؤال على التلاميذ"من الأفضل بين أجزاء النبات" 3)- كل تلميذ له إجابة يسجلها على السبورة و يبرر لماذا اختار هذه الإجابة. 4)- إعادة عرض الشريط مع التوقف عند كل جزء و ما يقوله عن أعمال و فوائد يقوم بها هذا الجزء. 5)- ثم تعيد الباحثة نفس السؤال على التلاميذ وتضيف عليه: في رأيكم إذا نزعنا جزء من الأجزاء النبات ماذا يحدث؟ 6)-يفكر كل تلميذ لوحده ثم يشارك زميله في الإجابة و يقدم أحدهما الإجابة و هو التلميذ الضعيف تحصيلاً. 7)- في آخر الحصة تقدم الإجابة الصحيحة إذا لم يتوصل إليها التلاميذ مع توضيح الباحثة لكل دور من أدوار الأجزاء مع تركيزها لدور الزهرة في التكاثر.	1- التدريب على المشاركة الثنائية و التعاون 2- تشجيع التلاميذ الضعاف على الإجابة والمشاركة 3- حصول التفاعل والتقبل والتعاون بين التلاميذ	التربية العلمية: النبات

العشرون 45 د	**إستراتجية الأسلوب القصصي:االتعبير االحر :** 1)- القصة هي عبارة عن رسوم على الحاسوب "الأخوات سين" حلقة "أحب المدرسة" تعرض على الداتاشو. 2)- بعد العرض تسأل الباحثة لماذا أصبحت سارة تحب المدرسة بعد أن كانت لا تحبها. 3)- يعبر التلاميذ كل واحد لوحده. 4)- تقوم الباحثة بتمثيل دور عاملة النظافة منذ دخولها للقسم لأخذ سلة المهملات إلى غاية سقوطها و مساعدة المعلمة لها و إجلاسها على الكرسي ثم تقوم الباحثة بذكر ما قالته المنظفة من ضرورة التعلم حتى تشرف بعمل مهم في الكبر ولا يعملوا مثلها، وتكمل الباحثة شرح القصة . 5)- تطرح السؤال:كل يعبر عما فهمه من القصة . 6)- تسأل سؤال أخر:من منكم لا يحب المدرسة و تترك التلاميذ بكل حرية. 7)- تختم بأنشودة مدرستي لقناة سنا.	1- التدريب على التركيز والانتباه للمعلمة والسبورة 2- التعريف بقوانين المدرسة والعمل على الانضباط بها 3- اكتساب التلاميذ التعبير الحر والحوار البناء وتقبل الراي المخالف.	اللغة العربية: التعبير الشفوي.
الواحد و العشرون 45 د	**إستراتجية التعلم التعاوني:الرؤوس المرقمة:** 1)- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ثم ترقيم كل تلميذ في المجموعة. 2)- كتابة مسألة رياضية في السبورة و شرحها من طرف الباحثة. 3)- تفكير و مناقشة المجموعة بجمع رؤوسهم مع بعض للعمل على حل المسألة و الاتفاق على حل لها ثم كتابته	1-التدريب على التفكير الجماعي و مساعدة القوي للضعيف 2- تعلم الضعيف من القوي طرق التفكير والفهم .	الرياضيات:ح ل مسألة رياضية تحتوي الغرام و الكيلوغرام و الدينار.

	من طرف القائد على الورقة. 4)- بعد انتهاء مدة التفكير تقوم الباحثة بالمناداة على رقم تختاره من أرقام المجموعات و تطلب منهم الخروج للسبورة لكتابة الإجابة و حل المسألة على السبورة. 5)- تحليل تلك الإجابات و إعطاء الإجابة الصحيحة مع توضيحات من طرف الباحثة. 6)- إعلان عن المجموعة الفائزة و تشجيعها على المثابرة و تقديم الجائزة لها.		
الثاني و العشرون 45 د	**إستراتجية التعلم باللعب: عبارة السر:** 1- تقسيم المجموعات كل في مكانه 2- تشرح الباحثة الإستراتيجية للتلاميذ 3- تقوم بالهمس في أذن تلميذ من المجموعة بجملة مفيدة أو عبارة تعيدها له في حالة عدم استيعابها لها 4- تطلب من التلميذ أن يهمس في أذن زميله بنفس العبارة ويهمس الآخر لزميله وهكذا حتى يعرف كل مجموعة العبارة 5- في الأخير يكتب أخر واحد من المجموعة العبارة ويصحح باقي المجموعة العبارة في حالة الخطأ 6- يصعد للسبورة التلميذ الذي كتب العبارة ويكتبها على السبورة 7- تحاور الباحثة التلميذ عن العبارة الصحيحة عن الأخطاء الإملائية إن وجدت	1- التدريب على التواصل السمعي 2- اكتساب التفاعل والتعاون والاحتكاك الايجابي بين التلاميذ 3- تخفيض السلوكات غير مرغوب فيها من خلال المنافسة	اللغة العربية: الإملاء و مراجعة درس الصفة و الحال

	8- بعد تصحيحها يطلب من كل المجموعات استخراج الصفة و الحال من العبارة ،والمجموعة الفائزة تكرم .		
الثالث العشرون 45 د	**إستراتجية حل المشكلات :فكر ،زاوج،شارك،أكتب:** 1)- شرح درس الأعداد ثم شرح المسألة الرياضية. 2- حصرت سارة بين جدارين حديديين الأول يحمل رقم2500 والثاني 3500 كيف يمكن لها الخروج و القفز على الرقم3500 و هي لا تملك إلا 10قطع حديدية ذات الرقم 100 ؟ 3)- طرح السؤال:كيف يمكنها القفز للذهاب إلى بيتها و هي تستطيع أن تستعمل تلك القطع الحديدية؟ 4)- تشجيع التلاميذ لتوسيع خيالهم في مساعدة سارة. 5)- تقول الباحثة للتلاميذ كل واحد منكم يفكر في الإجابة لوحده دون مشاركة أحد و بعد مرور دقيقة تطلب من كل تلميذ مشاركة زميله الجالس معه،وبعد دقيقة تطلب من كل التلاميذ الذين يجلسون في الأمام يلتفتون إلى زملائهم في الخلف و يتشاوروا فيما بينهم للإجابة الصحيحة. 6)- كل مجموعة تشارك بإجابة حيث يقوم أحدهم بكتبتها على السبورة. 7)- بعد أن تستنفذ كل إجابات و محاولات التلاميذ تقوم المعلمة بالحل على السبورة وهو أن تقوم سارة بصناعة سلم بالقطع الحديدية،حيث تجمع 100+100 إلى أن تكمل العشر فتحصل على 1000 تستطيع به أن تقفز إلى الجهة الأخرى و التي تصبح 4500 و منه الرقم الذي يلي 3500 هو الرقم 4500 و الذي يكون قبله 2500	1- توسيع خيال التلاميذ . 2- اكتساب مهارة حساب الأعداد المتتالية 3- التخفيف من السلوكات السيئة	الرياضيات: حصر عددين.

الرابع و العشرون 45 د	**<u>إستراتجية الأسلوب القصصي:أرسم أفكارك:</u>** 1) تشرح الباحثة الإستراتجية للتلاميذ ثم تطلب منهم وضع الرأس على الطاولة و إغماض العينين. 2) تبدأ الباحثة بسرد القصة وهي:كان علي منذ صغره تلميذ مجتهد يحب المدرسة و يحب الدراسة كان مؤدباً في أخلاقه ، و دائماً الأول في الفصل ينتقل من سنة إلى سنة بكل تفوق و نجاح ،إلى أن نال شهادة الباكالوريا و من ثم أكمل دراسته الجامعية و حاز في الأخير على بعثة إلى الخارج للدراسة لنيل الشهادة العليا. وبعدة مدة أقامته الطويلة في تركيا اشتاق لأمه و أبيه وأسرته، فكتب رسالة إلى أمه تعبر عن شوقه لها وللأسرة واشتياقه للجلوس في حديقة البيت معهم ،وبدأها : ببسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم:أما بعد 3)- تطلب المعلمة بعد الانتهاء من سرد القصة للتلاميذ رفع رؤوسهم و كتابة رسالة علي لامه و يرسموا ما فهموه منها.	1-غرس حب الدراسة والمدرسة في التلاميذ والتشويق لحلاوة النجاح 2- اكتساب القدرة على التذكر والتخيل والتعبير والرسم	اللغة العربية : كتابة تعبير.

الملحق الثاني

قصة الشيخ الحكيم

الملحق رقم (2)

قصة الشيخ الحكيم (لغوي) و التاء المربوطة و المفتوحة

في يوم من الأيام ذهب الشيخ الحكيم (لغوي)لزيارة و تفقد أبناءه الحروف الهجائية في بيتهم الجميل في المعجم العربي ،وعند وصوله إلى البيت فرح به أولاده كثيرا و هبوا لاستقباله وضيافته .

فرح الشيخ كثيرا وسألهم :كيف حالكم يا أبناءي الأعزاء ؟

أجاب الجميع : بخير والحمد لله .

نظر الشيخ إلى زاوية البيت فوجد التاء المربوطة و أختها الأخرى المربوطة وأختهما المفتوحة جالسات في الأخير وهن يبكين .

ذهب إليهن وسألهن : لماذا تبكين يا بناتي العزيزات ؟

أجابت التاء المفتوحة (ت): إننا حزينات و غاضبات من أصدقائنا الأطفال

قال الشيخ : ولماذا أنتن حزينات؟

أجابت التاء المربوطة :لأن أصدقاءنا الأطفال يخطئون في كتابتنا في آخر الكلمة .

قال الشيخ :كيف يخطئون في كتابتكن وأنتن أسهل الحروف كتابة ؟

قالت التاء المربوطة(ة):لأنهم لا يفرقون بيننا أي بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة

قال الشيخ :لاتحزنّ ياحبيباتي فإنني سوف أعلم أحباءنا الأطفال كيفية كتابتكن في آخر الكلمة

فرحت البنات التاء المربوطة و المفتوحة وقفزّن من مكانهن لتساعدن الشيخ الحكيم في تعليم الأطفال .

نادى الشيخ لغوي على كل أطفال المدارس وقال لهم :

يا أحفادي الأعزاء عليكم أن تعتزوا كثيرا بلغتكم العربية فهي أروع وأفضل اللغات فلقد فضلها الله تعالى و شرفها أن جعلها لغة القران ولغة أهل الجنة جعلكم الله كلكم من سكانها .

وقفت التاء المربوطة و المفتوحة جنبا إلى جنب وبدأت كل واحدة منهن تشرح للأطفال كيف تكتب ومتى تكتب في الجملة.

(ة) : أنا دائما أكون في آخر كلمة الاسم المؤنث إذا كان آخره الحروف التالية :

ز، ر، د ، ذ مثل: زهرة ؛وردة ، إوزة،تلميذ ة وعند الوقف علي أنطق هاء أنا وأختي التاء المربوطة مثل :ورده ، زهره، اوزه ، القريه ، السحابة .

(ـة): وأنا أكون مع باقي الأسماء المؤنثة مثل :القرية ،السحابة، الهدية ،الصداقة

(ت):أما أنا فأكون دائما في آخر الفعل مثل:(شربت ،ذهبت ، درست) و في الجمع المؤنث و دائما يكون قبلي الألف مثل: (سيارات ،زهرات)،ويكون قبلي السكون مثل (صوت ،بيت) وعند الوقف علي انطق تاء.

قال الشيخ :هل فهمتم ياأحفادي الأبطال الفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة ؟

فيجيب التلاميذ كلهم : نعم يا جدنا العزيز وشكرا لك ولصديقاتنا التاءات .

الملحق الثالث

سجل التحفيزات

الملحق رقم(3) :

سجل التحفيزات : يتكون سجل التحفيزات من تحفيزات معنوية و تحفيزات مادية ،وترتكز هذه العملية إلى نظرية الاشراط الإجرائي للعالم سكينر والتي كان لها الفضل الكبير في تطوير و تفعيل التعلم ، ويمكن أن نحدده في ما يلي :

التحفيزات المعنوية : وتنقسم إلى قسمين : التحفيز الايجابي و التحفيز السلبي :

ا) **التحفيز الايجابي** : ويكون في حالة تقدم التلميذ سواء في الإجابة الصحيحة أو الانضباط داخل الصف أو الانصياع والإصغاء للمعلم ، أو أي سلوك ايجابي يصدر من التلميذ مهما كان صغيرا لابد من تشجيعه أولا بالمدح ،وتصفيق الزملاء له ، النظرة والابتسامة واللمس من طرف المعلم ، وللمعلم الإبداع في مجال المدح والثناء لكل سلوك ايجابي .ولابد من تجنب المعلم لقول كلمة أخطأت للتلميذ في حالة الإجابة الخاطئة، فمجرد الإجابة هو مجتهد لكن أخطأ فله أجر، وأجره هنا هو التشجيع على البحث مرة أخرى على الإجابة الصحيحة بهدف تنشيط فكره وتنميته للأحسن ، ولابد من مناداة التلاميذ باسماءهم ويا حبذا لو ناداهم بما يحبون أن يكونوا في المستقبل مثل يا دكتور ،يا مهندس، يا عالم ، يا أستاذة ...الخ .

ب) **التحفيز السلبي**:ويكون في حالة أي سلوك غير مرغوب فيه يصدر من التلميذ ، يكون العقاب بالإعراض عن التلميذ وذلك بعدم مكالمته أو النظر إليه أو السماح له بالخروج للاستراحة أو التحرك من مكانه أو مشاركة زملائه في أي نشاط خاصة ذلك النشاط المحبب إليه وحرمانه من أي تحفيز مادي حتى يغيَر من سلوكه ، ولابد من المعلم الابتعاد عن الصراخ في وجه التلميذ أو توبيخه أمام زملاءه أو ضربه .

التحفيزات المادية : وتنقسم إلى نوعين : نجم الأسبوع ، صندوق التحفيزات

ا) **نجم الأسبوع** : حيث تلصق لافتة على جدار القسم يكتب فيها (نجم الأسبوع) ويقوم المعلم في بداية السنة بشرح مضمونها للتلاميذ ، حيث يلصق على هذه الجدارية اسم أي تلميذ يظهر أي نوع من التقدم سواء الأكاديمي أو السلوكي ويكون هو النجم المفضل بالاعتماد عليه داخل القسم طيلة أسبوع كامل وإذا أظهر تقدم أكثر وتحسن ملحوظ يبقي اسمه معلق إلى غاية آخر السنة وفي الحفلة السنوية يكرم كأفضل تلميذ لهذه السنة .ولقد لاحظت التأثير العجيب والسحري على تقدم التلاميذ من خلال التنافس الكبير بينهم على الوصول إلى نجم الأسبوع .

ب) **صندوق التحفيزات** : وهو عبارة عن صندوق صغير يضع فيه المعلم إكراميات ولو كانت صغيرة أو رخيصة الثمن ، إلا أن في معناها غالية عند التلاميذ ،حيث تقدم للتلميذ بعد كل محاولة للإجابة الصحيحة تشجيعا له على الاستمرار في المحاولة والمشاركة .ويمكن وضع صندوق آخر يحمل بطاقات تشجيع عند الإجابة القريبة من الصحيحة و عند السلوك المقبول ،وتهنئة عند الإجابة الصحيحة والانضباط التام من التلميذ ، وبعد أن يجمع التلميذ خلال شهر اكبر مجموعة من البطاقات تقدم له هدية رمزية ويعلق اسمه على جدارية نجم الأسبوع

الملحق الرابع

مقاييس السلوك

الاجتماعي المدرسي

الملحق رقم (4):

مقاييس السلوك الاجتماعي المدرسي

==========

اسم المدرسة:

اسم التلميذ:**.....** **السنة:.....**

أخي المعلم / أختي المعلمة لدى قيامك بعملية تقييم التلميذ على المقياسين التاليين ضع:

- **(x)امام ابدا إذا كان التلميذ لا يظهر سلوكاً محدداً أو إذا لم تتح لك الفرصة لملاحظة ذلك السلوك .**

- **(x)امام نادرا ، احيانا و غالبا إذا كان التلميذ يظهر السلوك بين الحين والأخر اعتمادا على مدى استمرارية هذا السلوك .**

- **(x)امام دائما إذا كان التلميذ يظهر سلوكاً محدداً .**

- **ملاحظة : الرجاء القيام بإكمال كافة البنود في المقياسين وذلك من اجل دقة النتائج المرجوة لخدمة الدراسة .**

..... مع وافر الشكر

المقياس (أ)

الرقم	الكفاية الاجتماعية	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
-1	يتعاون مع الطلبة الآخرين في مواقف متنوعة .					
-2	انتقاله من نشاط صفي إلى نشاط صفي آخر يكون بشكل سلمي وملائم .					
-3	يكمل العمل الفردي المطلوب منه في غرفة الصف وبدون حث .					
-4	يقدم المساعدة للطلبة الآخرين عندما يحتاجون إليها .					
-5	يشارك بفاعلية في المناقشات الجماعية والنشاطات .					
-6	يفهم مشاكل واحتياجات الطلبة الآخرين .					
-7	يحافظ على هدوءه عند ظهور المشاكل .					
-8	يصغي وينفذ توجيهات المعلم .					
-9	يدعو الطلبة الآخرين للمشاركة في النشاطات .					
-10	يطلب توضيحاً للتعليمات بطريقة مناسبة .					
-11	يمتلك مهارات أو قدرات تنال إعجاب رفاقه .					
-12	يتقبل الطلبة الآخرين .					
-13	يعتمد على نفسه في انجاز الواجبات والمهام الأخرى المطلوبة منه .					
-14	ينهي النشاطات المطلوبة منه في الوقت المحدد.					
-15	يتفاهم مع رفاقه إذا استدعى الأمر ذلك .					
-16	يلتزم بقوانين الصف .					
-17	يتصرف بلباقة في المواقف المدرسية المختلفة .					
-18	يطلب المساعدة بشكل ملائم عند الحاجة إليها .					

-19	يتفاعل مع نوعيات مختلفة من الرفاق .					
-20	ينتج عملا ذا نوعية مقبولة ومتلائمة مع مستوى قدرته .					
-21	بارع أن يبادر وينضم للمناقشات مع الرفاق .					
-22	يراعي مشاعر الطلبة الآخرين .					
-23	يستجيب بشكل ملائم عندما يصحح من قبل المعلم .					
-24	يضبط أعصابه عندما يغضب .					
-25	يدخل بطريقة ملائمة مع رفاقه في النشاطات الجارية .					
-26	لديه مهارات قيادية جيدة .					
-27	يتكيف مع التوقعات السلوكية المختلفة عبر المواقف المدرسية .					
-28	يمدح مساهمات أو انجازات الآخرين .					
-29	يكون حازم بقدر ملائم عندما يحتاج الموقف إلى ذلك .					
-30	يبحث عن الرفاق للمشاركة في النشاطات .					
-31	يظهر قدر من التحكم بالذات أو ضبط الذات .					
-32	ينظر إليه الرفاق باحترام .					

المقياس (ب)

الرقم	السلوك اللااجتماعي	ابداً	نادراً	أحيانا	غالباً	دائماً
-1	يلوم الطلبة الآخرين على المشاكل التي تحدث .					
-2	يأخذ أشياء ليست له .					
-3	يتحدى المعلم أو العاملين في المدرسة .					
-4	يغش في الدراسة أو اللعب .					

-5	يقحم نفسه في الشجار .					
-6	يكذب على المعلم أو العاملين الآخرين في المدرسة .					
-7	يضايق الطلبة الآخرين ويسخر منهم .					
-8	وقح أو قليل الاحترام للآخرين .					
-9	يستثار بسهولة أو من السهل نرفزته .					
-10	يتجاهل المعلم أو العاملين في المدرسة .					
-11	يتصرف كأنه أفضل من الآخرين .					
-12	يخرب أو يتلف ممتلكات المدرسة					
-13	لا يشارك الطلبة الآخرين .					
-14	عصبي المزاج أو سريع الهيجان .					
-15	يتجاهل مشاعر وحاجات الطلبة الآخرين .					
-16	يلح في جذب انتباه المعلم .					
-17	يهدد الطلبة الآخرين ويقوم بالعدوان لفظياً .					
-18	يشتم أو يستخدم ألفاظا نابية .					
-19	يعتدي على الآخرين جسدياً .					
-20	يهين رفاقه .					
-21	كثير التذمر والشكوى .					
-22	يتجادل ويتشاجر مع رفاقه .					
-23	يصعب السيطرة عليه .					
-24	يضايق الطلبة الآخرين ويزعجهم .					
-25	يوقع نفسه في المشاكل في المدرسة .					
-26	يعطل النشاطات التي يجري تنفيذها .					
-27	متبجح و متفاخر .					

-28	يصعب الاعتماد عليه .					
-29	قاسي مع الطلبة الآخرين .					
-30	يتصرف باندفاع وتهور دون تفكير .					
-31	غير منتج , تحصيله ضئيل .					
-32	يتضايق ويثور بسهولة .					
-33	يطلب بإلحاح المساعدة من الطلبة الآخرين .					

طريقة التصحيح وتفسير النتائج :

- عدد فقرات المقياس (65) فقرة
- الأوزان :
- لا تحدث أبدا (1) - تحدث نادراً (2)
- تحدث أحيانا (3) - تحدث غالبا (4)
- تحدث دائما (5)

-احتوى المقياس على مقياسين منفصلين وهما : الكفاية الاجتماعية والسلوك اللاإجتماعي .

أولا : مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية :

يتألف من (32) فقرة تقيس السلوكات الاجتماعية التكيفية الايجابية التي تؤدي إلى نتائج ايجابية . ويتألف المقياس من ثلاث مقاييس فرعية هي :

الأول : (المهارات الاجتماعية الشخصية)

يتكون من (14) فقرة تقيس المهارات الاجتماعية المهمة لإقامة علاقات ايجابية مع الرفاق والحصول على تقبلهم . ويتضمن الفقرات ذات الأرقام : (4 , 5 , 6

(32 , 30 , 29 , 28 , 26 , 25 , 22 , 21 , 19 , 11 , 9

الثاني : (مهارات ضبط الذات)

يتكون من (10) فقرات تقيس مهارات اجتماعية لها علاقة بالضبط الذاتي والتعاون وإطاعة تعليمات وأنظمة المدرسة . ويتضمن الفقرات ذات الأرقام : (1 , 7 , 12 , 15 , 16 , 17 , 23 , 24 , 27 , 31)

الثالث : (المهارات الأكاديمية)

يتكون من (8) فقرات ترتبط بالكفاءة التحصيلية والاهتمام بالمهمات الأكاديمية . ويتضمن الفقرات ذات الأرقام : (2 , 3 , 8 , 10 , 13 , 14 , 18, 20)

ثانياً : السلوك اللااجتماعي :

يتألف من (33) فقرة تصف مشكلات السلوك اللااجتماعي والتي تؤدي غالباً إلى نواتج اجتماعية سلبية مثل رفض الرفاق وتوتر العلاقة مع المعلم . ويتألف المقياس من ثلاث مقاييس فرعية هي :

الأول : (سريع الغضب)

يتكون من (14) فقرة تصف سلوكات تعكس التمركز حول الذات والإزعاج وتقود إلى رفض الرفاق . ويتضمن الفقرات ذات الأرقام : (1 , 7 , 8 , 9 , 11, 13, 14 , 15 , 20 , 21 , 22 , 27 , 29 , 32)

الثاني : (عدواني) يتكون من (10) فقرات تصف سلوكات فيها خرق واضح لأنظمة وقوانينالمدرسة وفيها اعتداء وإيذاء للآخرين . ويتضمن الفقرات ذات الأرقام :

(2 , 3 , 4 , 5, 6 , 12 , 17 , 18 19 , 25)

الثالث : (كثير الطلبات ـ فوضوي)

يتكون من (9) فقرات تعكس سلوكات تعرقل سير النشاطات التعليمية وتضع كماً كبيراً من المطالب غير المناسبة على الآخرين . ويتضمن الفقرات ذات الأرقام : (10 , 16 ,23 , 24 , 26 , 28 , 30 , 31 , 33)

***** تفسير نتائج المقياسين حسب النسب التالية :**

أ- مقياس سلوك الكفاية الاجتماعية:

80 % الطالب لديه مهارات اجتماعية عالية .

50 % الطالب بحاجة إلى تنمية بسيطة .

20 % الطالب بحاجة ماسة جداً لإكسابه مهارات اجتماعية .

ب- مقياس السلوك اللااجتماعي :

20 % الطالب عادي (سوي) .

50 % الطالب عادي (سوي) لكن تبدو عليه سلوكات لااجتماعية قد تتطور وهو بحاجة إلى إرشاد .

80 % الطالب بحاجة ماسة إلى معالجة فورية وحثيثة وإلا قد يتحول إلى حدث.

الملحق الخامس

طلب تحكيم البرنامج المقترح

ملحق رقم 05:

جـــام ــعـــة زيان عاشور الجلفـــة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم برنامج مقترح

الأستاذ المحترم :

بين يديكم برنامج مقترح أعد في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اختصاص علم النفس التربوي، بجامعة زيان عاشور بالجلفة وتحت إشراف :أ –قيرع فتحي. وهي معنونة بـ:

فلعلية برنامج مقترح قائم على استراتجيات التعلم النشط لتنمية وضبط السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

(دراسة ميدانية بمدرسة قيزي عبد الحميد بالجلفة)

الرجاء من حضرتكم المشاركة في تحكيمه و إضفاء خبرتكم على محتواه، بتسجيل ملاحظاتكم و اقتراحاتكم في استمارة التحكيم.و دمتم في خدمة العلم و أهله و لكم منا جزيل الشكر و التقدير.

الطالبة:

- كعوان فاطمة

1 محتوى البرنامج المقترح:

جدول يوضح محتوى البرنامج المقترح

اسم البرنامج	برنامج مقترح قائم على استراتجيات التعلم النشط لتنمية و ضبط السلوك الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ الثالثة ابتدائي
هدف البرنامج	الكشف عن فاعلية إستراتيجيات للتعلم النشط لضبط السلوك في الغرفة الصفية لتسهيل تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية
خلفية البرنامج النظرية	النظرية المعرفية البنائية للتعلم
عدد جلساته	24 جلسة
متوسط مدة الجلسة	45 دقيقة
حجم العينة	56
تواترت الجلسات	2 مرات في اليوم
قيادة الجلسات	الباحثة
الوسائل التعليمية	السبورة ، الحاسوب،البالونات، ، لباس خاص بالمسرحية،لعبة الساعة ،لافتات مصورة
مكان الجلسات	قاعة القسم للسنة الثالثة ابتدائي
فترة تطبيق البرنامج	الفصل الثاني من السنة الدراسية 2015-2016
الاستراتيجيات المطبقة	التعلم التعاوني ،التعلم باللعب، التعلم بحل المشكلات ،التعلم بالأسلوب القصصي

تحكيم عام حول البرنامج

إجراءات البرنامج	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
فكرة البرنامج العامة			
عنوان البرنامج			
عدد الجلسات			
الزمن المقترح للجلسات			
ترتيب الجلسات			
محتوى البرنامج و مواءمته للمرحلة العمرية للعينة			
معدل الجلسات في الأسبوع			

تحكيم خاص بالجلسات

الجلسة	المادة المدروسة		الإستراتجية المطبقة		فاعلية محتواها		الخطوات المتبعة في الجلسة	
	ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم	ملائم	غير ملائم
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								

16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								

الملاحظات و التوجيهات :

.....

الأستاذ : .....الدرجة العلمية :.....

الإمضاء :.....