الجمهورية العربية السورية

جامعة دمشق

كلية التربية

قسم تربية الطفل

فاعلية استراتيجيّة التدريس التبادلي في إكساب المهارات الاجتماعيّة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي "الحلقة الأولى"

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في تربية الطفل

إعداد الباحثة: فلوره عيسى اسعد

إشراف الأستاذة الدكتورة

أ.د سلوى مرتضى

الأستاذة في قسم تربية الطفل

١٤٤٠/١٤٣٩هـ

٢٠١٩/٢٠١٨ م

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
فهرس المحتويات	ب
فهرس الجداول	و
فهرس الملاحق	ح
فهرس الأشكال	ط
الفصل الأول: الخلفية المنهجية للبحث	١-١١
مقدمة البحث.	٢
أولاً: مشكلة البحث.	٤
ثانياً: أهمية البحث.	٦
ثالثاً: أهداف البحث.	٦
رابعاً: الفرضيات.	٧
خامساً: منهج البحث.	٨
سادساً: حدود البحث.	٨
سابعاً: أدوات البحث.	٨
ثامناً: متغيّرات البحث.	٩
تاسعاً: مجتمع البحث وعينته.	٩
عاشراً: المصطلحات والتعريفات الإجرائية.	٩
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
مقدمة.	١٤
أولاً: الدراسات المتعلقة باستراتيجيّة التدريس التبادلي.	١٥
ثانياً: الدراسات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية.	١٩

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة.	٢٥
الفصل الثالث: الإطار النظري للبحث	
المحور الأول: استراتيجيّة التدريس التبادلي	**٣٠**
تمهيد	٣١
١-ماهية التدريس التبادلي	٣١
٢-تعريف استراتيجيّة التدريس التبادلي	٣٣
٣-أهداف استراتيجيّة التدريس التبادلي	٣٥
٤-أهمية استراتيجيّة التدريس التبادلي	٣٦
٥-أسس استراتيجيّة التدريس التبادلي	٣٧
٦-أنشطة استراتيجيّة التدريس التبادلي	٣٨
٧-الإجراءات التفصيليّة لاستراتيجيّة التدريس التبادلي	٤٣
٨-دور المعلّم والتلميذ في استراتيجيّة التدريس التبادلي	٤٤
٩-الاعتبارات التي يجب الأخذ بها عند استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي	٤٦
١٠-شروط نجاح استراتيجيّة التدريس التبادلي	٤٧
١١-مزايا استراتيجيّة التدريس التبادلي	٤٧
١٢-محددات استراتيجيّة التدريس التبادلي	٤٨
١٣-التغلب على صعوبات التدريس التبادلي	٤٩
١٤-إرشادات عامة لاستخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي	٥٠
المحور الثاني: المهارات الاجتماعيّة	
تمهيد	٥٢
١-مفهوم المهارات الاجتماعيّة	٥٣
٢-أهمية المهارات الاجتماعيّة	٥٦
٣-أنواع وتصنيفات المهارات الاجتماعيّة	٥٨

٤-خصائص المهارات الاجتماعيّة	٦٠
٥-الأبعاد الأساسية المهارات الاجتماعيّة	٦١
٦-علاقة المهارات الاجتماعيّة ببعض المفاهيم الأخرى	٦٢
٧-الفنيات والاستراتيجيّات التي يمكن استخدامها في تنمية المهارات الاجتماعيّة	٦٤
٨-دور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعيّة	٦٩
٩-العوامل والأسباب التي تقف خلف صعوبات المهارات الاجتماعيّة	٧١
١٠-المهارات الاجتماعيّة في ضوء بعض النظريّات	٧٣
خاتمة	٧٤
الفصل الرابع: منهج البحث وأدواته	
١-منهج البحث	٧٧
٢-متغيّرات البحث	٧٨
٣-المجتمع الأصلي للبحث وعينته.	٧٩
٤-ضبط المتغيّرات المؤثرة في البحث	٨٠
٥-أدوات البحث وإجراءات تصميمها	٨١
أ- قائمة بالمهارات الاجتماعيّة	٨١
ب-بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة	٨٧
ت-مقياس عن المهارات الاجتماعيّة	٩٤
ث-دليل المعلّم	١٠٢
٦-الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البحث	١٠٨
٧-الأساليب الإحصائيّة	١١٠
الفصل الخامس نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها	
أولاً : الإجابة عن أسئلة البحث	١١٢
ثانياً: التحقّق من صحة الفرضيّات	١١٤

ثالثاً: نتائج البحث	١٣٩
رابعاً : مقترحات البحث	١٤٠
ملخّص البحث باللغة العربيّة	١٤١
مراجع البحث	١٤٣
ملخّص البحث باللغة الإنكليزيّة	١٥٦

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
٣-١	اجراءات عملية التدريس وفق استراتيجيّة التدريس التبادلي	٤٢
٤-٢	عدد أفراد العينة (المجموعتين التجريبيّة والضابطة)	٨٠
٤-٣	المهارات الاجتماعيّة	٨٢
٤-٤	النسب المئوية لاتفاق السادة المحكّمين على قائمة المهارات الاجتماعيّة	٨٤
٤-٥	نقاط الاتفاق والاختلاف في تحليل محتوى مادة الدراسات الاجتماعيّة	٨٦
٤-٦	نقاط الاتفاق والاختلاف في تحليل محتوى مادة العربيّة لغتي	٨٧
٤-٧	المهارات الاجتماعيّة	٨٨
٤-٨	ارتباط كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلّية لبطاقة الملاحظة	٩٠
٤-٩	معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية	٩١
٤-١٠	الثبات بالتجزئة النصفيّة	٩٤
٤-١١	توزيع فقرات المقياس على أبعاد المهارات الاجتماعيّة	٩٦
٤-١٢	ارتباط كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلّية للمقياس	٩٨
٤-١٣	معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلّية	٩٩
٤-١٤	عدد الأهداف التعليمية لكل مستوى	١٠٥
٤-١٥	موضوعات وموضوعات تطبيق الأدوات	١٠٩
٥-٣	اعتدالية توزيع درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق القبلي	١١٤
٥-٤	دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المقياس الكلّية والفرعية في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة	١١٥

٥-٥	اعتدالية توزيع درجات المجموعة التجريبيّة على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي	١١٧
٥-٦	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبيّة على المقياس في التطبيق القبلي والبعدي اختبار ويلكوكسن	١١٨
٥-٧	دلالة الفروق بين متوسطات درجات المقياس في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة	١٢١
٥-٨	اعتدالية توزيع درجات المجموعة التجريبيّة الذكور والإناث على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي	١٢٤
٥-٩	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات الذكور والإناث على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي	١٢٥
٥-١٠	اعتدالية توزيع درجات تلاميذ المستوى الجيد في المجموعة التجريبيّة على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي	١٢٧
٥-١١	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ للمستويات الثلاث على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي	١٢٨
٥-١٢	اعتدالية توزيع درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة على بطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعيّة في التطبيق القبلي	١٣١
٥-١٣	دلالة الفروق بين متوسطات درجات بطاقة الملاحظة في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة	١٣٢
٥-١٤	دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبيّة على بطاقة الملاحظة في التطبيق القبلي والبعدي اختبار ويلكوكسن	١٣٤
٥-١٥	اعتدالية توزيع درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة على بطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي	١٣٦
٥-١٦	دلالة الفروق بين متوسطات درجات بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة	١٣٧

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١	قائمة المهارات الاجتماعيّة	١٥٥
٢	مقياس المهارات الاجتماعيّة	١٥٩
٣	بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة	١٧٣
٤	مخطط تحليل المحتوى	١٧٧
٥	أسماء السادة المحكّمين لأدوات البحث	١٧٨
٦	الموافقات الرسمية	١٧٩
٧	دليل المعلّم	١٨٠
٨	بعض الصور أثناء تطبيق الدروس	٢٢١

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
٤-١	التصميم شبه التجريبي للبحث	٧٨
٥-١	الفروق بين متوسطات المجموعتين على المقياس في التطبيق القبلي	١١٦
٥-٢	الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبيّة (قبلي وبعدي)	١٢٠
٥-٣	الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي	١٢٣
٥-٤	الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على المقياس في التطبيق البعدي	١٢٦
٥-٥	الفروق بين متوسطات درجات المستويات الثلاثة (جيد –جيد جداً–ممتاز)في التطبيق البعدي	١٣٠



إلى سورية الحبيبة.....

إلى من بهم أكبر وعليهم أعتمدُ وبوجودهم أكتسبُ قوةً ومحبةً لا حدودَ لها في مدرسةِ الحياة

(والديَّ)

إلى من بَهرتّني بإنسانيّتها وغمرتني بفضلها وعلَّمتني.... (أستاذتي الفاضلة الدكتورة سلوى مرتضى)

إلى أخوتي الأحباء.....

إلى أساتذتي الأفاضل شكراً لكم.....

إلى طلبةِ العلمِ بناةُ الوطن.....

الباحثة: فلوره اسعد

شكر وتقدير

من بعدِ شكر الله، أتقدمُ بالشكر الذي لا يُقدر إلى الأستاذة الدكتورة **سلوى مرتضى** لتفضلها بالإشرافِ على هذا العمل، فلم تكن أستاذةً مشرفةً حقيقيةً فحسب وإنما المنهل العلمي الواسع، لما بذلته من جهدٍ ووقتٍ وما قدمته من دعم صادق طيلة فترة إنجاز هذا العمل، الأستاذةُ التي لم تبخل عليَّ بعلمها وخبرتها، فكانت مثلاً وقدوةً في العطاءِ والنصحِ والمعرفةِ فلها مني كلَّ التقدير والامتنان والوفاء.

كما أتوجهُ بجزيل الشكر إلى جامعة دمشق ولجنة المناقشة وأساتذتي ولكل من ساهمَ بإنجاز هذه الرسالة من تحكيم أدواتها أو اقتراح أفكار مفيدة فيها بجامعتي دمشق والبعث.

ولا يسعني إلاّ أن أقدمَ عظيمَ الشكرِ والامتنانِ لجميع أفراد أسرتي الكريمة لمساندتهم ومساعدتهم وأخصُ بالشكر والدي ووالدتي العزيزين...

كما أتَوجهُ بشكرٍ خاص إلى إدارةِ المدرسة والتلاميذ الذين عشت معهم أصدق اللحظات خلال مرحلة التطبيق، فكان لهم فضل لا يُنسى في إنجازِ هذا العمل والمضيّ بتنفيذه بخُطى واثقة.

والشكرُ موصولٌ لكل من غَفِلَ عنه لساني وكان له الفضل في إتمام هذه الرسالة...

الباحثة: فلوره اسعد

الفصل الأول

الخلفية المنهجيّة للبحث

المقدمة
أولاً: الإحساس بالمشكلة وتحديدها
ثانياً: أهمية البحث
ثالثاً: أهداف البحث
رابعاً: فرضيات البحث
خامساً: منهج البحث
سادساً: حدود البحث وأدواته
سابعاً: أدوات البحث
ثامناً: متغيّرات البحث
تاسعاً: مجتمع البحث وعينته
عاشراً: المصطلحات والتعريفات الاجرائيّة

مقدمة البحث:

في ظل ما نعيشه من تطورٍ علمي في شتى مجالاتِ الحياة، وتزايد حجم المعارف يوماً بعد يوم وتراكمها، يظل التطوير سمة أساسية لهذا العصر، ولأن مجال التربية يتأثر بهذا التطور السريع للمعارف، فمن الضروري مواكبة هذا التطور ، و يعد الاتجاه العالمي للتحول من التدريس إلى التعلّم من أهم التغيرات والتوجهات التربوية ،وإن الاهتمام بشكل ملحوظ في الآونة الأخيرة ينصب على تشجيع التلميذ على القيام بمزيد من الأنشطة والتفاعل مع زملائه داخل الصف وخارجه ليتعلم التلميذ كيف يتعامل مع الآخرين ،لتقوى الروابط مع غيره ويكتسب المهارات الاجتماعية وتنمو لديه اتجاهات إيجابية نحو العمل الجماعي ، وقد ازدادت أهداف التعليم وتعددت ، فلم تعد مقتصرة على نقل المعارف إلى التلاميذ أو تدريبهم على بعض المهارات ، بل أصبحت تتناول جميع أبعاد الشخصية الإنسانية، ومن ثم ظهرت المحاولات العديدة في تطوير أساليب واستراتيجيات التدريس .

ولأن المهارات الاجتماعيّة مهارات حياتية يحتاجها كافة الناس وإكسابها للتلميذ ضرورة تربويّة، فإنه ينبغي اكسابها في جميع المراحل التعليمية ولاسيما في المراحل المبكرة من حياة الطفل حتى يكون بذلك أكثر تفاعلاً مع العالم المحيط به، ولكونها تلعب دوراً أساسياً وهاماً في توافق الفرد وانسجامه مع المحيطين به ليصبح اجتماعياً، إذ ازداد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية نتيجة تطور تطبيقات النظريات الاجتماعية في علم النفس فبدأت عملية استخدام المهارات الاجتماعية تأخذ مكانتها كأحد المتغيرات الأساسية في البيئة الاجتماعية لما لها من أهمية حاسمة في الصحة العقلية والنفسية للفرد، إضافة لكونها تمثل هدفاً تربوياً يمثل جانباً من جوانب شخصية التلميذ (جوا رنة ،٢٠٠٩، ص٨٨).

ولكي نرتقي بالعملية التربوية لابدَّ من الاهتمام بتعليم ممارسة المهارات الاجتماعية التي يعد امتلاكها الأساس في نجاح التلميذ واندماجه في المجتمع، فنجاح التلميذ في اكتساب المهارات الاجتماعية يزيد من قدرته على الاندماج بجماعة الأقران والاقتراب من جماعة الكبار وإقامة تفاعلات اجتماعية ناجحة مما يؤدي إلى المزيد من الخبرات الاجتماعية التي تحقق نموّاً اجتماعياً سليماً.

والغرفة الصفيّة إحدى البيئات التي تساعد التلميذ على تعلم المهارات الاجتماعية حيث توفر التفاعل الجيد بين المعلم والتلاميذ ويمكن للمهارات الاجتماعية أن يكون لها تأثير كبير في قدرة التلميذ على النجاح في بيئته المدرسية وعليه فإن الغرفة الصفية هي المكان المناسب للتدريب على اكتساب المهارات الاجتماعية.

الأمر الذي دفع العديد من الباحثين في المناهج وطرائق التدريس إلى ضرورة البحث عن الحلول التي من شأنها أن تساعد المتعلم على القيام بدور إيجابي في العملية التعليمية، وبما أن طرائق التدريس وأساليبها هي الأداة المحورية في ترجمة المنهج إلى حقيقة واقعية والعنصر المهم ضمن العناصر الرئيسية المكونة له، فضلاً عن ارتباطها ارتباطاً وثيقاً بالأهداف والمحتوى ودورها في تحديد دور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، وتحديدها للأنشطة والأساليب الواجب استخدامها.

ومن الاستراتيجيات التي يدعو التربويون في العصر الحديث إلى استخدامها " استراتيجية التدريس التبادلي" التي هي عبارة عن أنشطة تعليمية تأخذ شكل تفاعل وحوار بين المعلم والتلاميذ و بين التلاميذ بعضهم البعض بحيث يتبادلون الأدوار المختلفة، التي تمَّ تصميمها لتساعد التلاميذ على تحسين فهمهم للمادة التعليمية من خلال مساعدتهم على الفهم والتفسير والتوسع وتوجيه فهمهم أثناء التعلّم، و نظراً لحداثة هذه الاستراتيجية وانسجامها مع النظريات التربوية الحديثة ارتأت الباحثة أن تستخدمها في تدريس بعض المواد لعلها تسهم في ترغيب التلاميذ و شدّ انتباههم و تنمية مهاراتهم.

أولاً: الإحساس بالمُشكلة وتحديدها:

على الرغم من اهتمام المناهج بشكل عام ومناهج التعليم الأساسي بالمهارات الاجتماعية إلا أن هذه المناهج لم تحقق الأهداف المرجوة منها ،بسبب استراتيجيات التدريس المتبعة والتي تركز على ترديد المتعلم للمعلومات باستراتيجيات تقليدية دون اشراكهم بصورة فعالة في عملية التعلّم إذ اقتصرت على تلقين المعارف دون الاهتمام بالجوانب المهارية والوجدانية ، والتركيز على آليتي الحفظ والتذكر مع أن المتعلم يحتاج إلى تحقيق مستويات أعلى كالتحليل والتركيب والتقويم ، فالاقتصار على المستويات الدنيا من الجانب المعرفي في تعليم المادة من خلال التلقين ، وتجاهل الاستراتيجيات التعليمية الحديثة القائمة على النشاط والتعاون والمشاريع هو من أسباب الضعف في هذه المجالات.

حيث بقي الجانب العملي مهملاً إذ لم يتمكن التلاميذ من توظيف ما تعلموه في المدرسة في حياتهم اليومية، وباعتبار أن التلاميذ أصبحوا في عمرٍ لا يمكن للأهل والمربين مراقبتهم طيلة الوقت، أصبح من الضروري أن يعتمدوا على أنفسهم ويطبقوا ما يتعلموه في حياتهم اليومية.

وقد أكدت العديد من الدراسات أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ كدراسة (رحيم ،٢٠١٣) ودراسة (اليوسف ،٢٠١٣) إما لعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي أو لعلاقتها بمفهوم الذات كما أكدت أيضاً العديد من الدراسات أن نقص المهارات الاجتماعية قد يؤثر على التوافق النفسي الاجتماعي كدراسة (الجميلي،٢٠٠٧).

وانطلاقاً من أهميّة مرحلة الطفولة ودور المدرسة في تربية التلاميذ وبضرورة تدريبهم على المهارات الاجتماعية لمواجهة متطلبات العصر وتحدياته، لابدَّ من التحقق من مدى تطبيق المعلمين للاستراتيجيات التربوية الحديثة لإلقاء الضوء على واقع تربية الطفل في المدرسة ، فقامت الباحثة بدراسة استطلاعية على عدد من المدارس في مدينة حمص مع عدد من معلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وعددهم (١٥) معلّماً ومعلّمة وذلك لمعرفة طبيعة المهمات التي يقوم بها المعلّمون داخل الصف ومدى استخدامهم للاستراتيجيات الحديثة في التدريس من خلال إجراء مقابلات مفتوحة معهم و سؤالهم (ماهي أهم الاستراتيجيات المتبعة داخل حجرة الصف ؟ وما مدى ممارسة التلاميذ للمهارات الاجتماعية في البيئة المحيطة بهم)

و كـان مـن أهـمّ نتـائج الدراسـة الاسـتطلاعية :(٧٠%) مـن المعلمـين لايزالـون يسـتخدمون الطرائـق التقليديـة التـي تقـوم علـى جهـد المعلّـم كالشـرح والمحاضـرة ويبـررون ذلـك بضـيق الوقـت والـنقص فـي الأدوات اللازمـة لهـا، وقـد تبـيّن أنّ اسـتراتيجية التـدريس التبـادلي غائبـة تمامـاً علـى أرض الواقـع ولـم يعـرف المعلمـون أيـة معلومـات عـن هـذه الاسـتراتيجية وإنّ مسـتوى المهـارات الاجتماعيـة عنـد التلاميـذ دون المسـتوى المطلـوب كمهـارة التعـاون و الحـوار ويمكننـا القـول نتيجـة مـا سـبق وبعـد الاطـلاع علـى العديـد مـن الدراسـات السـابقة حـول المهـارات الاجتماعيـة هنالـك: قصـور فـي تطبيـق الاسـتراتيجيات الحديثة التي تركز على أهمية مرحلة الطفولة والاعداد النوعي لها.

ومن هنا تتحدد مشكلة البحث بتدني مستوى المهارات الاجتماعيّة عند تلاميذ الحلقة الأولى واقتصار عمليّة التدريس على الطرائق التقليدية وتتلخص المشكلة بالسؤال الرئيس الآتي :

ما فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في إكساب المهارات الاجتماعيّة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)؟

<u>ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الأتية:</u>

١) ما المهارات الاجتماعيّة اللازمة والمناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي " الحلقة الأولى "؟
٢) مـا مـدى تـوفر المهـارات الاجتماعيّـة فـي مـادتي الدراسـات الاجتماعيّـة والعربيّـة لغتـي للصـف الرابـع الأساسي؟
٣) ما أسس استراتيجيّة التدريس التبادلي؟

ثانياً: أهميّة البحث:

أ-الأهميّة النظرية: تتحدد الأهمية النظرية بالنقاط التالية :

١) أهميّة استراتيجية التدريس التبادلي بوصفها استراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة لتحسين التعلّم واكساب التلاميذ المهارات الاجتماعيّة .
٢) أهميّة المهارات الاجتماعيّة باعتبارها الميدان التربوي العملي لاكتشاف المواهب وصقل السلوك واثراء المعرفة.

ب-الأهمّية التطبيقيّة:

أ-قد يفيد هذا البحث:

١. المعلّمين في الوقوف على كيفية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي.
٢. القائمين على برامج إعداد المعلمين، بحيث يتم التأكيد على ضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي.
٣. واضعي المناهج والمقررات الدراسيّة والعاملون على تطويرها.
٤. المشرفين التربويون، بحيث يتمّ اطلاعهم على استراتيجية تسهم في تحسين عملية التدريس.
٥. التلاميذ بحيث يتمّ مراعاة خصائص النمو ورغباتهم وتنميّة قدراتهم وتدريبهم على بعض المهارات كالحوار والمناقشة.

ب-يُرجى نتائج هذه الدراسة ستكون علمية للأبحاث التربوية في مجال استراتيجية التدريس التبادلي كما يُرجى أن تُمهد لدراسات علميّة أخرى في نفس المجال.

ثالثاً:أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١) الكشف عن فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في اكساب المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
٢) اكساب التلاميذ مهارات اجتماعية تفيدهم وتنمي شخصيتهم .
٣) تزويد المعلمين بطريقة تعلم تركز على نشاط المتعلم وتفعيل دوره.
٤) التعرّف إلى استراتيجية التدريس التبادلي.

رابعاً: فرضيات البحث: تمَّ اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

١-لا يُوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الاجتماعية الكلية ولكل مهارة من المهارات.

٢- لا يُوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية الكلية ولكل مهارة من المهارات

٣-لا يُوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية الكلية ولكل مهارة من المهارات.

٤-لا يُوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية وفق متغيّر الجنس.

٥-لا يُوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية وفق متغيّر المستوى التحصيلي السابق للتلميذ

٦-لا يُوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية الكلية ولكل مهارة من المهارات.

٧-لا يُوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي على بطاقة الملاحظة.

٨-لا يُوجَد فرقٌ ذو دلالةٍ إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبَية في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة.

خامساً: منهج البحث: اتّبعَ البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ويُعرف التصميم شبه التجريبي بأنّه التصميم الذي يختص بدراسة المواقف التي تحدث وتحتاج أنّ تبحث تجريبيّاً ونظراً لعدم إمكانيّة الاختبار أو التحديد العشوائي للأفراد موضع التجريب وعدم إمكانية الضبط والتحكم بها بدرجة كبيرة يمكن اتباع منهج بديل وهو المنهج الشبه تجريبي (صالح ،٢٠٠١، ص١٧)

ويعتمد البحث الحالي على تصميم مجموعتين ضابطة وتجريبيّة مع اختبار قبلي وبعدي وتطبيق المعالجة التجريبيّة للمجموعة التجريبية (طريقة التدريس التبادلي) والمعالجة الثانية للمجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) وفي النهاية يقدم الاختبار البعدي إلى كل مجموعة.

سادساً: حدود البحث:

الحدود الزمانية: تمَّ التطبيق خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧

الحدود المكانية: مدارس مدينة حمص من مرحلة التعليم الأساسي.

الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الرابع الأساسي تتراوح أعمارهم ٨-٩ سنوات.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على معرفة فاعلية استراتيجيّة التدريس التبادلي في اكساب المهارات الاجتماعية (التعاون وتوكيد الذات وحل المشكلات والحوار وتنفيذ التعليمات) واقتصرت الموضوعات التي تمَّ تدريسها بالاستراتيجية على مادتي اللغة العربية والدراسات الاجتماعية لأنها تتناسب مع طبيعة الاستراتيجية.

سابعاً: أدوات البحث:

١) قائمة بالمهارات الاجتماعيّة اللازمة لإكساب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي المهارات الاجتماعية (إعداد الباحثة).
٢) اختبار مواقف (مقياس) المهارات الاجتماعيّة بهدف معرفة مدى اكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية. (من إعداد الباحثة)
٣) دليل للمعلم وفق استراتيجية التدريس التبادلي (إعداد الباحثة).
٤) بطاقة ملاحظة للمهارات الاجتماعية (إعداد الباحثة).

ثامناً: متغيرات البحث:

المتغيّر المستقل: (متغير الاستراتيجية) وله حالتان:

الحالة الأولى: الطريقة المتبعة في المدارس واستراتيجية التدريس التبادلي.

الحالة الثانية: الجنس (ذكور/ إناث)

المتغير التابع: درجات التلاميذ على مقياس المهارات الاجتماعية وبطاقة الملاحظة.

تاسعاً: مجتمع البحث وعينته: مجتمع البحث: تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حمص والبالغ عددهم (٥٤٢٣٣).

عينّة البحث: تمَّ اختيار العّينة بالطريقة المقصودة، وبلغ عدد أفراد العيّنة (٥٢) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الأساسي في مدرسة جعفر النمرة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية(٢٦) تلميذاً وضابطة (٢٦) تلميذاً.

عاشراً: المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

الفاعلية: القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة (نقلاً عن علي ،٢٠٠٧، ص٣٣٣)

تُعرف اجرائياً: مدى وصول التلميذ إلى درجة الاتقان و تقاس الفاعلية من خلال حساب حجم الأثر.

الاستراتيجية: مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استعمالها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة. (الزويني ،٢٠١٥، ص٤٤)

التعريف الاجرائي الاستراتيجية: مجموعة من التنظيمات والإجراءات التطبيقية التي يختارها المعلم في ضوء مبادئ وفرضيات بما يتلاءم مع بنية المادة التعليمية وحاجات التلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية المقصودة من الموقف التعليمي في زمن محدد.

المهارات الاجتماعيّة (التعريف النظري):

يعرفها لبيت وولوينسون Lewinson& Leibet: قدرة الفرد على اصدار السلوكيات التي تستجلب الاستحسان والاعجاب والدعم من الآخرين وتجنب اصدار السلوكيات التي تثير عقابهم ورفضهم. ويعرفها " أرجيراس " Argyrasعلى نحو مشابه فهي السلوكيات التي تسهم في جعل الفرد فعالاً كجزء من جماعة أكبر. (فرج ،٢٠٠٣، ص ٤٢)

يعرفها كيلي: سلوكيات متعلمة يُسهل التعرف عليها ويستخدمها الفرد في المواقف بين الأشخاص للحصول أو للحفاظ على تعزيز بيئاتهم الاجتماعيّة (البيجاري،٢٠٠٩، ص٣٣٢).

المهارات الاجتماعية (التعريف الاجرائي):

مجموعة من السلوكيات الاجتماعية والعادات يتدرب عليها التلميذ إلى درجة الإتقان والتي تؤدي إلى نتائج إيجابية في المواقف الصفيّة المدرسية وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس المهارات الاجتماعيّة. (التعاون- توكيد الذات – تنفيذ التعليمات- الحوار-حل المشكلات).

التعاريف الإجرائية:

مهارة التعاون: إحدى المهارات الاجتماعيّة التي يقوم من خلالها التلميذ بالعمل مع الجماعة بروح إيجابية، ومشاركتهم في إنجاز الأعمال لتحقيق أهدافهم المشتركة وكذلك تقديم يد العون والمساعدة لزملائه في المواقف المختلفة، وتقاس الفاعلية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس المهارات الاجتماعية.

مهارة توكيد الذات: تعني قدرة التلميذ على التحدث مع الآخرين والتعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أم مختلفة مع الآخرين والافصاح عن مشاعره الإيجابيّة أو السلبيّة والدفاع عن حقوقه الخاصة والمبادأة وتقاس الفاعلية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس.

مهارة حلّ المشكلات: القدرة على الوصول إلى حل مناسب عند وجود مشكلة أو قضيّة ما، وتعني ممارسة التلميذ طريقة "التفكير العلمي "بسرعة ضمن خطوات معرفيّة ذهنيّة مرتبة ومنظمة لمواجهة

الضغوط والمعوقات بكفاءة، وتقاس الفاعلية من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس.

مهارة الحوار: وتعني المحادثة والتفاعل اللفظي بين طرفين أو أكثر بحيث يتم تبادل الآراء والأفكار والمشاعر بهدوء والبعد عن الخصومة مع مراعاة صحة التعبير وسلامة الأداء والتركيز على أهمّ الكلمات أثناء الحوار، وتقاس الفاعليّة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس.

مهارة تنفيذ التعليمات: قدرة التلميذ على اتباع التعليمات والارشادات واللوائح والقوانين والمشاركة في العمل الجماعي، وتقاس الفاعليّة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس.

التدريس التبادلي (التعريف النظري):

يعرفه بالنسار : (Plainscare)بأنّه نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلّمين والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعيّة المتضمنة (التنبؤ –التساؤل–التوضيح– التلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته ، وتُعدّ استراتيجية التدريس التبادلي من استراتيجيات التدريس التي يقع الجهد المبذول فيها على عاتق التلميذ ونشاطه المبذول في سبيل تطبيق إجراءات الاستراتيجية بشكل صحيح ، كما أنّه ليس لها نقطة بداية فهي تأخذ في تطبيقها شكلاً دائرياً أي أن للتلميذ الحرية في البدء بأي استراتيجية يرغب بها ، ويستمر إلى أن يعود مرة أخرى للاستراتيجية التي بدأ منها(خليلية ،٢٠١٦،ص١٢) .

التعريف الاجرائي: مجموعة من الإجراءات التي يخطط لها المعلّم في الموقف الصفي من خلال تنظيم تعاون التلاميذ فيما بينهم بحيث يتمّ التفاعل بين المعلّم والتلاميذ وبين مجموعات التلاميذ مع بعضهم من خلال أداء مجموعة من الأنشطة المعرفيّة وهي (التّنبؤ –التّساؤل–التّوضيح – التّلخيص) بهدف اكساب المهارات الاجتماعية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية التدريس التبادلي

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية

تعقيب عام على الدراسات السابقة

الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

تمهيد:

أُجريت العديد من الدراســات والبحوث التي تهتمّ بدراســة اســتراتيجيّة التدريس التبادلي بهدف تنميّة إمكانات وقدرات معيّنة عند التلاميذ، بيد أن هذه الدراسات تناولت موضوعات متنوعة، ومن ثم يجدر بنا الوقوف على بعض الدراسات التي ترتبط بالدراسة الحالية للاستفادة مما توصلت إليه من نتائج وما اقترحته من توصيات.

وسوف يتمّ عرض الدراسات السابقة في محورين أساسيين وفق ما تقتضيه طبيعة الدراسة ومتغيراتها وتُعرض الدراسات العربية والأجنبية معاً في كل محور .

وقد تمَّ الاعتماد على التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث في عرض الدراسات السابقة، وسوف تُعرض الدراسات والبحوث التي تندرج تحت كل محور ثم يُقدم تعقيبٌ على كلّ محور على حده.

وفيما يلي عرض لهذه البحوث والدراسات السابقة (على حد علم الباحثة) في هذا المجال.

أولاً : المحور الأول: الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية التدريس التبادلي:

الدراسات العربية:

١-دراسة الرشيد (٢٠١١) السعودية:

عنوان الدراسة: فاعليّة تدريس القراءة باستخدام التدريس التبادلي في تنميّة مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية تدريس القراءة باستخدام التدريس التبادلي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي

عينة الدراسة: بَلغت العينة (٤٦) تلميذاً من تلاميذ المدرسة الابتدائية "طلحة بن مصرف" موزعين على مجموعتين: إحداهما المجموعة التجريبية درست باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي والثانية المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: قائمة بمهارات الاستيعاب القرائي واختبار في الاستيعاب القرائي لقياس تلك المهارات كما تمَّ إعداد دليل للمعلّم لتدريس القراءة.

أهم النتائج: وجود فروق في مهارات الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبيّة.

٢-دراسة العزاوي (٢٠١٢) العراق.

عنوان الدراسة: أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية مهارة صحة القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

هدف الدراسة: تعرف أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنميّة مهارة صحة القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد المجموعتين (٦٠) تلميذاً درست مادة القراءة باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والضابطة درست بالطريقة التقليدية.

أدوات الدراسة: اختار الباحث ثلاث قصص قصيرة وعرضها على الخبراء لاختيار واحدة منها لتمثل أداة الدراسة، كما أعدّ اختباراً لقياس صحة القراءة، كما أعد الباحث الخطط التدريسيّة.

أهم النتائج: تفوق تلاميذ المجموعة التجريبيّة على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارة صحة القراءة ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية.

٣-دراسة المقدادي وعرفة (٢٠١٧) الأردن.

عنوان الدراسة: أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حلّ المسألة الرياضيّة ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مستويات تحصيلهم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي في حلّ المسألة الرياضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في ضوء مستويات تحصيلهم.

عينة الدراسة:(٧٤) تلميذاً تمَّ توزيعهم على شعبتين الأولى درست بالطريقة العادية والثانية من خلال برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي.

أدوات الدراسة: تمَّ الاعتماد على أداتين: اختبار حل المسألة الرياضية، مقياس التفكير الناقد، وقد تم بناء برنامج تعليمي قائم على التدريس التبادلي.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي.

أهم النتائج: أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار حلّ المسألة الرياضية واختبار التفكير الناقد تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

الدراسات الأجنبية:

١-دراسة "غريغوري"(Gregory ,2001) استراليا

عنوان الدراسة:

-The Clever Kid's Reading Program: Metacognition and Reciprocal Teaching

برنامج القراءة الذكي للأطفال، ما وراء المعرفة والتدريس التبادلي.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعليّة منهج التدريس ما وراء المعرفة والتدريس التبادلي في التعرف على الكلمات والفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة.

عينة الدراسة: بلغت العينة (٧٤) من التلاميذ الضعفاء تحصيلياً من بين أربعة عشر صفاً دراسيّاً تتراوح أعمارهم بين السنة الخامسة والسادسة في مدارس استراليا.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي وتمَّ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تجريبية متساوية الأعداد وتمَّ مراعاة المتغيرات الثانوية وتمَّ التأكد من التجانس في الأعمار والوسط البيئي للتلاميذ.

أدوات الدراسة: تمَّ الاعتماد على مجموعة من الاختبارات الفرديّة والجماعيّة تقيس القراءة والتحفيز (اختبار الإنجاز التدريجي، اختبار قدرات ما وراء المعرفية، تصور التلميذ لمدى القدرة) .

أهم النتائج: كان لاستراتيجية التدريس التبادلي فاعلية أكبر من الصفوف الدراسية العادية في دراسة الكلمات وأنشطة الفهم.

٢-دراسة" تود "(tod, 2006) أمريكا

عنوان الدراسة:

"**Reciprocal Teaching and Comprehension**"

التدريس التبادلي والفهم

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي على الفهم القرائي واكتساب المفردات.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة أربعة تلاميذ من الصف الرابع الابتدائي

أدوات الدراسة: تمَّ الاعتماد على المواد التعليميّة من المناهج الدراسية حيث طُلب من التلاميذ القراءة بصوت عال مع المعلم وقراءة أجزاء أخرى بصمت، كما تمّ الاستعانة بالمجلات .

منهج الدراسة: استخدم الباحث دراسة موضوعية (طولية) لقياس خط الأساس لكلّ تلميذ.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنّ المشاركين زاد اكتسابهم للمفردات ومهارات الفهم والقراءة، وعموماً اكتسب المشاركون أكبر قدر ممكن من الفوائد من استراتيجيّة التدريس التبادلي (حوار مناسب وهادف مع بعضهم البعض).

٣-دراسة "بيلتن":(pilten,2016) تركيا

"The Evaluation Of Effectiveness Of Reciprocal Teaching Strate-Gies Comprehension Of Expository Texts".

عنوان الدراسة: تقييم فاعلية استراتيجيّة التدريس التبادلي في فهم النصوص التفسيرية.

هدف الدراسة: التحقق من أثر التدريس التبادلي في فهم النصوص التفسيرية.

عينة الدراسة: شملت عينّة الدراسة (٥٤) تلميذاً من المدرسة الابتدائية تمَّ سحبهم بالطريقة العشوائية من الصف الرابع الابتدائي (٢٦) مجموعة تجريبيّة، (٢٨) المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة: مقياس تقييم الفهم القرائي، إجراء مقابلات مع التلاميذ.

منهج البحث: اعتمد الباحث المنهج شبه التجريبي (المجموعة التجريبية والضابطة).

أهم النتائج: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فهم النصوص التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي

ثانياً: المحور الثاني الدراسات التي تناولت المهارات الاجتماعية:

الدراسات العربية :

١-دراسة الزاملي والعبودي (٢٠١١) العراق:

عنوان الدراسة: أثر المنهج في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلّماتهم.

هدف الدراسة: معرفة أثر المنهج في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى أطفال الرياض من وجهة نظر معلماتهم.

عينة الدراسة: (٢٠) معلّمة من معلمات رياض الأطفال وفقاً للطريقة العشوائية.

أداة الدراسة: مقياس المهارات الاجتماعية ويتكون من ثلاثة مجالات (التعاون، الالتزام بالنظام، آداب الحديث)

منهج الدراسة: تمَّ الاعتماد على المنهج الوصفي.

أهم النتائج: للمنهج دور هام في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى طفل الروضة .

٢-دراسة اللهيبي (٢٠١١) السعودية:

عنوان الدراسة: دور الوالدين في تنميّة بعض المهارات الاجتماعيّة لطفل المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الوالدين في تنميّة بعض مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لطفل المرحلة الابتدائيّة، وبيان اختلاف كل منهما في تنمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي لطفل المرحلة الابتدائيّة باختلاف متغيرات الدراسة (النوع –عمر الوالدين –المؤهل العلمي–الحالة الوظيفية – عمر الطفل – الحالة الاجتماعيّة للطفل) وتوضيح المشكلات التي تواجههما الوالدين عند تنمية تلك المهارات.

عينة الدراسة: تمّ اختيار عيّنة عشوائية من الآباء والأمهات الذين لديهم أطفال في المرحلة الابتدائية البالغ عددهم (١٩٥) أباً و(٣٣٨) أماً و العدد الكلي للعينّة (٥٣٣)

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد استبيان تمَّ توزيعه على عينة من آباء وأمهات أطفال المرحلة الابتدائيّة بمدينة مكة المكرمةوأمهاتهم.

منهج الدراسة: تمَّ استخدام المنهج الوصفي.

أهم النتائج: -أكثر مهارات التواصل اللفظي التي يقوم الوالدان بتنميتها: مهارة طرح الأسئلة، التحدث، الاستماع والإنصات ثم مهارة ضبط الغضب.

-لا تُوجد فروق في دور الوالدين في تنميّة مهارات التواصل اللفظي باختلاف متغيّر (الجنس -عمر الوالدين -عمر الطفل -المؤهل التعليمي -الحالة الوظيفية -الحالة الاجتماعية للطفل).

أكثر المشكلات التي تواجه الوالدين في تنميّة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي: عناد الطفل – عدم وجود الوقت الكافي للوالدين للجلوس معه.

٣-دراسة رحيم (٢٠١٣) العراق:

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعيّة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى أطفال الرياض (٤-٦) سنوات.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف المهارات الاجتماعيّة ومفهوم الذات والعلاقة بينهما لدى أطفال الرياض بعمر(٤-٦) سنوات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طفل وطفلة من رياض الأطفال في مدينة بغداد بجانبي (الرصافة والكرخ الثانية) تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة أمّا عيّنة المعلّمات (٥٠) معلّمة موزعات على رياض الأطفال التي تمّ الاستعانة بهن الإجابة على المقياسين.

أدوات الدراسة: مقياس للمهارات الاجتماعية ومقياس عن مفهوم الذات.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج: يتمتع أطفال الرياض بالمهارات الاجتماعيّة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في المهارات الاجتماعية بحسب متغيّر الجنس، وثمة علاقة ارتباطيّة بين المهارات الاجتماعيّة ومفهوم الذات.

٤-دراسة رجب (٢٠١٤) مصر.

عنوان الدراسة: فاعليّة برنامج قصصي في ضوء معايير الجودة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج قصصي في ضوء معايير الجودة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

عينة الدراسة: عينّة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة أعمارهم (٥-٦) سنوات وتمَّ اختيارهم من روضة عمر بن الخطاب، الملحقة بمدرسة عمر بن الخطاب.

وتم تقسيم العينّة إلى مجموعتين كما يلي:

-مجموعة تجريبيّة: وتتكون من (٣٠) طفلاً وطفلة، مقسمة إلى (١٥) ذكور، (١٥) إناث.

-مجموعة ضابطة: وتتكون من (٣٠) طفلاً وطفلة، مقسمة إلى (١٥) ذكور، (١٥) إناث.

أدوات الدراسة: تمَّ الاعتماد على الأدوات التالية:

١. استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي .
٢. اختبار رسم الرجل "لجود انف هاريس" لقياس الذكاء.
٣. اختبار المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة (اعداد الباحثة).
٤. البرنامج المقترح (باستخدام القصص).

منهج الدراسة: اعتمد البحث على المنهج التجريبي .

أهم النتائج: ١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد التعرض للبرنامج المصمم باستخدام القصص لتنمية بعض المهارات الاجتماعيّة لديهم وبعده وذلك على اختبار المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث (أطفال المجموعة التجريبيّة) بعد تعرضهم للبرنامج المصمم باستخدام القصص لتنمية بعض المهارات الاجتماعيّة لديهم وذلك على اختبار المهارات الاجتماعيّة.

٥-دراسة سليمون وبوبو (٢٠١٤) سورية.

عنوان الدراسة: الفروق في المهارات الاجتماعيّة لدى عينة من الذكور والإناث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

هدف الدراسة: هدف الدراسة تعرّف المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الصف السادس في مدينة اللاذقية.

عينة الدراسة: عيّنة مؤلفة من (٢٠٠) تلميذ من الصف السادس في مدينة اللاذقية تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أدوات الدراسة: مقياس فرانك للمهارات الاجتماعيّة الذي يتألف من خمسة مهارات فرعية وهي: (التعاون، التأكيد، الضبط الذاتي، المسؤوليّة، التعاطف).

منهج الدراسة: تمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، لأنّه يتناسب مع موضوع الدراسة، ويحقق الأغراض المتوخاة، كون البحوث الوصفية في المجالات الاجتماعية والتربوية والنفسية.

أهم النتائج: وجود فروق دلالة إحصائياً في المهارات الاجتماعيّة لصالح الذكور إلاّ في مهارات التعاطف والتأكيد والمسؤوليّة حيث لم تظهر فروق دالة احصائياً.

٦-دراسة لقوقي (٢٠١٦) الجزائر:

عنوان الدراسة: فاعليّة برنامج مقترح في الألعاب التربويّة لتنمية بعض المهارات الاجتماعيّة.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعليّة برنامج في الألعاب التربويّة لتنميّة بعض المهارات الاجتماعيّة لدى أطفال التربية التحضيريّة.

عينة الدراسة: تكوّنت العينّة من (٥٢) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة، وتمَّ تثبيت بعض المتغيرات الدخيلة بين المجموعتين: العمر، الذكاء، الترتيب الميلادي، المستوى التعليمي للوالدين.

أدوات الدراسة: استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات تتمثل في: مقياس جود إنف هاريس للذكاء، واستمارة بيانات الطفل، ومقياس المهارات الاجتماعية المصور بالإضافة إلى البرنامج التدريبي.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج التجريبي، وتصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذو اختبارين قبلي وبعدي.

أهم النتائج: انتهت الدراسة الى التحقق من فاعلية البرنامج المقترح حيث تحسنت المهارات الاجتماعيّة لأطفال المجموعة التجريبيّة.

الدراسات الأجنبية:

١-دراسة سونغ (Sung&Chang,2010) أمريكا

"**Which Social Skills Predict Academic Performance of Elementary School Students**"

عنوان الدراسة: أي المهارات الاجتماعيّة تتنبأ بالتحصيل الدراسي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعيّة والتحصيل الأكاديمي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ومواصلة تحديد المهارات الاجتماعية التي تؤثر على الأداء الأكاديمي.

عينة الدراسة: (٣٦٦) معلماً من رياض الأطفال والمدارس الثانوية في كاليفورنيا

منهج الدراسة والأدوات: المنهج معياري /تاريخي دراسة طولية من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الخامس الابتدائي، وتمَّ الاعتماد على (أداة تحليل طولي) والبيانات الواردة في مرحلة الطفولة المبكرة.

أهم النتائج: أظهر التلاميذ مستويات مختلفة من الإنجاز على مدى ست سنوات، وتغيراً واضحاً في المهارات الاجتماعية بشكل ملحوظ وإن القراءة عند التلاميذ أكثر ارتباطاً بالاجتماعية.

٢-دراسة كاسيك (Zsolnai& kasik,2014) هنغاريا

"**Functioning of Social Skills from Middle Childhood to Early Adolescence in Hungary**".

عنوان الدراسة: ممارسة المهارات الاجتماعيّة من مرحلة الطفولة إلى وقت مبكر (المراهقة) في هنغاريا.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة المهارات الاجتماعية التي تؤثر في السلوك الاجتماعي للأطفال في المدرسة.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (١٣٩٨) تلميذاً تراوحت أعمارهم بين (٧-٩) و(١١) سنة .

أدوات الدراســـة والمنهج: تمَّ اســـتخدام المنهج الوصـــفي ويوجد ثلاث أدوات: قائمة بالمهارات الاجتماعية واستبيان من نوع ليكرت لتقييم المهارات الاجتماعية للمعلمين والآباء وقائمة السلوك الاجتماعي .

أهم النتائج: الأمهات اللواتي يتمتعن بمستوى تعليم عال يمتلك أطفالهن مهارات اجتماعية.

ومن العوامل المؤثرة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال أســـلوب التعلّق بالوالدين والتفاعلات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية عند الوالدين والجو الاجتماعي للمدرسة وداخل الصف.

٣-دراسة يازسي(Yazıcı,2017) تركيا

-The Impact of Art Education Program on the Social Skills of Preschool Children

عنوان الدراسة: أثر برنامج تعليم الفنون في المهارات الاجتماعيّة في أطفال الرياض.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على أثر برنامج تعليم الفنون على المهارات الاجتماعيّة في مرحلة ما قبل المدرسة على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم (٦/٤) سنوات .

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة(٥١) طفلاً في الحضانات التابعة لوزارة التربية في أنقرة، (٢٦) المجموعة التجريبية، (٢٥) المجموعة الضابطة تمَّ اختيار العينة بالطريقة العشوائيّة.

منهج الدراسة: تمَّ الاعتماد على المنهج شبه التجريبي، تمَّ استخدام المجموعة التجريبية من أجل التحقق من فاعلية البرنامج.

أدوات الدراسة: تمَّ استخدام مقياس تقييم المهارات الاجتماعيّة (SSES) في الدراسة حيث شمل المقياس (مهارات التحكم في سلوكيات الغضب) و(المهارات الشخصية) و(مهارات التعامل مع الأقران) و(مهارات التعبير اللفظي) و(مهارات التحكم بالذات).

أهم النتائج: وجود تأثير للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية .

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

-بالنسبة للمحور الأول أثبتت جميع هذه الدراسات تفوق أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التدريس التبادلي على أفراد المجموعة الضابطة ولا يعني هذا أنّه سيكون للاستراتيجية نفس الأثر في البحث الحالي ولكنه يعد مؤشراً جيداً على إمكانيّة تنميّتها للمهارات الاجتماعية عند أفراد العينة.

فيما يتعلّق بالمرحلة التعليميّة وعيّنة الدراسة التي تمَّ التطبيق عليها من قبل تلك الدراسات: فقد تناولت دراسات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كدراسة كل من "تود" (tood ,2006) ، ودراسة "بيلتن (2016)pilten " اللتين طبقتا على تلاميذ الصف الرابع، ودراسة غريغوري (Gregory,2001)"التي تناولت الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٥-٦ سنوات، في حين بعض الدراسات تناولت الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، دراسة العزاوي(٢٠١٢).

وقد اتبّعت معظم الدراسات المنهج شبه التجريبي، المعتمد على القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

وهكذا اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث المتغير المستقل وهو (استراتيجية التدريس التبادلي) واختلف عنها في تناوله المهارات الاجتماعية كمتغيّر تابع، كما أنه اتفق مع بعضها في تناوله عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، ومع معظمها في اتباع المنهج شبه التجريبي المعتمد على القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة.

–من خلال العرض السابق للمحور الثاني لبعض الدراسات السابقة التي توفرت لدى الباحثة والتي تتعلق بالمهارات الاجتماعيّة، تمَّ تحديد مجموعة من الاستنتاجات التالية :

أولاً: من حيث الموضوع والهدف: اتفقت معظم الدراسات في الهدف إذ هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعيّة كدراسة (رجب ،٢٠١٤)، و(رحيم ،٢٠١٣) وغيرها من الدراسات التي تم التطرق إليها والتي هدفت جميعاً إلى تنميّة المهارات الاجتماعيّة بشكل مباشر أو غير مباشر.

ثانياً: تباينت الدراسات السابقة من حيث المرحلة التعليمية المستهدفة (حيث شملت مرحلة رياض الأطفال ومرحلة التعليم الأساسي) كما يظهر التنوع أيضاً في حجم العينة حيث اعتمد البعض على عينات كبيرة والبعض على عينات صغيرة، فقد تناولت دراستا (رحيم ،٢٠١٣) و(رجب ،٢٠١٤) مرحلة رياض الأطفال، أما باقي الدراسات شملت عينة من الآباء والأمهات كدراسة (اللهيبي ،٢٠١١) حيث بلغت العينة (٥٣٣) أباً وأماً لأطفال من المرحلة الابتدائية.

وقد تنوّعت معظم الدراسات في المنهج المستخدم حيث هنالك دراسات اتّبعت المنهج التجريبي أو المنهج شبه التجريبي، ودراسة الحالة إضافة للمنهج الوصفي.

أما بالنسبة للنتائج فقد توصلت جميع الدراسات إلى فاعلية الأساليب المختلفة المستخدمة في تنمية المهارات الاجتماعيّة لدى المتعلّمين، سواء كانت استراتيجيات تدريسية أو برامج تدريبية.

الفرق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

١) تتفق الدراسة الحاليّة مع الدراسات السابقة في (المحور الثاني) في تنمية المهارات الاجتماعية.
٢) تتفق الدراسة الحاليّة مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي وكذلك في الأدوات المستخدمة (مقياس المهارات الاجتماعية وقائمة بالمهارات الاجتماعية) كما تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في عينّة الدراسة مرحلة التعليم الأساسي.

- على الرغم من وجود تشابه بين هذه الدراسات والدراسة الحالية في تحديد المهارات الاجتماعية، إلا أنّها تختلف عنها من حيث هدفها وموضوعها، حيث تسعى الدراسة الحاليّة إلى تحديد المهارات الاجتماعيّة اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى، ودراسة فاعليّة استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية تلك المهارات عند تلاميذ الحلقة الأولى (في حين أغلب الدراسات تناولت مرحلة رياض الأطفال كدراسة (رحيم،٢٠١٣) ودراسة رجب ،٢٠١٤) كما أن معظم الأدوات مصممة لمرحلة رياض الأطفال.

وبذلك يتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

• بتركيزه على دراسة فاعليّة استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

إنَّ تقصي الدراسات السابقة وما أسفرت عنه من نتائج، مكّن الباحثة من الاستفادة منها من جوانب متعددة:

١. التعرّف على الإطار النظري الذي تضمنته الدراسات السابقة والاستفادة منه في اعداد الدراسة الحالية واختيار أنسب المهارات الاجتماعية التي ترتبط بحاجة المتعلّمين .
٢. الاستفادة من منهجيّة الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على منهجيّة البحث المتبعة في كل دراسة وتصميم الأدوات وما تضمنته من أبعاد وبنود (حيث قدمت الدراسات قوائم متعددة تمثل أبعاداً للمهارات الاجتماعية) وكذلك الإجراءات المتبعة في ضبط أدوات البحث واختيار العينّة المناسبة وإجراءات الدراسة الميدانيّة والاطلاع على النتائج والمقترحات التي توصلت إليها الدراسات.

الفصل الثالث

التدريس التبادلي

(تعريفه-أهميته-أسسه)

تمهيد
أولاً: ماهية التدريس التبادلي
ثانياً: تعريف إستراتيجية التدريس التبادلي
ثالثاً: أهداف إستراتيجية التدريس التبادلي
رابعاً: أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي
خامساً: أسس إستراتيجية التدريس التبادلي
سادساً: أنشطة إستراتيجية التدريس التبادلي
سابعاً: إجراءات إستخدام استراتيجية التدريس التبادلي
ثامناً: دور المعلم والمتعلم في إستراتيجية التدريس التبادلي
تاسعاً: المزيد من الاعتبارات عند إستخدام استراتيجية التدريس التبادلي
عاشراً: شروط نجاح إستراتيجية التدريس التبادلي
احدى عشر: التغلب على صعوبات التدريس التبادلي
اثنا عشر: محددات إستراتيجية التدريس التبادلي
ثلاثة عشر: التغلب على صعوبات إستراتيجية التدريس التبادلي
أربعة عشر: إرشادات عند استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي

المحور الأول

التدريس التبادلي

{ تعريفه – أهميته –أسسه }

تمهيد:

لقد تأثرت العملية التعليمية التعلمية بالتطور التقني والتكنولوجي والفكري الذي حصل للإنسان في القرن العشرين ، حيث أحدثت هذه الثورة المعلوماتية تطوراً في جميع مجالات العملية التعليمية التعلمية ولعل أبرز الاتجاهات التي تأثرت بهذا التطور، هو التدريس بشكل عام .

وإنّ السبيل لتحسين مستوى التلاميذ في عمليّة التعلّم تنميّة قدرتهم على استخلاص استراتيجيات مناسبة للتعلّم وكيفيّة تنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلّم اللاحقة، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر الهامة في المحتوى وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني، ومراقبة النشاطات العلميّة والذهنيّة واللغويّة المستخدمة للتحقق من مدى بلوغ الفهم، وهذه العمليات هي جوهر الحديث عن استراتيجيّة التدريس التبادلي .

أولاً: ماهية التدريس التبادلي:

نَشأت استراتيجيّة التدريس التبادلي وتطوّرت عن سلسلة الأبحاث التي أجرتها كل من آنى بلنكس وآنى براون Anne plinks وزميلتهاAnn Brown وفي ضوء هذه الأبحاث ابتكرت الباحثتان استراتيجية تدريسية بهدف الفهم ومراقبته من خلال استراتيجيات فرعيّة تعزز القراءة كالتنبؤ والتوضيح والاستجواب والتلخيص حيث تُمكن التلاميذ من القيام بدور أكثر نشاطاً في السيطرة على الحوارات الجماعية ومناقشتها وهذه المراحل تتطلب أن يُلخص التلاميذ ما تَّم قراءته ومن ثم يطرحون الأسئلة على مجموعة من الأقران، مع توضيح أي من الكلمات غامضة ثم يتوقعون ما يمكن أن يأتي لاحقاً أثناء القراءة (Pilten,2016,p232)

يقوم محور التدريس التبادلي على تبادل الأفكار بين المعلّم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم ضمن مجموعات ، ويقع تحت مظلّة البنائية الاجتماعيّة (Social Constructivism) والتي من أهم منظريها فيجوتسكي الذي

أكّد أنّ النمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية ، وأنّ النشـــاط الفكري للفرد لا يمكن فصـــله عن النشـــاط الفكري للمجموعة وأن تطور الفرد يســـتمد من التفاعلات الاجتماعيّة في إطار من المعاني الثقافية المســـتمدة من المجموعة ، وأنّ بناء المعرفة يحدث عند الفرد أولاً في سياق المستوى الاجتماعي الذي يعيشه الفرد ثم يتحول إلى المستوى الشخصي(Liu & Matthews,2005)

إن فلسفة التدريس التبادلي تقوم على مواصلة الدعم من قبل المعلّم للتلاميذ بمجرد البدء في أداء المهام ويتضاءَل دعم المعلّم، كلما قطعوا شوطاً في التعلّم .

وإنّ مثل هذه الاستراتيجيات تُعدُّ استراتيجيات ناجحة حيث تضم كلّ مجموعة منها تلاميذ من مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة تعلّم مختلفة لتحسين فهم الموضوع، وكل عنصر في المجموعات المختلفة ليس مسؤولاً أن يتعلم ما يجب أن يتعلّمه فقط بل يساعد زملاءه في المجموعة على التعلّم، وبالتالي يحصل جو من الإنجاز والتحصيل والمتعة في التعليم (صالح ،٢٠١٥، ص٢٠٨)

كما أنَّ التلاميذ يكتسبون معلومات مناسبة ونماذج جديدة من التفكير واستراتيجيات من خلال تفاعلاتهم وحواراتهم مع أقرانهم، حيث يستخدمون استراتيجيات جديدة في اتصالاتهم (خليلية ،٢٠١٦، ص١٣).

كما أنّها تساعد التلاميذ على مراقبة أدائهم وتحديد مستوى فهمهم، واستدعاء المعارف السابقة لديهم. فالاستراتيجيات الفرعيّة للتدريس التبادلي هي مجرد مراحل أو عمليات عقلية يؤديها التلميذ دون الالتزام بترتيب معين فهي لا تأخذ المنحى الخطي بمعنى أنها لا تفرض على التلميذ أن يبدأ من استراتيجيّة معيّنة، أمّا المعلّم فيتمثّل دوره كميسر ومُرشد ومساند حيث يشرح ويوضح خطوات الاستراتيجيّة للتلاميذ ويدربهم عليها ويراقب أداءَهم ويقدم المساندة والتغذية الراجعة (المقدادي ،٢٠١٧، ص١٩٤)

وتُعد هذه الاستراتيجيّة بديلاً للتدريس المباشر الذي يقوم على إعطاء المعلومات للمتعلمين مباشرةً من المعلم، وفيها يُقسم المتعلمون إلى مجموعات صغيرة ويعمل المعلم كقدوة ونموذج لأنماط

سلوكيّة معّينة أمّام المتعلمين في مجموعات الفصل الدراسي، حيث يقوم المعلم بتزويد المجموعات التعاونية بالتشجيع والمساندة المنظمة.

يقوم التدريس التبادلي على أربع استراتيجيات فرعية تكتيكية في التنظيم الذاتي للفهم : التّلخيص ، طرح الأسئلة ، الاستيضاح والتنبؤ ، وتُستخدم استراتيجيّة التدريس التبادلي في تعلّم اللغة وخاصة الفهم القرائي ، إذ يقرأ المعلم أنموذج من المهارات أمام المتعلمين : تلخيص فقرة ،طرح سؤال أو سؤالين عنها ، توضيح أو استيضاح النقاط الصعبة والتنبؤ بما ستقوله الفقرة التالية ومع تقدم الدرس يتناوب المتعلّمون الأدوار، قائمين بدور المعلّم بقيادة المناقشة في المجموعة ويوفر المعلم المساندة والتغذيّة الراجعة وتشجيع المهارات الأربعة، وعندما يَتمَّ إتقان تلك الاستراتيجيات من أفراد المجموعة يوقف المعلّم المساندة للمجموعة ثمَّ يعمل في مجموعات أخرى وتتطلب مهارة التلخيص استرجاع فهم ما قُرِئ وتنشيط للمعرفة السابقة مع المعلومات في النص ، كما تتطلب مهارة طرح الأسئلة من التلميذ أن يراقب المحتوى ليميّز النقاط الهامة ،ويقتضي التوضيح تقويماً ناقداً، للمحتوى ، وأخيراً يتطلب التنبؤ استخلاص استنباطات ثم اختبارها باستخدام المعرفة الحالية، والمهارات الأربع مطلوبة للفهم القرائي الكفء (جربوع، ٢٠١٤، ص١١).

ثانياً: تعريف استراتيجيّة التدريس التبادلي:

هنالك تعاريف عديدة لاستراتيجيّة التدريس التبادلي، وهناك تشابه كبير بين هذه التعاريف ومن تلك التعاريف:

-تعريف الشعيبي(٢٠٠١): اجراءات تفاعليّة على هيئة حوار بين التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ بعضهم البعض يتبادلون فيها أدوار التدريس لخمس استراتيجيّات هي: التنبؤ-التساؤل-التصور الذهني -التوضيح- التلخيص لتجزئة المادة المقروءة وفهمها تمهيداً للحكم عليها ونقدها. (المرجع السابق، ص ٣٤)

-زيتون (٢٠٠٣): "هو نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ والتساؤل والتوضيح والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته (عبد الأمير، ٢٠١٧، ص٤٣٤)

-أما الدليمي (٢٠٠٩): فقد عرفها على أنّها نشاط تعليمي يقوم على الحوار بين المعلم والتلميذ أو بين تلميذ وآخر، مضمونها أن يعمل التلاميذ في مجموعات تُوزع فيها الأدوار مع وجود قائد لكل مجموعة (خليلية،٢٠١٦، ص١٢).

-هاشم (٢٠٠٩) بأنها استراتيجيّة تدريسية قائمة على الحوار المتبادل بين المعلّم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم البعض بحيث يجزأ فيها النص القرائي إلى فقرات بهدف دراسته، باستخدام أربع مراحل، تبدأ بتلخيص الفقرة وصياغة أسئلة عليها، ثم توضيح المفاهيم الصعبة وأخيراً التنبؤ بما ستناقشه الفقرة التالية ويقدم المعلّم نموذجاً للمراحل الأربعة ثم يقلّ دوره تدريجياً حتى يقتصر على تقديم الدعم والتغذية الراجعة للتلاميذ (علي، ٢٠٠٧، ص٣٥٠).

-وقد عرفها عبد الباري (٢٠١٠): بأنها مجموعة من الإجراءات الذهنية التفاعلية والتعاونية التي يمارسها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه وإرشاد المعلّم بغية فهم موضوع معين، وتتم هذه الاستراتيجية باستخدام أربع مراحل (خليلية،٢٠١٦، ص١٢)

وبالرغم من تعدد تعريفات استراتيجيّة التدريس التبادلي إلاّ أنهّا اتفقت جميعاً على اندماج التلميذ في عملية التعلّم أكثر من كونه متلقي سلبي وقيامه بعمليات متنوعة والمشاركة في جميع الأنشطة ضمن مجموعات صغيرة والتي تشجع على التفكير، وإنّ هذه الاستراتيجيّة تأخذ شكل استراتيجيات فرعية أربع (التوضيح -التلخيص-التساؤل-التنبؤ)، وإن كانت بعض التعريفات تضيف إليها استراتيجيّة خامسة وهي استراتيجية التصور الذهني (التمثل).

وبالتالي تُعرّف الباحثة استراتيجية التدريس التبادلي: بأنّها استراتيجيّة في التعلّم تقوم على نشاط تعاوني منظم للتلاميذ في مجموعات صغيرة تتعاون فيما بينها ومع المجموعات الأخرى لتحقيق أهداف محددة من خلال النشاط الفردي والجماعي والمناقشة والحوار.

ثالثا: أهداف استراتيجيّة التدريس التبادلي :

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

١. تنشـيط جانبي الدماغ عند المتعلّمين من خلال تفاعلهم في مجموعات مع تدريبهم على المهارات اللغوية مثل التلخيص وطرح الأسـئلة والتنبؤ والأمر الذي يسـاعد الدماغ على التعامل بكليته مع المثيرات.

٢. تتضمن هذه الاستراتيجية عدداً من الاستراتيجيات التكتيكية ينبغي على المتعلّمين كسبها ودمجها مع استراتيجيات التعلّم في جانبي الدماغ، وتعد مثل هذه الاستراتيجية ضمن التعلم فوق المعرفي والذي يدعو التلميذ إلى إعادة النظر في اسـتراتيجيات تفكيره والوعي بها والعمل على تنظيمها ضـمن استراتيجيات التعلم في جانبي الدماغ سواء كانت تلك الاستراتيجيات منطقيّة أو تركيبيّة أو تحليليّة.

٣. تجعل هذه الاسـتراتيجية المتعلمين قادرين على القيادة واتخاذ القرارات ومحاكمة سـلوك الأخرين ثم تطويره بطرق مقبولة، الأمر الذي يؤكد أهمية ذلك في بناء الشـخصـية القيادية للتعامل مع الأخرين واستخدام المنطق العقلي في علاج الأخطاء وتعزيز السلوك السليم مما يجعل المتعلمين يستخدمون طرق التفكير المتاحة في جانبي الدماغ في السـيطرة على المجموعة وحسـن قيادتها (عفانة وحمش،٢٠١١، ص١٩٢).

مما سبق يتضح أنّ استراتيجية التدريس التبادلي تهدف إلى استخدام أنشطة متنوعة كالمناقشة والتعلّم التعاوني والحوار بين التلاميذ والمعلم وبين التلاميذ بعضـهم البعض والتعامل مع الصـور والأشـكال والقراءة وكتابة التقارير والتخيّل، بحيث تسـهم في تحسـين الفهم القرائي مع تطوير مهارات التحكم لدى التلاميذ، فهي بذلك تنمي العديد من مهارات التفكير كالتحليل والتركيب والاستنتاج فضـلاً عن تنميتها للاتجاهات الإيجابية وزيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم.

رابعاً:أهمية التدريس التبادلي:

أكّدت العديد من الأدبيات التربويّة على أن استراتيجية التدريس التبادلي احدى الاستراتيجيات التي تسهم في تنمية العديد من الجوانب المعرفيّة والمهاريّة والوجدانية لدى التلاميذ ومنها:

١. تساعد على تنميّة المهارات الذاتيّة لدى المتعلم.
٢. تزيد الدافعيّة نحو التعلّم.
٣. تضفي شيئاً من المرح على التلاميذ.
٤. تنمّي روح العمل عند الفريق.
٥. تنمّي قدرة التلاميذ على صياغة الأسئلة.
٦. تنمّي قدرة التلاميذ على استخلاص الفكر الرئيسية من الموضوع.
٧. تفيد التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم.
٨. تنمّي قدرة التلاميذ على التنبؤ بالأحداث (التيان ،٢٠١٤، ص٧٦).

يشير جيري (jerry,1995) إلى أن أهمية التدريس التبادلي تتمثل في الآتي:

١-تنميّة القدرة عند المتعلّمين على التلخيص، واستخلاص المفاهيم الرئيسيّة من النص المراد دراسته.

٢-دعم الثقة بالذات والقدرة على التحكم في التعلّم وضبط التفكير.

٣-تنمية القدرة على الفهم القرائي، خاصة لدى المتعلّمين ذوي القدرة المنخفضة في الفهم القرائي. (التيان ،٢٠١٤، ص٧٧).

وتُعد استراتيجية التدريس التبادلي كما بينت العديد من الدراسات السابقة أنها من الاستراتيجيات التي تساعد على التكّيف التعليمي كما أنهّا تتناسب مع كل المستويات التعلّيمية (بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي إلى الثانوي ثم تعليم الكبار) (Mcallum,2013,p33).

وبالتالي فإنَّ استراتيجية التدريس التبادلي تقلل من استخدام المعلّم لطريقة الالقاء في التدريس، لأنَّها قائمة على الحوار بين المعلّم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، فهي بذلك تساعد التلاميذ على

فهم النصوص المقروءة، وذلك من خلال القراءة الجيدة والقيام بالتلخيص وصياغة الأسئلة والاستفسار عن الصعوبات وهذا ما يساعد على نمو مهارات التفكير الناقد والتفكير العلمي والتحصيل والمهارات الحياتيّة وهنا تكمن أهميّة الاستراتيجية.

خامساً: أسس استراتيجية التدريس التبادلي:

تستند هذه الاستراتيجية إلى مجموعة الأسس التربوية والتي لها دور ملحوظ في عملية التعلّم، وتتمثل في الآتي:

١-إن اكتساب الاستراتيجيات الفرعيّة المتضمنة في التدريس التبادلي مسؤوليّة مشتركة بين المعلّم والمتعلّمين.

٢-على الرغم من تحمّل المعلّم المسؤوليّة المبدئيّة للتعليم ونمذجة الاستراتيجيات الفرعيّة فإن المسؤوليّة يجب أن تنتقل تدريجياً إلى المتعلّمين.

٣-يتوقع أن يشترك جميع التلاميذ في الأنشطة المتضمنة، وعلى المعلّم التّأكد من ذلك، وتقديم الدعم والتغذّية الراجعة أو تكييف التكليفات وتعديلها في ضوء مستوى كلّ تلميذ على حدة .

٤-ينبغي أن يتذكر التلاميذ باستمرار أنّ الاستراتيجيات المتضمنة وسائط لتطوير فهمهم لما يقرؤون، وبتكرار محاولات بناء معنى للمقروء يتوصل التلاميذ إلى التحقق من أنَّ القراءة ليست القدرة على فك رموز الكلمات فقط، وإنما فهمها وتمييزها والحكم عليها أيضاً.

النقاش التبادلي بين التلاميذ بعضهم البعض وبين المعلّم، حيث يأخذ كل شخص دوره كقائد، وهذه التفاعلات التي تحدث نتيجة لاستجابة شخص لآخر، ولبناء تلك الحوارات يُستخدم أربعة استراتيجيات فرعيّة هي الاستفسار والتلخيص والتوضيح والتنبؤ، وكلّ من هذه الاستراتيجيات تساعد على بناء المعنى من خلال الفحص والاستدلال والتحكم في القراءة وربما يجد التلاميذ مجموعة من الكروت التي تمَّ تطويرها والتي تعتبر كأدوات مساعدة لتوجيه أسئلتهم في هذه العمليّة (الكبيسي ،٢٠١١، ص٦٩٧).

ولعلَّ الأسس السابقة لمفهوم التدريس التبادلي واستراتيجياته الفرعيّة المتضمنة فيه يقدم دعماً نظرياً حول شموليته، وتعبيره الحقيقي عن التفاعل الإيجابي في عملية القراءة، مما يضمن نشاط القارئ

وفعاليته في التعامل مع النص المقروء، أيّ إنّ هذه الاستراتيجية تصلح للاستخدام في أيّ فرع من فروع المعرفة وتتكون من عناصر عديدة منها المناقشات والاستقصاء.

وإنَّ الأسس السابقة لاستراتيجية التدريس التبادلي تشير إلى ضرورة تحمل التلميذ مسؤوليّة العمل الجماعي والتعاون مع أفراد المجموعة لاسيما أنَّ كلّ تلميذ لديه موهبة وسوف تظهر من خلال اختياره لدوره في المجموعة التي يريدها، وبالتالي تستثار دوافع التلاميذ ويعيشون حياة اجتماعية عادية ويتعاون التلاميذ في سبيل حلّ المشكلات وهنا يبرز لنا الجانب الاجتماعي إضافة للجانب التعليمي، الذي يُعدُّ من أهم مقومات نجاح هذه الاستراتيجيّة.

سادساً: أنشطة التدريس التبادلي وتسمى أيضاً (الإجراءات / الاستراتيجيات):

النشاط الأول: التلّخيص Summarizing

ويعني القدرة على تحديد المعلومات المهمة في النص وارتباطها في صورة محكمة ويتطلب هذا أن يقوم التلميذ باستدعاء وفهم ما قرأ وتنشيط خلفيته المعرفيّة، حتى يحدث تكاملاً للمعلومات بالموضوع وهذا ما يتيح الفرصة أمامه لتنظيم إدراك العلاقات بين أجزاء الموضوع، والتلخيص يتطلب مهارات تفوق تدوين الملاحظات وقد يكون أكثر منها فائدة حيث أنَّ استراتيجية التدريس التبادلي تتطلب جهداً كبيراً لتكثيف المعلومات.

كما يُوجه التلاميذ إلى تلخيص هذه القطعة بكلماتٍ من عندهم في جملة أو فقرة تعبر عن لب الموضوع وما فيه من أفكار رئيسيّة بشكلٍ مفهوم وذي معنى.

<u>ما يجب مُراعاته عند التلخيص:</u>

١) التركيز على استخدام كلمات التلاميذ الخاصة، وليس الاقتباس من أجل تعزيز فهم المقروء.
٢) حذف المعلومات المكررة.
٣) التركيز على العناوين أو المصطلحات الهامة.
٤) حذف المعلومات غير الضرورية.

٥) تحديد فترة زمنية للتلخيص، للتأكّد من أنَّ التلاميذ قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار (الكلثم ،٢٠١٥، ص١١٥).

وبناءً على ما سبق فإنَّ مرحلة التلخيص ليست بالأمر السهل، لأنَّها تتطلب من التلميذ قدرات عليا تتمثل في: التمييز والنقد والتحليل فهي عمليّة تفكيريّة تتضمن القدرة على إيجاد لب الموضوع والتعبير عنه بإيجاز ووضوح ويتم فيها الإشارة إلى التفاصيل المهمة، بحيث تُعين التلميذ على التأكّد من معرفة ما قُرئ .

النشاط الثاني: توليد الأسئلة Questioning :

ويقصد بها قيام التلميذ بطرح عدد من الاسئلة التي يشتقها من النص المتلقى، ومن أجل ذلك يُلزم التلاميذ أن يحددوا أولاً نوع المعلومات التي يودون الحصول عليها من النص حتى تُطرح الأسئلة حولها ، ما يعني تنميّة قدراتهم على تمييز ما هو أساسي يُسأل عنه ،وما هو ثانوي لا يؤثر كثيراً في تَلقي النص وطرح الأسئلة ليس مسألة سهلة ،لأن طرح سؤال جيد يعني فهماً جيداً للمادة وتمثلاً لها والقدرة على استثارة الآخرين للإجابة ، والجدير بالذكر أنَّ التلاميذ عندما يصوغون أسئلتهم يتولون بأنفسهم مراجعتها والتأكّد من قدرتهم على جمع المعلومات المطلوبة سواء من حيث الأفكار أو العدد أو الصياغة ،وهذه الخطوة تدعم سابقتها وهي التلخيص وتأخذ بيد التلميذ خطوة للأمام في فهم النص وتوليد أسئلة عمليّة مرنة ترتبط بالهدف الذي يتوخاه المعلّم أو المنهج أو المهارات المطلوب التدريب عليها، فالقراءة مثلاً لها مستويات كثيرة فهناك ما يسمى قراءة السطور، وهناك قراءة ما بين السطور، وهناك قراءة ما وراء السطور، وهنالك مراحل في القراءة تبدأ بالتعرف ثم الفهم ثم النقد ثم التفاعل والتطبيق...وهكذا، ويمكن للمعلّم أن يكلّف التلميذ بتوليد أسئلة تتناسب مع كلّ مستوى أو مرحلة مما سبق، ومن معايير التوليد الجيد للأسئلة أن تستثير التلميذ للإجابة وأن تساعدهم على توليد أسئلة جديدة، فالسؤال الجيد يستثير سؤالاً جيداً آخر، كذلك ينبغي أن تساعد الأسئلة على الأداء الجماعي وليس فقط الإجابة الفردية من تلميذ معين، وقد تستلزم الإجابة عن الأسئلة الجيدة مراجعة قراءة النص للبحث عن الإجابة المناسبة، وهذا من معايير جودتها أيضاً(التيان ،٢٠١٤، ص٧٤).

كما يُوجه التلاميذ إلى طرح أسئلة على زملائهم تتعلق بما يقرؤونه في النص يختبرون من خلالها قدرتهم على فهم النص فكلما مرت عليهم فكرة في النص يسألون أنفسهم (ماذا –لماذا–كيف–أين– متى ...) سؤالاً حولها ويحاولون الإجابة عنه، وعندما يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ فإنه بذلك يحدد درجة أهميّة المعلومات المتضمنة بالنص ومدى صلاحيتها أن تكون محور تساؤلات، كما يكتسب مهارة صياغة الأسئلة ذات المستويات العليا من التفكير، كما يساعد على تحليل المادة المقروءة وتنميّة مهاراته بين المعلومات المهمة وغير المهمة.

والأسئلة الذاتيّة تعمل كأحد أشكال الاختبار الذاتي التي تساعد التلميذ في مراقبة فهمه للموضوع فهو يقوم بتحليل المضمون ويعمل على ربطه بالمعلومات السابقة ويقوم بتقييمه في دائرة مستمرة من الأسئلة –الإجابة –الأسئلة (التيان ، ٢٠١٤،ص٧٤)

–ومما سبق نجد أنَّ مرحلة التساؤل تعتمد على المرحلة السابقة (التلخيص) حيث تتطلب هذه الخطوة فهم ما تمَّ قراءَته فضلاً عن نمو قدرته على التمييز بين ما هو أساسي يُسأَل عنه وما هو ثانوي لا يؤثر كثيراً في تلقي النص .

النشاط الثالث: التّوضيحClarifying :

وفيه يستفسر من التلاميذ عن تبيان ما قد يواجهونه من صعوبة في فهم النص فيُطرح عليهم أسئلة مثل (ما الكلمات الصعبة الفهم في هذا النص؟ ما المفاهيم الجديدة غير المألوفة التي مرت عليكم في النص، وإنَّ القصد بهذه الاستراتيجيّة تحديد ما قد يمثّل عائقاً في فهم المعلومات المتضمنة بالنص سواء أكانت مفاهيم أم تعبيرات أم أفكار، مما يساعد الطفل على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني (المرجع السابق، ص٧٤).

النشاط الرابع: التّوقع /التّنبؤ Prediction :

ويتطلب من التلميذ أن يضع فروضاً أو يصوغ توقعاته بمناقشة المعلّم في الخطوة التالية من الحل الأمر الذي يوفر هدفاً أمام التلميذ ويضمن التركيز أمام الحل لمحاولة تأكيد أو فحص هذه التوقعات كما يتيح للتلميذ الفرصة لربط المعلومات القديمة بالمعلومات الجديدة التي سوف يحصل عليها (الغريباوي ،٢٠١٢، ص٢٦٣).

كما يُوجه التلاميذ إلى طرح بعض توقعاتهم /تنبؤاتهم حول ما سيطرحه مؤلف النص من أفكار أخرى في الجزء التالي من النص الذي لم يقرؤوه بعد، الأمر الذي يوفر هدفاً أمام القارئ، ويضمن التركيز أثناء القراءة، ويمكن للمعلم أن يساعد التلاميذ على أن يتوقعوا ما سيتناوله نص ما من خلال المساعدات الآتية:

١. قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية.
٢. الاستعانة بالأسئلة التي يضمنها الكاتب في النص.
٣. قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى.
٤. قراءة السطر الأول من كل فقرة في النص.
٥. قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة.
٦. ويجب على المعلّم أن يُوضح للتلاميذ: أنّه يمكنه الاكتفاء بواحدة فقط من هذه المساعدات (الكبيسي ،٢٠١١، ص٦٨٩-٦٩٩).

وهكذا تَتطلب مهارة التلخيص استرجاع وفهم ما قُرئ وتنشيط للمعرفة السابقة مع المعلومات في النص، كما تتطلب مهارة طرح الأسئلة من التلميذ أن يراقب المحتوى ليميز بين النقاط الهامة، ويقتضي التوضيح تقويماً ناقداً للمحتوى، وأخيراً يتطلب التنبؤ استخلاص استنباطات ثم اختبارها باستخدام المعرفة الحالية، والمهارات الأربع مطلوبة للفهم القرائي الكفء.

ويمكن إيجاز إجراءات عملية التدريس وفق مراحل استراتيجية التدريس التبادلي في الجدول رقم (٣-١):

جدول رقم (٣-١) إجراءات عملية التدريس وفق مراحل استراتيجية التدريس التبادلي

المراحل	إجراءات التنفيذ
مرحلة التلّخيص	-تقسيم موضوع الدرس إلى أجزاء صغيرة أو فقرات -قراءة التلميذ الجزء الأول عدة مرات قراءة صامتة. - يمكن للمعلّم استخدام القراءة الصامتة حسب مستوى التلاميذ ومع مراعاة العمر وقدراتهم. -استخلاص الأفكار الرئيسية في ذلك الجزء وكتابتها بصورة متتالية. -ربط الأفكار بعضها ببعض، وكتابتها في فقرة صغيرة حسب الأفكار الواردة فيها.
مرحلة التّساؤل	-قراءة ملخص الفقرة السابقة ويضع التلميذ أسئلة عليها. -تذكير التلاميذ بأدوات الاستفهام واستعمالاتها. -طرح الأسئلة على أفراد المجموعات للإجابة بأنفسهم عليها للتأكّد من فهمهم للفقرة
مرحلة التّوضيح	-قراءة نفس الفقرة السابقة -تحديد المفاهيم والحقائق غير المفهومة والواضحة في الفقرة وصياغتها في أسئلة صياغة صحيحة -طرح هذه الأسئلة على المعلّم لتوضيحها التلاميذ.
مرحلة التنبّؤ	-طرح السؤال على التلاميذ، ما الأفكار والخبرات الجديدة في الفقرة التالية من الدرس (وتسمى هذه المرحلة مرحلة التوقّع) -مقارنة الأفكار التي توصل إليها التلاميذ مع الأفكار الموجودة بالفعل في الفقرة التالية من الدرس -الوصول مع التلاميذ إلى الأفكار الصحيحة المتوقّعة.

سـابعاً: الإجراءات التفصـيليّة لتطبيق اسـتراتيجيَّة التدريس التبادلي باسـتراتيجياته الفرعيّة الأربعة:

١–في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلّم الحوار مطبقاً الاستراتيجيات الفرعية على فقرة من نص ما.

٢–يُقسـم تلاميذ الصـفّ إلى مجموعات تعاونيّة (كل مجموعة خمسـة أفراد طبقاً للاسـتراتيجيات الفرعية المتضمنة).

٣–تُوزع الأدوار التالية ما بين أفراد كلّ مجموعة بحيث يكون لكلّ فرد دور واحد منها (الملّخص –المتسائل – الموضّح – المتوقّع).

٤–تعيين قائد لكل مجموعة يقوم بدور المعلّم في إدارة الحوار (مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة.

٥–بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/المعلّم الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به .

٦–تدريب التلاميذ من قبل المعلّم على ممارسـة الأنشـطة السـالفة الذكر لمدة أربعة أيام متعاقبة وفي كلّ يوم يتمّ تعريف التلاميذ بواحد من هذه الأنشطة وكيفيّة تنفيذه من خلال بيان عملي يقوم به المعلّم ثم التدريب على ممارسته من قبل الطلاب.

٧–توزيع قطعة قراءة من كتاب أو صحيفة، وأن يكون النصّ المستخدم في التدريس التبادلي مناسب من حيث الاتساع خاصة مع تلاميذ الصفوف (١–٤) من التعليم الأساسي وفي مستوى فهم التلاميذ حتى تسمح بحريّة الحركة الفكرية واتمام المراحل بصورة جيدة.

٨–إعطاء الفرصـة لكلّ فرد في المجموعة لقراءة القطعة قراءة صـامتة، ووضـع ما يشـاء من خطوط أسـفل الأفكار الأسـاسـية أو يكتب في ورقة مسـتقلّة بعض الأفكار التي سـيطرحها على زملائه في المجموعة فيما يعقب ذلك قيام الملخّص بدوره ثم المتسـائل ثم الموضّـح ثم المتوقّع ويتخلل ذلك مناقشـة بين أفراد المجموعة الواحدة في حين يتابع المعلّم ما يجري في المجموعة ويستمع لما يجري من حوارات ويقدم العون والدعم متى كان ضرورياً.

٩–تكليف فرد واحد من كلّ مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم.

١٠–أن يُطبق المعلّم هذه الخطوات لفترة طويلة من الوقت (نحو ٢٠ حصة) على نحو متتابع حتى يحقق فاعليته المرجوة (جربوع ،٢٠١٤، ص ١٩–٢٠).

وهكذا نجد أن استراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات الحديثة في التعليم ، وأبرز ما يميز هذه الاستراتيجية هي إسهامها في زيادة مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية لأنها تستخدم في مواقف تعليمية مختلفة وكما تساعدهم في زيادة تعلمهم إذا استخدموها دون مساعدة.

ثامناً: دور المعلّم والتلميذ في استراتيجيّة التدريس التبادلي:

لكلّ من المعلم والتلميذ دورٌ في استراتيجية التدريس التبادلي، ويتمّ عرض ذلك فيما يلي:

١–دور المعلّم في الاستراتيجيّة :

إنّ استراتيجيّة التدريس التبادلي ليست مجرد أسلوب تدريسي يطبق في حجرة الدراسة، لكنّها منظومة تعليمية تحتاج إلى الكثير من الجهد والوقت من قبل المعلّم حتى يتمكنَ من دمجها داخل الصف، وتعميمها بين التلاميذ، وقبول المعلّم بين التلاميذ جزء أساسي من المنظومة، فرغبة التلاميذ في الاستمرار في إجراء المناقشات والحوارات معه تعد أهم عوامل نجاح الاستراتيجية(Stahl,2004,p 600).

وقد أكّدت العديد من الدراسات الدور المتغيّر للمعلّم خلال استراتيجيّة التدريس التبادلي، إذ لم يعد المعلّم قائداً للمجموعات وإنّما ميسرّاً للمجموعات، وأكدَّت ضرورة جعل التلاميذ لا يعتمدون على المعلّم من خلال تغيير الحوارات داخل الصفوف الدراسية من العمليات التفاعليّة (Clark 2013, P13)

يحدد عفانة وحبش (٢٠١١، ص١٩٣) خمس خطوات لأدوار المعلّم وهي:

١) تقسيم المتعلمين إلى مجموعات غير متجانسة (٣–٦أفراد).
٢) امتلاك المهارات التدريسية ليكون قدوة وأنموذجاً.
٣) تشخيص قدرات المتعلمين ومهاراتهم قبل توقف المساندة.
٤) مراقبة عمل المجموعات التي يخرج منها حتى يتأكّد من فاعليّة الاستراتيجيّة.

٥) تقدير المواقف الصحيحة وتعزيزها وتعديل المواقف الخاطئة وتقويتها .

ويتضح مما سبق أنّ المعلّم يتحمل المسؤوليّة المبدئيّة للتعليم، حيث يقود المعلّم الحوار مطبقاً الاستراتيجيات الفرعيّة على فقرة قرائيّة من نص ما، ثم تنتقل المسؤوليّة تدريجياً إلى التلاميذ، كما نلاحظ يقوم المعلّم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات ويوزع عليهم الأدوار المنوطة بهم، كما يشجعهم على المشاركة في الأنشطة المطلوبة ويراقب عملهم داخل الصف ويقدم الدعم والتعزيز في الوقت المناسب وبالتالي لابد من المعلّم أن يمتلك الدافعيّة والقناعة بأهمية الاستراتيجيّة.

٢-دور التلميذ في التدريس التبادلي:

هنالك مجموعة من الأدوار التي سيؤديها كلّ تلميذ أثناء دراسته لموضوعات القراءة وفقاً لاستراتيجيّة التدريس التبادلي وأهم هذه الأدوار هي:

١. المشاركة في تصميم وتنفيذ الأنشطة والمواقف التعليمية.
٢. ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة.
٣. تلخيص الفقرات المهمة.
٤. القدرة على التنبؤ بكل ما هو جديد (خليلية ،٢٠١٦، ص٢١).

وقد ذكر (علي،٢٠٠٧، ص٣٥٨) أهم الأدوار فيما يلي:

القائد: وهو المسؤول عن توجيه زملائِه نحو تحقيق المهام المطلوبة، واستغلال الوقت الاستغلال الأمثل .

المُلّخص: ومن أهمّ أعماله قراءة الفقرة الأولى قراءة جيدة واستخلاص الأفكار الرئيسيّة بالفقرة، وربط الأفكار مع بعضها البعض، وكتابتها في فقرة ملخّصة، تقديم الملخص النهائي للمجموعة.

المُتسائِل: يقوم بقراءة الفقرة الأولى من النص وقراءة الملخص الذي قام به زميله ليقوم بوضع أسئلة عليه تساعده في تحديد المعلومات الهامة بالفقرة مع الإجابة عن تلك الأسئلة .

الموضّح: من أهم أعماله قراءة الفقرة مع تحديد المصطلحات والمفاهيم الغامضة وصياغتها على شكل أسئلة، وإذا لم يستطيع الإجابة عنها يطرحها على أفراد مجموعته أو على المعلّم.

المُتوقّع: وهو الذي يقوم بطرح سؤال على زملائِه " ما الأفكار التي سيتحدث عنها المؤلف في الفقرة التالية " ثم يعرض توقعاته على زملائِه.

وهكذا فإن إستراتيجية التدريس التبادلي من أفضل الاستراتيجيات في احداث التعلم لدى التلاميذ وحيث إنها تتضمن تعلماً تعاونياً إضافة إلى الحوار والنقاش بين التلاميذ أنفسهم أو بينهم وبين المعلم كما تتضمن تبادلا للأدوار حيث يشعر التلميذ بدوره في العملية التعليمية التعلمية من خلال الدعم المتبادل بين التلاميذ أنفسهم.

-ماذا يحتاج المعلّم لاستخدام هذه الطريقة؟

يجب أن يكون لدى المعلّمين الذين يرغبون في استخدام طريقة التدريس التبادلي ملخصات مزودة بمنظمات تخطيطيّة يتم ملؤها بنتائج تطبيق استراتيجيات التساؤل والتلخيص والتوضيح والتنبؤ كما يلزمهم بعض التفكير حول النص لرصد الأهداف التعليميّة خلال مرحلة التعلم، كما أنَّ مستوى قدرات التلاميذ يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند اختيار القطع التي تنمّي التفكير، ويمكنهم الاستعانة بالجرائد اليومية كمؤشرات مهمة لانتقال التلاميذ إلى فئات ومعدلات تفكيريّة أخرى (جربوع ،٢٠١٤، ص١٨-٢٠).

تاسعاً:المزيد من الاعتبارات التي يجب الأخذ بها عند استخدام استراتيجية التدريس التبادلي.

بالرغم من فاعليّة التدريس التبادلي في تطوير مهارات الفهم القرائي، لكن يوجد العديد من القيود في ذلك، فعلى سبيل المثال لا ينبغي أن نفترض أن جميع المتعلّمين سيكون لديهم القدرة على استخدام الاستراتيجيات الأربع بين المعلّم والتلاميذ وهذا يؤدي إلى توقف طويل خلال الدرس.

فاعلية استراتيجيّة التدريس التبادلي يمكن أن تعزز وتزداد باتباع الإجراءات التالية :

١. تحديد الغرض من استراتيجيّة التدريس التبادلي مع بيان أهميّة كلّ استراتيجيّة من استراتيجيات التدريس التبادلي الأربع.
٢. تَوفير إرشادات تُوضح طريقة توظيف كل استراتيجية على حده.
٣. نَمذجة استخدام الاستراتيجيّة من قبل المعلّم.
٤. توفير فرص للاستخدام المتكرر للاستراتيجيات والتقديم على أساس ما هو مطلوب.
٥. وجود أنموذج شرح للاستراتيجيّات لكلّ من المعلم والمتعلم.

٦. التّوضـــيح للمتعلّمين أين ومتى يمكن تطبيق الاســـتراتيجيّة، وكيف يمكن أن يختلف تطبيق الاســتراتيجيّة باختلاف التلاميذ لنفس المحتوى، وكيف يختلف التلاميذ في تطبيق الاســتراتيجيّة على الرغم من تشابه المحتوى(Delinda& Garderen,2004,p226-228) .

عاشراً: شروط نجاح استراتيجيّة التدريس التبادلي:

ذكرت جملة من العوامل اللازمة لتفعيل استراتيجيّة التدريس التبادلي وقد اجملت ذلك في خمس نقاط رئيسية وهي على النحو الآتي:

١) المعلّمون المتميزون يأخذون كفايتهم من الوقت بحيث يفهمون كل استراتيجية.
٢) يَتمَّ دمج التدريس التبادلي داخل ورشة عمل أسبوعيّة أو يوميّة.
٣) يطلب المعلّم من التلاميذ أن يطبقوا كلّ استراتيجيّة فرعيّة على نصوص مختلفة وفقاً لمستوياتها.
٤) يقوم المعلّم بالتدريج بالتخلي عن مسؤولية قيادة المناقشات ونقلها إلى التلاميذ.
٥) مواءمة التكليفات المطلوبة من التلاميذ مع قدراتهم لتحقيق أعلى كفاءة في الأداء (التيان ،٢٠١٤، ص٧٨) .

لذا من الضروري مساعدة التلاميذ على الإمساك بزمام تفكيرهم وذلك بالفهم القرائي والمناقشة ثم اقتراح الحلول والتلخيص، ورفع مســتوى الوعي لديهم إلى الحد الذي يســتطيعون فيه التحكم بأفكارهم وتوجيهها الوجهة الصحيحة للتوصل إلى حل المشكلات التي تواجههم.

احدى عشر: مزايا استراتيجيّة التدريس التبادلي:

أهم مزايا استراتيجيّة التدريس التبادلي:

١) سهولة تطبيقها في الصفوف الدراسية وفي معظم المواد.
٢) تنميّة القدرة على الحوار وحل المشكلات.
٣) إمكانية استخدامها في الصفوف الدراسية ذات الاعداد الكبيرة.
٤) زيادة تحصيل التلاميذ في كافة المواد.
٥) تنميّة القدرة على الفهم القرائي خاصة لدى التلاميذ ذو القدرة المنخفضة في الفهم القرائي.
٦) تزيد ثقة التلميذ بنفسه .

٧) توفر التغذية الراجعة والتعزيز.

٨) توفر بيئة تعلّم أكثر ثراءً ولا تعتمد على طريقة واحدة (عبد المجيد، عبود ،٢٠١٣، ص٤٨٨).

وتمَّ سرد بعض المزايا أيضاً في النقاط التالية:

١. تنميّة القدرة على الحوار والنقاش.
٢. إمكانية الاستخدام مع الأعداد الكبيرة.
٣. تنميّة القدرة على الفهم القرائي لاسيما مع الأطفال ذوي القدرة المنخفضة في التحصيل الدراسي.
٤. تشجيع الأطفال الخجولين من خلال الاستراتيجيات الأربع السالفة الذكر.
٥. اتفاقه مع وجهة النظر المعاصرة في القراءة باعتباره نشاطاً يتفاعل القارئ مع النشاط.
٦. زيادة التحصيل في كافة المواد الدراسية (جربوع ،٢٠١٤، ص٢١).

إن التدريس التبادلي يقوم على أساس أن التفاعل بين التلاميذ في الحوار الصفي له تأثير فعال في عملية التعلم لذلك تعتمد استراتيجية التدريس التبادلي على التعاون والمشاركة بين التلاميذ أثناء الدرس للمساعدة على فهم المقروء وذلك بالاعتماد على أربع استراتيجيات فرعية.

اثنا عشر: مُحددات استراتيجيّة التدريس التبادلي:

١. يحتاج بعض التلاميذ وقتاً نسبياً للتدريب على الأنشطة المرافقة للتدريس التبادلي.
٢. قلة مشاركة التلاميذ الخجولين في أنشطة التدريس التبادلي.
٣. تحتاج لبيئة تعليميّة خاصة يتسنى للتلاميذ فيها الحوار بحريّة.
٤. إضـــاعة الوقت من قبل بعض أفراد المجموعة أثناء الحوار والخوض في جزئيّة أكثر من غيرها (العلان ،٢٠١٢، ص٥٣٥).

ثلاثة عشر: كيفيّة التّغلب على صعوبات تطبيق استراتيجيّة التدريس التبادلي:

ذكر أوزكس (Oczkus,2003) بأن صعوبات التدريس التبادلي يمكن تفاديها من خلال استخدام:

١-السقالات :Scaffolding

ويقصد بها مساعدة التلاميذ في الانتقال إلى مستوى معرفي أفضل، وعادة ما يقوم المعلّم بتوفير المساعدة، أو يقوم بتوفيرها تلميذٌ مستواه التحصيلي أعلى من تلاميذ.

٢-التفكير بصوتٍ عالٍ:Thing aloud

نعلم أنَّ استراتيجيّة التدريس التبادلي قائمة على الحوار والنقاش والتفكير بصوت عال ٍفي مراحله الأربع مما يعطي التلاميذ فرصة جيدة وعالية لتسقيل تلاميذ أقل منهم تحصيلاً.

٣- التعلم التعاوني:Cooperative Learning

يتم هنا تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مع إعطائهم مهارات تعليميّة ولأن التدريس التبادلي ذو طبيعة نقاشيّة أو حوارية تتطلبها مراحله الأربع، يمكن أن تتصدى إحدى المجموعات للتنبؤ، وأخرى لطرح الأسئلة، وتوضيح الأفكار الموجودة في النص، وقد يقوم أفراد المجموعة التعاونية بهذه المراحل جميعها ثم يبدأ النقاش بين المجموعات (خليلية ،٢٠١٦، ص٢٩).

بعض عيوب التدريس التبادلي وتتلخص فيما يلي:

١. صعوبة السيطرة على تنفيذ ورقة الواجب.
٢. يحتاج إلى أجهزة وأدوات كثيرة.
٣. تكثر فيه المناقشات بين التلاميذ حول تنفيذ الواجب.
٤. تكثر فيه الاستعانة بالمعلّم حول الأشكال وتنفيذ الواجب.
٥. كثرة ضغوط العمل على المعلّم.
٦. تحتاج إلى وقت طويل نسبياً من أجل التدريب على أنشطة التدريس التبادلي.
٧. تحتاج إلى بيئة تعليمية خاصـــة حتى يتم تدريب المتعلمين عليها بحرية تامة (خليلية ،٢٠١٦، ص١٩-٢٠)

ونظرا لما تمثله استراتيجية التدريس التبادلي من دور مهم في العملية التعليمية التعلمية لابدَّ من الاهتمام بتنمية قدرة التلاميذ على استخدام الاستراتيجيات الأربع المتضمنة في استراتيجية التدريس التبادلي حتى يسهل فهم المقروء لديهم.

أربعة عشر: ارشادات عامة لاستخدام الاستراتيجية:

١. يمكن للمعلّم أن يدرب تلاميذه على كلّ نشاط من الأنشطة الأربعة على حده حتى يتقنها كلّ التلاميذ.
٢. أن يكون النص المختار من مستوى التلاميذ.
٣. يمكن الاستعانة باستراتيجيّة العمل في مجموعات لإنجاح التدريس التبادلي.
٤. ضرورة تشجيع التلاميذ الخجولين في الصف للمشاركة في الاستراتيجية.
٥. التدريب المستمر على هذه الاستراتيجيّة يحقق نتائج إيجابيّة فعالة (عبد المجيد، عبود،٢٠١٣، ص٤٨٨).

الخاتمة:

يتَّضح لنا من خلال ما سبق أن استراتيجيّة التدريس التبادلي تأخذ شكل استراتيجيات يوظفها المعلّم، وتكاد تَجمع الأدبيات التربويّة في هذا المجال على هذه الاستراتيجيات الأربع، كما تؤكّد أيضاً ضرورة التنقل بينها بسلاسة ويسر لتنميّة قدرات التلاميذ على استخلاص استراتيجيات مناسبة للتعلّم، وكيفية تنشيط المعرفة السابقة، وتوظيفها في مواقف التعلّم الحاليّة، وتركيز الانتباه على النقاط والعناصر البارزة في المحتوى، وممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني ، وبالتالي لابدَّ للمعلّم الناجح أن يخطط لاختيار الموضوعات التي يجدي معها تطبيق استراتيجيّة التدريس التبادلي لتحقيق الأهداف المرسومة.

المحور الثاني

المهارات الاجتماعيّة

(مفهومها–أهميتها–أنواعها)

تمهيد
أولاً: مفهوم المهارات الاجتماعيّة
ثانياً: أهمية المهارات الاجتماعيّة
ثالثاً: أنواع المهارات الاجتماعيّة
رابعاً: خصائص المهارات الاجتماعيّة
خامساً: أبعاد المهارات الاجتماعيّة
سادساً: الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تنمية المهارات الاجتماعيّة
سابعاً: دور الأنشطة التعليمية في تنمية المهارات الاجتماعيّة
ثامناً: العوامل والأسباب التي تقف خلف صعوبات المهارات الاجتماعيّة
تاسعاً: المهارات الاجتماعيّة في ضوء بعض النظريات

المحور الثاني

المهارات الاجتماعيّة

(مفهومها–أهميتها –أنواعها)

تمهيد:

لا يعيش الانسان بمعزل عن المجتمع، فالإنسان اجتماعي بطبعه ولكن عند الاحتكاك بالآخرين تقف أمام الإنسان أمور لا يعرف أن يتصرف فيها ومن هنا كان لازماً على التربية تقديم بعض المهارات الاجتماعية اللازمة للفرد ليعيش حياته هادئاً.

يعد السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية والحياتية المتعلقة به أحد أهم المظاهر التي ترتبط مباشرة بحياة الإنسان في كافة مراحل حياته، بدءاً من مرحلة الطفولة التي تزداد فيها أهمية التركيز على هذه المهارات، لما لها من صلة بحياة الطفل وسلوكه، ولما لها من تأثير على مراحل حياته اللاحقة (عارم، ٢٠٠٥، ص١٣)

وعموماً يمكننا فهم المهارات الاجتماعية باعتبارها مجموعة منبثقة من السلوكيات التي تحظى بقبول أفراد المجتمع والتي تمَّ تعزيزها من قبل الآخرين سواء كان التعزيز إيجاباً أو سلباً (Aufa& Saragih 2016, p. 234)

وإنَّ نجاح الأطفال وخاصة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في اكتساب مهاراتهم الاجتماعية وتنميتها يساعدهم على تزايد قدراتهم على إقامة التفاعلات والعلاقات الاجتماعية الناجحة والاندماج مع أقرانهم والاقتراب من الجماعات في طمأنينة وألفة مما يؤدي إلى مزيد من التقدّم واكتساب الخبرات الاجتماعية وتحقيق النموّ الاجتماعي بصورة سليمة وصحيحة (مداني وأمير، ٢٠١٧، ص ١٤)

و المهارات الاجتماعية من المهارات ذات الأهميّة في حياة الإنسان تساعده على أن يتحرّك نحو الآخرين فيتفاعل، ويتعاون معهم ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة، ومهام، وأعمال مختلفة، ويتخذ منهم الأصدقاء، ويقيم معهم العلاقات، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح عضواً فعّالاً في

جماعته يؤثر في الآخرين، ويتأثر بهم، ويعبر عن مشاعره، وانفعالاته واتجاهاته نحوهم، ويمكنّه هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشكلات اجتماعية مختلفة، ومن التوصل إلى الحلول الفعالة لمثل هذه المشكلات.

أولاً: مفهوم المهارات الاجتماعيّة:

١-مفهوم المهارة:

في "اللغة " يرجع أصل مصطلح المهارة إلى الفعل" مهر" والاسم منه "ماهر" أي حازق وبارع ويقال فلان "مهر في الشيء: أحكمه وصار به حاذقاً فهو ماهر ويقال مهر في العلم والصناعة وغيرهما .(المعجم الوسيط ، ص٨٨٩).

المهارة: عرفها جثري ١٩٥٢: على أنها قدرة تكتسب بالتعلم حيث نفترض مسبقاً الحصول على نتائج محددة نتيجة لهذا التعلم.

-يبين سنجر ١٩٨٠: أنها ترتبط بالإنجاز في عمل أو نشاط معين وهي تشير إلى مجموعة من الاستجابات الخاصة التي تؤدي في موقف محدد ، هذا الموقف يشتمل أساساً في مضمونه معايير الحكم على مستوى الأداء في المهارة .

أيضاً تُعرف المهارة: بأنّها قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام العلميّة بكفاءة عالية حيث يقوم الفرد بالمهمة بسرعة ودقة واتقان مع الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف وهي الأداء الأسهل الدقيق، القائم على الفهم لما يقوم به الفرد عقلياً وحركياً وقد يميل بعضهم إلى تخصيصها للأعمال المهنية كالنجارة والحدادة، إلاّ أنّ الغالبيّة تجعلها عامة لتشمل المهارات الحسابية – اللغوية والمهارة في إقامة العلاقات الاجتماعيّة – والمهارات الإداريّة ... الخ (وافي، ٢٠١٠، ص ٢٦).

وتُعرف الجبري والديب (١٩٩٨) المهارة بأنّها: نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين وتصبح المهارة اجتماعية، عندما يتفاعل فرد مع آخر ويقوم بنشاط اجتماعي إذ

يتطلب مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وما يفعله هو ليصحح مسار نشاط ليحقق بذلك هذه المواءمة (فرحات، ٢٠١٤، ص ١٠٨).

عرفها الخطيب (٢٠٠٠) المهارة قدرة الفرد على القيام بعمل ما أو تعلّم شيء ما سواء كان جسدياً أم عقلياً بسهولة ودقة وبدرجة من السرعة والاتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول (القرني، ٢٠١١، ص ١٣)

٢-مفهوم المهارات الاجتماعية:

اختلف العلماء المعاصرون حول تحديد مفهوم واضح للمهارات الاجتماعية فالبعض ينظر للمهارات الاجتماعيّة على أنّها سمة والبعض ينظر إليها من منظور سلوكي وآخرون يؤكدون على أنها من منظور معرفي والبعض يؤكدون أهميّة تبني وجهة نظر تكاملية وفي هذا السياق نلخص وجهات النظر المختلفة التي اهتمت بتحديد مفهوم المهارات الاجتماعية على النحو الآتي:

أ-المهارات الاجتماعيّة سمة:

يؤكد هذا التوجه على أنّ سمة الاجتماعيّة نموذج افتراضي يدل على صفة عامة أو مشتركة بين الأفراد وفي ضوء ذلك عُرفت المهارات الاجتماعية بأنّها استعداد نفسي داخلي كامن يسبق الاستجابة للمواقف الاجتماعيّة ومن التعريفات التي ترى أن المهارات الاجتماعيّة سمة اجتماعيّة:

-يُعرف لي(lee, 1977) المهارات الاجتماعية: إجراء ديناميكي يشمل قدرات الفرد المعرفية واللغويّة والاجتماعيّة وتطوير هذه القدرات بحيث تغدو استراتيجيات فعّالة في مختلف البيئات.(الحميضي ،٢٠٠٤،ص ٦٧)

-ويعرف رين وماركل(Rinne & Markal, 1979) المهارات الاجتماعيّة: بأنها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتحرك بها استجابات الفرد للآخرين في موقف التفاعل وهذا المخزون يعمل بطريقة آليّة من خلالها يستطيع الأفراد التأثير في بيئتهم بتحقيق النتائج المرغوبة والتخلص من النتائج الضارة في النطاق الاجتماعي أو تجنبها والحد الذي عنده ينجحون في

الحصول على نتائج مرغوبة أو تجنب النتائج الضارة دون إلحاق أذى بالآخرين (الحميضي، ٢٠٠٤، ص ٦٧).

ب-المهارات الاجتماعيّة أنموذج سلوكي:

-يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّ النماذج السلوكيّة ترتبط بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته والذي له مدلولات اجتماعية في مواقف محددة ومن التعريفات التي ترى أنّ المهارات الاجتماعيّة لها علاقة بالنماذج السلوكيّة:

-يؤكد كارتلدج وملبورن (Gartldge & Milburn) أنّ المهارات الاجتماعيّة هي قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكيّة والأنشطة المدعمة إيجابياً والتي تعتمد على البيئة وتفيد في التفاعل الاجتماعي مع الأخرين في علاقات اجتماعيّة متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعيّاً في كلّ من الجانب الشخصي والاجتماعي.

-يعرف (السيد، ١٩٩٨) المهارات الاجتماعيّة: بأنّها نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف الفرد فيه تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الأخرين أو أنّها عمليّة تفاعل فرد مع فرد آخر يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد من الآخر وما يقوم به هو، وليصحح مسار نشاطه الاجتماعي ليحقق بذلك الموائمة، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي (المطوع، ٢٠٠١، ص ١٧).

ج-المهارات الاجتماعيّة من منظور تكاملي

-المنظور التكاملي ينظر للمهارات الاجتماعيّة باعتبارها عمليّة تفاعليّة بين الجوانب السلوكيّة اللفظيّة وغير اللفظيّة والجوانب المعرفيّة والانفعاليّة الوجدانيّة في سياق التفاعل الاجتماعي ومن التعريفات التي تؤكد وجهة النظر هذه:

-يعرف أركيل(Argyle, 1981) المهارات الاجتماعيّة: القدرة على إحداث التأثيرات المرغوبة في الآخرين في المواقف الاجتماعيّة، وبذلك فإنّ مشاركة الآخرين تمثل درجة من التدعيم الاجتماعي

الـذي يقدمــه الشــخص المشــارك، وفــي المقابــل يصــبح وجــوده مرغوبــاً ومحببــاً(الحميضــي ،٢٠٠٤، ص٦٩)

-يعـرف ريجيـو(Riggio, 1990) المهـارات الاجتماعيّـة بأنّهـا قـدرة الفـرد علـى التعبيـر الانفعـالي والاجتمـاعي بطريقـة لفظيّـة إلـى جانـب مهارتـه فـي ضـبط تعبيراتـه غيـر اللفظيّـة وتنظيمهـا كقدرتـه علـى ضـبط الانفعـال واسـتقبال انفعـالات الآخـرين وقدرتـه علـى لعـب الـدور واستحضـار الـذات اجتماعيـاً (الحميضي، ٢٠٠٤، ص٦٩-٧٠).

وهكـذا يبـدو واضـحاً صـعوبة تحديـد مفهـوم المهـارات الاجتماعيّـة بالقـدر المطلـوب بالدقـة والوضـوح نظـراً لتعـدد المفـاهيم التـي قُـدمت مـن العلمـاء والبـاحثين لتعريـف المهـارات الاجتماعيّـة، وعلـى الـرغم من الاختلاف في التعريفات يمكن استخلاص عدة نقاط أساسية تتمثل في :

-إنّ المهارات الاجتماعيّة تتضمن سلوكيّات محددة لفظيّة وغير لفظيّة.

-تؤكد التعريفات أهميّة التعلّم في اكتساب المهارات الاجتماعية.

-المهـارات الاجتماعيّـة بينشخصـية تفاعليّـة حيـث تؤكّـد التعريفـات علـى التفاعـل البينشخصـي الموجـب الذي يحقق للفرد أهدافه.

-تهـتمّ التعـاريف السـابقة بالنتـائج المترتبـة مـن اكتسـاب المهـارات الاجتماعيـة سـواء بالنسـبة للفـرد نفسـه أو لجميع أطراف التفاعل.

ثانياً:أهمية المهارات الاجتماعيّة

يُرجـع الاهتمـام بالمهـارات الاجتماعيّـة إلـى كونهـا عـاملاً مهمـاً فـي تحديـد طبيعـة التفـاعلات اليوميّـة للفرد مـع المحيطـين بـه فـي مجـالات الحيـاة المختلفـة والتـي تعد فـي حـال اتصـافها بالكفـاءة مـن عوامـل التوافـق النفسـي علـى المسـتويين الشخصـي والمجتمعـي، ويـؤدي انخفـاض مهـارات الكفـاءة الاجتماعيـة إلـى فشـل الحيـاة الاجتماعيّـة، وتكـرار الضـغوط والمشـقات، وفشـل العلاقـات المتبادلـة بـين الأشـخاص (نادر، ٢٠١٤، ص ٥٧) .

وإنّ المهـارات الاجتماعيّـة عمومـاً عمليّـة أساسـيّة لعمليـات التكيّـف الاجتمـاعي، وتُمكـن الفـرد مـن التعامل مع متطلباته الشخصية(Angelico, 2013, p. 16) .

فهـي سـلوكات متعلّمـة مقبولـة تمكّـن الشـخص مـن التفاعـل بفاعليـة مـع الآخـرين وتجنـب الاسـتجابات غيـر المقبولـة اجتماعيّـاً، ومـن أمثلـة المهـارات الاجتماعيـة (المشـاركة، المسـاعدة، بـدء العلاقـات، طلـب المسـاعدة، المـديح، وقـول الشـكر) إنَّ تطـوير مهـارات كهـذه لتمكـين علاقـات ناجحـة هـو مـن الإنجـازات الأكثـر أهميّـةً للطفولـة، ولسـوء الحـظ، لا يكتسـب كـلّ الأطفـال مهـارات اجتماعيّـة ملائمـة. ومـن ثـمّ غالبـاً مـا يعـاني أطفـال كهـؤلاء مـن علاقـات سـلبيّة مـع البـالغين والرفـاق. وغالبـاً مـا تكـون مشـاكل المهـارات الاجتماعيّـة التـي لـم تـتمّ معالجتهـا مزمنـة وقـد تـؤدي إلـى مشـاكل تكيّـف اجتماعيّـة أو اعتلال نفسي حقيقي.

إن المهـارات الاجتماعيّـة إحـدى الخصـائص الرئيسـيّة والمهمـة للإنسـان وإنّ التعـرف علـى المهـارات الاجتماعيّـة الموجـودة لـدى الطفـل وقدرتـه علـى التفاعـل مهـم جـداً لأنّـه جـزء مـن البيئـة الاجتماعيّـة لـذلك مـن الضـروري زيـادة التفاعـل السـوي مـع بيئتـه الاجتماعيّـة ومـن الجـدير ذكـره أنّ المهـارات الاجتماعيّة تعد من المكونات الرئيسة للذكاء.

وإن التفاعـل الاجتمـاعي يلعـب عنـد الأقـران دوراً مهمـاً فـي عمليّـة النمـو الاجتمـاعي لـدى الأطفـال، فهـو يـزود الطفـل بخبـرات تعلميّـة عديـدة تسـاعده علـى تعلـم المهـارات الاجتماعيـة والمهـارات اللغويّـة والحركيّـة، وطـرق التعبيـر عـن المشـاعر والعواطـف، يعرّفـه بـالقيم الأخلاقيـة، ولمـا كـان مـدى قبـول الفـرد فـي المجتمـع يعتمـد جزئيّـاً علـى كفايتـه الاجتماعيّـة فـإنّ العـاملين فـي ميـدان التربيّـة يبـدون اهتماماً كبيراً بتطوير المهارات الاجتماعية (أحمد، ٢٠١٤، ص ٣٤٠)

وعموماً إن موضوع المهارات الاجتماعيّة يكتسب أهميّة خاصة لاعتبارين أساسيين:

الاعتبـار الأول: المهـارات الاجتماعيّـة تُعـدُّ واحـدة مـن العوامـل المهمـة والمسـؤولة عـن التفاعـل الكـفء للفرد وقدرتـه علـى الاسـتمرار فـي هـذا التفاعـل مـع الآخـرين، بوصـفها تمثـل مـع القـدرات العقليـة جنـاحي الكفاءة والفعاليّة في مواقف الحياة.

أمـا الاعتبـار الثـاني: فيتمثـل فـي أنّ المهـارات الاجتماعيـة تُعـدُّ واحـدة مـن المكونـات المهمـة للصـحة النفسـيّة الجيـدة علـى اعتبـار أنّ الصـحة النفسـيّة لا تعنـي فقـط غيـاب مظـاهر سـوء التوافـق بـل تشـير إلـى مجموعـة مـن المهـارات الإيجابيـة المتنوعـة والخصـائص المرتبطـة بالفاعليّـة والكفـاءة (سـعيد، ٢٠٠٩، ص٤٠)

ثالثاً: أنواع المهارات الاجتماعيّة وتصنيفاتها:

المهارات الاجتماعيّة مهارات معقدة تنطوي على تفاعلات إيجابيّة، ويتم تعلم المهارات الاجتماعيّة من أجل الحصول على نتائج إيجابيّة مرغوبة، فهي تشمل الصفات اللازمة للكفاءة الاجتماعيّة ومن ثمّ ينبغي أن تشمل صـفات واضـحة ومفهومة تسـاعد على تلبيّة الاحتياجات الاجتماعيّة والماديّة والفكريّة للأطفال دون مواجهة مشاكل في بيئتهم الاجتماعيّة(pekdogan, 2016, p. 305) .

اختلـف العلمـاء فـي تعريـف المهـارات الاجتماعيّـة وأنواعهـا وتصـنيفاتها ،ويرجـع هـذا الاخـتلاف بـين العلمـاء والمتخصصـين فـي التربيّـة والتربيّـة الخاصـة والصـحة النفسـيّة إلـى اخـتلاف المواقـف الاجتماعيّـة ومـا يحـدث فيهـا مـن تفاعـل لتحقيـق الهـدف المنشـود بنـاءً علـى الموقـف الـذي يواجهـه الفـرد ، وذلـك أن المهـارات هـي مجموعـة مـن اسـتجابات الفـرد الأدائيّـة التـي يمكـن قيـاس نتائجهـا مـن حيـث السـرعة والدقـة والإتقـان والجهـد والوقـت بنـاءً علـى نـوع الاسـتجابة الـذي يتطلـب مسـتوى عقليّـاً وانفعاليّـاً معيّنـاً لمسـاعدة الفـرد علـى مواصـلة التفاعـل الاجتمـاعي بنجـاح ، وقـد اشـترك العديـد مـن البـاحثين فـي المهـارات الاجتماعيـة علـى الأنـواع الأساسـية للمهـارات الاجتماعيّـة :كالتعـاون وتوكيـد الـذات والتواصـل مـع الآخـرين واقتصـر الاخـتلاف علـى إضـافة مهـارة أو مهـارتين أو التغييـر فـي مسـمى مهـارة أخـرى، فبالنسـبة لعكاشـة وعبـد الحميـد (٢٠١٢) فقـد قسـما المهـارات الاجتماعيّـة إلـى سـت مهـارات فرعيّـة : تحمـل المسـؤوليّة ،وتوكيـد الـذات ،وضـبط الـنفس والتعـاون ،والتعـاطف ، والتواصـل مـع الأقـران ،فـي حـين اقتصـر الأحمـد علـى مهـارتين : التعـاون، المشـاركة مضـيفاً اليهـا مهـارة التفاعـل مـع الكبـار ومهارة النظام . نقلاً عن (بصيل ، ٢٠١٥، ص ٩)

أمّـا نمـوذج (عبـدالله، ٢٠٠٠) فقـد قسّـمها إلـى ثمـاني مهـارات: المحادثـة، مهـارات التوكيـد، مهـارات التفاعـل، مهـارات حـل المشـكلات، مهـارات مسـاعدة الـذات، والسـلوكيّات المرتبطـة بمهـام الفصـل الدراسي، وسلوكيّات مرتبطة بالذات ومهارات المقابلة للعمل (بصيل، ٢٠١٥، ص ١٠).

ويرى كولدستن Goldsten أنّ المهارات الاجتماعيّة تتمثل فيما يأتي:

١-المهارات الاجتماعيّة الأولية: مثل مهارة (الإصغاء-المحادثة-طرح الأسئلة).

٢-المهارات الاجتماعيّة المتقدمة: مثل مهارة (طلب المساعدة والاعتذار واقناع الأخرين).

٣-مهارات التعامل مع المشاعر: مثل مهارة (التعبير عن المشاعر-التعامل مع الخوف -وتفهم مشاعر الآخرين (راشد و كعيد، ٢٠١٤، ص ٧٦٥).

وهنالك مجموعة أخرى من أهم المهارات الاجتماعية هي:

أ-مهارات المشاركة: أي قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين والاندماج معهم وإقامة علاقات اجتماعية إيجابيّة في المواقف المختلفة وتتضمن المشاركة في اللعب والمشاركة في الحديث والمشاركة الوجدانية.(عواد ، مصطفى ،٢٠١٠، ص١٣)

حيث نجد بعض التلاميذ غير قادرين على المشاركة، وأحياناً يكون التلاميذ الذين يتجنبون العمل الاجتماعي خجولين وكثيراً ما يكون الخجولون أذكياء جداً ولكنّهم قد يعملون بمفردهم مع شخص آخر وهؤلاء يجدون صعوبة في العمل مع الجماعة وهناك التلميذ النمطي الذي يختار بسبب أو آخر أن يعمل بمفرده ويرفض المشاركة في المشروعات الجماعيّة التعاونيّة.

ب-المهارات الجمعيّة: تتوفر لدى معظم الناس خبرات العمل في جماعات إذا كان أعضاؤها مريحين ولديهم مهارات اجتماعيّة جيدة ولكي يكون عمل الجماعة جيداً يجب أن يتعلموا المهارات الاجتماعيّة ليتفاعلوا بنجاح مع الجماعة، كذلك فإن الجماعات كوحدة ينبغي أن تتعلم المهارات الاجتماعية إذا أرادت أن تكون فعالة (الظاهر، د.ت، ص ٣٠).

ج-مهارات التعاون: يُعدُّ التعاون أسلوباً من أساليب السلوك الاجتماعي وتقتضي طبيعته التفاعل بين الأفراد لتحقيق هدف مشترك، وينتج عن ذلك الاهتمامات المشتركة بينهم وروح الصداقة ومشاعر السعادة وزيادة الاتصال والمساعدة وتنسيق الجهود، وتقسيم العمل فيما بينهم وزيادة تقبلهم للآراء والأفكار والمقترحات

المتبادلة بينهم، والاتفاق في الآراء وانخفاض معدل القلق وارتفاع الثقة بالنفس والتمركز حول العمل، وتحقيق الهدف (المرجع السابق ،ص ١٣).

وبناءً على ما سبق نجد تتعدد المهارات الاجتماعيّة في أنماطها وأنواعها في ضوء توجهات نظرية متعددة، فهناك تقارب واضح بين النماذج السابقة في تحديد المهارات الاجتماعيّة سواء كانت مهارات تتعلّق بالشخص أو بالبيئة وجميعها تسهم في تحقيق التواصل الفعّال .

رابعاً:خصائص المهارات الاجتماعيّة:

ذكر (سعيد ٢٠٠٩، ص٤٨)تتصف المهارة بعدة صفات منها:

١-المهارات نمائية: فالتلاميذ يتعلمونها عبر الزمن عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة وهم عادة يبدؤون من مستويات منخفضة جداً من حيث الكفاءة ويتقدمون على نحو تدريجي.

ويستطيع الملاحظون أن يشاهدوا هذه الظاهرة بسهولة بمقارنة كفاءة تلميذ في مهارة معينة عبر فترات زمنية مختلفة، ولن يجدوا عادة فرقاً في الأداء أو القدرة من يوم لآخر ولكنهم سوف يلحظون تقدماً واضحاً من شهر لآخر ومن سنة لأخرى

٢-المهارات متعلمة:

معظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى آلياً إذ يتمّ تعلّمها عن طريق التدريب والمران إنّها ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيماً عالياً ومتكاملاً، فمعظم المهارات بحاجة إلى أن تفهم جيداً لكي تؤدى أداءً جيداً .

٣-المهارات معقدة:

بعض المهارات معقدة بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة.

ويمكننا القول إنّ المهارة تتميز بالخصائص التالية عمليّة فيزيقيّة، وعاطفيّة وعقليّة وتتطلب معلومات ومعارف وتتطلب الممارسة والتدريب، ويمكن استخدامها في مواقف متعددة .

خامساً: الأبعاد الأساسية للمهارات الاجتماعيّة:

١-المهارات الاجتماعيّة العامة: وتشمل السلوكيّات المختلفة المقبولة اجتماعيّاً والتي يمارسها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي أثناء التفاعل مع الآخرين.

٢-المهارات الاجتماعيّة الشخصيّة: ويقصد بها التعامل بشكل إيجابي مع الأحداث والمواقف الاجتماعية.

٣-مهارات المبادأة التفاعلّية: وتشمل المبادرة بالحوار والمشاركة والتفاعل.

٤-مهارة الاستجابة التفاعليّة: وتشمل القدرة على الاستجابة لمبادرات الغير من الحوار وطلب المساعدة أو المشاركة.

٥-المهارات الاجتماعيّة ذات العلاقة بالبيئة المدرسيّة: وتتمثل في إظهار المهارات اللازمة للتفاعل مع أفراد وأحداث البيئة المدرسيّة وتشمل التعاون مع التلاميذ والمعلّمين وطاقم الإدارة.

٦-المهارات الاجتماعيّة المتعلقة بالبيئة المنزليّة: وتشمل جميع العلاقات داخل الأسرة (الددا، ٢٠٠٨، ص٤١-٤٢).

فقد قدم ريجيو Riggo عدداً آخر من الأبعاد الأساسية للمهارات الاجتماعيّة وهي:

١. التعبير الانفعالي: والذي يتضمن مهارة الاتصال بالمشاعر والاتجاهات (تعبيرات الوجه-الصوت).
٢. التعبير الاجتماعي: والذي يتضمن مهارة التعبير اللفظي كالعلاقة اللفظيّة وبدء المحادثات.
٣. الضبط الانفعالي: ويتضمن القدرة على تنظيم المظاهر غير اللفظية، ضبط جوانب التعبير التي لا تتلائم مع الموقف .
٤. الضبط الاجتماعي: والذي يتضمن القدرة على تنظيم السلوك ولعب الأدوار الاجتماعيّة، وقدرة الفرد على التحدث بثقة أثناء المشاركة الاجتماعية مع الأخرين.
٥. مهارة الحساسيّة الانفعاليّة: وتتضمن قراءة انفعالات، وقدرة الفرد على استقبال وفهم أشكال الاتصال غير اللفظي الصادر عن الآخرين سواء اتجاهاتهم أو مشاعرهم.

٦. الحساسية الاجتماعية: والتي تتضمن وعياً بقواعد السلوك الاجتماعي وآدابه .
٧. المراوغة الاجتماعيّة: وتتضمن مهارة إحداث تغيرات في عناصر الموقف التفاعلي للحصول على نتائج مقبولة هذه المهارات الأساسية ينظر إليها في إطار مهارات الاستقبال والإرسال والتحكم في عملية الاتصال الاجتماعي والبينشخصي (المغوش، ٢٠١٥، ص ٥٤)

سادساً:علاقة المهارات الاجتماعيّة ببعض المفاهيم الأخرى:

يخلط الكثير من الباحثين –خاصة غير المتخصصين –في الكثير من المصطلحات التي تقترب من المهارات الاجتماعيّة على غرار: الكفاءة الاجتماعيّة، الذكاء الاجتماعي، المهارات التوكيديّة، وتبادل العلاقات الاجتماعيّة ومن هنا كانت ضرورة توضيح الفروق درءاً لكلّ التباس قد يقع فيه القارئ:

١ – الكفاءة الاجتماعيّة:

يرى أغلب الباحثين أنّ المهارات الاجتماعيّة جزء من بناء واسع يطلق عليه الكفاءة الاجتماعيّة فالكفاءة الاجتماعيّة هي نموذج نسقي مكوّن من مجموعة من المعارف والمهارات المركبة والأنماط السلوكيّة وحسب هذا المنظور فإن الكفاءة أشمل وأعمّ من المهارة، وبخاصة عندما ينظر إليها في شكلها الكامن، من جهة أخرى يرى البعض أنَّ مصطلح " كفاءة "مرادف لمصطلح "مهارة" عندما ينظر إليها في شكلها الظاهر.

يوجد تصور آخر للمهارات الاجتماعيّة بوصفها حكماً تقييميّاً، فهي قدرات محددة تمكن الشخص من القيام بأداء وظائف ومهمات بكفاءة وبهذا التصوّر فإن الكفاءة الاجتماعيّة تعبر عن مدى جودة أداء السلوك الاجتماعي للفرد في مواقف وظروف اجتماعيّة محددة. فنقول عن سلوك الفرد الماهر اجتماعيّاً إذا كان مرتفعاً أن كفاءته الاجتماعية مرتفعة (موفق ،٢٠١٧، ص٢٤).

٢–الذكاء الاجتماعي:

تمتد جذور مصطلح الذكاء الاجتماعي إلى الأبحاث المبكرة لثورندايك Thorndike وزملائه فقد ميّز هذا الأخير بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الميكانيكي. إذ يرتبط الذكاء الاجتماعي بالتوافق

الاجتماعي ويتجسد الذكاء الاجتماعي في قدرة الفرد على فهم وتدبر أحوال الناس، والتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانيّة والمواقف الاجتماعيّة (الطيرة، ٢٠١٢، ص٢٩).

يتفق أغلب الباحثين على أنّ الكفاءة الاجتماعيّة والذكاء الاجتماعي مفهومان مترادفان، ومن ذلك فالمهارات الاجتماعيّة ما هي إلاّ مكون من مكونّات الذكاء الاجتماعي .

٣-**المهارات التوكيديّة:** اهتمت العديد من الدراسات بتنمية المهارات التوكيديّة، باعتبارها محوراً أساسياً في المهارات الاجتماعيّة، بل ذهب البعض منهم إلى اعتبارها كمرادف للمهارة الاجتماعيّة في مقابل ذلك يرى آخرون أنّ التصوّر الأكثر قبولاً للمهارات التوكيدية هي أنها جزء من المهارات الاجتماعية وهي تتضمن قدرة الفرد على الدفاع عن نفسه والتعبير عن مشاعره وآرائه بطريقة تلقائيّة وملائمة اجتماعياً بشرط احترام الآخرين وعدم إلحاق الأذى بهم (فرج، د.ت، ص ٨٨).

٤-العلاقات الاجتماعيّة

أكّدَ العديد من الباحثين أنَّ نجاح أو فشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص يتعلّق بجانب كبير بالمهارات الاجتماعيّة وتتجلى أهمية العلاقات الاجتماعيّة في كونها مصدراً للكثير من مظاهر السلوك الإنساني، وبالتالي فإنّ المهارات الاجتماعيّة والعلاقات الاجتماعيّة مفهومان متكاملان لا يظهر أحدهما إلا بظهور الآخر (موفق، ٢٠١٧، ص ٢٤).

وهكذا فإنّ الكثير من المفاهيم التي تبدو مبهمة والتي يصعب تعريفها بشكل جامع مانع، نعتقد بأنّها مألوفة ولكنّها تبدو وكأنها مستعصية على التعريف البسيط، واعتماداً على الدراسات التي تناولت المفاهيم السابقة يمكننا القول بأن مفهوم الكفاءة الاجتماعيّة يتضمن ثلاثة عناصر وهي: المعرفة والدافعيّة والمهارة وبالتالي فإن المهارة معلماً من معالم الكفاءة، ولكن البعض يستخدم مفهوم المهارة مرادفاً لمصطلح الكفاءة، إلاّ أنّ اكتساب المهارة وحدها لا يكفي ليصبح الشخص كفئاً، فهو بحاجة لمعرفة متى وأين وكيف يستخدم المهارة، كما أنّ الذكاء الاجتماعي ضروري لإقامة علاقات اجتماعيّة ناجحة مع الآخرين.

سابعاً:الفنيّات والاستراتيجيّات التي يمكن استخدامها في تنميّة المهارات الاجتماعيّة:

توجد العديد من الفنيات والاستراتيجيّات السلوكيّة والمعرفيّة التي تستخدم في تنميّة العديد من المهارات الاجتماعية ومنها:

١-الاقتداء (النمذجة):

تشير النمذجة إلى تنميّة السلوك عن طريق ملاحظة أشخاص آخرين (نماذج) يؤدون هذا السلوك، وتتمثل في قيام نموذج بإيضاح السلوكيّات المستهدفة للتلميذ ، (أبوسعدة، ٢٠١٧، ص ٤٥)

فقد يحدث الاقتداء على نحو عفوي أو بالصدفة، ولكن في معظم الحالات يحدث الاقتداء على نحو عمدي وقصدي تدريبي، عندما يؤدي المدرب سلوكاً معيناً أمام التلميذ بهدف التعلّيم حيث يطلب المدرب من المتدرب الملاحظة والتقليد، أي أنّ الاقتداء وسيلة شائعة لتعلّم السلوك، خاصةً السلوك الاجتماعي والانفعالي (زيد، ٢٠١٣، ص٦٤).

وتتخذ النمذجة عدة صور:

أ-النمذجة المباشرة أو الصريحة (الحية):

وتعني أن يقتدي الطفل بشخص واقعي، ويقلّد سلوكه، كما يحدث عندما يقلّد الطفل أباه، أو التلميذ معلّمه، وكلما كانت العلاقة طيبّة بين التلميذ والنموذج كانت عملية الاقتداء أيسر.

ب-النمذجة الرمزية:

وفيها يتمّ استخدام التسجيلات الصوتيّة، أو الأفلام، الكتب، أو النشرات الإرشادية، وغيرها من الوسائل الأخرى، وذلك في حالة تعذر وجود نموذج حي.

ج-النمذجة الضمنية التخيليّة:

وتقوم النمذجة في هذه الحالة على أساس أن يتخيل الطفل نماذج تقوم بالسلوكيّات التي يود المرشد لهذا المسترشد أن يقوم بها، وبذلك فإن مساعدة المسترشد (الطفل) على تخيّل سلسلة من الأحداث يمكن أن تؤدي وظيفة النمذجة الصريحة.

د-النمذجة بالمشاركة:

تشتمل النمذجة بالمشاركة عرض للسلوك من جانب نموذج وكذلك قيام التلميذ(المسترشد) بأداء هذا السلوك مع مساعدته بتوجيهات وإرشادات تقويميّة من جانب المرشد أو المعلّم، وبذلك يصبح هذا الأسلوب أكثر فاعليّة من مجرد الاقتصار على استخدام نماذج تؤدي السلوك دون أن يصحب ذلك أداء المسترشد للسلوك الذي يشاهده، وتوجد مجموعة عوامل تؤثر على كفاءة النمذجة منها ما يتصل بالمتدرب، ومنها ما يتصل بالنموذج، ومنها ما يتصل بالإجراءات المصاحبة لعمليّة النمذجة (زيد، ٢٠١٣، ص٦٤).

٢-أداء الدور:

يتضمن أداء الدور منهجاً آخر من مناهج التعلّم الاجتماعي يدرب الطفل بمقتضاه على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعيّة حتى يتقنها، ولإجراء هذا الأسلوب يُطلب من الطفل الذي تنقصه المهارات الاجتماعية أن يؤدي دوراً مخالفاً لشخصيته، أو أن بأداء طفل جريء، وأحياناً يتمّ تطبيق هذا الأسلوب بتشجيع الطفل على تبادل الأدوار بتدريب المهارات الاجتماعيّة، وهذا الأسلوب يتطلب من الطفل أن يؤدي الدور المطلوب تحقيقه أي أن ينتقل من القيام بدور الخجول إلى الجريء (الحميضي، ٢٠٠٤، ص ٨٩)

٣-الحث والإخفات: التلقين: هو استخدام مثيرات إضافيّة تساعد على زيادة احتمال أداء الفرد للسلوك المطلوب تعليمه، فهو نوع من الحفز والدفع للفرد ليأتي سلوكاً معيّناً، والإيحاء له أو التلميح بأن سلوكه سيدعم.

ويتخذ التلقين صوراً عدة فقد يكون التلقين:

أ-لفظيّاً مباشراً: فتصاغ التعليمات صياغة لفظيّة، كأن يقول المعلّم لتلميذه: اكتب هذه القطعة مرتين.

ب-إيمائيّاً: حيث يعتمد على نقل الرسالة بالإشارة، كأن يصدر المعلّم إشارة تدل على الموافقة والتأييد، أو إشارة دالة على الرفض والمعارضة بشرط أن يكون الطرفان على علم بمعنى الإشارة.

وكلّما كانت المهارة المتعلّمة صعبة احتاج الأمر فترة أطول من التلقين، لكنَّ التلقين لا بد أن يتوقف بشكل تدريجي حتى يعتمد الطفل على نفسه، فعملية السحب التدريجي للتلقين هي عملية الإخفات ويلعب التلقين بصوره المختلفة دوراً في التدريب على المهارات الاجتماعيّة، حيث يستخدم من جانب المرشد، لمساعدة الطفل على إتمام المهام والمهارات التي من شأنها تنميّة علاقاته مع الآخرين، وإكسابه مهارات جديدة (زيد، ٢٠١٣، ص٦٧).

٤-التشكيل:

التشكيل: هو تدعيم السلوك الذي يقترب تدريجيّاً من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخرى، ويمكن استخدام هذا الاجراء مع مختلف الفئات العمريّة كتأدية المهارات الحياتّية وتنميّة المهارات الاجتماعيّة والمهنيّة والحركيّة، مهارات الاتصال.

فالمرشد يطلب من الطفل أداء سلسلة من السلوكيّات تقترب تدريجيّاً من السلوك النهائي، وفي كلّ مرة ينجح فيها الطفل يكافئه المرشد إلى أن ّينجح في أداء السلوك المرغوب بصورة مناسبة وثابتة، ويتطلب تعلّم السلوك عن طريق التشكيل ما يلي:

-تحديد السلوك النهائي المطلوب تعلّمه.

-تحديد نقطة البداية التي سيتعلّم منها الطفل السلوك.

-توفير المدعمات المناسبة للفرد المتعلّم، على أن تُقدم باستمرار واتساق كلّما تقدم التلميذ خطوة في اتجاه السلوك المستهدف.

-عندما تكون المهارة أو السلوك المطلوب تعلّمه معقداً، ويتضمن عمليات مختلفة فإنَّ المعلم يلجأ إلى تقسيم السلوك إلى مراحل وأجزاء، وعلى المعلّم أن يدعم كلّ مرحلة يتم إنجازها حتى يصل للمرحلة النهائية فكل جزء أو مرحلة يمثل حلقة أو سلسلة وتسمى هذه العمليّة بالتسلسل.(زيد ،٢٠١٣،ص ٦٩)

٥-تدعيم السلوك المرغوب :

التدعيم: هو الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى نتائج إيجابيّة، أو إزالة نتائج سلبيّة مما يترتب عليه احتمال صدور السلوك في المواقف التالية، وللتدعيم صورتان:

-الصورة الأولى: ما تسمى بالتدعيم الإيجابي وهي تنطبق على السلوك الذي يجلب لصاحبه فائدة أو منفعة أو لذة.

-الصورة الأخرى: وهي التدعيم السلبي وهي تنطبق على السلوك الذي يجنّب صاحبه ضرراً أو ألماً أو مشقّة .

وللتدعيم وظيفتان في التدريب:

الأولى: أنّه يجعل الطفل يتبع التعليمات أو ينفذ المهمة ما دام الطفل قد تعلّم من خلال خبرته الشخصيّة أن يتوقّع التدعيم عند إنجاز المهمة، فالتدعيم يزيد من دافعية الطفل للعمل.

الثانيّة: يسمح التدعيم للطفل بأن يعرف أنّه أنجز المهمة بشكل صحيح ما دام الطفل لا يحصل على تدعيم عندما يعمل بطريقة غير صحيحة، فالتدعيم يزود الطفل بمعلومات مباشرة عن نتائج عمله (زيد، ٢٠١٣، ص ٦٩) .

٦-التغذية الراجعة:

تعد التغذية الراجعة وما تتضمنه من مهارات أساسية استقباليّه وارساليّة أساساً لعمليات التعليم والتعلّم، وهي أداة لتحسين العمليّة التعليميّة التعلمية بأكملها، وهي تزود الفرد ببيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته على تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى ذلك أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح (اسماعيل ،مرسي؛ محمد ، منال ٢٠٠٩، ص ١٩٥).

وبناءً على ذلك تكمن أهداف التغذيّة الراجعة في:

-تثبيت وتدعيم الأفكار والأنماط السلوكيّة المرغوبة.

-تصحيح الأفكار والأنماط السلوكيّة غير المرغوبة.

-تقديم تفسير لصحة أو عدم صحة هذه الأفكار والأنماط السلوكّية.

-إعطاء بدائل مرغوبة للأفكار والأنماط السلوكّية غير المرغوبة.

-معرفة مقدار ما تحقق من الهدف الرئيسي للتشخيص أو العلاج في ضوء المقارنة بين السلوك الحالي والسلوك المطلوب الوصول إليه.

إنّ تزويد الفرد الذي قام بالسلوك بمعلومات حول أدائه يعمل غالباً كمعزز بالنسبة للأطفال وبينما تُعد التغذية الراجعة أمراً ضمنياً في أي معزز، فإنّه يمكن أن نستخدمه كأسلوب قائم بذاته في صورة معلومات عن نتائج أداء الطفل كما أنّ التغذية الراجعة يمكن أن تُستخدم في التدريب على المهارات الاجتماعيّة ،حيث يستطيع المعلّم القيام بالتغذيّة الراجعة في ضوء بعض الاجراءات (نمذجة الأداء الصحيح ، إرشاد الطفل للقيام بالأداء مشتركاً مع المعلّم ،اختبار صحة الأداء المنفرد ، حيث يقوم المعلم بتنفيذ المهارة أمام الطفل ثم يدعو الطفل للقيام بها مشتركاً معه ، ثم يختبر المعلّم أداء الطفل المنفرد للمهارة ، فإذا كان صحيحاً مدحه وعززه ، وإن لم يكن صحيحاً أعاد نفس الخطوات والأسلوب (زيد، ٢٠١٣، ص ٧٠-٧١).

تصنف التغذية الراجعة في ضوء الشكل الذي تقدم به إلى:

أ-تغذية راجعة سمعيّة: وهي التي تعتمد على المعلومات السمعيّة.

ب-تغذية رجعية بصرية: وفيها يمكن للمرشد النفسي أو المعلّم عرض سلوك المسترشد أو الطفل مرة أخرى.

ج-تغذية راجعة لمسيّة: وتعنى المساعدة اليدوية في الأداء

د-تغذية راجعة كتابيّة: وهي التي يستخدمها المرشد النفسي أو المعلّم ليزود بها المسترشد أو الطفل بالمعلومات عن طريق الكتابة في صورة تقارير عن الأداء (المرجع السابق ،ص ٧١).

٧-استراتيجيّة حل المشكلات الاجتماعيّة:

اعتبر جيلفورد أنّ الذكاء مجموعة من القدرات وأن مهارة حلّ المشكلات هي مهارة ذكائيّة تعكس قدرات التلميذ الذهنيّة ، ومن وجهة بياجيه فإن مهارة حلّ المشكلات ناتج متوقع ومنطقي لتعلم المفاهيم والمبادئ ومهارة (حل المشكلات)هي تعلّم تراكمي تتكون من عمليات متتابعة ومتتالية تعتمد على المخزون اللازم من المعارف والمهارات التي تعتبر متطلبات منسقة لتعلّم ما هو أكثر تعقيداً أو صعوبة ، والمعلّم يقوم بمساعدة التلاميذ على نقل الخبرة والتعلّم إلى مواقف جديدة تتلخص في وجود عناصر مشتركة بين المشكلة موضوع البحث والمشكلات الجديدة وبالتالي لابد من مساعدة التلاميذ على إدراك التشابه والاختلاف بين المهارة المتعلّمة والمهارة الجديدة وتنظيم مواقف حياتيّة مناسبة لممارسة التلاميذ مهاراتهم في نقل ما تعلموه إلى مواقف جديدة (غانم، ٢٠٠٩، ص ٢٧٤)

إن مهارة حل المشكلات تتصف بأنّها مهارة تجعل التلميذ يمارس دوراً جديداً يكون فيها فاعلاً ومنظماً لخبراته ومواضيع تعلّمه حيث إن مهارة حلّ المشكلات من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتيّة أو مجالات أكاديميّة تكيفيّة، كما تساعده على اتخاذ قرارات هامة (نبهان، ٢٠٠٨، ص٢٠٣-٢٠٤).

ثامناً:دور الأنشطة التعليميّة في تنميّة المهارات الاجتماعيّة:

يُعد التعلّم المرتكز على النشاط أحد الأساليب التي تنمّي المهارات المختلفة لدى المتعلمين ، ونظراً لما للمهارات الاجتماعيّة من أهميّة لاحظ الباحثون أنّه يمكن للمدرسة أن تصبح الإعداد المحتمل والأمثل لتعلّم المهارات الاجتماعيّة، وقد أكّدَ معهد العلوم التكنولوجيّة في المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية هنالك طرائق فعّالة لتسهيل نمو الطفل العاطفي والسلوكي كاستخدام القصة والتعلّم التعاوني والألعاب والتكنولوجيّة التعليميّة وغيرها من الأنشطة إذ تتيح الألعاب والأنشطة فرص

للإبداع وممارسة المهارات الاجتماعية في البيئات الطبيعيّة وتعزيز معارفهم الحالية ومحاولة تجربة مهارات جديدة (zhang, 2011, p. 71) .

-إنّ المهارات نمائيّة يتم تعلّمها عبر الزمن بالممارسة وتعكس بكافة أنواعها مجموعة من الأنشطة المنظمة المرتبطة بمواقف معيّنة ، وإنّ قيام التلميذ بأنشطة عملية يؤدي دوراً مهماً في عملية التعلم وفي بناء شخصية الأفراد (الهاشمي، ٢٠١٣، ص ٦٦).

وتحتاج إلى التكرار والمتابعة والربط بالبيئة خارج المدرسة، كما أنّ المهارات متنوعة تعكس الأنشطة المتنوعة فمنها ما هو ثابت كالقراءة والكتابة ومنها ما هو متغير كالنمو الذاتي وكذلك تختلف أنشطة المهارات باختلاف عمر التلميذ، كما لا يرتبط اكتسابها بالدرجات العلمية وإنما بمستوى الأفراد والتكيف الاجتماعي ونوعيّة الحياة. (الغامدي ، ٢٠١١، ص ٢٢)

وفي سياق ذلك لابد من تحديد المهارات التي ينبغي على المعلّم إكسابها للتلاميذ ومن ثم تحديد الأنشطة، ويمكن أن يكون للأنشطة التعليمية دوراً بارزاً في تنميتها وقد لخصه (شحاتة، ٢٠٠٦، ص١٣٥-١٣٦) فيما يلي:

١. إشباع الميول والاهتمامات والحاجات ومراعاة القدرات والإمكانات واكتشاف الموهوبين والمتفوقين في مختلف الأنشطة.
٢. يحقق التعلم الذاتي والثقة بالنفس.
٣. الارتباط بالمشكلات الحياتية خارج المدرسة وتنمية مهارات لازمة للحياة اليومية.
٤. مساعدة التلميذ على تعلّم المهارات الاكاديمية وتحمل المسؤوليّة والثقة بالنفس، فكلّما كان التلميذ أكثر اطمئناناً كلما كانت اتجاهاته أكثر مرونة وقابليّة للتعديل.
٥. تعزيز مفهوم الذات عند التلميذ واحترام ذاته والآخرين.
٦. تنميّة التفكير والحلول الإبداعيّة للمشكلات الحالية والمؤقتة.
٧. تفعيل دور المنهج، وتثبيت المفاهيم والحقائق والمهارات (جسميّة /حركيّة/اجتماعيّة) أثناء التعلّم.

وقد أشار (المرزوقي، ٢٠٠٦) إلى أنّه من خلال الأنشطة التعليميّة يمكن ترجمة الأهداف السلوكية إلى مواقف تعليميّة تحقق للمتعلّم نمّواً في معارفه ووجدانه ومختلف المهارات الأساسية لديه وذلك من خلال ممارسته لتلك المواقف، وقد تكون الأنشطة فرديّة أو جماعيّة، ومن نماذج الأنشطة التعليميّة التنمويّة: تحليل فقرة أو نص أو تحليل مفهوم أو التصنيف والمقارنة والترتيب أو تعليل وتفسير الظواهر أو شرح فقرة أو مفهوم أو مقولة. (الغامدي، ٢٠١١، ص٢٢-٢٣)

وأضاف (عطية، ٢٠٠٧) أنّ الأنشطة التعليميّة من أفضل الأساليب التي تسهم في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لأنّها تجعله في بيئة التعلم الابتكاري الذي يكتسب من خلاله العديد من المهارات التي تساعده على حل مشكلاته (المرجع السابق) .

وقد ذكر ويس وغارسي(Garcia&Weiss, 2016) مجموعة من الأمثلة تساعد على تقديم المعلومات ودمج المهارات الاجتماعية في جدول سياسة التعليم: كالقدرة على تحديد المهارات أولاً بشكل جيد ومن ثم الاعتماد عليها ويجب أن تكون قابلة للقياس، ولابد من توسيع وتطوير المناهج الدراسية واستخدام استراتيجيات تعليميّة محددة، وتعزيز إعداد المعلّمين وتدريبهم، ومكافحة سوء سلوك التلميذ والتعامل بأساليب تأديبيّة تستند إلى الجهود التي تبذلها المدارس من أجل دعم وتعزيز سلوك أفضل .

تاسعاً: العوامل والأسباب التي تقف خلف صعوبات المهارات الاجتماعية:

١-عوامل وأسباب أوليّة:

تمثل العوامل والأسباب المتعلقة بالاضطراب الوظيفي للجهاز العصبي المركزي أهم الأسباب التي يمكن عزو المشكلات أو الصعوبات الاجتماعيّة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم إليها، وقد تأكد هذا من خلال تضمين تعريف اللجنة المحليّة الاستشاريّة لصعوبات التعلّم (ICDL) أنّ اضطراب المهارات الاجتماعيّة نتيجة لاضطرابات وظيفيّة في الجهاز العصبي المركزي.

٢-أسباب وعوامل ثانويّة:

يقصد بالأسباب والعوامل الثانويّة أن الصعوبات الاجتماعيّة هي آثار جانبيّة أو نتاج للمشكلات وتبعاً لهذه الفرضيّة، فإنّ المشكلات الاجتماعيّة والانفعاليّة والسلوكيّة هي نتيجة حتمية للإحباط

المستمر الناتج عن عدم قدرة الطفل على القيام بالمتطلبات الأكاديمية وفشله المستمر في التحصيل ويقوم هذا التوجه على الافتراضات التالية:

أولاً: إنَّ المشكلات أو الصعوبات الاجتماعيّة هي نتيجة لتكرار مرور التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بمواقف وخبرات من الفشل الأكاديمي أو الدراسي، مما يجعل نظرة مدرسيهم وآبائهم وأقرانهم لهم دون المستوى، وهذا بدوره يؤثر على إدراكهم لذواتهم فيتجهون إلى الانسحاب من مواقف التنافس الأكاديمي، وهي مواقف ذات طبيعة تفاعليّة.

ثانياً: إنّ التحصيل والمستوى الأكاديمي هما أو أيهما المحدد لمركز التلميذ في كل من الأسرة والمدرسة، وبين جماعة الأقران وعليه تتحدد كافة التفاعلات والعلاقات، وهذه التفاعلات تتباين تأثيراتها وفقاً لتباين المستوى التحصيلي أو الأكاديمي للتلميذ فتدعم تقدير التلميذ لذاته ويشعر بالفخر والزهو والاعتزاز إذا كان متفوّقاً، وتؤثر سلباً على التلميذ فينخفض تقديره لذاته، ويشعر بالخزي والخجل وتجنب مواجهة الآخرين إذا كان مستواه الأكاديمي منخفضاً. (نادر ،٢٠١٤، ص٦٧-٦٨).

وإنّ الدراسات والأبحاث التي أُجريت بهدف معرفة العلاقة بين المشاركة الاجتماعيّة والمهارات الاجتماعيّة بينت أنّ العديد من المعلّمين لسوء الحظ يلجؤون إلى الفصل بين التلاميذ داخل الصف فمثلاً التلاميذ ذو الاحتياجات الخاصة يفتقدون للخبرات التعليميّة المشتركة نتيجة لتخطيط المعلّمين في الصفوف، وعدم تفضيل العمل مع زملائهم وبالتالي أكدت الدراسات على أنّ التلاميذ يتعلّمون الكثير من السلوكيات من خلال تفاعلهم مع أقرانهم الاجتماعي(Garrote, 2017,p 2) .

وهكذا يعتقد الكثير منا أن المعارف و المهارات التي يكتسبها المتعلم داخل الصف منحصرة في المواد الأساسية التي يتم تدريسها كاللغات و العلوم... لكن هناك أيضاً بعض المهارات المهمة و المصيرية و التي يتم استدعاؤها بشكل يومي و مستمر طوال الحياة ، فهي إذن تستدعي منا اهتماماً كبيراً و حرصاً شديداً على تلقينها للتلاميذ بشكل تدريجي و فعال.

عاشراً: المهارات الاجتماعيّة في ضوء بعض النظريات:

١-نظريّة النضج :

يرى أصحاب نظريّة النضج أن الطفل يولد مزوداً باستعدادات فطريّة وأنّ الوراثة والعوامل البيولوجيّة هي التي تُوجه نمو الطفل في كافة الجوانب النمائيّة بما فيها اكتساب المهارات المختلفة، أيّ أن الطفل يولد بقدرات واستعدادات تنضج تلقائيّاً مع النموّ، ويؤكّد أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة توفر بيئة مواتية تساعد على نمو إمكانات الطفل ومهاراته عند وصوله على مرحلة النضج المناسبة، ويشترط في هذه البيئة أن تكون منظمة وكذلك مربون يبذلون العون للطفل ويوجهونه إلى اختيار الأنشطة التي يمكن أن تسهم في نموه.

وتؤكّد هذه النظرية أن العوامل البيولوجيّة هي المسؤولة الأساسيّة عن نضج الطفل في كافة جوانب النمو، ووصوله لمستوى اكتساب مهارات معينة في وقت معين (عزالدين، ٢٠٠٨، ص ٤٦)

٢-النظريّة السلوكية:

تدور هذه النظريّة على العموم حول محور عمليّة التعلّم في اكساب السلوك الجديد، وترى أنّه عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلّمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموّه المختلفة، وهو ما قد أشار إليه ريجيو Riggio عندما أكَّد أنّ المهارات ليست فطرية أو موروثة، وإنّما هي متعلمة نكتسبها من خلال التفاعل الاجتماعي (موفق، ٢٠١٧، ص ٢٥).

٣-نظرية التعلم الاجتماعي :

يُعدُّ باندورا من أهم العلماء الذين اهتموا بالتعلّم الاجتماعي ، وبالتحديد التعلّم بملاحظة سلوك الآخرين والمحاكاة ، ومن أهم افتراضات هذه النظريّة هو أنّ معظم السلوك الإنساني يتمّ اكتسابه من خلال الملاحظة ، لذلك فإنَّ الفشل أو النقص في الأداء الاجتماعي ينظر إليه باعتباره سلوكاً مكتسباً عن طريق الملاحظة ، وتعديل هذه السلوكيّات يمكن أن يتم من خلال التدريب (السيد، ٢٠٠٥، ص٩٤).

وتسمى هذه النظرية أيضاً بنظريّة التعلم بالملاحظة والتقليد أو التعلّم بالنمذجة ، وهي تمثل تكاملاً بين النظريتين المعرفيّة والسلوكيّة ، و بالتالي تستند على أساس أن الانسان كائن اجتماعي يعيش

ضمن مجموعة من الأفراد يتفاعل معها يؤثر فيها ويتأثر بها ، واهتمت هذه النظريّة في الأساس بالطرائق التي يكتسب من خلالها الأطفال السلوك الذي يتناسب والإطار الاجتماعي الذي يعيشون فيه والمواقف المباشرة التي يمرون بها ،حيث أنّ نسبة كبيرة من تعلّم الأطفال تأتي نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين إذ أن الطفل يلاحظ هذا السلوك ثم يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم ،ويشتمل التعلّم الاجتماعي على اكتساب الأنماط السلوكية التي يتوقعها المجتمع إذ يكتسب الطفل عدداً هائلاً من الاستجابات وتتضمن الأدب والقواعد الاجتماعيّة، أساليب الكلام، والأساليب السلوكية المرتبطة بالأدوار الاجتماعية للنساء والرجال. كما أن طبيعة السلوك تتحدد بالموقف الذي يوجد فيه الطفل، وترى هذه النظريّة أنّ التعلّم بالملاحظة يعني أنّ الطفل يستطيع إن يتعلم أو يفعل ما يلاحظ غيره يفعله، ثَم إلى تعلّم سلوك جديد مرغوب فيه (الزاملي و العبودي، ٢٠١١، ص ٦٥).

الخاتمة:

ومن خلال ما تقدم في الفصل يمكننا القول بأنّ المهارات الاجتماعيّة ليست مهارات موروثة أو فطريّة وإنما مهارات يكتسبها الطفل ويتعلّمها من خلال التفاعل الاجتماعي وفقاً لمعايير ثقافيّة واجتماعيّة خاصة بكلّ مجتمع ، حيث يتعلم الفرد المهارات الاجتماعية من خلال التفاعل والتعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة ، وبالتالي إنَّ للتربيّة وللتنشئة الاجتماعيّة دور هام في تشكيل شخصية الطفل ،وإنَّ تنمية المهارات الاجتماعيّة يعد مطلباً تربويّاً مهماً، لأنّه يمثل جانباً أساسيّاً من جوانب شخصيّة التلميذ ،كما يصقل قدراته ويجعله قادراً على العيش والتفاعل مع أقرانه والمحيطين به في جو يسوده التعاون والألفة والانسجام، لأنَّ الانسان اجتماعي بطبعه يميل للعيش في وسط جماعة يشعر معها بالأمن والاستقرار، وإنّ نقص تلك المهارات ينعكس على شخصيّة الطفل فتبدو شخصيّة غير متوافقة وغير قادرة على الاتصال مع الآخرين وبالتالي ينبغي البدء في اكساب المهارات الاجتماعيّة للطفل منذ المرحلة العمرية الأولى من حياته وهي "مرحلة الطفولة" التي تعد أهم مرحلة من مراحل النمو، لاسيما أن هنالك دراسات عدة أكّدت على أهميّة تنميّة جوانب شخصيّة الطفل كالثقة بالنفس من خلال إكساب المهارات الاجتماعيّة ولأنّ مرحلة التعليم الأساسي تشكل قاعدة وبداية السلم التعليمي فكلما كانت القاعدة راسخة وقويّة كلما كان البناء قويّاً

، ينبغي الاهتمام بهذه المرحلة كونها مرحلة تعليميّة الزاميّة ومجانيّة يلتحق بها جميع الأطفال وفيها تتسع دائرة معارفه واتجاهاته واهتماماته ويزداد الوعي الاجتماعي لديه وتنمو لديه مفاهيم عديدة كالصدق والتعاون ويزداد تأثير جماعة الأقران على سلوكه ،وبالتالي ينبغي دعم الطفل من أجل تنميّة الجوانب الإيجابيّة وتنميّة مهاراته من خلال توظيف مختلف الوسائل التعليميّة في المدرسة وتزويده بالثقة والتشجيع ، وعليه يجب على المربين والآباء الاهتمام بالنشء وإعداده إعداداً جيداً لمواجهة متطلبات الحياة اليوميّة.

الفصل الرابع

إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث.
ثانياً: متغيرات البحث.
ثالثاً: المجتمع الأصلي وعينة البحث وضبط المتغيرات.
رابعاً: أدوات البحث وإجراءات تصميمها.
خامساً الصعوبات التي واجهت الباحثة.
سادساً: الأساليب الإحصائية.

الفصل الرابع

إجراءات البحث

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تمَّ اتباعها لإتمام البحث والمتمثلة في منهج البحث الحالي ومجتمع البحث وعيّنته ثم الأدوات المستخدمة والأسلوب الاحصائي المستخدم في التحليل وغير ذلك من الإجراءات، وفيما يلي عرض لذلك:

أولاً: منهج البحث:

تمَّ اعتماد المنهج "شبه التجريبي " وذلك لعدم تمكّن الباحثة من الضبط الكامل والدقيق لجميع العناصر والمتغيّرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث، فمع أن المنهج التجريبي يُعدُّ من أكثر المناهج البحثية ضبطاً وانتظاماً للمتغيّرات والخطوات، إلا أنه في بعض الأحيان قد لا يمكن ضبط المتغيّرات والتحكم بها بدرجة كبيرة لذلك يمكن اتباع منهج بديل وهو المنهج شبه التجريبي الذي يمكن من خلاله تحقيق قدر معين من ضبط المتغيّرات و خاصة في الدراسات الميدانية التي تُجرى في ميدان العلوم الإنسانية ، وبذلك فإن المنهج الشبه تجريبي يتميز من غيره من المناهج بدور متعاظم لا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث وإنما إلى تدخل واضح ومقصود من قبل الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة (ميلاد،٢٠١٣،ص ١٠٢،١٢٣) .

وتمَّ الاعتماد على التصميم ذي المجموعتين: المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة بعد التأكد من ضبط المتغيّرات الدخيلة.

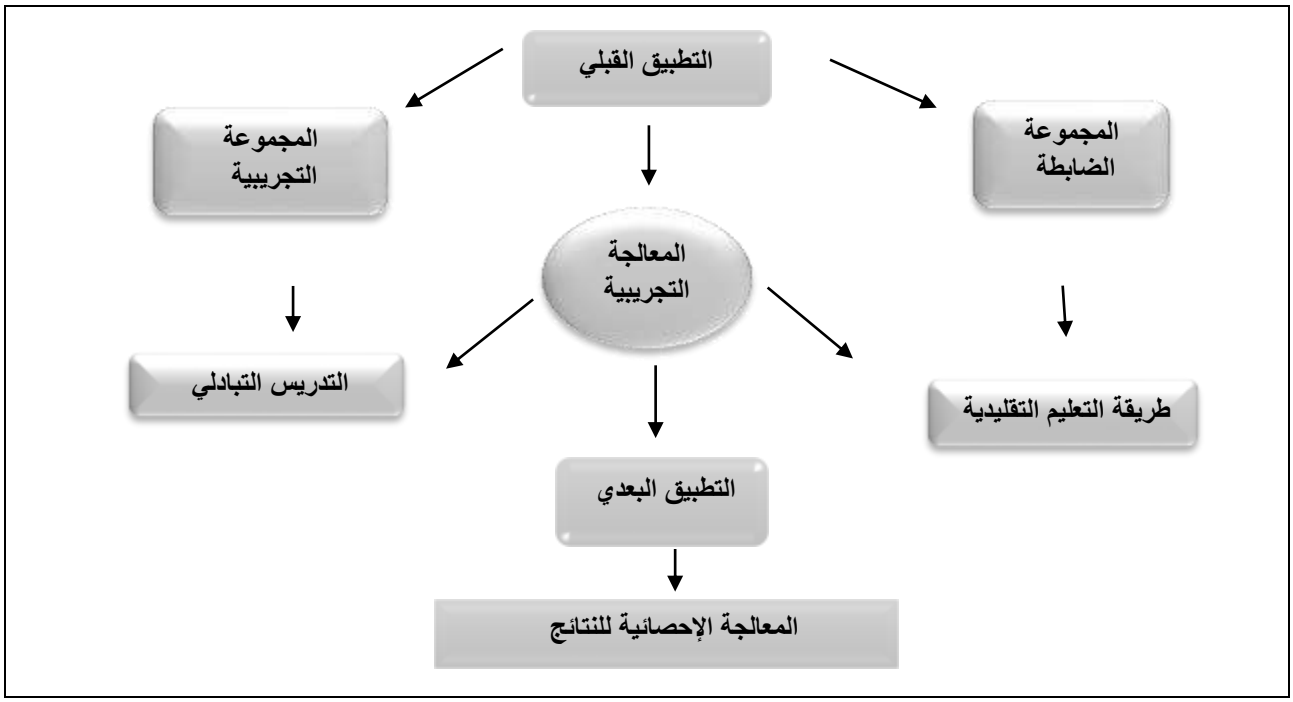
بعد ذلك قامت الباحثة بتعريض المجموعة التجريبيّة للمتغير المستقل وهو (استراتيجيّة التدريس التبادلي) في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للمتغير المستقل، وبعد

الانتهاء من تقديم الجلسات تمَّ إجراء القياس البعدي لمتغيّر الدراسة وفي النهاية تمّت مقارنة النتائج بين المجموعتين.

ثانياً: متغيّرات البحث:

أ-**المتغيّر المستقل:** استراتيجيّة التدريس وتنقسم إلى استراتيجيّة التدريس التبادلي والطريقة التقليدية (الاعتيادية).

ب-**المتغيّر التابع:** مدى اكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعيّة (درجات التلاميذ).



مخطط (٤-١) التصميم الشبه تجريبي للبحث

ثالثاً: المجتمع الأصلي وعيّنة البحث:

١-المجتمع الأصلي

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي الذين يدرسون في مدارس مدينة حمص والبالغ عددهم (٥٤٢٣٣) تلميذاً وتلميذةً من مرحلة التعليم الأساسي "الحلقة الأولى" تبعاً للإحصائيات المتوفرة في مديرية التربية بمدينة حمص للعام الدراسي ٢٠١٧/ ٢٠١٨.

٢-عيّنة البحث:

أ-<u>العيّنة الاستطلاعيّة</u>: اختارت الباحثة (١٥) تلميذاً وتلميذةً من مجتمع البحث بطريقة عشوائية من غير عينة البحث الأساسيّة من مدرسة "جعفر النمرة" بمدينة حمص في حي الأرمن ".

ب-<u>العيّنة الأساسيّة</u>: بلغت عيّنة البحث (٥٢) تلميذاً وتلميذةً ، من تلاميذ الصف الرابع الأساسي نظراً لما يتمتع به الأطفال في هذه المرحلة من خصائص نمائية يستطيع الطفل فيها اكتساب مهارات اجتماعيّة تؤهله لاكتساب مهارات أخرى أكثر تعقيداً في المراحل التالية، شملت العينة (٢٦) تلميذاً وتلميذة يمثلون تلاميذ المجموعة التجريبية و(٢٦) تلميذاً وتلميذةً للمجموعة الضابطة وقد جرى انتقاء صفين بالاختيار العشوائي عن طريق القرعة وتمَّ تعيين إحداهما عشوائياً كمجموعة تجريبيّة تدرس من خلال استراتيجيّة التدريس التبادلي ، والمجموعة الثانية ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية من شعبة مماثلة ، وقد بلغ متوسط أعمارهم ما بين(٨-٩)سنوات وقد جرى اختيار المدرسة بالطريقة القصدية " مدرسة جعفر غياث النمرة للتعليم الأساسي" في مدينة حمص بحي الأرمن وذلك بعد عدة زيارات إلى المدرسة والاطلاع على مرافقها ويمكن القول إن من مميزات تلك المدرسة التي دفعت الباحثة لاختيارها:

مكـــان المدرســـة والمســـاندة الإداريـــة مـــن قبـــل إدارة المدرســـة وتشـــجيعها للباحثـــة واســـتعداد المعلمين جميعاً للتعاون مع الباحثة.

جدول رقم (٤-٢) عدد أفراد العينة للمجموعة التجريبيّة والضابطة

المجموعة	المدرسة	الصف	عدد التلاميذ		مجموع عدد التلاميذ
			ذكور	اناث	
الضابطة	جعفر النمرة	الرابع	16	10	26
التجريبيّة	جعفر النمرة	الرابع	16	10	26
المجموع الكلي					52

٤-ضبط المتغيّرات المؤثرة في البحث:

حرصـاً علـى ضـمان سـلامة النتـائج وتجنّبـاً للآثـار التـي قـد تـنجم عـن بعـض المتغيّـرات الدخيلـة علـى التجربـة، قامـت الباحثـة بـالتحقق مـن ضـبط المتغيّـرات كمـا يلـي مـن حيـث متغيّر العمر، ومتغيّر المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

أ-العمـر الزمنـي للتلاميـذ: لتثبيـت عامـل العمـر الزمنـي تـمَّ التأكـد مـن أعمـار تلاميـذ المجمـوعتين (التجريبيّـة والضـابطة) مـن واقـع بيانـاتهم بسـجلات المدرسـة حيـث اقتصـرت الباحثـة علـى التلاميـذ الـذين تتـراوح أعمـارهم بـين (٨-٩) سـنوات تقريبـاً وبـذلك تـمَّ اسـتبعاد التلاميذ الأكبر سناً.

ب-المسـتوى الاقتصـادي والاجتمـاعي: تـمَّ اختيـار المجمـوعتين (التجريبيّـة والضـابطة) الـذين يقطنـون فـي نفـس الحـي (حـي الأرمـن)، ولهـم المسـتوى الاقتصـادي والاجتمـاعي ذاتـه في نطاق جغرافي واحد.

ج–التكافؤ بين المجموعات في متغيّرات البحث: للتأكّد من تكافؤ المجموعات في المهارات الاجتماعيّة الموجودة لديهم قبل البدء في تطبيق الدراسة تمَّ تطبيق أدوات القياس قبلياً وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبيّة والضابطة في القياس القبلي.(والنتائج تظهر في اختبار الفرضيات)

خامساً: أدوات البحث وإجراءات تصميمها:

–بعد المراجعة النظرية لاستراتيجيّات التدريس، والدراسات السابقة في مجال البحث الحالي، والاطلاع على الأدبيات التربوية كدراسة (التيان ،٢٠١٤) و دراسة (جربوع ،٢٠١٤) ودراسة (جوارنة ،٢٠٠٩) ودراسة (إبراهيم ،٢٠١١)قامت الباحثة بإعداد مجموعة من الأدوات البحثية، وهذه الأدوات هي:

١–قائمة بالمهارات الاجتماعيّة اللازمة والمناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

٢–مقياس المهارات الاجتماعيّة " للصف الرابع الأساسي".

٣–بطاقة ملاحظة لسلوك تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي " الصف الرابع الأساسي".

٤–دليل المعلّم وفق استراتيجيّة التدريس التبادلي.

وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

أولاً: قائمة بالمهارات الاجتماعيّة اللازمة والمناسبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي

نظراً لأن البحث الحاليّ يَهتم بتنمية المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي فإنه استلزم اعداد قائمة بهذه المهارات، وقد مرّ ذلك بالخطوات التالية:

أ–اعداد قائمة مبدئية بالمهارات الاجتماعيّة.

ب–عرض القائمة المبدئية على السّادة المحكّمين.

ج– الوصول إلى القائمة النهائية للمهارات الاجتماعيّة اللازمة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

١-**الهدف من القائمة:** هدفت إلى تعرف أهم المهارات الاجتماعيّة المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، ومن ثم انتقاء بعض المهارات الاجتماعيّة تمهيداً لاستخدامها في إعداد مقياس وبطاقة ملاحظة عن المهارات الاجتماعيّة.

٢-**مصادر بناء القائمة:** اعتمدت الباحثة على المصادر الآتية:

١-دليل المعلم.

٢-كتاب التلميذ.

٣-الدراسات والأبحاث التي تناولت المهارات الاجتماعيّة ومنها دراسة (دراسة الزاملي والعبودي ،٢٠١١)، (الهاشمي،٢٠١٦).

٤-آراء المتخصصين والخبراء في مجال الطفولة المبكرة، والقائمين على التعليم في مرحلة التعليم الأساسي.

وتمَّ مراعاة المبادئ الآتية عند إعداد القائمة الخاصة بالمهارات:

١- صياغة المهارات بشكل إجرائي سلوكي، وعلى شكل نتاجات تعليمية لكي يسهل ملاحظتها وقياسها.

٢-سهولة صياغة المهارة ووضوحها بشكل واقعي وتنوع المهارات وشموليتها.

٣-**محتوى القائمة:** بعد الاطلاع على ما سبق، تمَّ حصر المهارات الاجتماعيّة وتصنيفها إلى مهارات أساسيّة ويندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعيّة التي تنتمي لتلك المهارة الرئيسة، والجدول رقم (٤-٣) يوضح عدد المهارات في صورتها الأولية:

جدول (٤-٣) المهارات الاجتماعيّة

المهارة الرئيسيّة	عدد المهارات الفرعيّة
التعاون	16
حلّ المشكلات	9
تنفيذ التعليمات	6

الحوار	14
توكيد الذات	11

وتمَّ عرض الصورة المبدئية للقائمة على مجموعة من السّادة المحكّمين وذلك لإبداء رأيهم من حيث:

١-مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي مناسبة / غير مناسبة.

٢-مدى انتماء المهارة الفرعية للمهارة التي صنفت إليها منتمية / غير منتمية.

٣-وضوح الصياغة اللغوية واضحة / غير واضحة.

٤-صدق القائمة:

للتأكّد من صدق القائمة تحققت الباحثة من المصادر والدراسات السابقة ذات العلاقة بالمهارات الاجتماعيّة والتصنيفات المختلفة وتحليلها لإعداد هذه القائمة، وتمَّ عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في تربيّة الطفل والمناهج وطرائق التدريس (ملحق ٥،ص١٧٨) لإبداء رأيهم من حيث مناسبة المهارة لتلميذ الصف الرابع الأساسي ومدى انتماء كل مهارة فرعية إلى المهارة الرئيسة التي صنفت تحتها، ووضوح صياغة كل مهارة من الناحية اللغوية وطُلب أخيراً من المتخصصين حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسب .

ويُمكن تلخيص الملاحظات التي أبداها السادة المحكّمون في النقاط الأساسية الآتية:

١-أشار جميع المحكّمين الذين عُرضت عليهم القائمة إلى أنها مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي وإلى إمكانية تنميّتها وفق استراتيجية التدريس التبادلي.

٢-إضافة مهارات فرعية إلى بعض المهارات الأساسية مثل: المبادرة في التعبير وطرح الأفكار، التوجه وجهاً لوجه بين المتحاورين.

٣-تقسيم بعض المهارات المركبة إلى قسمين مثل: اتباع وتنفيذ خطط وقرارات المجموع

٤-استبدال اسم مهارة الطاعة بمهارة تنفيذ التعليمات.

الصـورة النهائيـة لقائمـة المهـارات الاجتماعيـة: فـي ضـوء مـا أسـفرت عنـه عمليـة التحكـيم لقائمـة المهـارات الاجتماعيـة، تـمَّ إجـراء التعـديلات المناسـبة التـي أشـار إليهـا بعـض المحكّمـون والوصـول إلـى الصـورة النهائيـة للقائمـة، إذ تـمَّ تضـمين جميـع المهـارات التـي حصـلت علـى نسـبة فـوق ٨٠%، وبـذلك تمَّ التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة الملحق (١، ص١٥٥).

جدول رقم (٤-٤) النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على قائمة المهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعيّة	التعاون	توكيد الذات	الحوار	تنفيذ التعليمات	حلّ المشكلات
النسبة المئوية	%١٠٠	%٨٨	%١٠٠	%١٠٠	%٨٧,٥

يُلاحظ من الجدول تمَّ الاجماع على مناسبة وأهمية جميع المهارات الواردة في القائمة وبذلك استقرت القائمة على خمسة أبعاد.

٥-إجراءات تحليل المحتوى

تحديد الهدف من التحليل:

يهدف التحليل إلى معرفة مدى توافر المهارات الاجتماعيّة في مادتي "اللغة العربية" و"الدراسات الاجتماعيّة" للصف الرابع الأساسي ومن ثم الكشف عن النقص فيها.

عينة التحليل:

تكونت عينة التحليل من جميع الدروس الواردة في مادتي اللغة العربية والدراسات الاجتماعيّة للصف الرابع الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨

فئات التحليل:

قائمة من خمس مهارات اجتماعية كما هو في مخطط تحليل المحتوى.

وحدات التحليل:

اعتمدت الباحثة في تحليل المحتوى على اعتبار الجملة أو الفقرة أو الصورة أو السؤال تمثل وحدة التحليل – من خلال دلالتها على المهارات الاجتماعيّة في كل درس من الدروس.

ضوابط التحليل: اعتمدت الباحثة الأمور التالية كضوابط لعملية التحليل: قامت الباحثة بإعداد النموذج الأولي لأداة التحليل وهي عبارة عن:

-قائمة المهارات الاجتماعية.

-اشتملت على رقم الدرس، عنوان الدرس، رقم الصفحة التي وردت فيها.

-الوزن النسبي لتكرار المهارات الاجتماعيّة.

أ-صدق أداة التحليل

للتحقق من صدق أداة التحليل عرضت الباحثة استمارة التحليل السابقة على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى:

-مناسبته لتحليل المحتوى .

-مناسبة فئات وحدات التحليل.

-سلامة الصياغة اللغوية.

<u>إجراءات تحليل المحتوى:</u>

قامت الباحثة بعقد لقاء مع معلمة الصف (أ.فاتن حاماتي) لمناقشة آلية تحليل المحتوى لمادتي الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي حسب أداة التحليل ، ومن ثم قامت كل من الباحثة ومعلمة الصف وبصورة مستقلة بتحليل المحتوى وفق أداة التحليل .

ب-ثبات التحليل:

للتأكّد من ثبات التحليل قامت الباحثة بتحليل محتوى مادة الدراسات الاجتماعية وقد تمَّ الاتفاق مع معلمة الصف على تحليل المحتوى ومن ثم تمَّ حساب معامل الاتفاق بين تحليل كل من الباحثة وزميلتها باستخدام معادلة "هولستي": معامل الثبات = نقاط الاتفاق ×١٠٠

نقاط الاتفاق+ نقاط الاختلاف

جدول (٤-٥) يبين نقاط الاتفاق والاختلاف في تحليل محتوى مادة الدراسات الاجتماعيّة

التحليل عبر الأشخاص			
المهارات	**التحليل الأول**	**التحليل الثاني**	**نقاط الاتفاق**	**نقاط الاختلاف**
التعاون	٥	٤	٤	١
حلّ المشكلات	٨	١٠	٨	٢
تنفيذ التعليمات	٦	٥	٥	١
توكيد الذات	٢	٣	٢	١
الحوار	٥	٤	٤	١
المجموع	٢٦	٢٦	٢٣	٦

وأسفرت النتائج عن وجود اتفاق كبير في عمليات التحليل حيث بلغ معامل الثبات ٨٨% وهذا يدل على ثبات عالٍ للتحليل.

وللتأكّد من ثبات التحليل قامت الباحثة بتحليل محتوى مادة اللغة العربية وقد تمَّ الاتفاق مع معلمة الصف للقيام بعملية التحليل بشكل مستقل ثم تمَّ حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي الآتية:

معامل الثبات = نقاط الاتفاق ×١٠٠

نقاط الاختلاف + نقاط الاتفاق

جدول(٤-٦) يبين نقاط الاتفاق والاختلاف في تحليل محتوى مادة "اللغة العربية"

التحليل عبر الأشخاص				
المهارات	**التحليل الأول**	**التحليل الثاني**	**نقاط الاتفاق**	**نقاط الاختلاف**
التعاون	١٣	١٢	١٢	١
حلّ المشكلات	١٠	٧	٧	٣
تنفيذ التعليمات	٩	٨	٨	١
توكيد الذات	٩	٧	٧	٢
الحوار	١٢	١١	١١	١
المجموع	٥٣	٤٥	٤٥	٨

وأسفرت النتائج عن وجود اتفاق كبير في عمليات التحليل حيث بلغ معامل الثبات ٨٤% وهذا يدل على ثبات عالٍ للتحليل وبناءً على نتائج التحليل الأول والثاني تمّ وضع قائمة المهارات الاجتماعيّة.

وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال التالي " ما مدى توفر المهارات الاجتماعية في مادتي العربيّة لغتي والدراسات الاجتماعيّة " للصف الرابع الأساسي؟

ثانياً: بطاقة الملاحظة:

تمَّ تحويل قائمة المهارات إلى أداة ملاحظة وهي أداة مصممة لقياس مدى ممارسة تلاميذ الصف الرابع للمهارات الاجتماعية داخل غرفة الصف.

١-تحديد الهدف العام من بطاقة الملاحظة:

يتحدد الهدف العام من بطاقة الملاحظة قياس مدى تَمكن تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي "الصف الرابع الأساسي" من المهارات الاجتماعيّة التي يتوقع أن يظهرها التلاميذ داخل الصف الدراسي أثناء تنفيذ الاستراتيجيّة.

٢-تصميم بطاقة الملاحظة:

من خلال الاطلاع على الأدبيات في مجال تربيّة الطفل والمناهج وطرائق التدريس، وبعض الدراسات السابقة المتعلقة بمجال البحث كدراسة (سعد الدين ، ٢٠٠٧) والتي كانت أدواتها عبارة عن بطاقة ملاحظة، واستطلاع آراء عينة من المتخصصين التربويين عن طريق المقابلات، وبناءً على قائمة المهارات الاجتماعية لقد تمَّ إعداد بطاقة لملاحظة المهارات الاجتماعية المراد اكسابها لتلاميذ الصف الرابع، وفي ضوء ما سبق تمَّ إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة ،وتمَّ عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، واشتملت هذه القائمة في صورتها الأولية على (٥٤) مهارة فرعية موزعة على خمس مهارات أساسية وهي على النحو الآتي (ملحق٣،ص١٧٣).

جدول رقم (٤-٧) المهارات الاجتماعيّة

مهارة التعاون: وتشمل (١٦) مهارات فرعية ممثلة للمهارة الأساسية عن التعاون.	**مهارة الحوار:** تشمل على (١١) مهارات فرعية ممثلة للمهارة الأساسية عن الحوار.
مهارة حلّ المشكلات: وتشمل (١١) مهارات فرعية ممثلة للمهارة الأساسية عن حل المشكلات.	**مهارة تنفيذ التعليمات:** وتشمل (٦) مهارات فرعية ممثلة للمهارة الأساسية عن تنفيذ التعليمات.
مهارة توكيد الذات: وتشمل (١٢) مهارات فرعية ممثلة للمهارة الأساسية عن توكيد الذات	

وتُلاحظ البنود من قبل المعلمة " الباحثة" على تلاميذ العينة ،أما بالنسبة للدرجات، فقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الثلاثي، لمعرفة مدى تقدم التلاميذ بالمهارات الاجتماعيّة، إذ توضع إشارة في العمود الذي يدل

على مدى ممارســـة التلاميذ للمهارة، المراد ملاحظتها في بنود البطاقة، فعندما يؤدي التلميذ المهارة بدرجة كبيرة يحصل على ثلاث درجات، وعندما يؤديها بدرجة متوسطة يحصل على درجتين، وعندما يؤديها بدرجة ضـعيفة يحصـل على درجة واحدة، ومن ثم تصـبح الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (١٦٨) درجة كحد أعلى و(٥٦) درجة كحد أدنى، والدرجات موزعة على المجالات الآتية:

المحور الأول: مهارة التعاون٤٨ درجة

المحور الثاني: مهارة الحوار٣٣ درجة

المحور الثالث: مهارة حلّ المشكلات ٣٣درجة

المحور الرابع: مهارة تنفيذ التعليمات ١٨ درجة

المحور الخامس: مهارة توكيد الذات ٣٦ درجة

٣-صدق الأداة (بطاقة الملاحظة):

الصّـدق: أهـم خاصـية مـن خـواص القيـاس، ويشـير مفهـوم الصّـدق إلـى الاسـتدلالات الخاصـة التـي نخـرج بهـا مـن درجـات المقيـاس مـن حيـث مناسـبتها ومعناهـا وفائـدتها. (أبـو عـلام ،٢٠٠٤، ص٤١٣).

<u>وقد أُجري الصدق للبطاقة بعدة طرائق وهي:</u>

<u>أ-صدق المحتوى (المحكّمين):</u> عُرضت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على عدد من المختصين في مجال تربيّة الطفل والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وأصـــول التدريس في كلية التربية بجامعتي دمشق والبعث وذلك للتحقق من مدى قياس كل فقرة للهدف الذي وضعت لقياسه، ومدى ملاءمة الصياغة اللغوية، وتمَّ الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم حول النقاط الآتية:

١-معرفة مدى ارتباط الأداءات السلوكية بالمهارات الخاصة بها.

٢-كفاية الأداءات في تمثيل المهارات الخاصة بها

٣-دقة الصياغة الإجرائية للأداءات.

وبناءً على اقتراحات المحكّمين الخاصة بحذف بعض الأداءات السلوكية، أو تعديل صياغتها، يمكن تلخيص الملاحظات التي أبداها المحكّمون في النقاط الأساسية الآتية:

١-مناسبة معظم المهارات الأساسية لتلميذ الصف الرابع الأساسي وإمكانية تنميتها وفق استراتيجية التدريس التبادلي.

٢-توحيد الصياغة اللغوية لجميع عبارات بطاقة الملاحظة بحيث تبدأ "بفعل مضارع".

٣-استبدال مقياس ليكرت الرباعي بالثلاثي أو الخماسي.

٤-حذف المهارة الفرعية تحمل الضغط مع أقرانه من المهارة الأساسية لأن المعنى غير واضح

ب-صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعيّة تمَّ حساب درجة ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، ومن ثم الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة وتوضح الجداول رقم (٤-٨) (٤-٩) النتائج التي تمَّ التوصل إليها:

جدول (٤-٨) الدرجة الكلية لارتباط كل بعد من الأبعاد مع الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة

التعاون	**0.744 ****
الحوار	**0.947****
تنفيذ التعليمات	**0.625 ***
توكيد الذات	**0.870 ***
حلّ المشكلات	**0.523 ***

حساب معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد

قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد، والجدول رقم(٤-٧) يوضح معامل الارتباط معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد.

جدول رقم (٤-٩) معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد

أبعاد المقياس	رقم السؤال	معامل الارتباط
التعاون	١	*٠,٥٣٠
	٢	**٠,٦٧٨
	٣	**٠,٦٩٢
	٤	**٠,٥٣٠
	٥	**٠,٥٠٠
	٦	**٠,٦٢
	٧	*٠,٥٤٢
	٨	*٠,٤٩٧
	٩	**٠,٦٥٩
	١٠	**٠,٤٦٩
	١١	*٠,٤٧٨
	١٢	*٠,٤١٥
	١٣	*٠,٤٤٤
	١٤	*٠,١٩٣
	١٥	*٠,٣٦٧
الحوار	١٦	*٠,٣٧٢
	١٧	**٠,٧٨١
	١٨	*٠,٢٥٩
	١٩	**٠,٧٨٣

	٢٠	**٠,٦٨٦
	٢١	**٠,٦١٩
	٢٢	*٠,٤١٩
	٢٣	**٠,٦٢٦
	٢٤	**٠,٦٣٥
توكيد الذات	٢٥	**٠,٦٧٩
	٢٦	**٠,٧٨٤
	٢٧	**٠,٦٧٩
	٢٨	*٠,٤١١
	٢٩	**٠,٦٨٧
	٣٠	*٠,٤٣٢
	٣١	**٠,٦٥٠
	٣٢	**٠,٦٤٦
	٣٣	*٠,٥٩٨
	٣٤	*٠,٣٤١
	٣٥	**٠,٦٦٩
	٣٦	**٠,٢٨٠
	٣٧	*٠,٣١٧
تنفيذ التعليمات	٣٨	**٠,٦٩٥
	٣٩	*٠,٥٢٥
	٤٠	*٠,٣٠٩
	٤١	*٠,٧٠٢
	٤٢	**٠,٦٩٨
	٤٣	**٠,٣٥١
حلّ المشكلات	٤٤	*٠,٤٨٧

	٤٥	**٠,٦٨٢
	٤٦	*٠,٦٠٣
	٤٧	*٠,٣٢٧
	٤٨	**٠,٧٦٩
	٤٩	**٠,٦٨٢
	٥٠	**٠,٨٠٣[1]
	٥١	*٠,٣٠٢
	٥٢	**٠,٥٢٦

ج-ثبات بطاقة الملاحظة:

معامل الثبات هو الارتباط بين درجات الأفراد في المقياس مرات الإجراء المختلفة، أوبين تقديرات من يقومون بتقدير الدرجات في المرات المختلفة، ومعامل الثبات له أهميته في الأدوات التي تستخدم في الملاحظة (أبو علام ،٢٠٠٤، ص ٤٢٩).

وقد تمَّ الاعتماد في حساب ثبات بطاقة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعيّة على الطريقتين الآتيتين:

١-حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفيّة:

وتعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، وفي هذه الطريقة يُطبق الاختبار مرة واحدة فقط ثم تُقسم درجات العيّنة إلى نصفين متكافئين تماماً من حيث العدد ولكي يتحقق ذلك فإنه ينبغي أن يُقسم الاختبار بحيث يحتوي نصفه الأول على الفقرات ذات الترتيب الفردي والقسم الثاني الفقرات ذات الترتيب الزوجي.(حسن ،٢٠٠٦،ص٦).

تمَّ استخراج معامل الارتباط بين القسمين وبتطبيق معادلة (Sperman & brawn) وتبيّن أن معامل ثبات المقياس ككل (٠,٩٤٥) وهذا يشير إلى ارتفاع معامل الثبات بهذه الطريقة أيضاً(أنظر جدول رقم ٤-١٠)

**دالة عند مستوى الدلالة 0.01

*دالة عند مستوى الدلالة 0.05

جدول رقم (٤-١٠) الثبات بالتجزئة النصفية

الثبات بالتجزئة النصفيّة	
ألفا كر ونباخ الجزء الأول	٠,٦٨٥
ألفا كر ونباخ الجزء الثاني	٠,٧٧٢
قيمة معامل الارتباط بين الجزئيين	.٠٨٩٦
سيبرمان براون **Split-Half Coefficient**	٠,٩٤٥

٢-**حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كر ونباخ:** تمّ حساب الثبات في صورته النهائية بحساب معامل ألفا كر ونباخ وقد بلغ معامل ثبات ألفا لفقرات البطاقة ككل (٠,٨٦٢) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة على أفراد العيّنة.

ثالثاً: (اختبار مواقف) المهارات الاجتماعيّة:

تـمَّ إعـداد مقيـاس لقيـاس مـدى امـتلاك تلاميـذ الصـف الرابـع للمهـارات الاجتماعيّـة حسـب الخطـوات الآتية:

١-تحديد الهدف من اختبار المواقف:

يهـدف المقيـاس إلـى قيـاس مـدى اكتسـاب المهـارات الاجتماعيـة لـدى تلاميـذ الصـف الرابـع الأساسـي وشـمل خمـس مهـارات رئيسـة وهـي (مهـارة التعـاون، ومهـارة الحـوار، ومهـارة حـل المشـكلات، مهـارة الطاعة، مهارة توكيد الذات) وما يندرج تحتها من مهارات فرعية.

٢-إعداد الاختبار:

-تضـمن الاختبـار" ٤٣" موقفـاً اجتماعيّـاً يتعـرض لـه التلميـذ فـي حياتـه اليوميـة، والمقيـاس مـن نـوع الاختيـار مـن متعـدد بنـاءً علـى المهـارات الفرعيـة التـي تـم تحديـدها، وقـد تـمَّ ذلـك بعـد الاطـلاع علـى

مجموعة من الدراسات السابقة ومنها دراسة (عسقول،٢٠٠٩) ودراسة (جبر وكاظم ،٢٠١٣) ودراسة (بدر،٢٠١٥).

٣-صياغة فقرات الاختبار: عند صياغة الفقرات تمَّ مراعاة ما يلي:

١-شاملة للأهداف التربوية المراد قياسها.

٢-مناسبة لمحتوى منهاج تلاميذ الصف الرابع.

٣-واضحة وبعيدة عن الغموض واللبس.

٤-سليمة لغوياً وسهلة وملائمة لمستوى التلاميذ

٥-تحتوي على مواقف تواجه التلاميذ في حياتهم المدرسية واليومية.

٦-مناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى.

وقد تمَّ اختيار نمط " الاختيار من متعدد" لصياغة بنود المقياس الذي يعتبر أنسبها وأكثرها استخداماً، ولما يتميز من خلوه من ذاتية التصحيح وسهولة تصحيحه وقياس المهارات المستهدفة.

٤-صورة اختبار:

تكوّن اختبار المواقف في صورته الأولية من كراسة أسئلة عبارة عن (١٢) صفحة تبدأ بصفحة التعليمات، ثم بفقرات المقياس من نوع الاختيار من متعدد، يلي كل فقرة أربعة بدائل للإجابة عنها ليختار التلميذ واحدةً منها فقط حيث يُطلب منه وضع دائرة حول الإجابة التي تناسبه والتي تُعبر عن شخصيته، وقد تفاوت عدد المواقف في كل بعد من أبعاد المقياس نظراً لما يتضمنه هذا البعد من مهارات ولذلك تمَّ إعداد جدول مواصفات لتحديد نسبة المواقف في كل بعد بالإضافة لعدد المواقف ونسبتها في كل مجال كما هو موضحٌ في الجدول (٤-١١)

جدول رقم (٤-١١) يبيّن توزيع فقرات المقياس على أبعاد المهارات الاجتماعيّة

الأبعاد	توزيع الفقرات	عدد الفقرات	الوزن النسبي
مهارة حلّ المشكلات	٢-٩	٨	%١٨,٦٠
مهارة التعاون	١-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠	١٢	% ٢٧,٩٠
مهارة تنفيذ التعليمات	٢١-٢٨	٨	%١٨,٦٠
مهارة الحوار	٢٩-٣٤	٦	%١٣,٩٥
مهارة توكيد الذات	٣٥-٤٣	٩	%٢٠,٩٣
المجموع		٤٣	%١٠٠

٥-صياغة تعليمات اختبار المواقف:

تمَّت صياغة تعليمات المقياس وإعدادها على ورقة منفصلة (الصفحة الأولى من المقياس) ،وقد تضمنت كيفيّة تطبيق المقياس وكيفيّة تسجيل بيانات التلميذ على المقياس، والهدف من المقياس و كذلك عدد مفرداته وقد تمَّ توضيح الهدف من المقياس، وكيفية الإجابة على فقراته، ورُوعي عنصر السهولة والوضوح عند صياغة هذه التعليمات، وأخيراً طُبق المقياس على عينة استطلاعية لحساب صدقه وثباته.

مفتاح تصحيح المقياس: تمَّ تقدير درجات المقياس من (٤-١) درجات بحيث الاستجابة التي تدل على أقصى مستوى للمهارة تأخذ (٤) درجات، وأما الاستجابة التي تدل على أدنى مستوى للمهارة فلها درجة واحدة فقط.

٦-صدق المقياس (اختبار المواقف):

أ-صدق المحكّمين:

للتأكّد من صـــدق المقياس (اختبار المواقف) تمَّ عرضـــه على مجموعة من المحكّمين المختصـــين في مجال تربيّة الطفل وأصـول التربية والقياس والتقويم والمناهج وطرائق التدريس، وقد طُلب منهم إبداء آرائهم فيما يلي: مدى وضـــوح البدائل، مدى مناســـبة البدائل للموقف، مدى ملائمة هذا المقياس للتلاميذ (عينة الدراســـة)، والحذف والاضافة والتعديل وفق ما يرونه مناسباً، وقد أسفرت آراء السادة المحكّمين عن الملاحظات الآتية:

١-أشـــار معظم المحكّمين الذين عُرض عليهم المقياس إلى ملائمة المقياس للتلاميذ عينة البحث، وكذلك ملائمة المواقف للأبعاد التي وضعت فيها، كما أنها تنطلق من واقع الحياة اليومية للتلميذ.

٢-إضافة أربعة بدائل للمواقف بدلاً من ثلاثة.

٣-استبدال تسمية "مهارة الطاعة "بمهارة تنفيذ التعليمات"

٤-نقل الموقف رقم (١) من مهارة " حل المشـــكلات "إلى "مهارة التعاون" وهو: طلب منك معلم الصـــف المشاركة في أسبوع النظافة فماذا تفعل.

٥-التعديل في صياغة بعض البدائل في المواقف، مثل:

١. "تتفاعل مع الحوار بقوة وعنف " بالعبارة " تتفاعل مع الحوار دونَ الإصغاء لزملائك.
٢. "تقوم بأي نشاط لوحدك " بالعبارة " تقوم بأي نشاط فردي"
٣. " ليس من المهم نجاح العمل" بالعبارة " لا تهتم لنجاح العمل "
٤. " تُفضل الكتابة عن التحدث مع الشخص" بالعبارة " لا أنظر إلى وجهه مباشرة"
٥. " تَتظاهر أمامهم بأنك تستمع إليهم" بالعبارة " لا أبالي بالموضوع"
٦. " تُشارك زملائك في الموضوع دون الالتزام بآداب الحوار" بالعبارة" تشارك زملائك في الموضوع دون الإصغاء للطرف الآخر"
٧. تعديل بعض الخيارات واستبدالها بأخرى مثل استبدال الخيار "*لا شيء مما سبق* " بخيار آخر سلبي.

وعلى ضـوء ما أسـفرت عنه عملية التحكيم للاختبار(المقياس) تمَّ اجراء التعديلات المناسـبة التي أشـار إليها بعض السادة المحكّمين، والوصول إلى الصورة النهائية للمقياس (الاختبار)، إذ تمَّ تضمين جميع المواقف التي حصـلت على نسـبة فوق ٨٠% من آراء المحكمين، وبذلك تمَّ التوصـل إلى الصـورة النهائية لاختبار المواقف كما هو موضح في الملحق (٢).

ب-صدق الاتّساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب الاتّساق الداخلي لفقرات مقياس المهارات الاجتماعية وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات المقياس (أنظر جدول رقم ٤-١٢).

جدول (٤-١٢) معامل الارتباط لأبعاد المقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
التعاون	٠,٦٢٥*
الحوار	٠,٨٧٤*
تنفيذ التعليمات	٠,٨٩٩**
حلّ المشكلات	٠,٤٧٧*
توكيد الذات	٠,٦٠٨*

جدول رقم ٤-١٣) معامل الارتباط معامل الارتباط بين أسئلة كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد

أبعاد المقياس	رقم السؤال	معامل الارتباط
التعاون	١	**٠,٩٦٤
	١٠	** ٠,٨٥٥
	١١	** ٠,٩٢٧
	١٢	* ٠,٥٨٢
	١٣	*٠,٥٩١
	١٤	**٠,٩٢٧
	١٥	** ٠,٩٦٤
	١٦	** ٠,٦٨٧
	١٧	** ٠,٦٨٧
	١٨	** ٠,٦٨٧
	١٩	*٠,٦٣١
	٢٠	*٠,٦٣١
الحوار	٢٩	**٠,٧٧٠
	٣٠	**٠,٧٧٠
	٣١	*٠,٣٠٩
	٣٢	** ٠,٥٥٠
	٣٣	** ٠,٧٦٧

	٣٤	٠,٦٧٤ **
تنفيذ التعليمات	٢١	٠,٧٣٧**
	٢٢	٠,٧٧٥ **
	٢٣	٠,٨٢٧ **
	٢٤	٠,٩٩٣ **
	٢٥	٠,٩٩٣ **
	٢٦	٠,٧٩٦ **
	٢٧	٠,٧٧٥ **
	٢٨	٠,٧٧٥**
حل المشكلات	٢	٠,٩٢٠**
	٣	٠,٩٢٠**
	٤	٠,٨٧١**
	٥	٠,٨٠٣*
	٦	٠,٧٨٦**
	٧	٠,٢٣٢*
	٨	٠,٤٨٣*
	٩	٠,٥٥٨*
	٣٥	٠,٩٠٦**
	٣٦	٠,٧٠١**

توكيد الذات	٣٧	٠,٧٠١ **
	٣٨	٠,٥٩٠ *
	٣٩	٠,٦١٨ *
	٤٠	٠,٦٣٣ *
	٤١	٠,٥٦١ *
	٤٢	٠,٦١٨ *
	٤٣	٠,٢١٠ *

التجربة الاستطلاعيّة:

بعد إجراء التعديلات المطلوبة على (المقياس) اختبار المواقف تبعاً لتوجيهات السّـــادة المحكّمين، تمَّ اجراء التجربة الاســـتطلاعيّة على مجموعة من تلاميذ الصـــف الرابع من غير عينة البحث وقد بلغ عددهم (١٥) تلميذاً وتلميذةً وكان الهدف من ذلك : التأكّد من صـدق المقياس وثباته والتأكّد من وضـوح تعليمات المقياس والصـياغة اللغويّة للفقرات والبدائل وتحديد الزمن الذي تسـتغرقه الإجابة على المقياس عند تطبيقه على عينة البحث وبعد الانتهاء من اختبارات التلاميذ تمَّ استبعاد ثلاثة مقاييس للتلاميذ لعدم اكتمالها ووضـع إشارة على خيارين بدلاً من واحد وقد أسفرت نتائج الدراسـة الاسـتطلاعيّة عن الآتي : لم يُظهر التلاميذ ما يدل على أن المقياس يفوق مستواهم ،بل على العكس تجاوب التلاميذ بصورة جيدة مع أسئلة المقياس، كما أثارت المواقف انتباه التلاميذ وفضولهم لأنها نابعة من حياتهم اليومية وهذا ما دفعهم للإجابة عنها باندفاع وحماسة.

تحديد زمن المقياس.

عند تطبيق المقياس بدأ التلاميذ بنفس الوقت، وقامت الباحثة بتسجيل الوقت بحساب متوسط الزمن من خلال المعادلة الآتية:

الزمن المناسب: <u>الوقت الذي استغرقه أسرع تلميذ + الوقت الذي استغرقه أبطئ تلميذ</u>

٢

$$\frac{15+46}{2} = ٣٠,٥$$

هذا وتوصلت الباحثة إلى أن الزمن الملائم للإجابة على فقرات هذا المقياس هو(٣١) دقيقة تقريباً.

<u>٧-ثبات المقياس:</u>

أ-الثبات بالتجزئة النصفيّة: للتأكد من استقرار الدرجات في الأداة، تمَّ اختبار التجزئة النصفية، عن طريق حساب مدى الارتباط بين البنود الفردية والبنود الزوجية وفق معامل الارتباط سبيرمان والذي بلغ (٠,٧٩) ويعد هذا الارتباط بينهما إيجابياً وقوياً.

ب-الثبات بحساب معامل الثبات: يفيد معامل الثبات ألفا كرو نباخ، في التأكد من الاتّساق الداخلي للأداة، والذي تمَّ حسابه بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل ثبات ألفا على المقياس ككل (٠,٨٠٢) مما يدل على ثبات المقياس.

رابعاً-إعداد دليل المعلّم /المعلّمة:

يهدف الدليل إلى مساعدة المعلّم/المعلّمة في كيفية استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي كمدخل في تدريس الموضوعات من مقرري اللغة العربية والدراسات الاجتماعيّة، كما هو موضح في الملحق (٧) ص ١٠٣

<u>تمَّ إعداد دليل للمعلم وقد مرَّ ذلك بالخطوات الآتية:</u>

١-الإطلاع على العديد من الدراسات السابقة كدراسة (جربوع ،٢٠١٤) ودراسة (التيان ،٢٠١٤) والأبحاث والأسس الخاصة باستراتيجية التدريس التبادلي.

٢-الإطلاع على مقرر الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي بالصف الرابع وانتقاء عدد من الدروس لاحتوائها على العديد من القضايا والمفاهيم والمشكلات اليومية عند التلاميذ.

٣-إعداد دليل للمعلم بصورته المبدئية للمجموعة التجريبيّة وقد اشتمل الدليل على ما يلي:

-مقدمة عن استراتيجيّة التدريس التبادلي وشرح مبسط لما يتطلبه تخطيط وتنفيذ الدروس.

-الخطوات الإجرائية والتفصيلية لتطبيق استراتيجيّة التدريس التبادلي.

-الأهداف العامة لدليل المعلم وفق الاستراتيجية.

-دور المعلّم في استراتيجيّة التدريس التبادلي.

-دور المتّعلم في استراتيجيّة التدريس التبادلي.

-الأهداف العامة للدروس التي تمَّ اعدادها وفق الاستراتيجية ومبررات اختيارها.

-أنشطة التعليم والتعلم والوسائل والتقويم.

-خطط لتحضير الدروس وفق استراتيجيّة التدريس التبادلي.

ووضعت خطة لكل درس على النحو الآتي:

١-التمهيد (التهيئة):

يبدأ المعلم بتهيئة التلاميذ للتعلم في بداية كل درس باستخدام أساليب التهيئة المناسبة كطرح أسئلة، وترك الفرصة للتلاميذ لإبداء معلوماتهم، وذلك لاستثارة التلاميذ وزيادة دافعيتهم للمشاركة الإيجابية وتحفيزهم للدخول في صلب الموضوع (الدرس).

٢-الأهداف:

تمَّت صياغة الأهداف بصورة تعلّمية يمكن إنجازها وقياسها، وقد رُوعي تنوع الأهداف (معرفية -وجدانية - مهارية) وقد تمَّ عرضها على السادة المحكّمين وذلك للتأكّد من صدقها ومناسبتها لتلاميذ هذه المرحلة وصياغتها وأهميتها أو إضافة أهداف جديدة.

٣-الأنشطة الاثرائية:

يحتوي عناصر الدرس الخاصة بكل حصة درسية، وفيها تَتمّ ترجمة الأهداف السلوكية إلى مواقف تعليمية، من خلال مناقشات وحوار بين المعلم والتلاميذ، مع تقديم الإرشادات المتعلقة بالاستراتيجية ضمنَ جوّ هادئ ومريح ومشجع لممارسة الأنشطة بما يتناسب مع المرحلة العمرية.

٤-مواد التعلّم:

تمَّ اختيار مواد التعلّم المناسبة للأهداف ولكلّ نشاط يقوم به التلاميذ، بشرط توافرها وإمكانية الحصول عليها مع الأخذ بالحسبان إمكانية استخدامها بصورة فردية أو جماعية.

٥-اختيار المحتوى التعليمي:

وقع اختيار الباحثة على مجموعة من الدروس من مقرري الدراسات الاجتماعية والعربية لغتي، وتتضمن ستة دروس.

أولاً: ضبط هذا الدليل:

بعد الانتهاء من إعداد وتصميم الخطة التعليمية وفقاً لاستراتيجيّة التدريس التبادلي، تمَّ عرضها على مجموعة من السّادة المحكمين في كليتي التربية بجامعتي دمشق والبعث وذلك لبيان رأيهم فيها، بهدف التحقق من سلامة الأهداف وملائمة خطوات الدروس والحكم على الأنشطة ووسائل التقويم والخلو من الأخطاء اللغوية والعلميّة وتقديم الملاحظات التي من شأنها أن تسهم في إغناء الخطة التعليميّة وجعلها صالحة للتطبيق.

وقد تمَّ اجراء مجموعة من التعديلات على الخطة التعليمية بناءً على ملاحظات وتوجيهات المشرف والسادة المحكمين، وقد أشار السادة المحكّمين إلى بعض التعديلات والملاحظات في صياغة الأهداف: مثل استبدال الفعل " يؤلف ""بيكتب" ليصبح الهدف على النحو الآتي:

*أن يكتب التلميذ فقرة عن صفات الصديق الجيد.

*أن يكتب التلميذ تعريفاً لمفهوم الصديق.

استبدال الفعل " يدافع " ب " يبدي رأيه" لتصبح: أن يبدي التلميذ رأيه بأهمية المناطق السياحية في بلده.

حذف بعض الأهداف لأنها أهداف عامة وغير واضحة مثل:

*أن يصدر التلميذ حكماً على سلوك زملاءه.

*أن يقارن التلميذ بين سلوك الأطفال قديماً وحديثاً.

فيما عدا ذلك أقرَّ السَّادة المحكمون صحة الخطوات التي تمَّ اتباعها وفق استراتيجيّة التدريس التبادلي وبناء على ذلك أصبح جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعيّة.

(جدول رقم٤-١٤)

يبيّن عدد الأهداف التعليمية لكل مستوى والوزن النسبي للأهداف

المجال المعرفي	مستوى الهدف	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع الكلي للأهداف
	عدد الأهداف	٨	٢٠	٧	٣	٧	٩	٥٤
	الوزن النسبي للأهداف	%١٤,١٨	%٣٧,٠٣	%١٢,٩٦	%٥,٥٥	%١٢,٩٦	%١٦,٦٦	%١٠٠
المجال الوجداني	عدد الأهداف							
	٣٤							
المجال المهاري	عدد الأهداف							
	١١							

ثانياً: التجربة الاستطلاعيّة لدليل المعلّم:

هَدفت التجربة الاستطلاعيّة إلى التأكّد من مدى مناسبته لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، وتعرّف نواحي القصور وتلافيها، لذلك تمَّ تطبيق عينة من الدروس في دليل المعلّم على (١٥) تلميذاً وتلميذة من غير عينة البحث الأساسية في مدرسة "جعفر النمرة" في مدينة حمص وقد استغرق التطبيق مدة أسبوع وذلك بهدف معرفة:

أ-مدى إمكانيّة تطبيق الدروس المعدة في دليل المعلّم وفق استراتيجيّة التدريس التبادلي.

ب-التّحقق من كفاية الأدوات والوسائل التربوية المستخدمة أثناء تطبيق استراتيجيّة التدريس التبادلي

ج-تقدير الزمن المناسب للتنفيذ، ومعرفة أهم الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة في التطبيق الفعلي ومحاولة تلافيها.

وكانت نتائج التجربة الاستطلاعيّة على النحو الآتي:

-إقبال التلاميذ على أنشطة الدليل وتفاعلهم معها.

-مناسبة الأنشطة والاستراتيجيّات الفرعيّة المتضمنة لتلاميذ الرابع الأساسي.

-ضرورة مراعاة الزمن الذي يخصص في الدروس (٤٥) دقيقة.

وهكذا أصبح الدليل في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على تلاميذ المجموعة التجريبيّة.

ثالثاً: تنفيذ التجربة النهائية:

<u>أ-التطبيق القبلي لأدوات البحث:</u>

للتأكّد من تكافؤ عينة البحث في المهارات الاجتماعيّة تمَّ التطبيق القبلي للأدوات بتاريخ ١٣-١١-٢٠١٨على تلاميذ المجموعتين.

ب-التدريس للمجموعتين التجريبيّة والضابطة:

بعد الانتهاء من اختيار عيّنة البحث وتصـــميم أدواته وإعداد دليل المعلم المصـــمم وفق اســـتراتيجيّة التدريس التبادلي قامت الباحثة بتطبيق الدراسة التجريبية وفق الإجراءات الآتية:

١-بعد حصول الباحثة على موافقة الأستاذة المشرفة ومديرية التربية في محافظة حمص لتسهيل مهمتها، في تطبيق البحث في المدرســـة التي تمَّ اختيارها، تمَّ العمل على لقاء مديرة المدرســـة ومعلمي الصـــف الرابع الأساسي، واتفقت معهم على إجراءات تطبيق البحث.

٢-قامت الباحثة بتقديم فكرة عامة عن البحث وأهدافه لإدارة المدرسة وللمعلمة التي سيتم تطبيق الاستراتيجية في صفها.

٣-نُفذت التجربة النهائية المتضـــمنة تطبيق الدروس (المجموعة التجريبيّة) وفق اســـتراتيجيّة التدريس التبادلي وذلك عند الانتهاء من تطبيق التجربة الاســـتطلاعيّة وقد تمَّ اختيار شـــعبتين، شـــعبة المجموعة التجريبيّة التي قامت الباحثة بالتعاون مع المعلمة بتعليم التلاميذ وفق اســـتراتيجيّة التدريس التبادلي، وشـــعبة المجموعة الضابطة التي قامت معلّمة الصف بتعليم تلاميذها بالطريقة المعتادة ثم تمَّ تطبيق الاختبار البعدي على جميع التلاميذ (أفراد العينة التجريبيّة والضابطة) وذلك بتاريخ ٦-٢٠١٨/١٢/٩

رابعاً: خطوات تطبيق العمل التجريبيّ:

جرى تنفيذ العمل التجريبي النحو الآتي:

طُبقت الأدوات قبلياً على المجموعتين الضابطة والتجريبيّة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي في مدرسة " جعفر النمرة" بحمص خلال حصـــتين درســـيتين وتمَّ مراعاة توفير جو من الألفة والمودة والمرح بين التلاميذ ، وعند الانتهاء من تطبيق الأدوات اتفقت الباحثة مع معلمة تلاميذ المجموعة الضابطة بتعليم دروس مادتي الدراسات الاجتماعيّة واللغة العربية بالطريقة التقليدية ، بينما تقوم الباحثة بتعليم تلاميذ المجموعة التجريبيّة بالتعاون مع معلمتهم وفق اسـتراتيجية التدريس التبادلي بمعدل ٦ حصـص ، حيث اسـتغرق التطبيق مدة خمسـة أسـابيع ، وقامت الباحثة بتدريب تلاميذ المجموعة التجريبيّة على مهارات استراتيجية التدريس التبادلي .

وقد سارت إجراءات التطبيق كما هو موضح في الجدول رقم (٤-١٥)

ملاحظات على تطبيق التجربة: وتجدر الإشارة إلى أنّه من أهم ملاحظات التلاميذ والمعلمين التي تمّ تدوينها أثناء تطبيق التجربة وكانت الملاحظات على النحو التالي:

١-أبدى التلاميذ رأيهم في الموضوعات التي تمَّ تنفيذها حيث كانت الآراء جيدة من خلال التعاون والمشاركة بين تلاميذ مجموعة التعلم التعاونية والمجموعات الأخرى وعند تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالاستراتيجية، كما أوضح التلاميذ أنَّ الأنشطة سهلة التنفيذ وممتعة ومشوقة، كما جاءت آراء المعلمين الذين حضروا بعض الدروس إلى أهمية الاستراتيجية وضرورة تطبيقها كما أنّها تُظهر دور التلاميذ النشط والفعّال من خلال تنفيذ الأنشطة المحببة لهم وتعاون المجموعات مع بعضها.

٢-أشارَ التلاميذ إلى أهمّ الموضوعات التي تعلموها، ومنها: التعاون والمشاركة والحوار والمحافظة على نظافة البيئة واتباع التعليمات، كما ونوه التلاميذ بأنهم سيطبقون ما تعلموه في حياتهم اليومية.

خامساً: الصعوبات التي واجهت الباحثة أثناء تطبيق البحث:

١- زمن التنفيذ: قد يستغرق تنفيذ الدرس الواحد أكثر من حصة وهنا لابدَّ للمعلم من أخذ وقت إضافي من الحصة الدرسية التالية.

٢-استغرق ما يقارب ١٠دقائق في أثناء توزيع التلاميذ لمجموعات العمل لذا عمدت الباحثة إلى إعطائهم أرقام وتوزيعهم إلى مجموعات للعمل مسبقاً قبل البدء بالتدريس.

٣-عدم توفر بعض الأدوات والأجهزة اللازمة لتنفيذ الأنشطة (كجهاز عرض).

جدول (٤-١٥) يوضح مواعيد وموضوعات تطبيق أدوات البحث ووسائلها

التطبيق	اليوم	التاريخ	الموضوعات
التطبيق القبلي لأدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية	الأحد	٢٠١٨-١٠-٢٨	تطبيق الأدوات قبلياً (اختبار المواقف)
	الأثنين	٢٠١٨-١٠-٢٩	
	الأربعاء	٢٠١٨-١١-٧	تعريف التلاميذ بالاستراتيجية وتدريبهم على كل مهارة من المهارات على حده.
	الخميس	٢٠١٨-١١-٨	تطبيق درس من دليل المعلم (رئة الأرض)
	الأثنين	٢٠١٨-١١-١٢	تطبيق درس أطفال بين الواقع والخيال
	الثلاثاء	٢٠١٨-١١-١٣	تطبيق المقياس بعدياً
المعالجة التجريبيّة (تطبيق دليل المعلم)	الثلاثاء	٢٠١٨-١١-١٣	تطبيق قبلي للأدوات
	الثلاثاء	٢٠١٨-١١-١٣	تعارف وتعريف التلاميذ بطبيعة العمل الاستراتيجية
	الأثنين	٢٠١٨-١١-١٩	يحق لي
	الأحد	٢٠١٨-١١-٢٥	أطفال بين الواقع والخيال
	الثلاثاء	٢٠١٨-١١-٢٧	صديقي الجيد
	الخميس	٢٠١٨-١١-٢٩	يوميات مدرسية
	الأحد	٢٠١٨-١٢-٢	نافذة على مجتمعي
	الأربعاء	٢٠١٨-١٢-٥	رئة الأرض
	الخميس	٢٠١٨-١٢-٦	تطبيق المقياس بعدياً
	الأحد	٢٠١٨-١٢-٩	

سادساً: الأساليب الإحصائيّة: تمَّ استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١-اختبار T (Test) الخاص بالمجموعتين المستقلتين.

٢-اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) الخاص بحالة المجموعتين المرتبطتين.

٣-اختبار مان_ وتني (Mann-Whitney) الخاص بالمجموعتين المستقلتين

٤- اختبار كولمكروف_سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) اعتدالية توزيع الدرجات للمجموعتين.

٥-اختبار كروسكال-والز (Kruskal-Wallis) الخاصة بالمجموعات المستقلة.

-وهكذا تناول الفصل بياناً لمنهجيّة البحث وعينته، إذ استخدم البحث المنهج الوصفي والمنهج الشبه تجريبي لتعرّف مدى فاعليّة استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى، كما اعتمد البحث على العيّنة المقصودة في اختيار المدرسة كما تَضمن الفصل بياناً عن كيفية بناء الأدوات وحساب صدقها وثباتها حتى أصبحت جاهزة للتطبيق ، وعُرض في نهاية الفصل بياناً بإجراءات البحث الميدانية .

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

التحليل الاحصائي ومناقشة الفرضيات وتفسيرها

تلخيص نتائج الدراسة

مقترحات البحث

تمهيد:

يتضـمّن هذا الفصـل شـرحاً مفصّـلاً لنتائج البحث، من خلال الإجابة عن أسـئلة البحث والتحقّق من صـحّة الفرضـــيات، وذلك بالاعتماد على برنامج (Spss) للتحليل الاحصـــائي للبيانات، ثم يتم عرض النتائج ومناقشــتها، وبيان موقعها من بعض الدراســات الســابقة، يلي ذلك عرض لبعض المقترحات التي وُضــعت استناداً إلى النتائج.

أولاً : الإجابة عن أسئلة البحث:

ينص السـؤال الأول: ما المهارات الاجتماعيّة اللازمة والمناسـبة لتلاميذ مرحلة التعليم الأسـاسـي " الحلقة الأولى"؟

تمَّ الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات المتعلّقة بالمهارات الاجتماعيّة ، كدراسة (الزاملي ،٢٠١١) ودراسة (الأغا ،٢٠١٢) ودراسـة (غزال ٢٠٠٧) والمعايير الوطنيّة لتطوير المناهج ومن خلال اللقاءات مع القائمين على تربيّة الطفل في مرحلة التعليم الأساسي والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والمعلّمين لمعرفة المهارات التي تمَّ تصـميم المنهاج عليها ، قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمهارات الاجتماعيّة التي تتناسـب مع خصـــائص نمو التلاميذ والتي اشـــتملت على خمس مهارات وقد تمَّ عرضـــها على مجموعة من الأســـاتذة والمشرفين والخبراء والمتخصصين في مجال تربيّة الطفل والمناهج (الملحق رقم ٥) وبعد الانتهاء من التحكيم تمَّ الأخذ بتوصيات المحكّمين بالإضـافة والحذف وتمَّ التوصـل إلى القائمة النهائيّة للمهارات الاجتماعية حيث شملت (٥٦) مهارة فرعيّة كما يظهر في الملحق(أ).

السؤال الثاني: ما مدى توفر المهارات في محتوى مادتي اللغة العربية والدراسات الاجتماعيّة؟

للإجابة عن هذا السـؤال تمَّ تحليل المحتوى للمادتين والجدول (٥-١) (٥-٢) يبيّن التكرارات والوزن النسـبي للمهارات الاجتماعيّة في محتوى مادتي الدراسات الاجتماعيّة واللغة العربية.

جدول رقم (٥-١) التكرارات والوزن النسبي للمهارات الاجتماعيّة في محتوى (اللغة العربية)

المهارات الاجتماعيّة	التكرار	الوزن النسبي للمهارات في محتوى مادة (اللغة العربية)
مهارة التعاون	٥	١٩,٢٣
مهارة توكيد الذات	٢	٧,٦٩
مهارة تنفيذ التعليمات	٦	٢٣,٠٧
مهارة الحوار	٥	١٩,٢٣
مهارة حل المشكلات	٨	٣٠,٧٦

يتضـح من الجدول رقم (٥-١) أن مهارات توكيد الذات هي الأقل تركيزاً في محتوى مادة "العربيّة لغتي" تليها مهارات التعاون والحوار ثم حلّ المشكلات وتنفيذ التعليمات.

جدول رقم (٥-٢) التكرارات والوزن النسبي للمهارات الاجتماعية في محتوى الدراسات الاجتماعية.

المهارات الاجتماعيّة	التكرار	الوزن النسبي للمهارات في محتوى الدراسات الاجتماعية
مهارة التعاون	١٣	٢٤,٥٢
مهارة توكيد الذات	٩	١٦,٩٨
مهارة تنفيذ التعليمات	٩	١٦,٩٨
مهارة الحوار	١٢	٢٢,٦٤
مهارة حلّ المشكلات	١٠	١٨,٨٦

من الجدولين رقم (٥-١) (٥-٢) نلاحظ ضرورة التركيز على مهارات توكيد الذات ثم بالمهارات الأخرى، وإن رأت الباحثة ضرورة تناول المهارات الخمس بشكل مكّثف بالرغم من توافر بعضها في المحتوى بمستوى جيد، وذلك لأهميتها في صقل الشخصيّة الاجتماعيّة في هذه المرحلة، ولضرورة تناولها بشكل واقعي تطبيقي في حياة التلاميذ.

٢-ما أسس استراتيجيّة التدريس التبادلي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفصل الثالث.

ثانياً: التحقق من صحة الفرضيات: سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة ٥%

أولاً: نتائج اختبار صحة الفرضيّة الأولى والتي تنصّ على:" لا يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق القبلي على مقياس المهارات الاجتماعيّة ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات المقياس.

لاختبار صحة الفرضيّة السابقة نتأكدّ من تحقق جميع شروط استخدام الإحصاء البارامتري و نبدأ باختبار اعتدالية توزيع الدرجات الكليّة والفرعيّة للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق القبلي باستخدام اختبار كولمكروف_سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)، وفق الجدول (٥-٣):

جدول (٥-٣) يبيّن اعتداليّة توزيع درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق القبلي

البعد	المجموعة	قيمة الدالة	درجات الحرية	sig	الحكم
الأول	تجريبية	٠,١٢٥	٢٦	٠,٢	التوزيع اعتدالي
الثاني	تجريبية	٠,٢٤٥	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الثالث	تجريبية	٠,٢٥٥	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الرابع	تجريبية	٠,٢٩٣	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الخامس	تجريبية	٠,١٨٦	٢٦	٠,٠٢١	ليس اعتداليا
الكلي	تجريبية	٠,١٤٧	٢٦	٠,١٥٧	التوزيع اعتدالي
الأول	ضابطة	٠,١٢٨	٢٦	٠,٢	التوزيع اعتدالي
الكلي	ضابطة	٠,١٨٥	٢٦	٠,٢٢	التوزيع اعتدالي

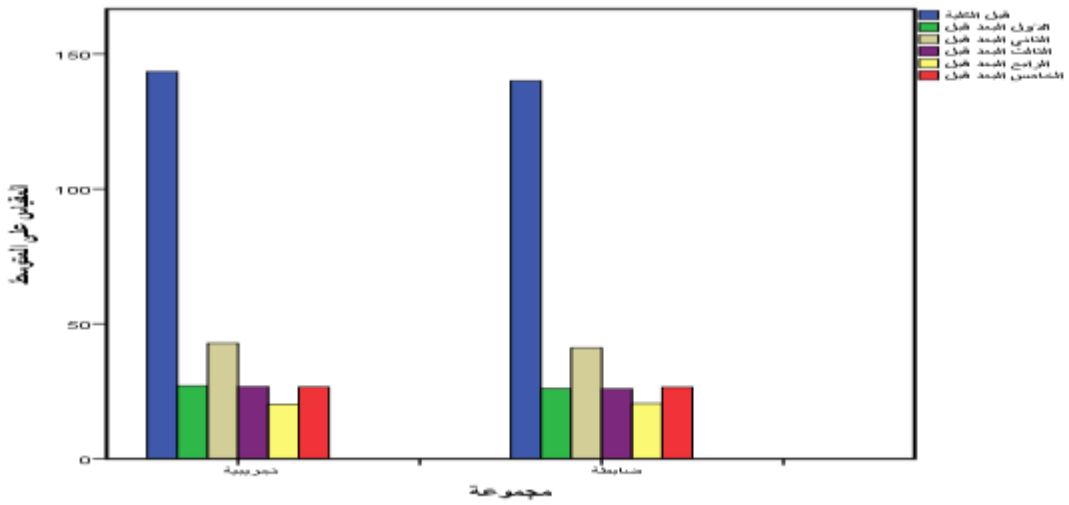
يتضح من الجدول (٥-٣) السابق أن توزيع درجات أبعاد مقياس المهارات الاجتماعيّة الثاني والثالث والرابع والخامس في التطبيق القبلي للمجموعة التجريبية هي منحنيات غير اعتدالية وفق اختبار كولمكروف_سميرنوف نظراً لأن قيمة الدالة الاحتمالية sig أصغر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) وبالتالي نقبل الفرضيّة البديلة بعدم اعتداليّة منحني توزيع درجات هذه الأبعاد في التطبيق القبلي وبالتالي عدم امكانيّة تطبيق دوال الإحصاء البارامتري في جميع المقارنات التي تكون فيها هذه الدرجات طرفاً في المقارنة، لذلك لاختبار دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق القبلي على أبعاد مقياس المهارات الاجتماعيّة هذه نلجأ لاستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) الخاص بالمجموعتين المستقلتين، في حين أنَّ منحني توزيع درجات المقياس الكلي ودرجات البعد الأول للمجموعة التجريبيّة و الضابطة في التطبيق القبلي كان اعتداليّاً وبالتالي يمكن في هاتين الحالتين استخدام اختبار T ستيودينت الخاص بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (٥-٤) الآتي:

جدول (٥-٤) يبيّن دلالة الفروق بين متوسطات رتب/متوسطات درجات المقياس الكلية والفرعية في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة

البعد	المجموعة	متوسط الرتب/ المتوسط	الحجم	الدالة المستخدمة	قيمة الدالة	df	Sig	الدلالة
الأول	تجريبية	م١=٢٧,٠٤	٢٦	T	٠,٨٦٥	٥٠	٠,٣٩١	غير دالة
	ضابطة	م٢=٢٦,٠٨	٢٦					
الثاني	تجريبية	٣٠,١	٢٦	مان - وتني	١,٧٢٥	ــ	٠,٠٨٥	غير دالة
	ضابطة	٢٢,٩	٢٦					
الثالث	تجريبية	٢٨,٠٦	٢٦	مان -وتني	٠,٧٤٩	ــ	٠,٤٥٤	غير دالة
	ضابطة	٢٤,٩٤	٢٦					
الرابع	تجريبية	٢٥,٦٧	٢٦	مان -وتني	٠,٤٠٤	ــ	٠,٦٨٦	غير دالة

	ضابطة	٢٧,٣٣	٢٦					
الخامس	تجريبية	٢٦,٤٦	٢٦	مان –وتني	٠,٠١٨	ــ	٠,٩٨٥	غير دالة
	ضابطة	٢٦,٥٤	٢٦					
الكلي	تجريبية	م١=١٤٣,٤٦	٢٦	T	٠,٥٠٣	٥٠	٠,٦١٧	غير دالة
	ضابطة	م٢=١٤٠,٠٨	٢٦					

من الجدول (٥-٤) السابق يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب/متوسط درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسط رتب/متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق القبلي، وذلك لأنَّ قيمة الدالة الاحتمالية sig في جميع الحالات أكبر من مستوى الدلالة الإحصائيّة (٠,٠٥)، وبالتالي قبول الفرضيّة الصفريّة بعدم وجود فروق دالة إحصائياً وبالتالي تكافؤ المجموعتين مما يؤكد أنَّ أي تحسن دال إحصائياً يطرأ على درجات المجموعة التجريبيّة على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي مرده لاستراتيجيّة التدريس التبادلية المطبقة على تلاميذ المجموعة التجريبيّة ، وهو الشي المطلوب لتحقيق المصداقيّة بالبحث.



الشكل (٥-١) يوضح الفروق بين متوسطات المجموعتين على المقياس في التطبيق القبلي

ثانياً: نتائج اختبار صحة الفرضيّة الثانيّة التي تنص على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعيّة ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات المقياس".

لاختبار صحة الفرضيّة السابقة نتأكّد من تحقق جميع شروط استخدام الإحصاء البارامتري ونبدأ باختبار اعتداليّة توزيع الدرجات الكليّة والفرعيّة للمجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي باستخدام اختبار كولمكروف_سميرنوف، وفق الجدول (٥-٥) الآتي:

جدول (٥-٥) يبيّن اعتداليّة توزيع درجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي

البعد	قيمة الدالة	درجات الحرية	sig	الحكم
الأول	٠,٣٣٤	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الثاني	٠,٢٨٩	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الثالث	٠,٣٨٥	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الرابع	٠,٤٧٦	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الخامس	٠,٣١	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الكلي	٠,١٨٣	٢٦	٠,٠٢٥	ليس اعتداليا

يتضح من الجدول (٥-٥) السابق أنَّ منحني توزيع درجات المقياس الكليّة والفرعيّة هو منحني غير اعتدالي وفق اختبار كولمكروف_سميرنوف نظراً لأنّ قيمة الدالة الاحتماليّة sig أصغر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) في جميع الحالات وبالتالي نقبل الفرضية البديلة بعدم اعتدالية منحني توزيع درجات المقياس الكليّة والفرعيّة في التطبيق البعدي وبالتالي عدم امكانيّة تطبيق دوال الإحصاء البارامتري في جميع المقارنات التي تكون فيها هذه الدرجات طرفاً في المقارنة، لذلك لاختبار دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات الاجتماعية ككل وعلى

كلّ مهارة فرعيّة من مهارات المقياس تمَّ اســـتخدام اختبار ويلكوكســـون (Wilcoxon)، الخاص بحالة المجموعتين المرتبطتين في الاحصاء اللابارمتري، و ذلك وفقاً للجدول (٥-٦) الآتي:

الجدول (٥-٦) يبيّن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبيّة على المقياس في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون

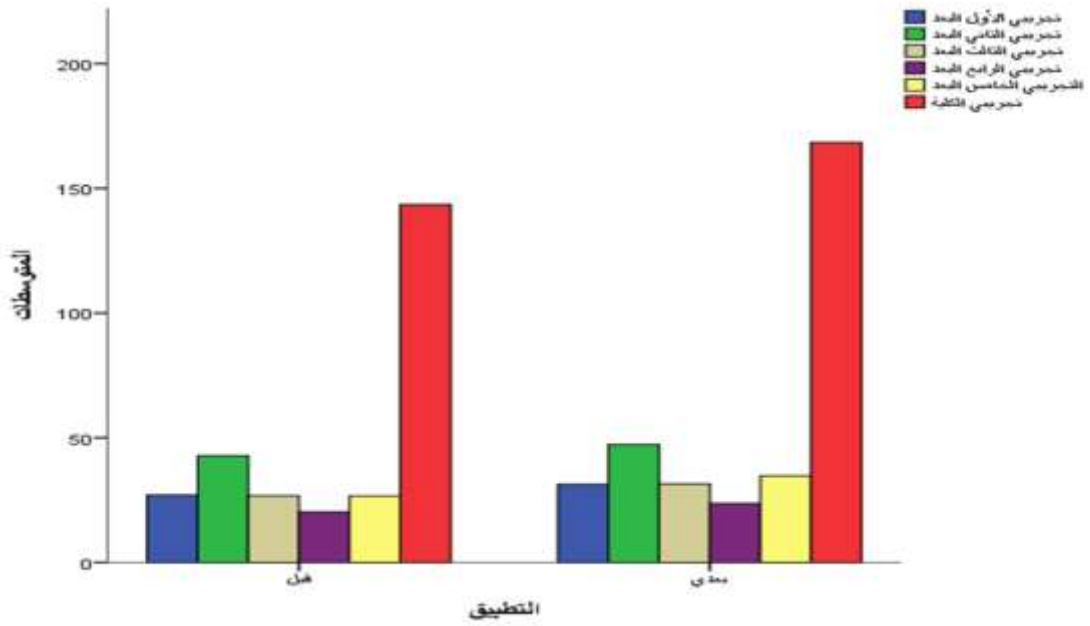
البعد	التطبيق	الإشارة	متوسط الرتب	قيمة الدالة z	sig	الدلالة	قيمة الأثر	حجم الأثر
الأول	القبلي	-	٤,٥	٤,١٤٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٢	كبير جداً
	البعدي	+	١٣,٧٤					
الثاني	القبلي	-	٦,٦	٣,٣٥٩	٠,٠٠١	دالة	٠,٩٢	كبير جداً
	البعدي	+	١٤,٠٥					
الثالث	القبلي	-	٣,٣٣	٣,٢٩٣	٠,٠٠١	دالة	٠,٩٤	كبير جداً
	البعدي	+	١٠,٧٣					
الرابع	القبلي	-	٠,٠٠	٣,٦٣١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٥	كبير جداً
	البعدي	+	٩					
الخامس	القبلي	-	٠,٠٠	٤,٢٨٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٣	كبير جداً
	البعدي	+	١٢,٥					
الكلي	القبلي	-	٠,٠٠	٤,٤٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٢	كبير جداً
	البعدي	+	١٣,٥					

يتضح من الجدول (٥-٦) السابق أنَّ قيمة الدالة الاحتمالية sig أصغر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائيّة (٠,٠٥) لذلك نرفض الفرض الصـــفري ونقبل الفرض البديل في جميع الحالات وبالتالي وجود فروق دالة

إحصـــائيّاً بين متوســـطي رتب درجات المجموعة التجريبيّة على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وترجع الباحثة السبب إلى استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي التي تعمل على جذب انتباه التلاميذ وتشـــويقهم و إلى إعطائهم فرصـــة للانطلاق آخذين أدواراً جديدة جعلتهم يخوضـــون التجارب بأنفســـهم في البحث عن المعلومات أخرجتهم من النمطيّة إلى المشـــاركة الفاعلة وتبادل الأفكار والآراء بين بعضـهم البعض ،والتي ساهمت في إكسابهم المهارات الاجتماعيّة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراســـات عديدة أثبتت فاعليّة اســـتراتيجيّة التدريس التبادلي كدراســـة (عرفة والمقدادي ،٢٠١٧) و دراســـة (العزاوي ،٢٠١٢).

وللتأكد من فاعلية الاســتراتيجية تم حســاب حجم الأثر الذي تركته الاســتراتيجية في ســلوك أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بأدائها في التطبيق القبلي في الجدول الســابق، حيث تم اســتخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج R لحســاب حجم الأثر الخاص بحالة المجموعتين المرتبطتين في الإحصــاء اللابارامتري حيث يتم اعتبار حجم الأثر ضـعيف في حالة R أصـغر من ٠,٤ ومتوسـط في حالة R أكبر أو تساوي ٠,٤ وأصغر من ٠,٧ وقوي في حالة R أكبر أو تساوي ٠,٧ وأصغر من ٠,٩ وقوي جداً في حالة R أكبر من ٠,٩

وقد ترجع الباحثة فاعلية الاســتراتيجية واتفاقها مع نتائج الدلالة الإحصــائية: إلى الجدة النســبية للاســتراتيجية ورغبة التلاميذ للاســتفادة منها، واســتخدام العديد من الأســاليب التدريســية المتنوعة والمرتبطة باســتراتيجية التدريس التبادلي.



الشكل (٥-٢) يوضح الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية (قبل وبعد)

ثالثاً: نتائج اختبار صحة الفرضيّة الثالثة التي تنصّ على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضـــابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعيّة ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات المقياس".

بالاعتماد على نتائج الجدول (٥-٥) الذي يبين أنّ منحني توزيع درجات المقياس الكليّة والفرعيّة هو منحني غير اعتدالي وفق دالة كولمكروف_سميرنوف وبالتالي عدم امكانيّة تطبيق دوال الإحصاء البارامتري في جميع المقارنات التي تكون فيها هذه الدرجات طرفاً في المقارنة، لذلك لاختبار دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيّة والضـــابطة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعيّة ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات المقياس نلجأ لاستخدام اختبار مان_وتني الخاص بالمجموعتين المستقلتين وفق الجدول (٥-٧) الآتي:

جدول (٥-٧) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات المقياس في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	الحجم	قيمة الدالة z	sig	الدلالة	قيمة الأثر	حجم الأثر
الأول	تجريبية	٣٧,٧٧	٢٦	٥,٤٥١	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩	كبير جداً
	ضابطة	١٥,٢٣	٢٦					
الثاني	تجريبية	٣٧,٧٥	٢٦	٥,٤٤	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩	كبير جداً
	ضابطة	١٥,٢٥	٢٦					
الثالث	تجريبية	٣٦,٨٨	٢٦	٥,١٠٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٠	كبير
	ضابطة	١٦,١٢	٢٦					
الرابع	تجريبية	٣٢,٧٩	٢٦	٣,٣٧٦	٠,٠٠١	دالة	٠,٥	متوسط
	ضابطة	٢٠,٢١	٢٦					
الخامس	تجريبية	٣٧,٢٩	٢٦	٥,١٩٦	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٣	كبير
	ضابطة	١٥,٧١	٢٦					
الكلي	تجريبية	٣٨,٦٢	٢٦	٥,٧٧٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٣	كبير جداً
	ضابطة	١٤,٣٨	٢٦					

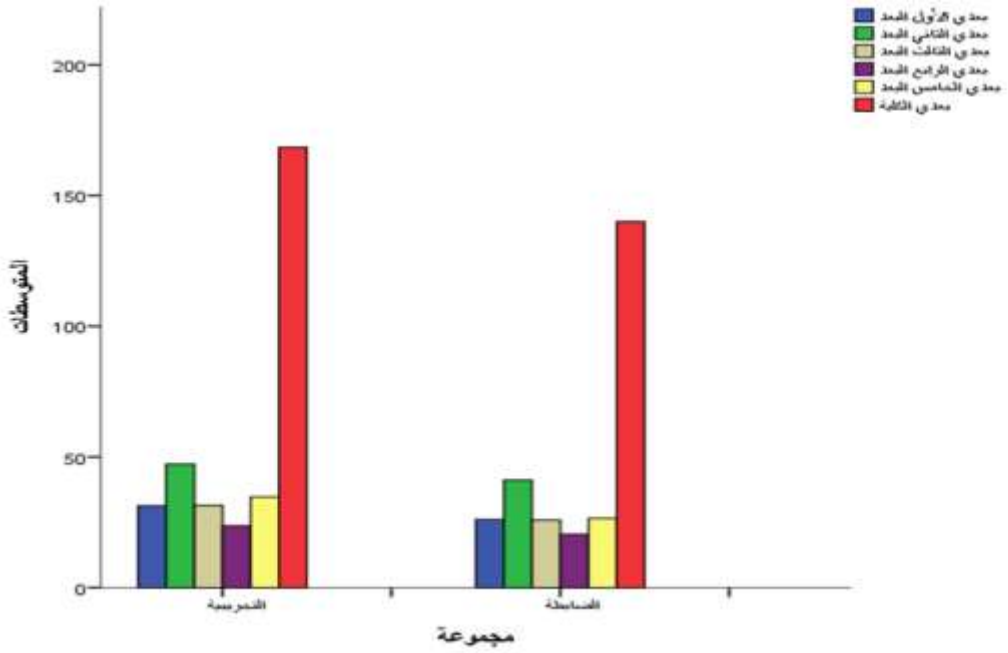
من الجدول (٥-٧) السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك لأنّ قيمة الدالة الاحتماليّة sig في جميع الحالات أصغر من مستوى الدلالة الإحصائيّة (٠,٠٥)، وبالتالي قبول الفرضيّة البديلة بوجود فروق دالة ،

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى استراتيجيّة التدريس التبادلي وما تتضمنه من تسلسل في الخطوات والتي تسهم في إثارة تفكير التلاميذ وتحسين فهمهم من خلال قيامهم بأنشطة متنوّعة تتضمن مواقف و مشكلات من واقع حياة التلاميذ و التي من خلالها يتم الربط بين المعلومات ذات العلاقة المشتركة و القدرة على التفسير والتنبؤ وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع دراسة (عرفة والمقداد ،٢٠١٧)(الرشيد ،٢٠١٠) ودراسة (Gregory,2001)

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية تم حساب حجم الأثر الذي تركته الاستراتيجية في سلوك أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة وذلك من خلال الجدول السابق حيث تم استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب Rrb لحساب حجم الأثر الخاص بحالة المجموعتين المستقلتين في الإحصاء اللابارامتري حيث يتم اعتبار حجم الأثر ضعيف في حالة Rrb أصغر من ٠,٤ ومتوسط في حالة Rrb أكبر أو تساوي ٠,٤ وأصغر من ٠,٧ وقوي في حالة Rrb أكبر أو تساوي ٠,٧ وأصغر من ٠,٩ وقوي جداً في حالة Rrb أكبر من ٠,٩

وتعزو الباحثة الأثر الكبير إلى تمكن التلاميذ في المجموعة التجريبية من الالمام بالمهارات الاجتماعية و اكتسابهم لها بصورة أكبر من المجموعة الضابطة لأن الأنشطة التي تم تعلمها من خلال استراتيجية التدريس التبادلي والتي كانت جوهر تعلم المهارات الاجتماعية منحتهم الفرصة للمشاركة النشطة في عمليتي التعليم والتعلم مما جعلهم يكتسبون المعارف والمهارات والمعلومات ويصبح التعلم عندهم منطقياً لا آلياً.

ومن نتائج اختبار الفرضيتين الثانيّة والثالثة يتضح لنا فاعليّة استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.



الشكل (٥-٣) يوضح الفروق بين متوسطات (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي

رابعاً: نتائج اختبار صحة الفرضيّة الرابعة التي تنص على "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعيّة ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات المقياس تعزى لمتغيّر الجنس".

لاختبار صحة الفرضيّة السابقة نتأكد من تحقق جميع شروط استخدام الإحصاء البارامتري و نبدأ باختبار اعتداليّة توزيع درجات الذكور ودرجات الإناث، الكليّة والفرعيّة، على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي، باستخدام اختبار كولمكروف_سميرنوف، وفق الجدول (٥-٨) الآتي:

البعد	الجنس	قيمة الدالة	درجات الحرية	sig	الحكم
الأول	أنثى	٠,٣٠٨	١٠	٠,٠٠٨	ليس اعتداليا
الثاني	أنثى	٠,٢٩٣	١٠	٠,٠١٥	ليس اعتداليا
الثالث	أنثى	٠,٣٤٦	١٠	٠,٠٠١	ليس اعتداليا
الرابع	أنثى	٠,٥٢٤	١٠	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الخامس	أنثى	٠,٣٠٩	١٠	٠,٠٠٨	ليس اعتداليا
الكلي	أنثى	٠,١٩١	١٠	٠,٢٠	اعتداليا
الكلي	ذكر	٠,٢١٢	١٦	٠,٠٥	اعتداليا

جدول (٥-٨) يبيّن اعتدالية توزيع درجات الإناث والذكور في المجموعة التجريبيّة على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي

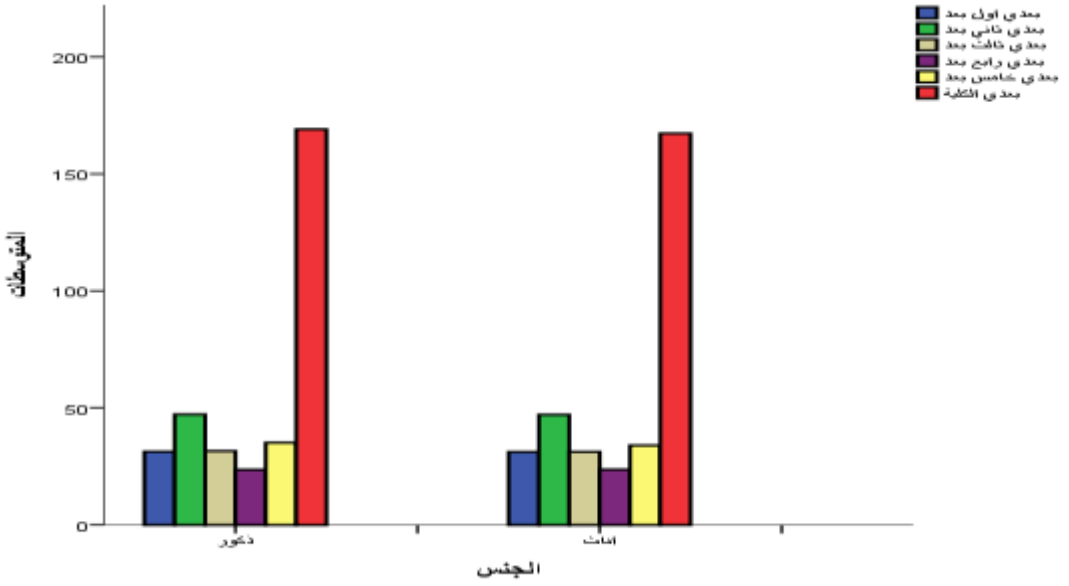
يتضح من الجدول (٥-٨) السابق أنَّ توزيع درجات الإناث على جميع الأبعاد الفرعيّة في التطبيق البعدي هو منحني غير اعتدالي وفق اختبار كولمكروف-سميرنوف نظراً لأنّ قيمة الدالة الاحتماليّة sig أصغر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائيّة (٠,٠٥) في جميع الحالات باستثناء منحني توزيع درجاتهن على المقياس الكلي الذي يقترب من الاعتدالية مما دفعنا لاستخدام ذات الدالة لاختبار اعتداليّة توزيع درجات الذكور على المقياس الكلي في التطبيق البعدي، ووفقاً للجدول (٦) السابق يتضح أيضاً أنَّ التوزيع اعتدالي وبالتالي أمكن استخدام الدالة T الخاصة بحالة المجموعتين المستقلتين في حين تم استخدام دالة مان وتني لاختبار دلالة الفروق بين درجات الذكور ودرجات الإناث على جميع الأبعاد الفرعية في التطبيق البعدي لإنكسار شرط الاعتدالية، وذلك وفق الجدول (٥-٩) الآتي:

جدول (٥-٩) يبين دلالة الفروق بين متوسطات رتب (متوسط) درجات الذكور والإناث على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	متوسط الرتب/متوسط	الحجم	الدالة المستخدمة	قيمة الدالة	sig	الدلالة
الأول	ذكر	١٤	١٦	مان_ وتني	Z=٠,٤٦٥	٠,٦٤٢	غير دالة
	أنثى	١٢,٧	١٠				
الثاني	ذكر	١٤,٢٢	١٦	مان_ وتني	Z=٠,٦٧١	٠,٥٠٢	غير دالة
	أنثى	١٢,٣٥	١٠				
الثالث	ذكر	١٤,١٦	١٦	مان_ وتني	Z=٠,٦٥٧	٠,٥١١	غير دالة
	أنثى	١٢,٤٥	١٠				
الرابع	ذكر	١٢,٨٨	١٦	مان_ وتني	Z=٠,٧٦٦	٠,٤٤٣	غير دالة
	أنثى	١٤,٥	١٠				
الخامس	ذكر	١٣,٦٦	١٦	مان_ وتني	Z=٠,١٤١	٠,٨٨٨	غير دالة
	أنثى	١٣,٢٥	١٠				
الكلي	ذكر	م١=١٦٩,٠٦	١٦	T	T= ١,٠٩٧	٠,٢٨٣	غير دالة
	أنثى	م٢ =١٦٧,٣	١٠				

من الجدول (٥-٩) السابق يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات الذكور ومتوسط رتب درجات الإناث على جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي وفقاً لدالة مان-وتني، وذلك لأنّ قيمة الدالة الاحتماليّة sig في جميع الحالات أكبر من مستوى

الدلالـة الإحصـائية (٠,٠٥)، وكـذلك ومـن ذات الجـدول (٥-٩) يتضـح أيضـاً عـدم وجـود وفـروق دالـة بـين متوسـط درجـات الـذكور الكليـة ومتوسـط درجـات الإنـاث الكليـة فـي التطبيـق البعـدي وفقـاً لدالـة T سـتيودينت الخاصـة بحالـة المجمـوعتين المسـتقلتين، وبالتـالي قبـول الفرضـيّة الصـفريّة بعـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائياً بـين متوسـطي رتـب درجـات المجموعـة التجريبيـة فـي التطبيـق البعـدي علـى مقيـاس المهـارات الاجتماعيـة ككـل وعلـى كـل مهـارة فرعيّـة مـن مهـارات المقيـاس تعـزى لمتغيـر الجـنس وترجـع الباحثـة السـبب فـي هـذه النتيجـة إلـى طبيعـة العمليّـة التعليميّـة فـي مدارسـنا والتـي يتعـرض لهـا كـل مـن الـذكور والانـاث ، فكلاهمـا نشـأا فـي جـو اجتمـاعي و ثقـافي واحـد ،إضـافة إلـى التقـدم الحضـاري والثقـافي فـي عصـرنا الحـديث حيـث تضـاءل التمييـز بـين الـذكور والانـاث فـي عمليّـة التنشـئة الاجتماعيّـة التـي تنمّـي هـذه المهـارات لـدى الجنسـين وهـذه النتيجـة تتفـق مـع دراسـة (رحـيم ،٢٠١٣) و تختلـف مـع دراسـة (سـليمون وبوبـو ، ٢٠١٤) التـي أظهـرت وجـود فـروق لصـالح الـذكور فـي المهارات الاجتماعية.



الشكل (٥-٤) يبين الفروق بين متوسطات درجات (الذكور- الاناث) على المقياس في التطبيق البعدي

خامساً: نتـائج اختبـار صـحة الفرضـيّة الخامسـة التـي تـنصّ علـى "لا يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصـائيّة بـين متوسـطات درجـات المجموعـة التجريبيّـة فـي التطبيـق البعـدي علـى مقيـاس المهـارات

الاجتماعيّة ككل وعلى كل مهارة فرعيّة من مهارات المقياس تعزى لمتغير مستوى التحصيل السابق (ممتاز، جيد جداً، جيد).

لاختبار صحة الفرضية السابقة نتأكّد من تحقق جميع شروط استخدام الإحصاء البارامتري ونبدأ باختبار اعتداليّة توزيع درجات التلاميذ الكليّة والفرعيّة، في المستويات الثلاثة، على مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي، باستخدام دالة كولمكروف_سميرنوف وفق الجدول (٥-١٠) الآتي:

جدول (٥-١٠) يبين اعتدالية توزيع درجات تلاميذ المستوى الجيد في المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي

البعد	مستوى التحصيل	قيمة الدالة	درجات الحرية	sig	الحكم
الأول	جيد	٠,٣٤٤	٩	٠,٠٠٣	ليس اعتداليا
الثاني	جيد	٠,٣٧٥	٩	٠,٠٠١	ليس اعتداليا
الثالث	جيد	٠,٥١٩	٩	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الرابع	جيد	٠,٣٩١	٩	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الخامس	جيد	٠,٤٤٤	٩	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الكلي	جيد	٠,٢٧٧	٩	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا

يتضح من الجدول (٥-١٠) السابق أنّ توزيع درجات تلاميذ المستوى الجيد الكليّة والفرعيّة هو منحني غير اعتدالي وفق اختبار كولمكروف-سميرنوف نظراً لأنَّ قيمة الدالة الاحتمالية sig أصغر من قيمة مستوى الدلالية الإحصائية (٠,٠٥) في جميع الحالات وبالتالي نقبل الفرضية البديلة بعدم اعتداليّة منحني توزيع درجات المقياس الكليّة والفرعيّة في التطبيق البعدي الخاصة بتلاميذ المستوى الجيد وبالتالي عدم امكانيّة تطبيق دوال الإحصاء البارامتري في جميع المقارنات

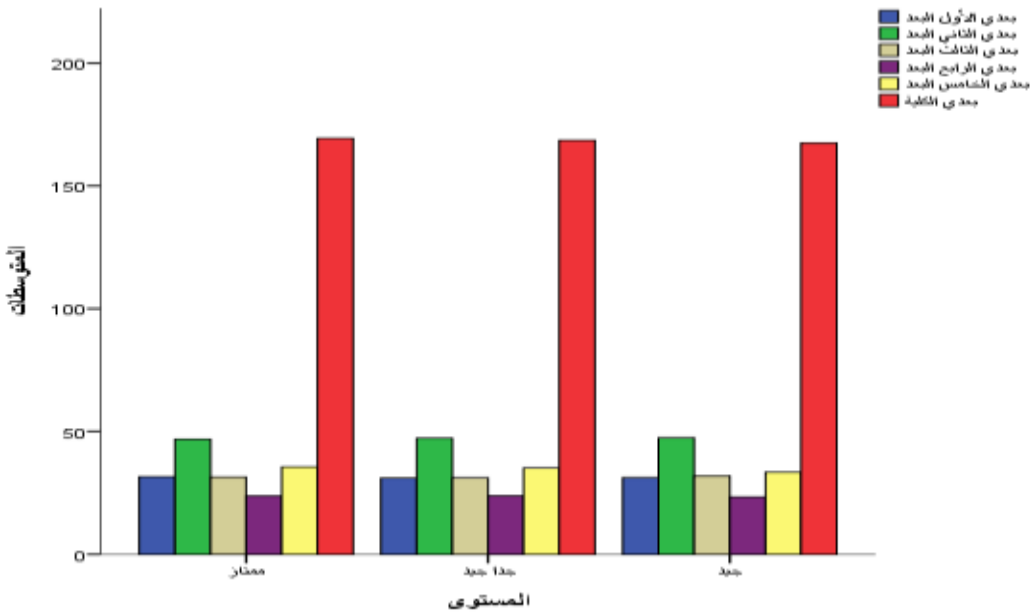
التـي تكـون فيهـا هـذه الـدرجات طرفـاً فـي المقارنـة، لـذلك لاختبـار دلالـة الفـروق الإحصـائية بـين متوسـطات درجـات المجموعـة التجريبيّـة فـي التطبيـق البعـدي علـى مقيـاس المهـارات الاجتماعيّـة ككـل وعلـى كـلّ مهـارة فرعيّـة مـن مهـارات المقيـاس وفقـاً لمتغيّـر مسـتوى التحصـيل (ممتـاز ،جيـد جـداً ،جيـد) تـمَّ اسـتخدام اختبـار كروسـكال–والـز (Kruskal–Wallis) الخاصـة بالمجموعـات المسـتقلة، وفـق الجدول (٥–١١) الآتي:

جدول (٥–١١) يبين دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المستويات الثلاث على مقياس المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي

البعد	المستوى	متوسط الرتب	الحجم	قيمة الدالة	df	sig	الدلالة
الأول	ممتاز	١٥,٩	١٠	٢,٤٢٨	٢	٠,٢٩٧	غير دالة
	جيد جداً	١٠,٦٤	٧				
	جيد	١٣,٠٦	٩				
الثاني	ممتاز	١٢,٧٥	١٠	٠,٧٥٤	٢	٠,٦٨٦	غير دالة
	جيد جداً	١٢,٥	٧				
	جيد	١٥,١١	٩				
الثالث	ممتاز	١٣,٦	١٠	٥,٣٥٧	٢	٠,٠٦٩	غير دالة
	جيد جداً	٩,٢١	٧				
	جيد	١٦,٧٢	٩				
الرابع	ممتاز	١٤,٦٥	١٠	١,٨٩٤	٢	٠,٣٨٨	غير دالة
	جيد جداً	١٤,٣٦	٧				

	جيد	١١,٥٦	٩				
الخامس	ممتاز	١٧,٠٥	١٠	٥,٥١٨	٢	٠,٠٦٣	غير دالة
	جيد جداً	١٣,٧٩	٧				
	جيد	٩,٣٣	٩				
الكلي	ممتاز	١٦,٩	١٠	٣,٢٨٨	٢	٠,١٩٣	غير دالة
	جيد جداً	١١,٤٣	٧				
	جيد	١١,٣٣	٩				

يتضح من الجدول (٥-١١) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبيّة وفقاً لمستويات التحصيل الثلاثة (ممتاز، جيد جداً، جيد) الكليّة والفرعيّة على جميع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي وفقاً اختبار كروسكال-والز، وذلك لأنّ قيمة الدالة الاحتماليّة sig في جميع الحالات أكبر من مستوى الدلالة الإحصائيّة (٠,٠٥)، وبالتالي قبول الفرضيّة الصفريّة بعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعيّة ككل وعلى كل مهارة فرعيّة من مهارات المقياس تعزى لمتغيّر مستوى التحصيل (ممتاز، جيد جداً، جيد)، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ النجاح في الحياة يتطلب مهارات لا تتوقف عند الذكاء أو التحصيل الدراسي ، فالمتفوّق ليس متفوقاً بالمناهج الدراسيّة فقط وإنّما يمكن أن يكون في المهارات الاجتماعية ، فالطفل منذ نعومة أظافره تظهر عليه مهاراته و طاقاته الإبداعيّة التي يمكن تنميتها و يظهر ذلك في حبه لممارسة نشاط معيّن وإحجامه عن ممارسة نشاط آخر ولكن المناهج تركز على التحصيل الأكاديمي وعلى الحفظ والتلقين ،وبالتالي ينبغي تشجيع الطفل على ممارسة الأنشطة وتنمية مهاراته واكسابه مهارات جديدة، ولا يعني ذلك أنّه يُوجد تناقض بين التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعيّة ، ولكنّ المستوى التحصيلي ليس هو المعيار الرئيس في هذا الموضوع.



الشكل (٥-٥) يبين الفروق بين متوسطات المستويات (ممتاز، جيد جدا، جيد) في التطبيق البعدي

سادساً: نتائج اختبار صحة الفرضيّة السادسة التي تنصّ على: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق القبلي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات البطاقة".

لاختبار صحة الفرضيّة السابقة نتأكّد من تحقق جميع شروط استخدام الإحصاء البارامتري ونبدأ باختبار اعتداليّة توزيع الدرجات الكليّة والفرعيّة للمجموعتين التجريبيّة والضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة في التطبيق القبلي باستخدام اختبار كولمكروف_سميرنوف، وفق الجدول (٥-١٢) الآتي:

جدول (٥-١٢) يبيّن اعتداليّة توزيع درجات المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيق القبلي

البعد	قيمة الدالة	درجات الحرية	sig	الحكم
الأول	٠,٢٦٢	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الثاني	٠,٢٢٥	٢٦	٠,٠٠٢	ليس اعتداليا
الثالث	٠,١٨٧	٢٦	٠,٠٢	ليس اعتداليا
الرابع	٠,١٧٤	٢٦	٠,٠٤	ليس اعتداليا
الخامس	٠,٣٠٥	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتداليا
الكلي	٠,١٨٢	٢٦	٠,٠٢٦	ليس اعتداليا

يتضح من الجدول (٥-١٢) السابق أنّ توزيع درجات المجموعة التجريبيّة على بطاقة الملاحظة الكليّة وأبعادها الفرعيّة هو منحني غير اعتدالي وفق اختبار كولمكروف_سميرنوف نظراً لأنّ قيمة الدالة الاحتماليّة sig أصغر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائيّة (٠,٠٥) في جميع الحالات وبالتالي نقبل الفرضيّة البديلة بعدم اعتداليّة منحني توزيع درجات بطاقة الملاحظة الكليّة والفرعيّة في التطبيق القبلي وبالتالي عدم امكانيّة تطبيق دوال الإحصاء البارامتري في جميع المقارنات التي تكون فيها هذه الدرجات طرفاً في المقارنة، لذلك لاختبار دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق القبلي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات البطاقة تمَّ استخدام اختبار مان_وتني الخاصة بالمجموعتين المستقلتين، وفق الجدول (٥-١٣) الآتي:

جدول(٥-١٣) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات بطاقة الملاحظة في التطبيق القبلي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة

البعد	المجموعة	متوسط الرتب	الحجم	قيمة الدالة z	sig	الدلالة
الأول	تجريبية	٢٨,٤٦	٢٦	٠,٩٦٢	٠,٣٣٦	غير دالة
	ضابطة	٢٤,٥٤	٢٦			
الثاني	تجريبية	٢٦,٦٩	٢٦	٠,٠٩٤	٠,٩٢٥	غير دالة
	ضابطة	٢٦,٣١	٢٦			
الثالث	تجريبية	٢٦,٨٧	٢٦	٠,١٧٥	٠,٨٦١	غير دالة
	ضابطة	٢٦,٣١	٢٦			
الرابع	تجريبية	٢٦,٥	٢٦	٠,٠٠٠٠	١	غير دالة
	ضابطة	٢٦,٥	٢٦			
الخامس	تجريبية	٢٦,٧٥	٢٦	٠,١٣٣	٠,٨٩٤	غير دالة
	ضابطة	٢٦,٢٥	٢٦			
الكلي	تجريبية	٢٧,٢٣	٢٦	٠,٣٤٨	٠,٧٢٨	غير دالة
	ضابطة	٢٥,٧٧	٢٦			

من الجدول (٥-١٣)السابق يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيق القبلي، وذلك لأنّ قيمة الدالة الاحتماليّة sig في جميع الحالات أكبر من

مستوى الدلالة الإحصائيّة (٠,٠٥)، وبالتالي قبول الفرضيّة الصفريّة بعدم وجود فروق دالة إحصائياً وبالتالي تكافؤ المجموعتين التجريبيّة والضابطة مما يؤكّد أنّ أي تحسن دال إحصائيا يطرأ على درجات المجموعة التجريبيّة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي مرده لاستراتيجية التدريس التبادليّة المطبقة على تلاميذ المجموعة التجريبيّة.

سابعاً: نتائج اختبار صحة الفرضيّة الثانيّة التي تنصّ على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات البطاقة".

يتضح من الجدول (٥-١٢) السابق أنّ توزيع درجات المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة الكليّة وأبعادها الفرعيّة هو منحني غير اعتدالي وفق اختبار كولمكروف_سميرنوف نظراً لأن قيمة الدالة الاحتماليّة sig أصغر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) في جميع الحالات وبالتالي نقبل الفرضية البديلة بعدم اعتدالية منحني توزيع درجات بطاقة الملاحظة الكلية والفرعية في التطبيق القبلي وبالتالي عدم امكانيّة تطبيق دوال الإحصاء البارامتري في جميع المقارنات التي تكون فيها هذه الدرجات طرفاً في المقارنة، لذلك لاختبار دلالة الفرق الإحصائي بين درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات البطاقة، فقد تمَّ استخدام اختبار ويلكوكسون الخاص بحالة المجموعتين المرتبطتين في الإحصاء اللابارمتري، و ذلك وفقاً للجدول (٥-١٤) الآتي:

الجدول (٥-١٤) يبيّن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون

البعد	التطبيق	الإشارة	متوسط الرتب	قيمة الدالة z	sig	الدلالة	قيمة حجم الأثر	حجم الأثر
الأول	القبلي	-	٠,٠٠٠	٤,٤٦٤	٠,٠٠٠	دالة	١	كبير جداً
	البعدي	+	١٣,٥٠					
الثاني	القبلي	-	٥,٧٥	٤,١٦٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٣	كبير جداً
	البعدي	+	١٤,١٥					
الثالث	القبلي	-	٦,٢٥	٤,١٤٥	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٣	كبير جداً
	البعدي	+	١٤,١					
الرابع	القبلي	-	٣,٤	٣,٥٥٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٣٤	ضعيف
	البعدي	+	١٣,٨٨					
الخامس	القبلي	-	١٥	٣,٩٧٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٧	كبير
	البعدي	+	١٢,٩٢					
الكلي	القبلي	-	١	٤,٤٣٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٩٩	كبير جداً
	البعدي	+	١٤					

يتضح من الجدول (٥-١٤) السابق أنَّ قيمة الدالة الاحتماليّة sig أصغر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائيّة (٠,٠٥) لذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل في جميع الحالات وبالتالي وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبيّة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي وترى الباحثة أنَّ السبب

يرجع إلى استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي التي تمَّ إعدادها في ضوء ما تتطلبه من خطوات وما تنطوي عليه من أسس ترتبط بالتعلّم النشط و احتوائها على العديد من الأنشطة التي كانت تدرب المجموعة التجريبيّة على توليد الأسئلة ذاتياً في ضوء ما تتطلبه الاستراتيجيّة من مهارات أدى لنمو المهارات الاجتماعيّة وهذا يتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي كدراسة (pilten,2016) ودراسة العزاوي (٢٠١٢) ودراسة (الرشيد ٢٠١٠).

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية تم حساب حجم الأثر الذي تركته الاستراتيجية في سلوك أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي مقارنة بأدائها في التطبيق القبلي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية كما يظهر في الجدول (٥-١٤)، حيث تم استخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج R لحساب حجم الأثر الخاص بحالة المجموعتين المرتبطتين في الإحصاء اللابارامتري، حيث يتم اعتبار حجم الأثر ضعيف في حالة R أصغر من ٠,٤ ومتوسط في حالة R أكبر أو تساوي ٠,٤ وأصغر من ٠,٧ وقوي في حالة R أكبر أو تساوي ٠,٧ وأصغر من ٠,٩ وقوي جداً في حالة R أكبر من ٠,٩

وقد يرجع هذا الأثر الإيجابي للاستراتيجية إلى أداء التلاميذ للعديد من الأنشطة واستخدام أنشطة متنوعة لتقويم أداء التلاميذ، والمناخ النشط الذي وفره المعلم للتلاميذ قد ساعد في تنمية المهارات الاجتماعية.

ثامناً: نتائج اختبار صحّة الفرضية الثامنة التي تنصّ على: "لا يُوجَد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات البطاقة".

لاختبار صحة الفرضيّة السابقة نتأكّد من تحقّق جميع شروط استخدام الإحصاء البارامتري و نبدأ باختبار اعتداليّة توزيع الدرجات الكليّة والفرعيّة للمجموعتين التجريبيّة والضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة في التطبيق البعدي باستخدام اختبار كولمكروف_سميرنوف، وفق الجدول (٥-١٥) الآتي:

جدول (٥-١٥) يبيّن اعتداليّة توزيع درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي

البعد	المجموعة	قيمة الدالة	درجات الحرية	sig	الحكم
الأول	تجريبية	٠,١٣٥	٢٦	٠,٢	التوزيع اعتدالي
الثاني	تجريبية	٠,١٠٧	٢٦	٠,٢	التوزيع اعتدالي
الثالث	تجريبية	٠,١٨٤	٢٦	٠,٠٢٤	ليس اعتداليا
الرابع	تجريبية	٠,١٩١	٢٦	٠,٠١٥	ليس اعتداليا
الخامس	تجريبية	٠,١١٦	٢٦	٠,٢	التوزيع اعتدالي
الكلي	تجريبية	٠,١٦٦	٢٦	٠,٠٦٢	التوزيع اعتدالي
الأول	الضابطة	٠,٢٢٢	٢٦	٠,٠٠٢	ليس اعتدالياً
الثاني	الضابطة	٠,٢٢٦	٢٦	٠,٠٠١	ليس اعتدالياً
الخامس	الضابطة	٠,٢٩١	٢٦	٠,٠٠٠	ليس اعتدالياً
الكلي	الضابطة	٠,١٦٤	٢٦	٠,٠٧١	التوزيع اعتدالي

يتضح من الجدول (٥-١٥) السابق أنَّ الاختبار الذي يجب استخدامه لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة

المهارات الاجتماعيّة ككل فقط هو اختبار T استيودينت في حين تمَّ استخدام اختبار مان_وتني في اختبار دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين على كلّ بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي نظراً لإنكسار شرط اعتدالية توزيع درجات إحدى المجموعتين على الأقل وفق اختبار كولمكروف_سميرنوف وبالتالي عدم إمكانية تطبيق دوال الإحصاء البارامتري في جميع المقارنات التي تكون فيها هذه الدرجات طرفاً في المقارنة، لذلك فقد تمَّ اختبار دلالة الفرق الإحصائي بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة ككل وعلى كلّ مهارة فرعيّة من مهارات البطاقة باستخدام الاختبارين T استيودنت ومان_وتني، وفق الجدول (٥-١٦) الآتي:

جدول (٥-١٦) يبيّن دلالة الفروق بين متوسطات درجات بطاقة الملاحظة في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة

البعد	المجموعة	متوسط الرتب/متوسط	الحجم	قيمة الدالة z	sig	الدلالة	قيمة حجم الأثر	حجم الأثر
الأول	تجريبية	٣٩,٥	٢٦	Z=٦,٢١٦	٠,٠٠٠	دالة	١	كبيرجداً
	ضابطة	١٣,٥	٢٦					
الثاني	تجريبية	٣٦,٩٢	٢٦	Z=٤,٩٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨	كبير
	ضابطة	١٦,٠٨	٢٦					
الثالث	تجريبية	٣٧,٠٤	٢٦	Z=٥,٠٣٢	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨١	كبير
	ضابطة	١٥,٩٦	٢٦					
الرابع	تجريبية	٣٤,١٧	٢٦	Z=٣,٦٨	٠,٠٠٠	دالة	٠,٥٩	متوسط
	ضابطة	١٨,٨٣	٢٦					

الخامس	تجريبية	٣٨,٠٤	٢٦	Z=٥,٥٦٩	٠,٠٠٠	دالة	٠,٨٩	كبير
	ضابطة	١٤,٩٦	٢٦					
الكلي	تجريبية	م١=١٥,١٢٤	٢٦	T=١٠,٨٦٤ Df=٥٠	٠,٠٠٠	دالة	٠,٧٠	متوسط
	ضابطة	م٢=١٤,٥٣٦	٢٦					

من الجدول (٥-١٦) السابق يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبيّة، وذلك لأنّ قيمة الدالة الاحتمالية sig في جميع الحالات أصغر من مستوى الدلالة الإحصائيّة (٠,٠٥)، وبالتالي قبول الفرضيّة البديلة بوجود فروق دالة إحصائيّاً، وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى تغيّر الروتين الذي اعتاد عليه التلاميذ في الطرائق التقليديّة فالجوّ التعاوني الذي أضاف جواً من المتعة و الإثارة وتقسيم أفراد المجموعة التعاونية إلى ملخص ومتسائل و متنبئ و موضح له الأثر الكبير على تقمص التلميذ لدور العالم الصغير مما له الأثر في تنميّة المهارات الاجتماعيّة .

وللتأكد من فاعلية الاستراتيجية تمَّ حساب حجم الأثر الذي تركته الاستراتيجية في سلوك أفراد المجموعة التجريبية مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة على الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة والدرجات الكلية الفرعية لأبعادها، وذلك من خلال الجدول السابق حيث تم استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب Rrb لحساب حجم الأثر الخاص بحالة المجموعتين المستقلتين في الإحصاء اللابارامتري حيث يتم اعتبار حجم الأثر ضعيف في حالة Rrb أصغر من ٠,٤ ومتوسط في حالة Rrb أكبر أو تساوي ٠,٤ وأصغر من ٠,٧ وقوي في حالة Rrb أكبر أو تساوي ٠,٧ وأصغر من ٠,٩ وقوي جداً في حالة Rrb أكبر من ٠,٩، بينما كان حجم أثر الاستراتيجية على الدرجة الكلية لأفراد المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة في التطبيقين القبلي والبعدي كما يتضح من الجدول السابق، متوسطاً وذلك باستخدام مربع إيتا المناسب لحالة المجموعتان المستقلتان في الإحصاء البارامتري.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة وتوافقها مع نتائج الدلالة الإحصائية بأن استراتيجية التدريس التبادلي تراعي اهتمامات التلاميذ كما وفرت فرص أمام المتعلمين للمناقشة الجدية واتباع أساليب مختلفة للوصول إلى حلول للمشكلات والقضايا المطروحة مما جعل المعلومات ذات قيمة مما زاد من دافعيتهم للتعلم لاسيما أن أهداف التعلم لا تقتصر على الجانب المعرفي وإنما تتعدى ذلك وترتبط بالمهاري والوجداني.

نتيجة: من نتائج اختبار الفرضيتين السابعة والثامنة يتضح لنا فاعليّة استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الاساسي وفقاً لبطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعيّة.

تلخيص نتائج البحث:

١- فاعليّة استراتيجية التدريس التبادلي في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

٢- عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعيّة وفق متغيّر (الجنس / المستوى التحصيلي السابق للتلميذ)

٣- وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة ومقياس المهارات الاجتماعيّة لصالح المجموعة التجريبيّة.

٤- وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيق القبلي والبعدي على بطاقة الملاحظة ومقياس المهارات الاجتماعيّة لصالح التطبيق البعدي.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة:

١- تنويع الاستراتيجيّات المستخدمة في التدريس بحيث يتمّ تفعيل الاستراتيجيات التي تتيح فرص التفاعل والمشاركة الإيجابيّة والتي تدعم تعلّم وامتلاك المهارات الاجتماعية (كاستراتيجية التدريس التبادلي) .

٢-إجراء أبحاث مشابهة للبحث الحالي لبقيّة المناهج باستخدام عينات مختلفة من مختلف المحافظات في الجمهورية العربية السورية.

٣-إجراء دورات تدريبيّة للمعلّمين لتدريبهم على استخدام الأساليب والاستراتيجيّات الحديثة في التدريس.

٤-القيام بدراسات ميدانيّة تتعمق بمعرفة مستوى المهارات الاجتماعيّة عند تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

٥-إعداد برامج لتدريب المعلّمين مبنية على تمكينهم من المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من توظيفها في حياتهم العملية ونقلها إلى تلاميذهم.

٦-دراسة العلاقة بين اكتساب معلّمي مرحلة التعليم الأساسي للمهارات الاجتماعيّة واكتساب تلاميذهم لنفس المهارات.

٧-دراسة معوقات اكتساب المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

ملخّص البحث باللغة العربيّة

فاعلية استراتيجيّة التدريس التبادلي في اكساب المهارات الاجتماعيّة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي " الحلقة الأولى"

هَدف البحث إلى التعرّف على فاعلية استراتيجيّة التدريس التبادلي في اكساب المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي " الحلقة الأولى".

وتحددت مشكلة البحث بضعف المهارات الاجتماعيّة عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ولحلّ هذه المشكلة ينبغي الإجابة عن هذا السؤال: ما فاعليّة استراتيجية التدريس التبادلي في اكساب المهارات الاجتماعيّة لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي" الحلقة الأولى"؟

وتأتي أهميّة البحث من أهمية المهارات الاجتماعيّة واستراتيجيّة التدريس التبادلي وكونه يفيد المعلّم والتلاميذ وواضعو المناهج والمشرفون التربويون.

وقد تمَّ الاعتماد على المنهج الشّبه تجريبي وذلك لملائمته مع طبيعة البحث ولعدم تمكّن الباحثة من الضبط الكامل والدقيق لجميع العناصر والمتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث.

وتكوّن مجتمع البحث من جميع تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي والبالغ عددهم (٥٤٢٣٣) بحسب مديرية التربية في مدينة حمص، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الأساسي يمثلون المجموعة التجريبيّة تم اختيارهم بالطريقة القصديّة من مدينة حمص.

وقد تمثلت أدوات البحث في:

١-قائمة بالمهارات الاجتماعيّة.

٢-مقياس المهارات الاجتماعيّة.

٣-بطاقة ملاحظة عن المهارات الاجتماعيّة.

٤-دليل للمعلّم وفق استراتيجيّة التدريس التبادلي.

وبعد تطبيق الأدوات تمَّ معالجة البيانات احصائياً وكان من أبرز النتائج:

-وجود فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيّة والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الاجتماعية وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبيّة.

-وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

-عدم وجود فرق عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيّة في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعيّة وفق متغيّر (الجنس /المستوى التحصيلي السابق).

مقترحات البحث: ضرورة تنويع الاستراتيجيّات المستخدمة في التدريس، وإجراء دورات تدريبيّة للمعلّمين حول الاستراتيجيّات الحديثة، والقيام بدراسات مشابهة للبحث على عينات مختلفة من مختلف المحافظات في سورية واعداد برامج لتدريب المعلّمين على المهارات الاجتماعيّة ونقلها للمتعلّمين.

المصادر والمراجع

-أبـو سـعدة، نهـى. (٢٠١٧). *فاعليّـة برنـامج ارشـادي لتنميّـة مهـارات السـلوك التفـاعلي الاجتمـاعي لـدى الطفـل الأصـم فـي المرحلـة الابتدائيّـة* ، رسـالة ماجسـتير منشـورة ، جامعـة عـين شـمس ، القـاهرة : مصر.

-أبـو عـلام ، رجـاء .(٢٠٠٤) .منـاهج البحـث فـي العلـوم النفسـية والتربويـة ،دار النشـر للجامعـات ، القاهرة : مصر

-أحمـد، نـازك. (٢٠١٤). *الفـروق فـي المهـارات الاجتماعيّـة لـدى عينـة مـن الـذكور والانـاث مـن تلاميـذ الصـف السـادس الابتـدائي (دراسـة ميدانيـة فـي اللاذقيـة)*، مجلـة جامعـة تشـرين للبحـوث والدراسات العلمية، سورية، المجلد ٣٦، العدد٦.

-إسـماعيل، مرسـي؛ محمـد، منـال (٢٠٠٩). *أصـول التـدريس*، منشـورات جامعـة البعـث، حمـص: سورية.

- بخـش، أميـرة. (٢٠٠١). *فاعليّـة برنـامج تـدريبي مقتـرح لأداء بعـض الأنشـطة المتنوعـة علـى تنميّـة المهـارات الاجتماعيّـة للأطفـال المعـاقين عقليـاً القـابلين للـتعلّم*. مجلـة مركـز البحـوث التربويـة، جامعـة قطر، العدد١٩، ص ٢١٧-٢٤١.

-بصـيل ،منـال.٢٠١٥. *مقومـات البيئـة الصـفيّة الفاعلـة وعلاقتهـا بتنميّـة المهـارات الاجتماعيّـة لـدى أطفال الروضة بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، السعودية.

- البيجـاري، أحمـد.(٢٠٠٩) *أثـر التـدريب علـى المهـارات الاجتماعيّـة فـي تعـديل سـمة التّعصـب لـدى طلبة كلية التربية*، الموصل ،مجلة التربية والعلم ، المجلد ١-٦ ، العدد٤.

– التيان، ايمان .(٢٠١٤). *أثر استراتيجيّة الفورمات والتدريس التبادلي في تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة: فلسطين.

–الزويني ، ابتسام .(٢٠١٥) .*أساليب التدريس قديمها وحديثها* . جامعة بابل ، كلية التربية الأساسية، عمان .

– جربوع، عيسى .(٢٠١٤).*فاعلية استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية التفكير الرياضي والاتجاه نحوها* ، كلية التربية ،جامعة غزة :فلسطين

–جلال ، بهاء ، د.ت ، *برنامج مهارات وفنيات تعديل السلوك* ، مركز هيلب وبوب مع جمعية التوعية والتأهيل الاجتماعي .

–الجميلي.علي .(٢٠٠٧) .أثر التدريس بالمهارات الاجتماعية في التوافق النفسي والاجتماعي ، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية ، جامعة الموصل.

–جوارنة ، محمد .(٢٠٠٩). *مدى امتلاك طلبة معلم الصف للمهارات الاجتماعيّة في الجامعة الهاشمية في الأردن من وجهة نظرهم*، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن ، المجلد (٧)، العدد (٣).

–حسن، السيد محمد .(٢٠٠٦).*الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس في البحوث التربوية والنفسية باستخدام* ***Spss***، جامعة الملك سعود ، كلية التربية .

–حجازي ، جولتان؛ مهدي ،حسن .(٢٠١٦). *فاعلية استراتيجية في التعلّم النشط القائم على التشارك عبر الويب على تحسين الكفاءة الاجتماعيّة والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى* ، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، فلسطين، المجلد (٢٠)، العدد (١).

– الحميضي، أحمد. (٢٠٠٤). *فاعلية برنامج سلوكي لتنميّة بعض المهارات الاجتماعيّة لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، قسم العلوم الاجتماعية : السعودية .

–خليلية، مراد. (٢٠١٦). *فاعلية استراتيجيّة التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربيّة والدافعيّة نحو تعلّمها في محافظة جنين*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية :فلسطين.

– الددا، مروان سالم.(٢٠٠٨). *فاعلية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعيّة للتلاميذ الخجولين من مرحلة التعليم الأساسي* ، رسالة ماجستير منشورة، جامعة غزة الإسلامية ، كلية التربية : فلسطين.

–ده مير، نورجان .(٢٠١٤). *المهارات المعينة على الاستذكار والتعلم وعلاقتها بدافعية التعلم* ، كلية التربية ، جامعة اليرموك، دار الكتب والوثائق العلمية .

– الرشيد ،إبراهيم .(٢٠١١).*فاعلية تدريس القراءة باستخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنميّة مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي*. رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الملك سعود ،السعودية

– رجب، يوسف، *فاعليّة برنامج قصصي في ضوء معايير الجودة علي تنميّة بعض المهارات الاجتماعيّة لدى أطفال الروضة*، رسالة دكتوراه منشوره، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس: مصر.

–رحيم ، نجلاء.(٢٠١٣) المهارات الإجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى أطفال الرياض٤ – ٦ سنوات ، كلية التربية للبنات ، العراق

– راشد، كعيد، عدنان، حسين. (٢٠١٤) *أثر برنامج تدريبي في تنمية بعض المهارات الاجتماعيّة للمعاقين حركياً*، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، المجلد ٢٢، العدد٩٢.

-زيد، محمد.(٢٠١٣). *فاعلية التدريب على استخدام الجداول المصورة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية واثرها في خفض السلوك الانسحابي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً*، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

- الزاملي والعبودي. (٢٠١١). *أثر المنهج في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لدى طفل الروضة*، مجلة واسط للعلوم الإنسانية ، العدد (٢٠) ،كلية التربية.

- سرحان، عايد.(٢٠١٤).*أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في تحسين مهارات الاستماع الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الزرقاء* ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، المجلد (١٠) ، العدد(٤).

-سعد الدين ، هدى .(٢٠٠٧) ، المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجية للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

-سعيد ، بوجلال .(٢٠٠٩).*المهارات الاجتماعيّة وعلاقتها بالتفوق الدراسي* ، جامعة الجزائر ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

-سليمون، ريم؛ بوبو، منذر. (٢٠١٤) . *الفروق في المهارات الاجتماعيّة لدى عينة من الذكور والإناث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي*، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: سورية، المجلد (٣٦) ،العدد(٦)

- السيد، رحاب.(٢٠٠٥). فاعلية برنامج للأنشطة النفسحركية في تنميّة بعض المهارات الاجتماعيّة لأطفال الروضة ، رسالة ماجستير منشورة ،كلية التربية ،جامعة الزقازيق: مصر.

-شحاتة ، حسن .(٢٠٠٦) .النشاط المدرسي . *الدار المصرية اللبنانية* ، الطبعة الأولى ، جامعة عين شمس ، مصر

- شاهين ،عبد الحميد .(٢٠١١).*استراتيجيّات التدريس المتقدمة واستراتيجيّات التعليم و أنماط التعلم* ، كلية التربية ،جامعة الإسكندرية

-صالح ، أية.(٢٠١٥). *أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في اكساب مهارة قراءة الخريطة الجغرافيّة لدى طالبات الصف الخامس الأدبي* ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ،العدد٤٥، كلية التربية للبنات، العراق

-صالح، أبو قاسم؛ حمد، أحمد. (٢٠٠١). *المُرشد في إعداد البحوث والدراسات العلميّة*، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، سلسلة الأوراق العلمية١، السودان.

-الطيرة ، فاطمة ، (٢٠١٢).*المهارات الاجتماعيّة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلاب جامعة بنغازي* ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة بنغازي.

-الظاهر، دينا. (د.ت).*فاعليّة برنامج ارشادي لتنميّة بعض المهارات الاجتماعيّة وتقدير الذات لدى المعاقين حركياً* ، رسالة دكتوراه منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، مصر.

-العامري، علي؛ جبر، نيران .(٢٠١٥).*المهارات الاجتماعيّة وعلاقتها بالمناخ الأسري لدى طالبات معاهد اعداد المعلمين*، مجلة الدراسات التربوية ،الجامعة المستنصرية، بغداد ،العدد٣٢.

-عارم، صالح. (٢٠٠٥).*فاعليّة برنامج مقترح قائم على الأنشطة الصفيّة المرتبطة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في اكساب بعض المهارات الحياتيّة البيئيّة لدى تلاميذ الصف السادس* ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، السعودية.

- العلان ،سوسن .(٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على التحصيل الدراسي في مادة التربية القومية الاشتراكية لتلاميذ الصف الثامن ، مجلة جامعة دمشق ،المجلد٢٨.

- عبد الأمير، سهاد.(٢٠١٧). *أثر استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي في تحصيل وميل طالبات الصف الثاني المتوسط نحو مادة الأحياء*، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية ، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل

-عزالـدين ، رزان. (٢٠٠٨). *برنـامج لتنميـة بعـض المهـارات الاجتماعيّـة لـدى أطفـال مرحلـة مـا قبـل المدرسـة المـودعين لـدى المؤسسـات الايوائيـة فـي الجمهوريـة العربيـة السـوريّة* ، رسـالة دكتـوراه ، جامعة البعث ، سورية.

-عفانـة وحـبش، عـزو ونسـرين.(٢٠١١). *أثـر اسـتخدام اسـتراتيجيّة التـدريس التبـادلي فـي تنميّـة مهـارات التواصـل الرياضـي لطلبـة الصـف الرابـع الأساسـي فـي غـزة*، مـؤتمر التواصـل والحـوار التربوي، كلية التربية : الجامعة الإسلامية، فلسطين .

-علـي، رقيـة.(٢٠٠٧). *فاعليـة اسـتخدام اسـتراتيجيّة التـدريس التبـادلي فـي تـدريس القـراءة علـى تنميّـة بعـض مهـارات الفهـم القرائـي والميـل نحـو القـراءة لـدى تلاميـذ المرحلـة الابتدائيّـة* ، كليـة التربيـة بالغردقـة جامعة جنوب الوادي.

--عبـد المجيـد ، عبـود .(٢٠١٣). *أثـر اسـتخدام اسـتراتيجيّة التـدريس التبـادلي فـي حـل المشـكلات الرياضـية لـدى تلميـذات الصـف الخـامس الابتـدائي فـي مـادة الرياضـيات* ،مجلـة واسـط للعلـوم الإنسـانية ، العدد٢٦،

-عـواد محمـد ، هنـاء مصـطفى .(٢٠١٠). *المهـارات الاجتماعيّـة وعلاقتهـا بسـلوك الإنجـاز لـدى عينـة مـن أطفـال الروضـة* ، رسـالة دكتـوراه غيـر منشـورة ، معهـد الدراسـات العليـا للطفولـة ، قسـم الدراسات النفسية للأطفال ، مصر.

- العـزاوي ، إبـراهيم.(٢٠١٢) . *أثـر اسـتراتيجيّة التـدريس التبـادلي فـي تنميّـة مهـارة صـحة القـراءة لـدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.* مجلة الفتح ، العدد(٥١)،كلية التربية الأساسية ، العراق.

-الغامـدي، ماجـد.(٢٠١١) .*فاعليّـة الأنشـطة التعليميـة فـي تنميّـة المهـارات الحياتيـة لطـلاب الصـف الثالـث المتوسـط، رسـالة ماجسـتير منشـورة*، جامعـة الامـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية ، كليـة التربيـة :السعودية.

-الأغـا ، حمـدان .(٢٠١٢) .فاعليـة توظيـف اسـتراتيجية Seven ES فـي تنميـة المهـارات الحياتيـة في مبحث العلوم العامة لدى طلاب الصف الخامس الأساسي ، جامعة الأزهر ، غزة

-غـزال ، مجـدي (٢٠٠٧) .فاعليـة برنـامج تـدريبي فـي تنميـة المهـارات الحياتيـة لـدى عينـة مـن الأطفال التوحديين في عمان ، الجامعة الأردنية ، عمان.

-غـانم ، محمـود، (٢٠٠٩). *مقدمـة فـي تـدريس التفكيـر*، الجامعـة الأردنيـة ،دار الثقافـة ، الطبعـة الأولى، عمان ، الأردن .

-الغريبـاوي ، رقيـة. (٢٠١٢).*فاعليّـة التـدريس التبـادلي فـي تحصـيل مـادة الفيزيـاء لـدى طالبـات الصف الثاني المتوسط* ،مجلة العلوم الإنسانية والتربوية ، العراق

-فتـوحي ، تمـار ؛عزيـز، فـاتح.(٢٠٠٥).*أثـر برنـامج تـدريبي فـي تنميّـة المهـارات الاجتماعيّـة لـدى أطفال الرياض ، جامعة الموصل ،مجلة التربية والتعلم* ، المجلد ١٢، العدد٢

-فـرج ، طريـف (د.ت).*توكيـد الـذات مـدخل لتنميـة الكفـاءة الشخصـية* ، كليـة آداب بنـي سـويف ، جامعة القاهرة ، مصر: دار غريب للطباعة وللنشر.

-فـرج ، طريـف .(٢٠٠٣) .المهـارات الاجتماعيـة والاتصـالية . دار غريـب للطباعـة والنشـر، القـاهرة ، مصر

- فرحـات ، سـعاد .(٢٠١٤).*أهميـة تنميّـة المهـارات الاجتماعيّـة فـي تعـديل السـلوك العـدواني للطفـل ذو الإعاقة البصرية* ، مجلة الجامعة ،جامعة الزاوية ، العدد١٦، المجلد ١.

-القرنـي ،حسـن. (٢٠١١). *مهـارة اسـتخدام الحاسـوب الآلـي لـدى مـديري المـدارس الابتدائيـة بمدينـة جـدة درجـة أهميتهـا وانعكاسـها علـى تطـوير العمـل الإداري*، رسـالة ماجسـتير منشـورة، جامعـة أم القـرى ،السعودية .

-الكبيسـي ، عبـد الواحـد .(٢٠١١).*أثـر اسـتخدام اسـتراتيجيّة التـدريس التبـادلي علـى التحصـيل والتفكيـر الرياضـي لطلبـة الصـف الثـاني*، المجلـة الإسـلامية ، المجلـد ١٩،العـدد الثـاني، جامعـة الأنبار :العراق.

-الكلثم ، حمد.(٢٠١٥). *فاعليّة برنامج تدريبي قائم على استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنميّة المهارات التدريسيّة والاتجاه نحو مهنة التدريس لمواد التربية الإسلامية* ، المجلة الدولية التربوية ، جامعة أم القرى ، المجلد٤، العدد(١).

- اللهيبي، تهاني .(٢٠١١).*دور الوالدين في تنميّة المهارات الاجتماعيّة لطفل المرحلة الابتدائيّة*، رسالة ماجستير منشورة ،جامعة أم القرى ،السعودية.

- لقوقي ، الهاشمي .(٢٠١٦). *فاعليّة برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنميّة بعض المهارات الاجتماعية*، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد٢٤، الجزائر.

-*المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية ،(٢٠١٧)*، *المركز الوطني لتطوير المناهج التربوية* ، وزارة التربية.

-المطوع، آمنة.(٢٠٠١). *المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات*، رسالة ماجستير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة ، مصر.

-المغوش، علا.(٢٠١٥) .*فاعليّة برنامج لتدريب معلمات الروضة على تنميّة بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة* . رسالة ماجستير منشورة ، جامعة دمشق ، كلية التربية ، سورية .

-المقدادي ، عرفة ؛ أحمد ،لانا.(٢٠١٧).*أثر برنامج قائم على برنامج التدريس التبادلي في حل المسائل الرياضية ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الأساسية* ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،مجلد١٣،العدد٢.

- المقداد، قيس ؛ بطانية ، أسامة ؛ الجراح ،عبد الناصر.(٢٠١١). *مستوى المهارات الاجتماعيّة لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن*، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٧، العدد ٢، ص ٢٥٣-٢٧٠.

- ميلاد ، محمود .(٢٠١٣) .*أصول البحث في التربية وعلم النفس* ، منشورات جامعة البعث

– الموسوي ، ضياء .(٢٠١٤). *أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في تحصيل مادة الأدب والنصوص عند طلاب الصف الرابع الاعدادي في محافظة كربلاء*، مجلة تراث كربلاء البحوث والدراسات الرصينة ، العراق.

–محسن ، أحمد حيدر عبد الكريم .(٢٠١٦).*أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنميّة مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة العراق*، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية ،المجلد٢٣، العدد٤.

–مداني ،عبيكشي ؛أمير، بن عبد الله .(٢٠١٧).*تأثير ممارسة النشاط الرياضي على تحقيق بعض المهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية* ،رسالة ماجستير منشورة، جامعة زيان ، الجزائر.

–موفق، كروم.(٢٠١٧).*البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعيّة وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية* ،رسالة دكتوراه منشورة في علم النفس ،جامعة وهران :الجزائر.

–نادر، علا .(٢٠١٤). *فاعلية برنامج قائم على العلاج السلوكي المعرفي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم* ، رسالة ماجستير منشورة ،كلية التربية ، جامعة دمشق.

–نبهان ، يحيى .(٢٠٠٨) .*العصف الذهني وحل المشكلات* ، ط١، دار اليازوري للنشر والتوزيع عمان : الأردن.

–الهاشمي، علي. (٢٠١٣). *الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية*. جامعة الأنبار، الطبعة الأولى، بغداد، العراق

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

–اليوسف، رامي. (٢٠١٣). *المهارات الاجتماعيّة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة و التحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية*،

المراجع الأجنبية:

-Angélico, Alexandre, Paulo,2013, *Social Anxiety Disorder and Social Skills: A Critical Review of the Literature*, International Journal Of Behavioral Consultation And Therapy, Paulo University, VOL. 7, NO. 4

- Saragih, Sahat& Aufa, Mahrani . (2016). *Development of Learning Devices through Problem Based Learning Model Based on the Context of Aceh Cultural to Improve Mathematical Communication Skills and Social Skills of SMPN 1* Muara Batu Students, State University of Medan, Department of Mathematics, Journal of Education and Practice, Vol.7, No.24.

-Bottomley D.; Osborn, (1993):*Implementing Reciprocal Teaching with Fourth- and Fifth-Grade Students in Content Area Reading Center for the Study of read-ing, Urbane, IL.*

-Clark, Leanne, 2013, *Reciprocal Teaching Strategy and Adult High School Students*, USA: Dissertation, Kean University

-Delinda van, Garderen (2004): *Reciprocal Teaching As A Comprehension Strategy For Understanding Mathemati-Cal Word Problems* , State University of New York at New Paltz, P(226-228)

- David, Oyeyinka,2016, *Home and School Environments as Determinant of Social SkillsDeficit among Learners with Intellectual Disability in Lago State*, Journal of Education and Practice, Journal of Education and Practice, Universi-ty of Ibadan, Ibadan Vol.7, No.20, 2016,

- Garrote, Ariana.(2017). *The relationship between social participation and so-cial skills of pupils*, Article received 5 August, University of Zurich, Switzer-land, Front-lineLearning ResearchVol.5,NO1,

-García, Emma&Weiss, Elaine.(2016). *How research and policy initiatives can make social and emotional skills a focal point of children's education Re-port,Econimic police institute*

-Gregory, Robinson,(2001). *The Clever Kid's Reading Program: Metacogni-tion and Reciprocal Teaching*. Paper presented at the 12th European Con-ference on Reading, Dublin University, July 1-4.

-Liu , & Matthews, R. (2005). *Constructivism and its criticisms International Education*, Journal.6 (3) 386-399. Retrieved from: http://web.a.ebscohost.com.ezlibrary.ju.edu.jo/2014/8/13

- Mcallum, Ruth,2013, *Reciprocal Teaching: Critical Reflection on Practice*

kairaranga volume 15, issue 1: rtlb, Central West Auckland, :RuthMcAllum@cwat.ac.nz.

-Pilten ,Gulhiz.2016. *The Evaluation of Effectiveness of Reciprocal Teaching Strategies on Comprehension of Expository Texts*, Department of Primary Teacher Education, Necmettin Erbakan University, Turkey, URL:http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i10.1791

-Pekdoğan , Serpil,2016, *Investigation of the Effect of Story-Based Social Skills Training Program on the Social Skill* Development of 5-6 Year-old Chil-dren, Education and Science, Vol 41 (2016) No 183 305-318305

- Piltenm, Gulhiz.(2016). *The Evaluation of Effectiveness of Reciprocal Teach-ing Strategies on Comprehension of Expository Texts* . Necmettin Erbakan University, Turkey.

-Sapsağlam, Ömeroğlu,2016, Examining the effect of social values ed-ucation program being applied to nursery school students upo acquiring social skills, Faculty of Education, Educational Research, Tokat, Turkey.

-Sung, Youngji Y & Chang, Mido, (2010)*Which Social Skills Predict Ac-ademic Performance Of Elementary School Students*. Journal on Educa-tional Psychology, Vol. 3, No. 3

- Stahl, K . (2004): Proof, practice, and promise; *Comprehension strategy in-struction in the primary grades* . The Reading Teacher, 57 (7) , 598-609

-Tood, Rebecca.(2006). *Reciprocal Teaching and Comprehension , MASTER THESIS Kean University:* university in America.

- Yazıcı , Elçin .(2017). *The Impact of Art Education Program on the Social Skills of Preschool Children* , Journal of Education and Training Studies ,Vol. 5, No. 5; May 2017, URL: http://jets.redfame.com

-Zsolnai & Kasik, Anikó, László,2014, *Functioning of Social Skills from Middle Childhood to Early Adolescence in Hungary*, University of Szeged, Hunga-ry, Volume 6, Number 2, pp 54-68 .

-Zhang, Kasili Chen,2011, *Let's Have Fun! Teaching Social Skills Through Stories, Telecommunications, And Activities, International Journal Of Special Ed-ucation*, The University of Hong Kong, Vol 26, No: 2, 2011

-There was statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the students of the experimental group and those of the control group in the Social skills scale test and Note card. The scores were in favor of the experimental group students.

- There was no statistically significant difference in the level of significance (0.05), in the Social skills scale due to each of the following variables gender (male, female), and pervious achievement level.

-Suggestions of the research: Diversifying strategies in teaching ,conducting training courses for teachers on modern strategies and conducting similar research studies on different governorates in Syria and preparing programs to train teachers on social skills and transfer them to learners.

Abstract

-The Effectiveness Of Using Reciprocal Teaching Strategy In Acquiring Social Skills Of The Pupils Of The First Basic Learning Stage

This study aimed at identifying the effectiveness of using reciprocal teaching strategy in acquiring social skills of the pupils of the first basic learning stage.

Research problem: the research problem is identified by poor social skills of the pupils of the first basic learning stage, To solve this problem we should find the *answer to the* following question *: what is Effectiveness Of Using Reciprocal Teaching Strategy In Acquiring Social Skills Of The Pupils Of The First Basic Learning Stage?*

The importance of research is derived from the importance of social skills and reciprocal teaching strategy and the search results can be a benefit for teachers ,the pupils of the first basic learning stage , curriculum developers and educational supervisors.

The semi – experimental approach was adopted because it was suitable for the purpose of this study and because the researcher could not control the elements that affect the results of the accuracy of this study .

The Research society consists of the pupils of the first basic learning stage in Homs whose total number amounted to (54233) according to the statistics of the ministry of education in the academic year (2017-2018). The research sample consisted of (26) children in the experimental group children.

This research depends on four tools:

1. Social skills list.

2. Social skills scale.

3. Note card.

4.Teacher's Guide

This research yielded T0 the following results:

-There was statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the means of experimental group students in the– pre and post tests of Social skills scale in favor of post – test.

Syrian Arab Republic

Damascus University

Faculty of education

Department Of Child Education

The Effectiveness Of Using Reciprocal Teaching Strategy In Acquiring Social Skills Of The Pupils Of The First Basic Learning Stage

A Thesis Presented for Master Degree in child - Education

Prepared by:

Flora Asaad

Supervised by:

D.R: Salwa Murtada

Professor In Department Of Child Education

1439/1440

2018/2019