جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الطور الثالث
تخصص مناهج التدريس في التربية البدنية والرياضية
بعنوان:

أثر استراتيجية التعلم التعاوني في درس التربية البدنية والرياضيه في تنمية المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الثانوية

"دراسة تجريبية على مستوى بلدية ورقلة"

إعداد الطالب: سليماني علي
إشـــــــــراف: أ.د/ بلقاسم دودو

نُوقشت وأُجيزت علنا في تاريخ: 2019/12/15 أمام لجنة المناقشة

معـــزوزي ميلـــود	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	رئيـــــــــساً
دودو بلـــقاســـم	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاً ومقـــرراً
طبشـــي بلخـــير	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مشرف مساعـــد
ناصـــر يوســـف	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقـــــــشاً
سعـيدي مصطفـــى	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الجلفة	مناقـــــــشاً
جنداوي عبد الرحمان	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الجلفة	مناقـــــــشاً

السنة الجامعية: 2019- 2020

جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الطور الثالث

تخصص مناهج التدريس في التربية البدنية والرياضية

بعنوان:

أثر استراتيجية التعلم التعاوني في درس التربية البدنية والرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الثانوية

"دراسة تجريبية على مستوى بلدية ورقلة"

إعداد الطالب: سليماني علي

إشراف: أ.د/ بلقاسم دودو

نُوقشت وأُجيزت علنا في تاريخ: 2019/12/15 أمام لجنة المناقشة

معزوزي ميلود	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	رئيساً
دودو بلقاسم	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاً ومقرراً
طبشي بلخير	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مشرف مساعد
ناصر يوسف	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشاً
سعيدي مصطفى	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الجلفة	مناقشاً
جنداوي عبد الرحمان	أستاذ محاضر (أ)	جامعة الجلفة	مناقشاً

السنة الجامعية: 2019- 2020

الإهـــــداء

إلى والدي ووالدتي

أطال الله عمرهما وحفظهما ورعاهما

إلى زوجتي وبناتي رماس وجويرية

عسى أن يكون في ذلك تعويض لهم على تقصيري وانشغالي على حساب أوقاتهم

إلى أخي وأخواتي

سواعدي وسندي كل باسمه

إلى زملائي كل باسمه

إلى كل من مدلي يد العون وساعدني على إتمام هذه الدراسة من قريب أو بعيد

إليكم جميعاً

شـــكر

الحمد لله رب العالمين حمداً كما ينبغي لجـلال وجـهه وعظـيم سلطانه والصــلاة والســلام على اشرف المرسلين سيدنا محمد. وبعد

أشكر الله عز وجل الذي من عليّ بإتمام هذه الدراسة وإخراجها إلى حيز الوجود، ثم بفضل أيادي العون المباركة من أهل العلم، وخاصة الذين أسهموا بعلمهم الوافر، وعونهم الصادق، ووقتهم الثمين، أخـص بالذكــر الأســـتاذين الفاضلين دودو بلقاسم، وطبشي بلخير اللــذين لــم يبخلا عليّ بنصائحهما وملاحظاتهما القيمة وإرشاداتهما الحكيمة وتصويباتهما السديدة ومرافقتهما المستمرة طيلة مدة هذه الدراسة.

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان للأستاذ موهوبي بلقاسم لجهوده الطيبة من توجيه وإرشاد وتصويب.

كـما أوجــه تقديري واحترامـــي إلى السادة المحكمين الذين لـــم يبخلوا على مـــن وافر علمهم.

والشكر كل الشكر لمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ممثلاً بمديره ورئيس قسمه وكافة أعضاء الهيئة التدريسية والطاقم الإداري لما قدموه مــن تسهيل في إتمام إجراءات هذه الدراسة.

كما لا يفوتني أن أشكر تلاميذ السنة الثانية ثانوي للموسم الدراسي (2017-2018) بثانوية الشهيد جـــــواحي حشود ورقــلة كل باسمه على مساعدتهم خـــلال المرحلة الميدانية من الدراسة.

وإن كـان ولابـد أن أشــكر مسبقاً اللجــنة التي قبلت مناقـــشة هـذا العمل، وتصحيحه ليـــخرج فـــي أحـــسن صـــورة ســـائل لـــهم المـــولى التوفيـــق والـــسداد في أعمالهم.

وفـــي الأخـــير الشـكر والتـقدير موصول لـــكل مـــن كان له دور مـن قريب أو بعيد ومن شجعني أو قـــدم لي نصحاً أو بـــذل جهداً لإيصال هـــــذه الدراســة إلى ما وصـــــلت إليـــه.

فـــما كان من توفيـــق فـمن الله وحـــده وما كان مـــــن نقص أو تقصير فمن نفسي والكـمال لله.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني فـي درس التربية البدنية والرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الثانوية. أجريت الدراسة بإحدى ثانويات بلدية ورقلة. حيث تكونت عينة الدراسة من (72) تلميذاً وتلميذة موزعين على قسمين، تم تعيينهما عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (36) تلمـيذاً وتلمـيذة استخدمت معهم استراتيجية التعلم التعاونـــي، ومجموعـــة ضابـطة تضم (36) تلميذاً وتلميذة استخدمت معـــهم الطريقة المعتادة في التدريس، ولغرض تحقيق أهـــداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شـــبه تجريبي. تم تجميع بيانات الدراسة باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية " لرونالد ريجيو" ترجمة إبراهيم السمادوني، والذي يتكون من ستة أبعاد مقسمة إلى قسمين، ثلاثة منها تخص المهارات اللفظية والأخرى تخص المهارات غير اللفظية؛ حيث تم استخدام المقياس قبل تفعيل المتغير التجريبي وبعد تفعيله (استراتيجية التعلم التعاوني) حيث دام ذلك (09) أسابيع. ولمعالجة البيانات المتوصل إليها إحصائياً وبُغية اختبار فرضيات الدراسة فقد تم استعمال اختبار "ت" (t-test) لقياس الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية.

أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تنمية المهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية لدى عينة الدراسة، كما بينت أن هناك فروق في المهارات الاجتماعية لدى عينة المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجية التعلم التعاوني ؛ المهارات الاجتماعية.

Abstract:

The study aims at identifying the impact of cooperative learning strategy in physical education and sports lesson in the development of social skills of secondary school students. The study was conducted at one of the municipalities of Ouargla. The study sample consisted of (72) male and female students divided into two sections, randomly assigned to two groups, an experimental group of (36) male and female students with whom the cooperative learning strategy was applied, and a control group of (36) male and female students with whom the usual method of teaching was used. To achieve the objectives of the study, the experimental method was used with a semi-experimental design. The study data were compiled using the Ronald Reggio Social Skills Scale. Translated by Ibrahim Al-Samadouni, which consists of six dimensions divided into two parts, three of which relate to verbal and non-verbal skills; the measure was used before and after activation of the experimental variable (cooperative learning strategy). This lasted (09) weeks. In order to process the data obtained statistically and in order to test the hypotheses of the study, the test (t-test) was used to measure the differences between the experimental group and the control group in social skills.

The results of the study showed that the cooperative learning strategy led to the development of social skills in the physical and sports education in the study sample, and also showed that there are differences in social skills in the sample of the experimental group attributed to the gender variable in favor of females.

key words:
Cooperative learning strategy; social skills.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
إهداء	أ
شكر	ب
ملخص	ج
فهرس المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ي
مقدمة	1
الفصل الأول: تقديم مشكلة الدراسة.	
1- مشكلة الدراسة وخلفيتها.	5
2- فرضيات الدراسة.	11
3- أهداف الدراسة.	11
4- أهمية الدراسة.	12
5- حدود الدراسة.	12
6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.	13
6-1- استراتيجية التعلم التعاوني.	13
6-2- المهارات الاجتماعية.	13
الفصل الثاني: الدراسات السابقة.	
تمهيد.	15
1- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني.	15
2- مناقشة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني.	25
3- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المهارات الاجتماعية.	27

4- مناقشة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المهارات الاجتماعية.	39
5- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية.	41
6- مناقشة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية.	47
خلاصة.	48
الفصل الثالث: الخلفية النظرية للدراسة.	
تمهيد.	50
1- استراتيجية التعلم التعاوني.	50
2- المهارات الاجتماعية.	74
3- استراتيجية التعلم التعاوني وتنمية المهارات الاجتماعية في التربية البدنية في ظل النظريات المفسرة للعلاقة السببية بينهما.	89
خلاصة.	101
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.	
تمهيد.	103
1- منهج الدراسة.	103
2- مجتمع الدراسة وعينتها	103
3- أدوات جمع البيانات.	109
3-1- مقياس المهارات الاجتماعية:	109
3-2- الوحدات التعليمية	116
4- التصميم التجريبي للدراسة.	117
5- إجراءات تنفيذ الدراسة.	117
6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.	118
خلاصة.	118

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها.	
تمهيد.	120
1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها.	120
1-1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى.	120
1-2- مناقشة نتيجة الفرضية الأولى.	127
2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية ومناقشتها.	131
2-1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية.	131
2-2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية.	135
خلاصة ومسارات بحثية.	138
المراجع.	142
الملاحق	
الملحق (01) استمارة تحكيم مقياس المهارات الاجتماعية.	158
الملحق (02) الشكل النهائي لمقياس المهارات الاجتماعية.	169
الملحق (03) قائمة الأساتذة المحكمين.	173
الملحق (04) نموذج لوحدة تعليمية في نشاط كرة اليد وفق استراتيجية التعلم التعاوني.	174
الملحق (05) النتائج الإحصائية للفرضية الأولى.	176
الملحق (06) النتائج الإحصائية للفرضية الثانية.	179
الملحق (07) التوزيع الطبيعي للبيانات	182

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب.	51
02	توزيع أفراد مجتمع الدراسة.	104
03	توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.	105
04	خصائص عينة الدراسة.	106
05	التكافؤ في متوسطات العمر الزمني للمجموعتين.	107
06	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية.	107
07	نتائج التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية.	108
08	نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الاجتماعية.	112
09	نتائج الصدق التمييزي لبنود مقياس المهارات الاجتماعية.	113
10	معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بين درجات الأبعاد الفرعية وبين الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية (ن =33).	115
11	معامل ثبات المقياس (المهارات الإجتماعية) عن طريق التجزئة النصفية.	115
12	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية للمجموعتين التجريبية والضابطة.	120
13	النتيجة الفائية ومدى تجانس تباين المجموعتين على مقياس المهارات الاجتماعية.	121
14	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمستوى المهارات الاجتماعية في المجموعتين التجريبية والضابطة وفق مقياس كولموغروف- سميرنوف.	122
15	نتائج اختبار "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية.	123

16	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية.	124
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس المهارات الاجتماعية.	126
18	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية للمجموعتين ذكور وإناث.	131
19	نتائج اختبار "ت" لمجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية.	131
20	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في القياس البعدي للأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية.	132
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي للأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية.	134

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	نموذج ريجيو (Riggio) لمهارات الاتصال الاجتماعي.	81
02	علاقة التأثير والتأثر بين البيئة والفرد والسلوك للمتعلم.	94
03	توزيع درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي لأفراد العينة.	122

مقدمة

مقدمة:

للمهارات الاجتماعية تأثير هام فـي بناء شخصية الفرد، حيث أنها تشـبع حاجاته في التعامل مع المواقف الاجتماعية المتنوعة وتنمى أفكاره وعواطفه، وتكسبه عدة خبرات تساعده على حل مشكلاته في الحياة، والتعديل في اتجاهاته والتخطيط لمستقبله، حيث لا تقتصر فوائد المهارات الاجتماعية على الشخص فحسب، بل تمتد فـوائدها إلـى المجتمع، فالتواصـل ضرورة إنسانية وهـو مـن الحاجات الأساسية للإنسان كي يعيش في ظل شبكة من العلاقات سواء تعلق الأمـر بالعلاقات فـي الأسرة أو المدرسة أو البيئة المحيطة به، فمن خلاله يمكن توطيد الصلة مع الأخرين والقدرة على فهمهم والتفاعل معهم.

كـل هـذا لا يحدث إلا إذا كان للـفرد القدرة على الإنصات وتفهم الأخرين ومشاركتهم وجدانياً، وهو ما يصطلح عليه بالمهارات الاجتماعية.

والمقصود بالمـهارات الاجتماعـية ليس ذلك الإدراك السطحي البسـيط الـذي يدركـه كل الأشخاص، وإنما المقصود هنا هـو ذلك الإدراك العميق للمهارات الاجتماعية، والذي يعنى فهم ما وراء السطور سواء تعلق الأمر بالمهارات الاجتماعية المنطوقة أو المفهومة، والتي تستلزم استخدام قدرات نوعية عقلية وحسية للتعامل الفعال مع الأخرين في مواقف الحياة، وتنتهي بتعديل السلوك وبالتالي الحياة.

والقصور فـي المهارات الاجتماعية يعني الصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الأخرين على نحو قد يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبا على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لسلوكهم.

من هذا المنطلق أصبح المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف الاجتماعية المتنوعة.

ولما كانت الحاجة إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين إنطلاقاً من شعارات بعض الباحثين نتيجة أبحاث ودراسات معمقة (لا يغدو الطفل اجتماعياً بالتعلم بل ينبغي أن يكون اجتماعياً كي يتعلم). (في بوجلال، 2009، ص 30) في ظل ما يصبو إليه العمل التربوي التعليمي التعلمي المتمثل في استهداف شخصية المتعلم من جميع النواحي البدنية والعقلية والوجدانية والاجتماعية وإنمائها بشكل شامل ومتوازن من خلال ما هو مبرمج من مواد تعليمية لا سِيما مادة التربية البدنية

والرياضية باعتبارها أحد المواد التربوية التي تهدف إلى تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة لقدرات المتعلم الحركية والمعرفية والاجتماعية والنفسية.

كانت الحاجة أكثر لاستراتيجيات فعالة لتنمية المهارات الاجتماعية، لذلك اتجه اهتمام الباحثين إلى تجريب عدة استراتيجيات لمعرفة أثرها على تنمية المهارات الاجتماعية.

وفي مسعى من الطالب لمعرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية خلال درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وهي استراتيجية غير مستخدمة بشكل كبير خاصة إذا تعلق الأمر بدرس التربية البدنية والرياضية وبالضبط في تنمية المهارات الاجتماعية، وفي المقابل نالت استراتيجية التعلم التعاوني الحظ الأوفر من الاستخدام في مواد تعليمية أخرى، وهـو ما يؤكده الأدب النظري لما لها مـن الأثر الإيجابـي فـي العملية التعليمية التعلمية في متغيرات عدة، تتعلق بالجانب المعرفي والوجداني والاجتماعي لدى المتعلمين.

فالمتعلمين لديهم طاقات هائلة، وهذه الاستراتيجية الأكثر ملاءمة لتحريك طاقات الطلبة بصورة نشطة فـي عملية التعلم، كما أن تواصـل الطلبة فيـما بينهم مـن شأنه أن يجعل للأفـراد تأثير على بعضهم البعض ويمكن استغلال هذا التأثير بصورة جيدة، ضف إلى ذلك أن استراتيجية التعلم التعاوني تتفق مع الطبيعة البشرية أكثر من غيرها من الاستراتيجيات الأخرى وهو ما أثار دافعية الباحث للبحث في هذه الاستراتيجية.

إذاً فهي تسعى إلـى تطوير العلاقات الإنسانية والاجتماعية لدى المتعلم من خلال الأجواء التي يمكن خلقها عند ممارسة هذا النمط الحديث من التعلم.

لأجل ذلك تأتي هذه الدراسة التجريبية كمحاولة لمعرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في درس التربية البدنية والرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ولتغطية الدراسة تم تقسيمها إلى ستة فصول، وهي:

الفصل الأول: تناول إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها، وحدودها ثم التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

الفصل الثاني: تم التطرف في هذا الفصل إلى الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، حيث تم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام وفقا لمتغيرات الدراسة، فتناول الجزء الأول الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني في علاقاتها ببعض المتغيرات الأخرى، ثم التعليق

عليها. وتعرض الجزء الثاني للدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المهارات الاجتماعية في علاقاتها ببعض المتغيرات الأخرى، ثم التعليق عليها. في حين تم التطرق في الجزء الأخير إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغير استراتيجية التعلم التعاوني ومتغير المهارات الاجتماعية معاً، ثم التعليق عليها.

الفصل الثالث: تناول هذا الفصل الخلفية النظرية لمفاهيم الدراسة، ابتداءً من متغير استراتيجية التعلم التعاوني، مرورا بأهم ما يحتويه من عناصر مؤسسة لهذا المتغير، في مجال التربية البدنية والرياضية؛ ثم متغير المهارات الاجتماعية وما يحتويه هو الأخر من عناصر مهمة؛ وفي الأخير تناولنا أهم النظريات التي فسرت العلاقة السببية بين استراتيجية التعلم التعاوني وتنمية المهارات الاجتماعية في حصة التربية البدنية والرياضية

الفصل الرابع: خصص لإجراءات الدراسة الميدانية، تم من خلاله التعرض إلى منهج الدراسة، تحديد مجتمع الدراسة وحجم العينة، أدواتها، التصميم التجريبي، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس: تناول عرض وتحليل نتائج الدراسة، ومناقشتها على ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

وفي الأخير اختتمت الدراسة باستنتاج عام، متبوعا بمجموعة من المقترحات، لتنتهي بمجموعة من الآفاق والمسارات البحثية المستقبلية، يلي ذلك قائمة المراجع المعتمدة والملاحق المستخدمة.

الفصل الأول

تقديم مشكلة الدراسة

1- مشكـــلة الدراســـة وخلفيتـــــها.

2- فرضـــــيات الــدراســـــــــــة.

3- أهـــــداف الــــدراســـــــــــة.

4- أهمـــــية الــدراســـــــــــة.

5- حـــــدود الــــدراســـــــــــة.

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

1- مشكلة الدراسة وخلفيتها

تعد المهارات الاجتماعية من المكونات الأساسية لبناء الشخصية المعتدلة، والمتكيفة مع بيئتها أخذا وعطاء، حيث أن تنميتها مطلب تربوي مهم حسب الجولاني(1988)، والنجيحي(1981) لأنها تمثل جانباً أساسياً من جوانب شخصية المتعلم، فالإنسان اجتماعي بطبعه، وهو محتاج إلى التعامل مع الجماعات المختلفة داخل المجتمع تعاملا يعود عليه بالنفع وعلى المجموعة التي ينتمي إليها، أي أنه في حاجة إلى جماعة تقبله ويشعر بالإنتماء إليها، ويتفق مع أعضائها في قيمهم واتجاهاتهم.

لذا يحتاج الفرد منذ نعومة أظافره إلى اكتساب خبرات اجتماعية تجعله يتكيف مع هذه الجماعة، ولعل أبرز تلك الخبرات مهارات التعامل مع المجتمع وأساسها التعاون. (في السميري، 2003، ص16)، قال تعالى{ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ والْعُدْوَانِ} المائدة، آية 02.

فإذا كان الإنسان لا يولد مزوداً بمهارات التعامل مع الآخرين فلا بد من تعلمها كأي جانب من جوانب التعلم الأخرى؛ هذا ما جعل موضوع المهارات الاجتماعية يبرز كأحد الموضوعات التي حظيت باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة من قبل الأخصائيين النفسيين. (الدليم، 2005، ص11)، هذه الأخيرة لم يتفق في تحديد مفهومها بشكل دقيق، إلا أن مجمل تعريفاتها تصب في اتجاه واحد. وحسب (Riggio, 1986) المهارات الاجتماعية هي إمكانات الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي، بطريقة لفظية كإجادة لغة الكلام، إلى جانب مهارته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية، كقدرته على ضبط الانفعال واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل، وإمكاناته على لعب الدور وحضور الذات اجتماعيا. (في الشرقاوي، 2017، ص20).

كما يرى السيد إبراهيم السمادوني (1991) المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التعامل مع الآخرين، والدراية بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي. (السيد، 1991، ص1-3).

لذلك تعد المهارات الاجتماعية ضرورية وتنميتها أمر نحن في أشد الاحتياج إليه، فهي تمكن الفرد من إظهار مودته للآخرين وتمكنه من بذل الجهد وزيادة القدرة على تعديل السلوك في الإتجاه المرغوب والأكثر تأثيراً مما يؤدي إلى التأثير في الآخرين بطرق إيجابية مفيدة للفرد، كما تساعد

على إقامة وتدعيم العلاقات للآخرين، وتحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات ومواقف الحياة المختلفة حسب (عبد المعطي، ومصطفى، 2008، ص49).

أما القصور في المهارات الاجتماعية فإنه يعتبر من المقدمات المهمة لكثير من المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية، والتي يمكن أن تعوق الفرد على أن يحي حياة سعيدة، كما أشار فرج (2003) أن العجز أو القصور في المهارات الاجتماعية يجعل الفرد غير قادر على إقامة علاقات ودية مع المحيطين به وعدم الحصول على الموقع المناسب في العمل والمكانة الملائمة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعره، وصعوبة في الفهم الدقيق لسلوكهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران. (فرج، 2003، ص18 – 19)

هذا وأشارت كريمة عبد الإمام (1996) إلى توصل علماء التربية وعلم النفس إلى أن النقص في المهارات الاجتماعية يسهم في حدوث الخجل والقلق الاجتماعي في حين أن التزود بها يؤدي إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي وهي بصورة عامة لها أثر كبير وفعال في إدارة المواقف الاجتماعية، كما أن الفرد الذي ليس لديه مهارة اجتماعية يكون أكثر ميلاً للانسحاب من المواقف الاجتماعية وبالتالي يكون أكثر ميلاً للشعور بالوحدة والخجل والانزواء. (في إبراهيم، 2015، ص109).

كما توصلت دراسة كل من رجعية وإبراهيم (2002) أن الأشخاص المكتئبين يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية عموما، وكذلك من نقص في الحساسية الانفعالية والضبط الانفعالي حيث يعانون من نوبات من البكاء والحزن ويميلون إلى الصمت، خاصة إذا تعلق الأمر بتلاميذ المرحلة الثانوية (المراهقين)، حيث أنهم يمرون بمجموعة مختلفة من التغيرات التي تؤثر على العلاقات الاجتماعية مشتملة على التغيرات في جماعات الأقران والمدرسة والأسرة. (رجعية، وإبراهيم، 2002، ص328)

كما وجد "كمبال" أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب في السلوك، يبدون فقراً في المهارات الاجتماعية ويتميزون بعدم التوافق الاجتماعي مقارنة بأقرانهم الغير مضطربين. (في طايبي، 2007، ص09)

يتضح مما سبق أن المهارات الاجتماعية سلوكات خاصة لها أهمية في تحديد طبيعة علاقات الفرد ومدى توافقه مع الآخرين، من خلال إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين ومواجهة النقد والتعبير

عن الغضب. ولما كانت المدرسة الأسرة الثانية التي يواصل التلميذ في أحضانها نموه النفسي الاجتماعي وإعداده لمتطلبات الحياة المستقبلية، فلا بد أن لا يقتصر دورها على تزويده بالمعارف والمعلومات فحسب بل أن يكون لها دوراً محورياً في نموه وتنشئته اجتماعياً، إذ لابد أن تعمل على تزويده بالمهارات الشخصية والاجتماعية التي تؤهله لمجابهة متاعب الحياة إلى جانب القيم والاتجاهات التي يحتاجها لبناء هويته من خلال ما يتلقاه من دروس في مختلف المواد، ونخص بالذكر في هذا المقام درس التربية البدنية والرياضية، فحسب (وزارة التربية الوطنية، 2006) فهو يعمل (درس التربية البدنية والرياضية) كباقي المواد الدراسية الأخرى على تنمية وبلورة شخصية الفرد من جميع النواحي الحركية والاجتماعية والمعرفية والوجدانية معتمداً في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزه عن باقي المواد، حيث ينتقل فيه المتعلم من حجرات الدراسة إلى الساحة الرياضية ومن الثبات إلى الحركة. (وزارة التربية الوطنية، 2006، ص02). فهو يحاكي الروح والجسد؛ حيث يعمل على تحقيق أهداف المنهج من ناحية وتربية النشء نحو السلوك الجماعي الخالي من الأنانية والفردية من ناحية آخري، بالإضافة إلى إكتساب العديد من السمات النفسية الإيجابية الإرادية الخلقية التي تساعد في تكوين شخصياتهم كالنظام والطاعة والشجاعة حسب (عنايات، 1998، ص16).

ولتنمية المهارات الاجتماعية بشكل فعال، أثناء درس التربية البدنية والرياضية، تزداد الحاجة بشكل أكبر إلى استراتيجيات تدريسية، تتعامل مع المتعلم بأنه حجر الأساس في العملية التعليمية التعلمية، نتيجة لذلك اتجه اهتمام الباحثين المختصين في المناهج وعلوم التربية، إلى إحداث تغيرات في استراتيجيات التدريس، وهو ما نتج عنه مجموعة من النظريات التي أسست لاستراتيجيات التدريس الحديثة، نجد منها النظرية البنائية، ونظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية التعلم الهرمي، حيث كان لها الأثر الأكبر في التأصيل للعملية التعليمية التعلمية، وكيفية الإرتقاء بها إلى مستوى اكتساب الفرد مستجدات حياته المعرفية والمادية؛ فهي تهدف إلى تكوين الفرد معرفياً، واجتماعياً، ومهارياً، وانفعالياً؛ وهو ما نتج عنه تجريب عدة استراتيجيات لمعرفة أثارها في تنمية المهارات الاجتماعية، نجد منها مثلاً استراتيجية خرائط المعرفة، استراتيجية التعلم التبادلي، استراتيجية التعلم المبرمج، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية الاستقصاء، استراتيجية حل المشكلات واستراتيجية التعلم التعاوني.

وهذه الأخيرة هي موضوع دراستنا، حيث تعتبر من أبرز الاستراتيجيات الفعالة التي تتيح فرص هائلة لتعليم واكتساب المهارات الاجتماعية حيث تعد العلاقات البينشخصية والاعتماد المتبادل والمسؤولية الفردية والجماعية والتفاعل المعزز وجهاً لوجه ومعالجة عمل المجموعة من أهم مبادئها وهو ما أشار إليه كل من (كوجك، 1992؛ وعبد الرحمان، 1993؛ و Johnson, Johnson, & Holubec, 1993 ؛ ومنسي، 2001).

كما يشير(عبد العال، 2000) لقد زاد الاهتمام باستراتيجية التعلم التعاوني عندما أثبتت الدراسات أن استراتيجية التنافس والفردية للتعلم ذات محدودية في الفصول التي يتنوع فيها المتعلمون، ومن هنا فإن استراتيجية التعلم التعاوني يمكن أن تستخدم في ميادين متنوعة لزيادة التحصيل، والتنشئة الاجتماعية، وتقدير الذات. (عبد العال، 2000، ص83)

وتعد استراتيجية التعلم التعاوني من أهم الاستراتيجيات التي تسمح بتنفيذ العملية التعليمية التعلمية في إطار اجتماعي، وتهيئ الفرصة للطلبة للتفاعل مع بعضهم البعض، من خلال مجموعات التعلم التعاونية، فالمجموعات التعاونية بيئة تدريسية صفية يتفاعل فيها الطلبة من خلال الحوار والنقاش، والأسئلة والأجوبة، ودمج الأفكار، والقدرة على الاتصال، وإقامة علاقات اجتماعية وطيدة بين أفراد المجموعة. (Hooper & Williams ,1993, P7)

كما أشار (Marr, 1997) إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني تهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار الطلبة الذين يعملون في مجموعات، وتنمية روح الفريق بين الطلبة مختلفي القدرات وتنمية المهارات الاجتماعية بينهم، إذ يتفاعل الطلبة فيما بينهم، ويصبحون أكثر انسجام وصراحة في طرح تساؤلاتهم على أقرانهم؛ كذلك يشجع التعلم التعاوني على التفكير الناقد من خلال المناقشة، وتوضيح الأفكار، وتقييم أفكار الآخرين، حيث يستطيع الطلبة الذين يعملون في مجموعات العمل التعاونية السيطرة على المقررات الدراسية بصورة أفضل من الطلبة الذين يعملون بصورة فردية. (Marr, 1997, P2)

ويضيف (Johnson, 1992) إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني هي احد الاستراتيجيات التي تتطلب أن يعمل المتعلمين ويتدارسون المادة المتعلمة معاً وفي نفس الوقت يتعلمون ويمارسون مهارات التفاعل الاجتماعي المشترك مع بعضهم البعض. (في زيد، 2014، ص9)

لذا يؤكد جابر(1999) أن أهم ملامح استراتيجية التعلم التعاوني هي تنمية السلوك التعاوني وتحسين العلاقات بين التلاميذ في الجماعة ومساعدة التلاميذ في التعلم الأكاديمي. (جابر، 1999، ص86)

ويعرف (جونسون، وجونسون، 1989) استراتيجية التعلم التعاوني أنها طريقة لتنظيم حجرة الدراسة يعمل فيها التلاميذ معاً في جماعات غير متجانسة في مهام أكاديمية لإنجاز هدف مشترك، وذلك بالمساهمات الفردية من كل عضو في الجماعة.

وقد أشار(Grineski, 1996) إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني في التربية البدنية والرياضية لا تختلف كثيراً عن استراتيجية التعلم التعاوني في العلوم، والدراسات الاجتماعية، أو أي موضوع آخر فهي تتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض من أجل تحقيق هدف موحد، ويتم ذلك من خلال المشاركة والتعاون بين التلاميذ لتحقيق الهدف. (Grineski, 1996, P119)

ومن خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة لاحظنا أن استراتيجية التعلم التعاوني قد حظيت باهتمام الباحثين ونالت النصيب الأوفر من الدراسات التي أكدت على أهميتها. حيث بينت دراسة لامبي (Lampe, 1992) في نتائجها الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني والجنس في التحصيل وتعزيز مفهوم الذات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الدراسات الاجتماعية.

ودراسة إيرلى وآخرون (Early et al, 1999) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، وأشارت نتائجها إلى قوة تأثير هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات الاجتماعية، وتحسين فعالية المجموعة وتكوين علاقات إيجابية بين الأشخاص.

وهو ما أكدته دراسة السميري (2003) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية، حيث أسفرت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائياً بين القياس القبلي والقياس البعدي لكل من مهارة القيادة، المشاركة، الاتصال، العمل في فريق كل مهارة على حدى، وكذلك وهي مجتمعة.

وفي نفس الصدد دراسة الكومي (2005) التي هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية الهجومية في كرة اليد، وكانت نتائج الدراسة تؤكد على الأثر الإيجابي لأسلوب التعلم التعاوني مقارنة بأسلوب العرض التوضيحي.

كذلك دراسة دولمان وآخرون (Dollman, et al, 2007) التي هدفت إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدي التلاميذ باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وأظهرت نتائجها تحسن في المهارات الاجتماعية لدي عينة الدراسة.

وأيدتها دراسة عيسى (2008) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الشفهي وبعض المهارات الاجتماعية، وكانت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

كما يرى خلف وماهر (2009) في دراستهما استقصاء أثر استخدام استراتيجية تعليمية تعلمية مستندة إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال اللفظي، الأثر الإيجابي لصالح المجموعة التجريبية.

وأبرزت دراسة عنقاوي (2010) التي هدفت إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، زيادة قدرة المهارات الاجتماعية لدي طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأثبتت دراسة صلال (2012) التي هدفت إلى التعرف على تأثير استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب في تعلم بعض المهارات بكرة اليد، في نتائجها إلى أن مجموعة استراتيجية التعلم التعاوني الملازم للحاسوب هي أفضل مجموعة في تعلم الأداء الفني لمهارات كرة اليد، وهي الأقل بذل في الجهد أثناء عملية تصحيح الأخطاء.

وأيدتها دراسة بن عمارة ودودو (2017) التي هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية، حيث أسفرت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهو ما يتفق مع الطرح الذي تناولته دراسة بوجرادة وبومهراس (2017) التي هدفت إلى التعرف على دور استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الحركية لدي تلميذ السنة الأولى

متوسط، حيث أظهرت نتائجها الدور الإيجابي لهذه الاستراتيجية في تنمية المهارات الحركية، وتحسين المستوى البدني، وتنمية الذكاء لدى هذه العينة من التلاميذ.

ونظراً لقلة الدراسات حول هذا الموضوع في مجال التربية البدنية والرياضية، حسب حدود علم الباحث إرتأينا القيام بهذه الدراسة كمحاولة للكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في درس التربية البدنية والرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. وفي ضوء هذا الطرح تبلورت مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

– هل تؤدي استراتيجية التعلم التعاوني في درس التربية البدنية والرياضية إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

– هل يوجد اختلاف في مستوى المهارات الاجتماعية بين تلاميذ المجموعة التجريبية يعزى لمتغير الجنس ؟

2– فرضيات الدراسة:

– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

– توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الجنس.

3– أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى

– الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الثانوية خلال درس التربية البدنية والرياضية.

– الكشف عن أثر متغير الجنس في المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4- أهمية الدراسة:

- تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة نظراً لقلة البحوث والدراسات (على حد علم الباحث) التي استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المهارات الاجتماعية في حصص التربية البدنية والرياضية.

- توضيح الرؤية لدى أعضاء هيئة التدريس حول تنمية المهارات الاجتماعية للتلاميذ وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

- توفير وحدات تدريسية مبنية وفق هذه الاستراتيجية كمرجع لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من البحوث في استراتيجية التعلم التعاوني، وفي المهارات الاجتماعية.

5- حدود الدراسة:

5-1- حدود موضوعية: تقتصر الدراسة على متغير مستقل وهو استراتيجية التعلم التعاوني ومتغير تابع وهو المهارات الاجتماعية.

5-2- حدود بشرية: تقتصر الدراسة على تلاميذ السنة الثانية ثانوي (ذكوراً وإناثاً) الذين يدرسون مادة التربية البدنية والرياضية بشكل منتظم داخل مؤسساتهم.

5-3- حدود مكانية: تقتصر الدراسة على التلاميذ الذين يدسون بإحدى ثانويات بلدية ورقلة.

5-4- حدود زمانية: طبقت أدوات الدراسة على عينة الدراسة في الفصل الثاني من السنة الدراسية (2017-2018).

5-5- أدوات الدراسة: متمثلة في

5-5-1- مقياس المهارات الاجتماعية لرونالد ريجيو(Ronald Riggio,1986)، ترجمة إبراهيم السمادوني.

5-5-2- الوحدات التعليمية من إعداد الباحث.

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

6-1- استراتيجية التعلم التعاوني: هي استراتيجية تدريسية تقوم في أساسها على تنظيم تلاميذ المجموعة التجريبية من قسم السنة الثانية ثانوي في حصة التربية البدنية والرياضية إلى مجموعات صغيرة متكونة من (6-7) تلاميذ غير متجانسين في مستوى المهارات الاجتماعية، من أجل تحقيق الأهـداف المحددة، مستندين فـي ذلك على المعالجة الجماعية، التعاضد الإيجابي، التفاعل المباشر، بإشراف من الأستاذ.

6-2- المهارات الإجتماعية: هي مجموعة من السلوكات اللفظية وغير اللفظية التي تمكن تلاميذ السنة الثانية ثانوي من التواصل والتفاعل مع الآخرين، وإدراك وتفسير الرسائل الواردة إليهم بشكل إيجابي ومناسب للمواقف الاجتماعية المختلفة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال استجابتهم لمقياس المهارات الاجتماعية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد

1- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني.

2- مناقشة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني.

3- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المهارات الاجتماعية.

4- مناقشة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير المهارات الاجتماعية.

5- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية.

6- مناقشة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية.

خلاصة.

تمهيد.

بعد الاطلاع على الدّراسات العربيّة والأجنبيّة والتي أثبتت أهمية استراتيجية التّعلّم في تنمية المهارات الاجتماعيّة في مختلف المواد، سنتناول في هذا الفصل بعض الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بمتغيّرات الدّراسة الحالية ويتمّ ترتيبها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث.

1- الدّراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التّعلّم التّعاوني:

1-1- دراسة مرباح (1987): هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على أثر طريقة التّعلّم التّعاوني القائم على اللّعب في تحصيل الطلبة في العلوم واتجاهاتهم نحو هذه المادة والتّفاعل الاجتماعي داخل الصّفّ، ومقارنة ذلك بأثر الطريقة التقليدية في المملكة العربية السعودية، تكوّنت عينة الدراسة من 07 مدارس متوسطة للذكور، واُختير صفّان عشوائيا من صفوف كلّ مدرسة، أحدهما يمثل المجموعة التجريبية تمّ تدريسه بالطريقة التّعاونية والآخر يمثّل المجموعة الضابطة وتمّ تدريسه بالطريقة التقليدية؛ اعتمدت الدراسة المنهج الشّبه التجريبي واستغرق تطبيق التجربة ثمانية أسابيع، كما تم استخدم أوراق لعب خاصّة من تصميم الباحث نفسه، ولجمع البيانات تمّ استخدام اختبار تحصيلي واستبانة للاتجاهات وأخرى للقياس الاجتماعي، كما اعتمد الباحث متوسط علامات الصّفّ كوحدة تحليل أساسيّة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

متوسّط علامات المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط علامات المجموعة الضابطة في التحصيل واتجاهاتهم نحو هذه المادة والتّفاعل الاجتماعي.

1-2- دراسة لامبي (Lampe,1992): بحث في دراسته أثر طريقة التّعلّم التّعاوني والجنس في التحصيل وتعزيز مفهوم الذّات لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسي في الدّراسات الاجتماعية، تكوّنت عينة الدراسة من 143 طالبًا وطالبة مقسّمين إلى مجموعتين، تجريبية (72) طالبا وطالبة، وضابطة (71) طالبا وطالبة. تمّ اعتماد المنهج الشّبه تجريبي واستمرّت التجربة لمدة 12 أسبوعًا، استخدم الباحث مقياس مفهوم الذّات (لكوبر سميث) قبل وبعد التجربة، كما تمّ كذلك تعريض جميع الطلبة في المجموعتين إلى اختبار تحصيلي قبلي للتّأكّد من تكافؤ المجموعتين واختبار تحصيلي بعدي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق فردية دالة إحصائيا في التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية التي تستخدم التّعلم التعاوني.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل تعزى لمتغيّر الجنس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مفهوم الذّات تعزى لطريقة التدريس.

1-3- دراسة الزغول، وعبابنة (1998): هدفت إلى التّعرّف على أثر طريقتين من التّعلّم التّعاوني التجزيئية- التّركيبيّة، والتعلّم التعاوني الجمعي، والاستقلال الإدراكي (الاعتماد- الاستقلال عن المجال الإدراكي) والتفاعل بينهما في تحصيل طلبة الصّفّ السّابع الأساسي في مادة الرياضيات وتكوّنت عينة الدراسة من (89) طالبًا، موزعين على ثلاث شعب بشكل عشوائي، (31) طالبًا يدرسون بالطريقة التجزيئية التركيبية، و(29) طالبًا يدرسون بطريقة التعلّم الجمعي، و(29) طالبًا يدرسون بالطريقة التقليدية، استخدم الباحث المنهج الشّبه التجريبي حيث استغرق تطبيقه (13) حصة بواقع (45 د) للحصّة الواحدة، كما تمّ استخدام اختبار التحصيل في الرياضيات مكوّن من (10) أسئلة، كذلك اختبار الأشكال المتضمنة (Group Embedded Figures test) من إعداد (وتكن، وأولتمان، وارسكن، وكارب، 1971) يقيس قدرة المفحوص على اكتشاف شكل بسيط متضمن في شكل معقّد. ومن الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة تحليل التباين.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ تحصيل طلبة الصّفّ السّابع الأساسي في مادة الرياضيات لا يختلف اختلافًا دالًا إحصائيا باختلاف طريقة التدريس المستخدمة.

1-4- دراسة القحطاني (2000): هدفت الدّراسة إلى تقصي فاعلية التعلّم التعاوني في تحصيل الطّلاب الأكاديمي والاجتماعي، وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية (التاريخ بالمرحلة المتوسطة) باستخدام إستراتيجية المعلومات المجزأة (Jigsaw) في التعلم التعاوني، اعتمد الباحث المنهج التجريبي في دراسته واستغرق تطبيق التجربة خمس حصص دراسية خلال أسبوعين. تكوّنت عينة الدراسة من (36) طالباً كمجموعة تجريبية و(36) طالباً كمجموعة ضابطة من مستوى الأولى متوسط بشكل عشوائي، أمّا عينة المعلمين فتكوّنت من (63) معلّماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة (بمنطقة عسير). فيما يخصّ أدوات الدّراسة فقد استخدم الباحث الاستبانة بالنسبة للمعلمين واستبانة خاصة بالطلّاب، كما اعتمد على اختبار مكوّن من ثلاثة أسئلة على الترتيب (من نوع الفراغ، الاختيار من متعدد، الأسئلة المقالية القصيرة)، أمّا الأساليب الإحصائية فقد استخدم البرامج الإحصائية (Spss) والتكرارات والنسب المئوية واختبار (T-test, and F test).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أكّدت النتائج الإحصائية على فاعلية التّعلّم التّعاوني وأهميته في التحصيل.

1-5- دراسة عباس (2000): هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على مستوى التحصيل المعرفي والحركي وبقاء أثر التعلم لمهارة الشقلبة الأمامية على اليدين على حصان القفز، وقد تمّ استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) بطريقة القياس القبلي والبعدي، تكونت عينة الدراسة من (36) طالبة بكلية التربية الرياضية للبنات بالإسكندرية تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وقوامها (18) طالبة والأخرى ضابطة وقوامها (18) طالبة، كما تمّ تحقيق تكافؤ المجموعتين في متغيرات (السن، الطول، الوزن، القدرات الحركية الخاصة بالمهارة، مستوى التحصيل المعرفي، مستوى التحصيل الحركي)، كما تمّ استخدام اختبار معرفي من إعداد الباحثة، واختبارات القدرات الحركية، واختبارات الأداء المهاري كأدوات للبحث.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على كلّ من مستوى التحصيل المعرفي والتحصيل الحركي، وبقاء أثر التعلم لمهارة الشقلبة الأمامية على اليدين على حصان القفز.

1-6- دراسة العمر (2001): هدفت الدراسة تقرير ما إذا كان للتعلّم التعاوني تأثير إيجابي على تعلم واحتفاظ طلبة العلوم بكلية المعلمين بالرياض (مرحلة جامعية) لمفاهيم الفيزياء، وذلك من خلال تنفيذ التجارب في مختبر الفيزياء. استخدم الباحث المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ واستمرت التجربة لمدة (8) أسابيع، تكوّنت عينة الدراسة من (21) طالبًا كمجموعة تجريبية و(21) طالبًا كمجموعة ضابطة، حيث كان التّعيين عشوائيا، أمّا فيما يخصّ أدوات الدراسة فقد اعتمد الباحث اختبار تحصيلي تكوّن من (27) سؤالًا تمّ عرضه على المحكمين، وللمعالجة الإحصائية استخدم الباحث اختبار "ت".

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود أثر إيجابي لأسلوب التعلم التّعاوني على تعلم طلاب العلوم لمفاهيم الفيزياء، والاحتفاظ بالتعلّم.

1-7- دراسة المليع، والعجمي (2003): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تنمية مهارة التفكير الإبداعي لدى طلاب المستوى الثالث في المرحلة الثانوية بدولة الكويت، اتبعت الدراسة المنهج التجريبي وفق تصميم المجموعة الضابطة والتجريبية، واستغرقت التجربة الفصل الدراسي الثاني بأكمله، تكونت عينة الدراسة من (48) طالبًا مقسّمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وكان الاختيار عشوائيا؛ أمّا فيما يخص أدوات الدراسة فقد استخدم الباحثان مقياس القدرة على التفكير الإبداعي من إعداد عبد السلام عبد الغفّار (1965) كما استخدم الباحثان اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين المجموعتين بالإضافة إلى برنامج الحزم الإحصائية (Spss).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ لطريقة التعلم التعاوني أثر كبير في نمو القدرات الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية.

1-8- دراسة الكومي (2005): هدفت الدراسة إلى التعرّف على تأثير استخدام أسلوب التعلّم التعاوني على مستوى أداء بعض المهارات الأساسية الهجومية (تنطيط الكرة، التمرير من الارتكاز، التصويب بالوثب عالياً) في كرة اليد، استخدم الباحث المنهج التجريبي وفق تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (60) طالباً تمّ تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين (30) طالباً مجموعة تجريبية تُدرَّس بأسلوب التعلّم التعاوني، و(30) طالباً مجموعة ضابطة تُدرَّس بأسلوب العرض التوضيحي، كما قام الباحث بإجراء التّجانس لأفراد عينة البحث في بعض المتغيرات كمتغيرات النمو (العمر الزمني، الطول، الوزن) ومتغير اللياقة البدنية (كالقدرة العضلية للذّراعين والرجلين، السرعة الانتقالية، الرشاقة، المرونة)، وبعض المتغيرات المهارية؛ استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات البدنية والمهارية وبعض الأجهزة والأدوات، وقد تضمنت خطّة المعالجة الإحصائية للبيانات الأولية الأساليب التالية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت").

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ أسلوب التعلم التعاوني له تأثير أفضل من أسلوب التعلم بالعرض التوضيحي على تعلم بعض المهارات الحركية في العديد من الأنشطة الرياضية.

1-9- دراسة المقدادي (2006): سعت هذه الدّراسة إلى استقصاء جانبين رئيسيين يرتبطان باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف أثناء حلّهم المسائل الهندسية، ارتبط الجانب الأوّل بالوقوف على إبراز مزايا التعلّم التعاوني، وأبرز الصّعوبات، وارتبط الجانب الثّاني باستقصاء أنماط التواصل اللّفظي الشّائعة بين طلبة معلم الصف في مجموعات التعلم التعاوني أثناء حلّهم المسألة الهندسية؛ تكوّنت عينة الدّراسة من (40) طالباً وطالبة جرى تقسيمهم إلى (8) مجموعات غير متجانسة بواقع (05) طلبة في المجموعة الواحدة؛ وبعد الانتهاء من الدراسة تمّ إجراء مقابلة مع (08) من الطلبة، بواقع طالب واحد من كلّ مجموعة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أظهرت نتائج المقابلات مع الطلبة أنّ نسبة الطلبة الذين أشاروا إلى مزايا التعلم التعاوني فاقت نسبة الطلبة الذين أشاروا إلى ظهور مشكلات أثناء التطبيق، كما أظهرت نتائج تحليل التفاعلات اللّفظية بين الطلبة أثناء حلّهم المسائل الهندسية، إنّ أنماط التواصل اللّفظي الشّائعة قد اندرجت ضمن مجالين رئيسيين، اِتصل المجال الأوّل بأنماط التواصل الدّالة على نشاط تعلّم إيجابي يعزز المشاركة الإيجابية بين الطلبة، في حين اتصل المجال الثّاني بأنماط التواصل اللفظي الدّالة على نشاط تعلّم سلبي يساعد على المشاركة الإيجابية بين الطلبة، وقد كانت نسبة شيوع أنماط التواصل الدّالة على نشاط تعلم إيجابي أعلى من نسبة أنماط التواصل الدّالة على نشاط تعلم سلبي.

1-10- دراسة عباس (2008): هدفت الدّراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني (تعلم الأقران) بطريقة التمرين المتسلسل والعشوائي في تعلم بعض المهارات الأساسية للكرة الطائرة، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية الرياضية للبنات، حيث تكوّنت من (20) طالبة قُسّموا عشوائيا إلى مجموعتين (10) طالبات مجموعة أولى تُدرّس وفق أسلوب التعلم التّعاوني بطريقة التمرين المتسلسل، و(10) طالبات مجموعة ثانية تُدرّس وفق أسلوب التعلم التعاوني بطريقة التمرين العشوائي، أمّا فيما يخصّ الأساليب الإحصائية قامت الباحثة باستخدام الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار "ت"، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الاختبارات المهارية الخاصّة بالكرة الطائرة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أنّ أسلوب التعلم التعاوني بطريقة التمرين المتسلسل له تأثير إيجابي مقارنة بالعشوائي في تعلم بعض المهارات الأساسية الخاصة بالكرة الطائرة.

1-11- دراسة حديث، وفائق، وعبد الله (2010): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تطوير بعض القدرات البدنية المرتبطة بفعالية القفز العالي لطلبة المرحلة الثالثة بقسم التربية الرياضية مقارنة بطريقة التدريس المعتادة، تم استخدام المنهج التجريبي، حيث استمرّت التجربة مدة (03) أسابيع بمعدل وحدتين تعليميتين لكل أسبوع بمعدل زمني (90) دقيقة لكلّ وحدة تعليمية؛ تمّ اختيار عينة الدراسة بشكل عملي من طلاب المرحلة الثالثة والذين بلغ عددهم (30) طالبًا مقسّمين إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة عمدت بتعليم فعالية القفز العالي بالطريقة التقليدية، بينما أدخل للمجموعة الثانية متغيّر الدراسة تعليم وتحسين مستوى الأداء باستخدام أسلوب التعلم التعاوني، أمّا فيما يخصّ أدوات الدراسة فقد تمّ استخدام استمارة تقويم اختبارات الأداء الفني لفعالية القفز العالي، واستمارة تقويم اختبارات بعض القدرات المرتبطة بفاعلية القفز العالي، كما تمّ استخدام مجموعة من الاختبارات (اختبار الوثب العمودي لقياس القدرة العضلية للرجلين، اختبار ثني الجذع قياس مرونة العمود الفقري وعضلات خلف الفخذ، اختبار ثني ومدّ الركبتين، قياس القوة المميزة بالسرعة، اختبار الأداء الفني). أمّا عن الأساليب الإحصائية فقد تمّ استخدام الحزمة الإحصائية (Spss) واستخراج قيم النسب المئوية والوسط الحسابي والوسيط وقيمة معامل الالتواء واختبار ت للعينات المتناظرة.

توصّلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– إنّ التدريس بأسلوب التعلم التعاوني أسهم في تحسين تعلم فعالية القفز العالي وتطوير القدرات البدنية.

– إنّ أسلوب التعلم التعاوني كان أكثر فعالية من الأسلوب المتّبع في قسم التربية الرياضية على تحسين الأداء الفني لفعالية القفز العالي والإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

1-12- دراسة حمدان (2011): هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني في تعلّم بعض مهارات كرة السّلة (التصويب من الثبات والمحاورة التقاطعية، والتمريرة الصدرية) لطلاب المستوى الثاني بكلية التربية البدنية والرياضية جامعة الأقصى، وقد تمّ استخدام المنهج التجريبي وتصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، أجريت التجربة لمدة (05) أسابيع، وتكوّنت عينة الدراسة من (60) طالباً تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية مقسّمين إلى مجموعتين، ضابطة تدرس بالأسلوب التقليدي ومجموعة تجريبية تدرس بأسلوب التعلم التعاوني، أمّا عن وسائل جمع البيانات فقد تمّ استخدام القياسات الانتروبومترية (السن، الطول، الوزن)، بالإضافة لاختبارات بدنية لقياس اللياقة البدنية الخاصة بكرة السلة، والاختبارات المهارية، أمّا المعالجات الإحصائية فقد استخدم الباحث المتوسّط الحسابي، الانحراف المعياري واختبار ت.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ التدريس باستخدام التعلم التعاوني كان له تأثير إيجابي في تعلم مهارات (التصويب من الثبات والمحاورة التقاطعية، والتمريرة الصدرية) في كرة السّلة.

- التعلم التعاوني يعمل على تنمية العديد من الصفات التربوية الهامّة منها (الثقة بالنفس، تنمية روح التعاون، القدرة على الابتكار، تقبُّل وُجهات نظر الآخرين).

1-13- دراسة صلال (2012): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب في تعلم بعض المهارات بكرة اليد، استخدم الباحث المنهج التجريبي والذي استمرّ استخدامه لمدة (08) أسابيع بمعدل وحدتين تعليميتين في الأسبوع، تكوّنت عينة الدراسة من طلاب قسم التربية الرياضية بالجامعة المستنصرية والبالغ عددهم (24) طالباً بواقع (08) طلاب لكل مجموعة، (مجموعتين تجريبيتين، ومجموعة ضابطة)، تمّ تقسيمهم بطريقة عشوائية بعد تحقيق التجانس في متغيرات (العمر، الطول، الوزن) وكافّة المتغيّرات المهارية المعنية بالدراسة كما استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية منها الوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" للعينات المترابطة واختبار تحليل التباين ف باتجاه واحد.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إنّ مجموعة إستراتيجية التعلم التعاوني الملازم للحاسوب هي أفضل مجموعة في تعلم الأداء الفني لمهارات كرة اليد قيد البحث.

– إنّ استعمال إستراتيجية التعلم التعاوني الملازم للحاسوب أعان بصورة كبيرة على التقليل من الجهد المبذول في عملية تصحيح الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة.

1-14- دراسة زيد (2014): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب التعلم التعاوني على اكتساب بعض المهارات الحركية لكرة السلة بدرس التربية الرياضية لتلميذات المرحلة الإعدادية، تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم المجموعات المتكافئة باستخدام مجموعتين ضابطة وتجريبية، استمرّت التجربة لمدة (12) أسبوعًا بواقع درسين أسبوعيا، وتكونت عينة الدراسة من (74) تلميذ، (38) تلميذ مجموعة تجريبية، و(36) تلميذة مجموعة ضابطة تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات منها القياسات الجسمية (الطول، الوزن) والاختبارات (اختبارات المهارات الحركية الأساسية لكرة السلة، واختبارات القدرات الحركية المرتبطة بمهارات كرة السلة)، أما عن المعالجة الإحصائية فقد تم استخدام المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط واختبار "ت".

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– تفوُّق أسلوب التعلم التعاوني (نموذج الصور المقطوعة) على أسلوب التعلم التقليدي في تحسين مستوى أداء المهارات الحركية الأساسية المختارة لكرة السلة لتلميذات المرحلة الإعدادية.

1-15- دراسة فاجة (2017): استهدفت الدراسة التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصفّ الثاني ثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، تكونت عينة الدراسة من (36) تلميذاً وتلميذة مقسَّمين إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية مكوّنة من (18) تلميذ وتلميذة تُدرَّس وِفقَ إستراتيجية التعلم التّعاوني، ومجموعة ضابطة مكوّنة من (18) تلميذ وتلميذة تدرّس وفق الطريقة التقليدية، اعتمدت الباحثة مجموعة من الأدوات لجمع البيانات، منها (قائمة مهارات القراءة الناقدة، دليل المعلم في تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، اختبار مهارات القراءة الناقدة الصورة "أ" والصورة "ب"، اختبار الذكاء)، كانت معالجة بيانات الدراسة عن طريق (Spss) الإصدار (20) حيث تمّ استعمال (معامل ارتباط برسون، معادلة التعديل لسبيرمان براون، اختبار ت لعينة واحدة، تحليل التباين المصاحب).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات القراءة الناقدة لـــدى طلبة الصف الثاني ثانوي.

1-16- دراسة بن عمارة، ودودو (2017): هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، استخدم الباحثان المنهج التجريبي وفق تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (70) تلميذاً تمّ تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين (35) تلميذاً مجموعة تجريبية تُدرَّس وفق استراتيجية التعلّم التعاوني، و(35) تلميذاً مجموعة ضابطة تُدرَّس بالطريقة العادية، كما قام الباحثان بإجراء التّجانس لأفراد عينة الدراسة في بعض المتغيرات كمتغيرات (العمر الزمني، معدل الانتقال، الذكاء) والتجانس في اختبار التفكير الإبداعي الحركي، حيث استغرقت التجربة عشرة أسابيع بمعدل حصة أسبوعياً؛ استخدم الباحثان اختبار (التفكير الإبداعي الحركي للمياء الديوان 2003).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات التفكير الإبداعي الحركي لصالح المجموعة التجريبية.

1-17- دراسة بوجرادة، وبومهراس (2017): هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت استراتيجية التعلم التعاوني تلعب دوراً إيجابياً في تحسين سلوك التلميذ اتجاه زملائه، وكذا تساعد في تنمية بعض المهارات الحركية، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج الوصفـــي باعتباره الملائـــم لهذه الدراسة، أجريت الدراسة علـــى عينة قوامها (30) أستاذاً مـــن أساتذة التربيـــة البدنية والرياضـــية من المستوى المتوسط بمدينة متليلي ولاية غرداية اختيروا بطريقة عشوائية. وقد استخدم الباحثان استبانة تضمنت (15) سؤالاً تم توزيعها على الأساتذة، وللمعالجة الإحصائية تم الاعتماد على النسب المئوية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن استراتيجية التعلم التعاوني لها دور إيجابي في تحسين السلوك الحسي للتلميذ، كما تعـــمل على تكوين خبرات حركية أولية تساهم في سرعة استعاب المهارات الحركية، وكذلك تنمية عملية الإحساس والعمل على اكتساب قدرات بدنية وصفات حركـــــية تؤدي إلى تحسين الأداء الحركـــي.

2- مناقشة الدراسات السابقة **المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلّم التّعاوني**:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني في جميع المجالات بصفة عامة، وفي المجال الرياضي بصفة خاصّة، فقد تمّ تحليل هذه الدراسات من عدّة جوانب واستخلاص ملاحظات نوضحها في الآتي:

– الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في مجال التحصيل في مختلف المواد، والبيئات والتخصصات، والمراحل التعليمية في دراسات كلّ من (مرباح، 1987؛ 1992، Lampe؛ الزغلول، وعبانة 1998؛ القحطاني، 2000).

– الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الحركية في مختلف الرياضات والمستويات، والبيئات، وباختلاف الجنس والتي أكدتها دراسات كلّ من (الكومي، 2005؛ حديث وآخرون، 2010؛ حمدان، 2011؛ زيد، 2014؛ بوجرادة، وبومهراس، 2017).

– أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الاتجاهات في دراسات كلّ من (مرباح، 1987؛ القحطاني، 2000).

– أثر التعلم التعاوني في تنمية أنماط التواصل والتفاعل الاجتماعي وتعزيز مفهوم الذات وهو ما نجد في دراسات كلّ من (المقدادي، 2006؛ مرباح، 1987؛ Lampe 1992).

– أثر التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي في دراسة (اللميع، والعجمي، 2003؛ بن عمارة، ودودو، 2017).

– هناك بعض الدراسات لم تجد تأثيراً للتعلم التعاوني كدراسة كلّ من (العمر، 2001؛ ناجة، 2017).

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج التجريبي، وهناك من أسماه بالمنهج الشّبه تجريبي في دراسات كلّ من (مرباح، 1987؛ Lampe, 1992؛ العمر، 2001؛ الكومي، 2005؛ عباس، 2008؛ ناجة، 2017؛ بن عمارة، ودودو،2017)، في حين هناك من استخدم المنهج الوصفي كما هو في دراسة (المقدادي، 2006؛ بوجرادة، وبومهراس، 2017).

- اختلفت الدراسات في المدة المستغرقة في التجربة حيث استغرقت تجربة دراسة (مرباح، 1987؛ العمر،2001) ثمانية أسابيع، أمّا دراسة (Lampe,1992؛ زيد، 2014) فقد استمرت تجربتهما (12) أسبوعًا، ودراسة (الزغلول وعبابنة، 1998) فقد استمرت (13) حصة، بينما دراسة (حديث وآخرون، 2010) ثلاثة أسابيع، وتجربة (القحطاني، 2000) أسبوعين، في حين استغرقت دراسة (بن عمارة، ودودو،2017) عشرة أسابيع.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلّ من (اللميع والعجمي، 2003؛ حديث وآخرون، 2010؛ ناجة، 2017) في مرحلة التطبيق وهي المرحلة الثانوية.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (ناجة، 2017؛ بن عمارة، ودودو، 2017؛ بوجرادة، وبومهراس، 2017) في بيئة التطبيق وهي البيئة الجزائرية.

- اختلفت هذه الدراسات في طريقة اختيار العينة وأغلبها كان بشكل عشوائي نجد منها دراسة كلّ من (مرباح، 1987؛ حمدان، 2011؛ صلال، 2012؛ العمر، 2001؛ عباس ، 2008) وبعضها بشكل قصدي نجد منها دراسة (حديث وآخرون، 2010).

- اعتمدت كل الدراسات السابقة جُملة من المقاييس والاختبارات والاستبانات كمرجعية لقياس المجال المعرفي والمجال الوجداني، في حين اعتمدت على الاختبارات البدنية والمهارية لقياس المجال المهاري.

3- الدراسات السابقة **المتعلقة بمتغير المهارات الاجتماعية**:

3-1- دراسة وانات (**Wanat, 1983**): هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي على المهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذّات والكفاءة الاجتماعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون من صعوبات في الحركة، والذين تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقام الباحث بتدريب المجموعة التجريبية على برنامج تدريبي خاصّ بالمهارات الاجتماعية لمدة (15) أسبوعًا وبمعدل (5 جلسات أسبوعيا، مدة الجلسة 01 ساعة)، أمّا المجموعة الضابطة فلم تتلقَى برنامج تدريبي، كما قام الباحث بإجراء قياسات قبلية وبعدية لمفهوم الذّات والكفاءة الاجتماعية لكلا المجموعتين.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مفهوم الذّات والكفاءة الاجتماعية.

3-2- دراسة آدامز، وآخرون (**Adams, et al, 1988**): هدفت هذه الدراسة المعنونة بالتدريب على المهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية في المراهقة المتأخرة إلى فحص العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن تتبئ بالشعور بالوحدة النفسية أثناء المراهقة، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (243) طالبة تتراوح أعمارهم ما بين (18-19 سنة). تمّ استخدام المنهج الوصفي، كما تمّ تطبيق مقياس (UCLA) للشعور بالوحدة النفسية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ثلاثة أشكال للوحدة النفسية وهي الوحدة النفسية (الذّاتية)، الوحدة النفسية (النفس الاجتماعية)، والوحدة النفسية (الاجتماعية).

- وجود علاقة سالبة ذات دلالة بين المهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية.

3-3- **دراسة ريجيو (Riggio, 1990)**: هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبعض مظاهر الكفاية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (121) طالب جامعي، تتراوح أعمارهم ما بين (18-19 سنة). طبّق الباحث مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس تقديرات الذّات، ومقياس القلق الاجتماعي، ومقياس الشّعور بالوحدة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط موجب دال بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذّات وعلاقات ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي، الضبط الانفعالي، الحساسية الانفعالية) (التعبير الاجتماعي، الضبط الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية) والشعور بالوحدة النفسية والقلق الاجتماعي.

3-4- *سبنسر* **(Spencer, 1991)**: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر المؤثّرات الاجتماعية والثقافية في البيئة على اكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال، وكذلك طبيعة الخبرات والعلاقات الأسرية المبكرة على أساليب التفاعل والتواصل مع الأقران والمحيطين، تكونت عينة الدراسة من (130) طفلًا وطفلة من السُّود والبيض بولاية كاليفورنيا ممن تتراوح أعمارهم بين (5-6) سنوات، وتمّ استخدام اختبار للكلمات والصّور الملونة، ومقياس القدرة الاجتماعية والذي يحتوي على (12) صورة تقيس العلاقات والتفاعلات الاجتماعية لأطفال الرياض.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية، وعدم وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية.

3-5- دراسة متولي (1993): هدفت الدراسة إلى تطبيق أسلوبين من أساليب العلاج النفسي هما (التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج المعرفي السلوكي). وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً من الذكور في السنة الأولى والثالثة والرّابعة بكلية التربية، واستخدمت الدراسة برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية وبرنامج العلاج المعرفي السلوكي الجماعي ومقياس الخجل، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد السمادوني.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك فعالية للبرنامج التدريبي على المهارات الاجتماعية، حيث وجد أنّ هناك فروقًا في القياس القبلي والبعدي والتخفيف من الفوبيا الاجتماعية.

3-6- دراسة الجمعة (1996): هدفت الدّراسة إلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والإحساس بالوحدة النفسية، حيث اشتملت العينة على (2012) طالبة سعودية من جامعة الملك سعود في جميع التّخصصات، كما تمّ استخدام مقياس المهارات الاجتماعية للسمادوني.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يوجد فروق دالّة إحصائيا بين متوسّطات الطالبات ذوات التّخصص العلمي والتّخصص الأدبي في المهارات الاجتماعية في جميع الأبعاد.

- توجد فروق ذات دلالة بين الطالبات ذوات المستويات المختلفة في درجات الإحساس بالوحدة النفسية في إدراكهنّ للمهارات الاجتماعية.

3-7- دراسة فرنكل، وآخرون **(Frankel, F, et al , 1997):** أشارت الدراسة إلى التّأكيد على انتقال أثر التدريبات المنزلية التي يتلقّاها الأطفال في البيئة المنزلية من الوالدين بهدف تعديل سلوكهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية إلى البيئة المدرسية، تكونت عينة الدراسة من أطفال مصابين باضطراب الانتباه، وأطفال لديهم سلوك العناد وعدم طاعة الأوامر، وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية تتلقى التدريبات من الوالدين والثانية مجموعة ضابطة لا تتلقى أي نوع من التدريبات.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ أطفال المجموعة التجريبية استطاعوا تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها وتعلموا مهارات التّفاعل الاجتماعي الإيجابية، واستطاعوا بكفاءة نقل وتعميم أثر التعلم من بيئة المنزل إلى البيئة المدرسية.

3-8- **دراسة سيجرن، وفلورا (Segrin, and Flora, 2000)**: هدفت الدراسة إلى التّحقّق من أنّ قصور المهارات الاجتماعية يجعل الناس أكثر حساسية للمشكلات النفسية الاجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة، أجريت الدراسة على عينة قوامها (118) طالب جامعي تتراوح أعمارهم ما بين (17-19 سنة). وقد طبّق الباحثان كل من مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس المشكلات النفسية الاجتماعية ومقياس أحداث الحياة الضاغطة، حيث تمّ تطبيق الاختبارات في بداية الفصل الدراسي الأوّل فيما عدا مقياس أحداث الحياة الضاغطة فقد تمّ تطبيقه في بداية الفصل الدراسي الثاني.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ قصور المهارات الاجتماعية وأحداث الحياة السلبية من العوامل التي تنبئ بنمو وتطوّر المشكلات النفسية الاجتماعية.(القلق – الاكتئاب).

3-9- دراسة روتجر، وانجلس. (**Rutger & Engels, 2002**): هدفت الدراسة إلى تقديم رؤية واضحة حول الميكانزمات التي ترتبط بالمراهقين في نظامي الأسرة والأصدقاء، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (508) طالب تتراوح أعمارهم ما بين (12-18 سنة) من مستويات تعليمية مختلفة، كما تمّ تطبيق مجموعة من المقاييس (مقياس المهارات الاجتماعية – مقياس الممارسات الوالدية – مقياس الرقابة الوالدية – مقياس التعلّق بالأقران).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ المراهقين ذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة كانوا أكثر انخراطًا في الجماعات، كما كانوا أكثر مشاركة لأصدقائهم في العديد من الأنشطة بالإضافة **لإحساسهم بالتّعلق الوجداني بهم، كما كانوا** أيضا يجدون تأثيرًا اجتماعيا كبيرًا من قبل أصدقائهم، وذلك عكس المراهقين الذين يشعرون بالقلق حول فعل أو عدم فعل شيء ما تُجاه الآخرين، فنجدهم أقلّ انخراطًا في العلاقات بالأقران، والاشتراك في نشاطاتهم كما كانوا يشعرون **بتعلّق أقل بالأصدقاء**. ومن ذلك يتّضح أنّ المهارات الاجتماعية **تؤثّر على علاقة المراهق بأقرانه**.

3-10- **دراسة رجيعة، وإبراهيم** (2002): هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتّوافق الدّراسي وعلاقتهما بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة مع بيان أثر النّوع، **والفرقة** الدّراسية، والتخصّص الدراسي على الاكتئاب، ومحاولة التنبؤ بالاكتئاب في ضوء المهارات الاجتماعية والتّوافق الدّراسي؛ تكوّنت عينة الدراسة من (520) طالبًا من طلاب كلية التربية في السنة الأولى والرّابعة والدراسات العليا، ينتمون إلى تخصصات أدبية وعلميّة؛ تمّ استخدام مجموعة من الأدوات البحثية (قائمة بيك للاكتئاب، مقياس التوافق الدراسي، مقياس المهارات الاجتماعية للسمادوني).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية والاكتئاب لدى طلاب الجامعة وبين **التوافق** الدّراسي **والاكتئاب**.

- لا يوجد أثر لأي من النوع أو الفرقة الدراسية أو التخصص على **الاكتئاب**.

- أنّ المهارات الاجتماعية أكثر قدرة ومساهمة في التنبؤ بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة من التوافق الدراسي.

3-11- دراسة آل مراد (2004): هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6 سنوات)، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طفلًا وطفلة، تمّ توزيعهم على ثلاث مجموعات بواقع (20) لكلّ مجموعة كما تمّ تحقيق التكافؤ بينهم في مجموعة من المتغيرات نجد منها(السن، التحصيل الدراسي للأبوين، الذكاء)؛ قامت المجموعة الأولى بتنفيذ برنامج الألعاب الحركية، بينما نفّذت الثانية برنامجًا بالألعاب الاجتماعية، في حين نفذّت الثالثة برنامج (الألعاب الحركية + الألعاب الاجتماعية)، تمّ ذلك خلال فترة ثمانية أسابيع، كما قام الباحث بتصميم أداة لقياس التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أسهمت البرامج المستخدمة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال بشكل عام.

- تميّز برنامج (الألعاب الحركية + الألعاب الاجتماعية) بتنمية التّفاعل الاجتماعي بدرجة أكبر مقارنة ببرنامج الألعاب الحركية وبرنامج الألعاب الاجتماعية لدى الأطفال.

3-12- دراسة السيد (2005): هدفت الدراسة إلى التحقّق من فاعلية برنامج للأنشطة في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لأطفال الروضة، تكوّنت عينة الدّراسة من (40) طفلًا تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمّ تثبيت بعض المتغيرات مثل (العمر، الذكاء، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي)، استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات (مقياس الذكاء لجود إنف هاريس، ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لمحمد بيومي خليل، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحثة).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتّتبعي في المهارات الاجتماعية.

3-13- **دراسة أمين** (2006): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في المهارات الاجتماعية تبعًا لاختلاف المستويات الاجتماعية الثقافية وتبعاً لاختلاف الجنس (ذكور/إناث)؛ وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (510) طالب وطالبة من المدارس الإعدادية والثانوية، وقد طبقت الباحثة استمارة بيانات أولية، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية كمل يدركها الأبناء، ومقياس المهارات الاجتماعية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى المهارات الاجتماعية للأبناء (ذكور/إناث) تبعًا لاختلاف المستويات الاجتماعية الثقافية للوالدين.

3-14- دراسة الحجار، وأبومعلا (2006): هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقة ذلك بالاتجاه نحو مهنة التمريض لدى طلبة كليات التمريض، كما هدفت إلى معرفة الفروق في المهارات الاجتماعية وفعالية الذّات والاتجاه نحو مهنة التمريض تبعاً لمتغير النوع، والمستوى الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (202) طالبًا وطالبة منهم (115) طالبًا و(87) طالبة، (139) في المستوى الأول و(63) في المستوى الرّابع، حيث استخدام الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، أمّا أدوات الدراسة فقد تمّ استخدام (مقياس المهارات الاجتماعية، مقياس فعالية الذّات، استبانة الاتجاه نحو مهنة التمريض).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التمريض بين الطلاب والطالبات لصالح الطلاب.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية بين الطلاب والطالبات المستوى الدراسي الأول والمستوى الدراسي الرابع.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فعالية الذّات بين طلاب وطالبات المستوى الدراسي الأول والمستوى الدراسي الرابع.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو مهنة التمريض بين طلبة المستوى الدراسي الأوّل والمستوى الدراسي الرابع وكانت لصالح المستوى الدراسي الأوّل.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاه الطلبة نحو مهنة التمريض ومتغير المهارات الاجتماعية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اتجاه الطلبة نحو مهنة التمريض ومتغير فعالية الذّات.

- عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري المهارات الاجتماعية وفعالية الذّات على الاتجاه نحو مهنة التمريض.

3-15- دراسة عطار (2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والخجل والتحصيل الدراسي لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة (متوسط، ثانوي، جامعي)؛ كما هدفت أيضا إلى التعرف على الفروق بين الطالبات في هذه المراحل في المهارات الاجتماعية والخجل، وتحديد مدى إسهام كل من متغير المهارات الاجتماعية والخجل في التحصيل الدراسي، تكوّنت عينة الدراسة من (290) طالبة؛ أمّا فيما يخصّ أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الخجل من إعداد الباحث نفسه.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط سالب بين بعض أبعاد المهارات الاجتماعية والتحصيل في المرحلة الجامعية والمرحلة المتوسطة وخاصة بُعْد الحساسية الاجتماعية والقلق الاجتماعي بينما بُعْد المرونة الاجتماعية كان ارتباطه موجبًا.

- وجود فروق دالة في المهارات الاجتماعية لصالح المرحلة الثانوية ثمّ الجامعية، وأظهرت الدراسة أيضا أنّ أفضل مُنبئ بالتحصيل الدّراسي هو بُعد الحساسية الاجتماعية من أبعاد المهارات الاجتماعية.

3-16- **دراسة الجميلي، وغانم** (2007): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية التّوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التّعلم، تكونت عينة البحث من (12) تلميذًا وتلميذة من التلاميذ بطيئي التعلم، الذين سجلوا أقل الدرجات على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، ثمّ وزعوا عشوائيا على مجموعتين، تجريبية تَلَقَّى أفرادها التدريب على أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية من خلال إرشاد جمعي ولمدة إحدى عشرة جلسة إرشادية، ومجموعة ضابطة لم يتلقَّى أفرادها أي تدريب؛ أمّا فيما يخصّ أدوات الدراسة فقد تمّ استخدام (اختبار ولكوكسن للمجموعات المترابطة، اختبار مان- ويتني للمجموعات المستقلة).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها التدريب على أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية.

3-17- **دراسة الحايك** (2007): هدفت الدراسة إلى البحث في أثر استخدام أسلوبين لتدريس التربية البدنية (أنماط الاكتشاف المتبادلة والموجهة) على تعلّم الطلاب المهارات الحياتية والاجتماعية والتفكير، حيث تكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا في المرحلة الجامعية للتربية البدنية من كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية في مستوى كرة السلة للفئة (3) للسنة الدراسية (2007/2006).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تحقيق المزيد من المهارات الحياتية لدى المجموعة التي درست باستخدام أسلوب المعاملة بالمثل مقارنة بالمجموعة التي درست باستخدام أسلوب الاكتشاف الموجّه لتعليم كرة السلة. كما سجلت مجموعة الاكتشاف المتبادل تفوق أعلى بكثير في أبعاد مهارات الاتصال، والمهارات الاجتماعية، ومهارات نفسية، كما سجلت مجموعة الاكتشاف الموجّه تفوق أعلى بكثير في أبعاد المهارات البدنية والرياضية ومهارات التفكير (في موهوبي، 2018، ص 81).

3-18- دراسة عمور (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على إسهامات بعض أساليب التدريس الحديثة في التربية البدينة والرياضية (التدريبي والتبادلي) على تنمية بعض من المهارات الحياتية (المهارات البدنية والمهارية، مهارات الاتصال، التواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي، المهارات النفسية والأخلاقية، مهارات التفكير والاكتشاف) وذلك في لعبتين جماعيتين (كرة القدم والكرة الطائرة)؛ اعتمد الباحث المنهج التجريبي، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (76) طالباً من السنة الأولى ليسانس بقسم التربية البدنية والرياضية، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث تمّ توزيعهم إلى أربع مجموعات تجريبية (مجموعة الأسلوب التدريبي في رياضة كرة القدم، مجموعة الأسلوب التبادلي في رياضة كرة القدم، مجموعة الأسلوب التدريبي في رياضة الكرة الطائرة، ومجموعة الأسلوب التبادلي في رياضة الكرة الطائرة)؛ أمّا فيما يخصّ أدوات الدراسة فقد استخدم الباحث مقياس المهارات الحياتية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- التّأثير الإيجابي للأسلوبين على تنمية المهارات الحياتية وكانت الفروق لصالح القياسات البعدية في كلّ لعبة على حدة.

- وجود فروق دالّة إحصائيا بين الأسلوب التبادلي والتدريبي في تنمية المهارات البدنية والمهارية لصالح الأسلوب التدريبي، وفروق دالّة إحصائيا بين الأسلوبين التدريبي والتبادلي في تنمية مهارات الاتصال والتواصل والمهارات الاجتماعية والعمل الجماعي لصالح الأسلوب التبادلي.

- لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الأسلوب التدريبي والأسلوب التبادلي في تنمية المهارات النفسية والأخلاقية ومهارات التفكير والاكتشاف في القياس البعدي.

3-19- **دراسة السلامي، والدليمي** (2013): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الأنشطة الرياضية وبعض المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس، بالإضافة إلى إيجاد العلاقة بين كلّ من الأنشطة الرياضية وبعض المهارات الاجتماعية والأنشطة الرياضية والثقة بالنفس لدى طالبات جامعة بابل؛ استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي بأسلوب المسح والعلاقات الارتباطية، تكوّنت عينة الدراسة من (510) طالبة؛ أمّا فيما يخصّ أدوات الدراسة فقد تمّ استخدام مقاييس الأنشطة الرياضية ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الثقة بالنفس.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تمتع طالبات بعض كليات جامعة بابل بمقدار جيد في مقياس الأنشطة الرياضية والمهارات الاجتماعية والثقة بالنفس كون الوسط الحسابي لهنّ أكبر من الوسط الفرضي للمقياس.
- ظهور علاقة ارتباط معنوية بين الأنشطة الرياضية وبعض المهارات الاجتماعية.
- ظهور علاقة ارتباط معنوية بين الأنشطة الرياضية والثقة بالنفس لدى أفراد عينة البحث.

3-20- دراسة **غماري** (2015): هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية الإرشاد الجماعي المعتمد على تدريب جملة من المهارات الاجتماعية، في تحسين فاعلية الذّات لدى مجموعة من التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، إزاء سلوكات المضايقة التي يتعرضون لها من طرف أقرانهم، تمّ استخدام المنهج التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من (22) تلميذاً وتلميذة من مستوى الثانية والثالثة متوسط، مقسّمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ أما فيما يخصّ أدوات الدراسة فقد تمّ استخدام كل من (مقياس المضايقة بين الأقران، مقياس المهارات الاجتماعية، مقياس فاعلية الذّات).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود أثر إيجابي وقوي للبرنامج الإرشادي على مستوى فاعلية الذات ومستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ العينة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

3-21- دراسة غسان (2016): هدفت الدراسة إلى التّعرف على الألعاب الشعبية التقليدية التي كان يمارسها الأطفال خارج أسوار المدرسة والفرق الصّفية، وعلاقتها بالمهارات الحركية والحياتية وبعض عناصر اللياقة البدنية، حيث استخدم الباحث المنهج التاريخي بالرجوع لما كُتِب ووُثّق قديمًا وحديثًا، وإجراء مقابلات شخصية مع أجيال عايشت هذه الألعاب ومارستها في حارات وأزقّة وشوارع المدن والقرى والمخيمات للتّعرف على أسماء الألعاب، وأهدافها وكيفية لعبها وفوائدها، ومدى تأثير هذه الألعاب على نموهم الاجتماعي وعلاقاتهم الشخصية مع الآخرين.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ الألعاب الشّعبية كانت في غالبها إيجابية الأهداف ذات ارتباط بتعلم مهارات حركية كالرمي واللقف والمسك والمشي والجري، ومهارات حياتية كالتّعاون وحلّ المشكلات والحوار، وبعض عناصر اللياقة البدنية كالسّرعة والرّشاقة والدّقّة والتّوافق العصبي العضلي.

3-22- دراسة بوحنة (2018): هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن علاقة المهارات الاجتماعية بالرضاء الوظيفي لدى عينة من ممرضي القطاع الصحي بمدينة تقرت، وذلك في ضوء متغيرات الجنس، الأقدمية، حيث تكوّنت عينة الدّراسة من (50) ممرضًا وممرضة، اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة كلّ من مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الرضاء الوظيفي اللّذان تمّ بنائهما من طرف الباحثة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية بين المهارات الاجتماعية والرضاء الوظيفي لدى عينة الدراسة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الرضاء الوظيفي تُعزى لكلّ من الجنس الأقدمية.

4- مناقشة الدراسات السابقة المتعلقة **بمتغير المهارات الاجتماعية**:

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغير المهارات الاجتماعية في جوانب متعدّدة يمكن استنتاج مجموعة من النقاط، نوضحها في الآتي:

- تمّ تطبيق برامج تدريب متعدّدة لتنمية المهارات الاجتماعية في دراسة كلّ من(Wanat, 1983؛ آل مراد، 2004؛ السيد، 2005).

- تم تطبيق مجموعة من الأساليب التدريسية في التربية البدينة والرياضية كالأسلوب التبادلي والتدريبي وأنماط الاكتشاف المتبادلة والموجّهة لتعليم وتنمية بعض المهارات الاجتماعية في دراسة كلّ من (الحايك، 2007؛ عمر، 2009).

- الأثر الإيجابي للتدريب على المهارات الاجتماعية في التحصيل الدّراسي وتخفيف الفوبيا الاجتماعية في دراسة كل من (رجيعة، وإبراهيم، 2002؛ عطار، 2007؛ متولي، 1993).

- الأثر الإيجابي للتدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية التّوافق النفسي والاجتماعي في دراسة كلّ من (الجميل، وغانم، 2007).

- الأثر الإيجابي لبعض الأنشطة الحركية والرياضية في تنمية المهارات الحياتية والاجتماعية في دراسة كلّ من (آل مراد، 2004؛ السيد، 2005؛ السلامي، والديلمي، 2013؛ غسان، 2016).

- الأثر الإيجابي لتدريب على المهارات الاجتماعية وتقدير الذات في دراسة كل من (ريجيو،1990؛ الحجار، وأبو معلا، 2006؛ غماري،2015).

- الأثر السلبي للقصور في المهارات الاجتماعية كعامل لتطوير المشكلات النفسية والاجتماعية في دراسة (سيجرون، وفلورا، segrin, flora, 2000).

- الأثر الإيجابي لتدريبات المنزلية والممارسات الوالدية والمؤثرات الاجتماعية والثقافية في البيئة في تنمية المهارات الاجتماعية في دراسة كل من (سبنسر، 1991؛ فرنكل، وآخرون، 1997؛ روتجر، وأنجلس، 2002؛ أمين، 2006).

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مرحلة التطبيق مثل دراسات (وانات، 1983؛ روتجر، وانجلس، 2002؛ أمين، 2006؛ عطار، 2007) وهي المرحلة الثانوية.

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي مقياس المهارات الاجتماعية مثل دراسات (ريجيو، 1990؛ متولي، 1993؛ الجمعة، 1996؛ سيجرون، وفلورا، 2000؛ روتجر، وانجلس، 2002؛ رجيعة، وإبراهيم، 2002؛ السيد، 2005؛ أمين، 2006؛ عطار، 2007؛ غماري، 2015؛ بوحنة، 2018).

- اختلفت الدراسة الحالية التي اعتبرت المهارات الاجتماعية كمتغير تابع مع الدراسات السابقة التي اعتبرت المهارات الاجتماعية متغير مستقل مثل دراسات (آدمز وآخرون، 1988؛ ريجيو، 1990؛ الجمعة، 1996؛ سيجرن، وفلورا، 2000؛ الحجار، وأبو معلا، 2006؛ عطار، 2007؛ بوحنة، 2018).

- اختلفت الدراسة الحالية في استخدامها لأداة واحدة (مقياس المهارات الاجتماعية) مع الدراسات السابقة التي استخدمت أكثر من أداة مثل دراسات كل من (متولي، 1993؛ روتجر، وانجلس، 2002؛ رجيعة، وإبراهيم، 2002؛ أمين، 2006؛ عطار، 2007).

- هناك دراسات وجدت فروقًا لمتغير الجنس في التطبيق البعدي مثل دراسات كل من (سبنسر، 1991؛ الحجار، وأبو معلا، 2006).

- هناك دراسات لم تجد فروقًا تُعزى لمتغير الجنس في التطبيق البعدي مثل دراسات كل من (رجيعة، وإبراهيم، 2002؛ أمين، 2006).

5- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية:

5-1- دراسة جوردن، ماتيس (Jordan, & Matais, 1997): هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير التعلم التعاوني على المهارات الاجتماعية للطلاب وسلوكهم داخل الفصل المدرسي وخارجه؛ تم استخدم المنهج التجريبي باعتباره الأمثل للدراسة، حيث استمرت التجربة لمدة (10) أسابيع في الفصل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من التلاميذ ذوي الفئة العمرية ما بين (10-12) سنة مقسمين إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني ومجموعة ضابطة استخدمت الطريقة العادية، أما عن أدوات الدراسة فقد تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن التعلم التعاوني أثر بطريقة إيجابية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بمستوى تحسن المهارات الاجتماعية بالنسبة للتلاميذ الذين استخدموا الطريقة العادية.

5-2- دراسة إيرلي، كريستيان، بيرنارد (Earley, Christian, Bernard, 1999): هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (64) طالبًا بالصّفّ التّاسع والحادي عشر بالمنطقة الغربية الوسطى بأمريكا، حيث استغرقت مدة الدراسة (12) أسبوعًا، وبعد انتهاء هذه المدة طُلِبَ من الطّلاب ملء استمارتين الأولى استمارة تقييم ذاتي والثانية استمارة لتحديد مدى أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية وأثرها على تحسين الصدقات بين أعضاء المجموعة، كما تمّ استخدام مقياس المهارات الاجتماعية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أنّ التعلم التعاوني له تأثير قوي وواضح في تنمية المهارات الاجتماعية، كما أنّ هذه المهارات ساعدت على تحسين فعالية المجموعة وتكوين علاقات إيجابية بين الأشخاص.

5-3- دراسة **حبيب** (1999): هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال الشفوي في اللغة الانجليزية والاتجاهات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، تكونت عينة الدراسة من (152) طالباً وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية استخدمت استراتيجية التعلم التعاوني وضابطة استخدمت الطريقة المعتادة، ركزت التجربة على مجموعة من المهارات متمثلة في (الاتجاهات الاجتماعية، الاتصال الشفوي، احترام الذات، التماسك الاجتماعي، القيادة، الإيثار وتحمل المسؤولية)؛ كما شملت التجربة مجموعة من المقاييس النفسية والاجتماعية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تأثير استراتيجية التعلم التعاوني بطريقة إيجابية في تنمية مهارات الاتصال الشفوي في اللغة الانجليزية والاتجاهات الاجتماعية لدى التلاميذ الذين استخدموا هذه استراتيجية مقارنة بالتلاميذ الذين استخدموا الطريقة المعتادة.

5-4- **دراسة بوليف، وتلاما (Polivs, & Telama, 2000)**: هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير طريقة التعلم التعاوني على نمو سلوك المساعدة الاجتماعية؛ استخدم الباحثان المنهج التجريبي حيث استغرق تطبيقه (09) أشهر بمعدل ساعتين أسبوعياً، تكونت عينة الدراسة من (71) طالبة موزعين على ثلاث مجموعات، تراوحت أعمارهم ما بين (11-12) سنة؛ فالمجموعة الأولى والثانية استخدمت طريقة التدريس التعاوني، حيث ضمت المجموعة الأولى (20) طالبة حُددن بنظام الشركاء الجدد كل ثلاثة أسابيع في شكل أزواج، والمجموعة الثانية ضمت (24) طالبة اخترن بأنفسهن شركائهم لكل درس، والمجموعة الثالثة ضمت (27) طالبة عملن فردياً وفق الطريقة العادية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن التعلم التعاوني أثر بطريقة إيجابية في تحسين سلوك المساعدة الاجتماعية لدى التلاميذ الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بمستوى تحسنه بالنسبة للتلاميذ الذين استخدموا الطريقة العادية.

5-5- دراسة جات، وسفران (**Gut, & Safran, 2002**): هدفت الدراسة إلى معرفة الاستراتيجيات التعليمية والتعديلات (التكيفات) المتاحة مثل الجماعات المتعاونة، والقصص الاجتماعية حيث المربون يستخدمونها لمساعدة الأطفال ذوي العجز في المهارات الاجتماعية ليكتسبوا بصيرة في العواطف لتحسين سلوكهم الاجتماعي؛ استخدم الباحثان المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (44) تلميذاً ممن لديهم عجز في المهارات الاجتماعية مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حيث درست المجموعة الأولى وفق استراتيجية التعلم التعاوني والمجموعة الثانية وفق الطريقة التقليدية؛ كما استخدمت الدراسة مجموعة من المقاييس منها مقياس المهارات الاجتماعية.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن التعلم التعاوني أثر بطريقة إيجابية في مساعدة الأطفال ذوي العجز في المهارات الاجتماعية لتحسين سلوكهم الاجتماعي مقارنة بمستوى الأطفال الذين استخدموا الطريقة العادية.

5-6- **دراسة هاينز، وجيفري (Haynes, & Jeffery, 2002)**: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التدريب على التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية في الضبط الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية الشخصية لدى أطفال رعاية التربية، تكونت عينة الدراسة من (40) طفلًا من الأمريكيين، والإفريقيين، والقوقازيين، والأسبان الذكور تتراوح أعمارهم ما بين (6-18 سنة)، وتّم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة؛ اشتملت أدوات الدراسة على مقياس السلوك التكييفي، وبعض المقابلات الشخصية والوثائق.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمتغيرات التابعة (الضبط الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية الشخصية).

5-7- **دراسة السميري** (2003): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو القياس القبلي والبعدي كما استخدمت لذلك بطاقة ملاحظة للمهارات الاجتماعية مكوّنة من (80) مهارة موزّعة على أربع مهارات رئيسية هـي (مهارة القيادة، المشاركة الاتصال، والعمل في فريق). تكوّنت عينة الدراسة من (135) طالبة. أمّا فيما يخصّ الأساليب الإحصائية فقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" T-test لقياس الفروق بين التطبيق القبلـي والبـعدي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية في اتجاه التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث وذلك في كلّ مهارة من المهارات الاجتماعية على حدة كالتالي:(مهارات القيادة- مهارات المشاركة- مهارات الاتصال- مهارات العمل في فريق).

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية فـي المهارات الاجتماعية الأربع مجتمعة فـي اتجاه التطبيق البعدي كما تقيسها أداة البحث.

5-8- دراسة دولمان، ومورجان، وبرجلز، وروسل(**Dollman, Morgan, Pergler, 2007 Russel**): هدفت الدراسة إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، حيث تكونت عينة الدراسة من (95) طالبًا و(200) معلمًا، أما فيما يخصّ أدوات الدراسة تمّ تطبيق مقياس على المعلمين لمعرفة هل يعاني التلاميذ من ضعف في المهارات الاجتماعية، وقد أجاب المسح من وجهة نظر المعلمين أنّ التلاميذ يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية، كما تمّ وضع برنامج يعلّم التلاميذ مهارة الاتصال الفعّال، ومهارة إتمام المهمّات المُوكلة للطّلاب، ومهارات حلّ المشكلات وفق استراتيجية التعلم التعاوني، وقد استغرق تطبيقه (12) أسبوعًا بالإضافة إلى استخدام قائمة ملاحظة من قبل المعلمين.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ظهور تحسُّن في المهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة.

5-9- دراسة **عيسى** (2008): هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الشفهي وبعض المهارات الاجتماعية لدى الدارسين في فصول محو الأمية ذوي صعوبات التعلم، تكوّنت عينة الدراسة من (50) دارِسًا من الدّارسين الأُميين بالمستوى الثاني من ذوي صعوبات التعلم في التعبير الشفهي والمهارات الاجتماعية بفصول محو الأمية بمحافظة القاهرة؛ تمّ استخدام المنهج التجريبي حيث تمّ تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. كما استخدم الباحث مجموعة من الأدوات (بطاقة ملاحظة- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven) للذكاء- مقياس المهارات الاجتماعية للدارسين في فصول محو الأمية- مقياس القابلية للعمل التعاوني- البرنامج التدريبي المقترح).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- تفوّق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

5-10- دراسة **خلف، وماهر** (2009): هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية تعليمية تعلمية مستندة إلى التّفاعل الاجتماعي من خلال التعلّم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال اللّفظي لدى طلبة الصّفّ السّادس الأساسي في مادة الرياضيات، تكوّنت عينة الدراسة من (28) طالبًا وطالبةً بالتّساوي، وُزِّعوا على مجموعتين تجريبية تعرضت للتّدريس باستخدام الاستراتيجية المستند إلى التّفاعل الاجتماعي والأخرى ضابطة تعرضت للتّدريس بالطّريقة التقليدية؛ أمّا فيما يخص أدوات الدّراسة فقد تم استخدام اختبار الاتصال اللّفظي، وللمعالجة الإحصائية تمّ استخدام تحليل التباين الثّنائي.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للاستراتيجية المستخدمة لصالح طلبة المجموعة التجريبية
- لم توجد فروق تُعزى للتّفاعل الاجتماعي بين الاستراتيجية والجنس.

5-11- دراسة عنقاوي (2010): هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطّائف، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو القياس القبلي والبعدي على مجموعتين تجريبية وضابطة، تكوّنت عينة الدّراسة من (60) طالبة تمّ اختيارهن بطريقة عشوائية بالصّفّ الثالث ثانوي كما تمّ التحقّق من تكافؤ وتجانس المجموعتين؛ أمّا فيما يخصّ أدوات الدراسة فقد تمّ استخدام كلّ من (مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحثة- برنامج تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني من إعداد الباحثة، كما استخدمت الباحثة اختبار "ت" T-test لمعالجة البيانات إحصائيا.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- زيادة قدرة المهارات الاجتماعية لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وكذلك المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

6- مناقشة الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير استراتيجية التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية:

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية يمكن استخراج مجموعة الملاحظات نوضحها في الآتي:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي، كمنهج ملائم لمثل هذه الدراسات مثل دراسة كلّ من (جوردن وماتيس، 1997؛ حبيب، 1999؛ بوليف وتلاما، 2000؛ هاينز وجفري، 2002؛ عيسى، 2008؛ عنقاوي، 2010؛ خلف وماهر، 2009؛ السميري، 2003).

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام مقياس المهارات الاجتماعية بالإضافة لبرنامج تدريبي وفق إستراتيجية التعلم التعاوني مثل دراسة كلّ من (جوردن وماتيس، 1997؛ عنقاوي، 2010؛ عيسى، 2008).

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مرحلة التطبيق مثل دراسات كلّ من (إيرلي، وآخرون، 1999؛ عنقاوي، 2010) وهي المرحلة الثانوية.

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي مقياس المهارات الاجتماعية مثل دراسات (إيرلي، وآخرون، 1999؛ عيسى، 2008؛ عنقاوي، 2010).

- اتفقت الدراسات السابقة على وجود أثر إيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية.

- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول المهارات الاجتماعية، حيث تناولت الدراسة الحالية المهارات اللّفظية والمهارات غير اللّفظية ولكلّ مهارة ثلاثة أبعاد، في حين تناولت دراسة (حبيب، 1999) مجموعة من المهارات تمثلت في (مهارة الاتجاهات الاجتماعية، مهارة الاتصال الشفوي، مهارة احترام الذات، مهارة التماسك الاجتماعي، مهارة القيادة، مهارة الإيثار، ومهارة تحمل المسؤولية)، بينما اقتصرت دراسة (خلف، وماهر، 2009) على دراسة المهارات اللّفظية فقط، أمّا دراسة (السميري، 2003) فقد تناولت أربع مهارات متمثلة في (مهارة القيادة، مهارات المشاركة، مهارة الاتصال، مهارة العمل في فريق).

- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدامها لأداة واحدة (مقياس المهارات الاجتماعية) في حين أنّ من الدراسات من استخدمت أكثر من أداة مثل دراسة (عيسي، 2008).

- اختلفت الدراسات في تحديد مدة التجربة حيث كان أقصاها (09) أشهر.

- أجريت هذه الدراسات السابقة في بيئات عربية مثل دراسة (السميري، 2003؛ عيسي، 2008؛ عنقاوي، 2010). وفي بيئات أجنبية مثل دراسة (إيرلي، وآخرون، 1999؛ دولمان، وآخرون، 2007).

- حجم عينة الدراسات السابقة كان يتراوح ما بين (40 إلى 152 طالبًا).

خلاصة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري الخاصّ باستراتيجية التعلم التعاوني وكذلك المهارات الاجتماعية، والجانب الميداني من خلال التعرف على إجراءات التجربة، وضبط وتحديد بعض المتغيرات الدخيلة، كما ساهمت هذه الدراسات في اختيار أداة الدراسة بالإضافة إلى إعداد البرنامج التعليمي وفق استراتيجية التعلم التعاوني، وكذلك تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة على تساؤلات الدراسة وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.

الفصل الثالث:

الخلفية النظرية للدراسة

تمهيد

1- اســـــتراتيجية **التعـــــ**ام التعاونـــــــي.

2- المـــــــــهارات الاجتماعـــــــــــــية.

3- **استراتيجية التعلم التعاوني وتنمية المهارات الاجتماعية في التربية البدنية في ظل النظريات** المفســرة للعلاقـــة السببـــية **بينهـــ**ما.

خلاصة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الخلفية النظرية لمفاهيم الدراسة، ابتداءً من متغير استراتيجية التعلم التعاوني، مرورا بأهم ما يحتويه من عناصر مؤسسة لهذا المتغير، في مجال التربية البدنية؛ ثم متغير المهارات الاجتماعية وما يحتويه هو الأخر من عناصر مهمة؛ وفي الأخير تناولنا أهم النظريات التي فسرت العلاقة السببية بين استراتيجية التعلم التعاوني وتنمية المهارات الاجتماعية في حصة التربية البدنية والرياضية.

1- **استراتيجـــية التعـــلم التعاونـــي:**

1-1- **مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني:**

1-1-1- **تعريف الاستراتيجية** كمصطلح:

- **تعريف زيتون** (2001)« كلمة (Strategy) في الانجليزية مشتقة من كلمة إغريقية قديمة (Stratigia)، وتعني الجنرالية (Generalship)، والكلمة بدورها مكونة من لفظتين هما (Agein) **وتعني** الجيش، و(Stratos) وتعني القيادة، ومنه فإن المعنـى **الأصلي** للفظ استراتيجية يشير فـي **مجمله** إلى فن قيادة الجيوش» (زيتون، 2001، ص 279)

- **تعريف** كوجاك (2003)« **تعرف** الاستراتيجية بصورة عامة على أنها خطة عمل توضع لتحقيق أهداف معينة، وتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، ويتم تصميمها في صورة خطوات إجرائية. وفي هذه الحالة يوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الاستراتيجية، وتتحول كل خطوة من خطواتها إلى تكتيكات أو إلى أساليب جزئية تفصيلية، تتم في تتابع مقصود ومخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة» (كوجاك، 2003، ص 203)

- **تعريف** سعادة (2018)« تعني فن القيادة العسكرية، وذلك من أجل وضع الخطط وإدارة العمليات العسكرية المتعددة. ومع ذلك فقد تم استخدام هذا المفهوم في معظم مجالات الحياة اليومية، بصفتها فن توظيف الإمكانيات المتوفرة في أي عمل من الأعمال، **والاستفادة** من تلك الإمكانيات إلى أقصى درجة ممكنة» (سعادة، 2018، ص 35)

1-1-2- تعريف استراتيجية التدريس:

- **تعريف زيتون** (2001)« يرى بأن استراتيجية التدريس عبارة عن خطة تشمل إجراءات منظمة يقوم بها المعلم وطلبته، لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي، وذلك مـن خلال مجموعة من طرق التدريس التي ترتكز فلسفتها إما علـى دور المعلم أكثر من المتعلم أو دور المتعلم أكثر من المعلم، أو دور المتعلم بمفرده، على أن تتضمن الاستراتيجية تنظيم الأدوار لكل مــن المعلم والمتعلم، مـع إعـادة ترتيب البيئة الصفـــية بما يحقق أهـــداف الاستراتيجية» (زيتون، 2001، ص 279)

- **تعريف** حمدان (2018)« هي المنحى أو الخطة والإجراءات والمناورات التكتيكية والطريقة والأساليب، التي يتبعها المعلم، للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة، منها ماهو عقلي/معرفي أو ذاتــي/نفسـي أو اجتماعـــي أو نفســي/ حركـي أو مجــرد الحصــول علــى معلومـــات» (حمدان، 2018، ص 35)

- **تعريف** سعادة (2018)« هي ذلك المفهوم التربوي الذي يتطلب وضع خطة تدريسية عامة تجمع بين ثناياها تخصص الإدارة التربوية وتخصص المناهج وطرائق التدريس. فمن الإدارة يأتي التركيز على عملية صنع القرارات المهمة خلال العملية التعليمية التعلمية داخل حجرة الدراسة أو خارجها بإشراف المدرسة ذاتها. أما من جانب المناهج وطرائق التدريس فتأتي الإجراءات التي تتعلق بالتعامل مع المادة الدراسية التي تمثل محتوى المنهج المدرسي، وتلك التي تتصل باختيار طرائق التدريس المناسبة لنوع الطلبة وطبيعة المحتوى، إضافة إلـى الأنشطة التعلمية المتنوعة التي يعمل المعلم على توفيرها للطلبة، من أجل ضمان نجاح عملية التفاعل الصفي، وما يتبعه من تطبيق وسائل التقويم المتنوعة، وذلك للتأكيد مـن مدى تحقيق الأهداف المنشودة» (سعادة، 2018، ص 37-38)

1-1-3- تعريف استراتيجية التعلم التعاوني:

- **تعريف سلافين (slavin, 1986)** يسميها استراتيجية المجموعات الصغيرة المتعاونة ويـرى بأنـها « طرق تدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة متعاونة من الطلاب ذوي مستويات أداء مختلفة وذلك لتحقيق هدف مشترك» (زيد، 2014، ص 31)

- **تعريف جونسون وجونسون** (1989)« استراتيجية التعلم التعاوني هي طريقة لتنظيم حجرة الدراسة ، يعمل فيها التلاميذ معا في جماعات غير متجانسة في مهام أكاديمية لإنجاز هدف مشترك، وذلك بالمساهمة الفردية من كل عنصر في الجماعة» (Johnson , 1989, P 45)

- **تعريف ستفين (Stephen , 1992)**« التعلم التعاوني هو استراتيجية تدريس يتم فيها استخدام الجماعات الصغيرة، تضم كل جماعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة في الخبرات والقدرات، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة، لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو في الجماعة ليس مسؤولا فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه، بل عليه أن يساعد زملاءه في الجماعة على التعلم، وبالتالي يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم » (الديب، 2005، ص 54)

- **تعريف ديفيد سون (David Son, 1990)** إستراتيجية التعلم التعاوني« مهمة يناقشها أو يتخذها أفراد المجموعة، تتطلب التفاعل وجها لوجه بين أفرادها ووجود جو من التعاون والمساعدة المتبادلة بينهم والمسؤولية الفردية لكل فرد منهم » (David son, 1990, P 28).

- **تعريف ارتزت (Artzt, 1990)** يعرف استراتيجية التعلم التعاوني« أحد أساليب التعلم التي تتطلب من التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما، أو إكمال عمل معين، أو تحقيق هدف ما ويشعر كل فرد من أفرادها بمسؤوليته نحو مجموعته فنجاحه أو فشله هو نجاح أو فشل لمجموعته ولذا يسعى كل فرد من أفراد المجموعة إلى مساعدة زميله وبهذا تشيع روح التعاون بينهما» (Artzt , 1990, P 39)

- **تعريف كوجك** (1992) التعلم التعاوني هو« نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ التعلم مع بعضهم البعض، والحوار فيما يتعلق بالمادة الدراسية، وأن يُعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية» (كوجك ، 1992، ص 21)

- **تعريف جونسون وجونسون وهولبك (Johnson, Johnson & holubec, 1995)**« أنه ذلك النوع من التعلم الذي يتم ضمن مجموعات صغيرة من الطلبة ما بين(2-6) طلبة، بحيث يسمح للطلبة بالعمل سويا وبفاعلية كبيرة، ومساعدة بعضهم بعضا لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعلمي المشترك، ويتم تقويم أداء الطلبة من خلال مقارنته بمحكات تم إعدادها مسبقا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم؛ وتتميز المجموعات التعلمية التعاونية عن غيرها من أنواع المجموعات بسمات وعناصر أساسية، فليس كل مجموعة هي مجموعة تعاونية» (سعادة، عقل، أبوعلي، سرطاوي، 2008، ص 80)

- **تعريف منسي** (2001)« التعلم التعاوني بأنه استخدم طرق وأساليب التدريس المناسبة للمجموعات الصغيرة بحيث تتيح هذه الطرق وتلك الأساليب لكل فرد فرصة العمل مع أفراد مجموعته بإيجابية لزيادة مستوى تعلمه وتعلم أفراد مجموعته لأقصى درجة ممكنة» (منسي، 2001، ص226)

- **تعريف الحريري** (2007)«عرف إستراتيجية التعلم التعاوني إجرائيا هي الأسلوب المتبع من جانب المعلم في استخدام طريقة المجموعات الصغيرة داخل الحجرة الدراسية، وإتاحة الفرص العديدة للعصف الذهني بين الطلبة داخل كل مجموعة، حسب موضوع الدرس الوارد في المقرر الدراسي» (سعادة وآخرون، 2008، ص 76)

- **تعريف سعادة وآخرون** (2008)« نمط من أنماط التعلم والتعليم الحديثة، الذي يتعلم فيه الطالب كيف يتعلم من جهة ويعلم الآخرين من جهة ثانية، وذلك ضمن مجموعة من الأفراد غير المتجانسين في قدراتهم واهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم، على أن يتم ذلك على أساس العمل الجماعي المشترك، والحوار والنقاش الإيجابيين، والتفاعل الهادف بين أفراد المجموعة، وذلك من أجل تحقيق أهداف مشتركة بينهم جميعا، مما يتيح توظيف عدد كبير من المهارات بفاعلية، ويعزز بالتالي بناء شخصية الطالب المتزنة معرفيا واجتماعيا، بحيث يؤدي ذلك إلى التفاعل مع مجريات العصر المتطور» (سعادة، 2008، ص 77-78)

- **تعريف عنقاوي** (2010)« هو إستراتيجية تدريس حيث يتم تشكيل فرق صغيرة تستخدم أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهمهم للموضوع كل عضو في الفريق مسؤول ليس فقط عن تعلم ما تم دراسته ولكن مساعدة باقي أعضاء الفرق على التعلم وابتكار أجواء من الإنجاز، يعمل التلاميذ في التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة يتحمل كل منهم مسؤولية عمله وعمل الفريق كما يكون التعلم التعاوني وجها لوجه بحيث يتم التعلم كمجموعة تسعى لتحقيق أهداف واضحة» (عنقاوي، 2018، ص 57-58)

- **تعريف الطروانة** (2012)« هو أسلوب تعلمي يقوم على توزيع طلبة الصف الواحد إلى مجموعات صغيرة، وتقوم كل مجموعة بإنجاز المهمات التعليمية التي يوكلها المعلم لهم بشكل تعاوني، ودور المعلم في هذا الأسلوب يتمثل في إعطاء فكرة عامة عن الدرس وتحديد الأهداف، وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة لكل مجموعة. وفي النهاية تقدم كل مجموعة تقريرا عن أدائها للمجموعات الأخرى بإشراف المعلم » (فاجة، 2017، ص 64)

- **تعريف فخري** (2014)« أنه أسلوب للتعليم والتعلم يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلاب المجموعة في هدف أو أهداف مشتركة» (فخري، 2014، ص 248)

1-1-4- تعريف استراتيجية التعلم التعاوني في التربية البدنية والرياضية:

- **تعريف بوني (Bonnie)**« التعلم التعاوني في التربية الرياضية لا يختلف كثيراً عنه في العلوم أو الدراسات الاجتماعية أو أي مادة أخرى، فمن خلال التعاون يتعلم التلاميذ المشاركة في العمل للوصول إلى نتائج أفضل، ومن ناحية أخرى يتعاون اللاعبون في المباراة مع بعضهم البعض من خلال اشتراكهم في العمل كوحدة واحدة ويصبح لكل منهم دوراً يتحتم عليه القيام به حتى يتحقق الهدف العام وهو الفوز بنتيجة المباراة، فالتعلم التعاوني يعمل على تنمية المهارات الاجتماعية وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والقيادة واحترام الذات » (في زيد، 2014، ص 28)

- **تعريف زيتون** (2007)« هو أسلوب تعلمي- تعليمي يعتمد على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة (2- 5) طلاب (لتحقيق مجموعة) من الأهداف المتبادلة المشتركة، وذلك من خلال التعاون بين أعضاء المجموعة (والاعتماد المتبادل الإيجابي)، والتوصل إلى القرارات بالإجماع من خلال التفاوض الإجتماعي، ومثلهم في ذلك مثل مجموعة فريق كرة السلة (ستة أعضاء) الذين يلعبون تعاونياً وبمسؤولية لتسجيل النقاط وعدها» (زيتون، 2007، ص 554)

- **تعريف الحايك** (2017)« هي إحدى استراتيجيات التدريس، تقوم على العمل الجماعي التعاوني بين مجموعة من الطلبة غير المتجانسين، (معرفياً، مهارياً، اجتماعياً، وانفعالياً)، تهدف للوصول إلى تحقيق أهداف محددة، يمارس فيها الطلبة مسؤوليات فردية وجماعية وتنافسية، ومهارات عقلية وعملية لإنجاز مهام تعليمية للوصول للحد الأعلى للتعلم» (الحايك، 2017، ص132)

بعد استعراض هذا العدد من التعريفات السابقة لمفهوم استراتيجية التعلم التعاوني يمكن استنتاج ما يلي:

- يمثل التعلم التعاوني أحد استراتيجيات التعلم الفعالة المعاصرة.

- اختلاف التعريفات في تناولهم للتعلم التعاوني فمنهم من يرى أنه أسلوب ومنهم من يرى أنه نموذج تدريسي ومنهم من يرى أنه نوع من أنواع التعلم، لكن المضمون كله يأخذ نفس الاتجاه.

- اتفاق التعريفات على دور المعلم والمتمثل في الإشراف والتوجيه والإرشاد للتلاميذ في المجموعات التعاونية .

- اتفاق التعريفات على دور المتعلم في المجموعات التعاونية باعتباره المحور الأساسي في العملية التعليمية.

- اتسام استراتيجية التعلم التعاوني بالتفاعل بين التلاميذ، والمشاركة الإيجابية والهادفة للوصـــول إلى أهداف محددة وواضحة.

- اتفاق جل التعريفات على أن المجموعات في هذه الاستراتيجية تكون صغيرة يتراوح عددها مابين (2 إلى 6) أفراد.

- جل التعريفات تأكد على المسؤولية الفردية و المسؤولية الجماعية لكل فرد ضمن المجموعة التعاونية.

- يقوم الطالب أثناء التعلم التعاوني بدورين متكاملين يؤكدان نشاطه وحضوره في الموقف التعليمي وهما دور التعلم والتعليم في موقف واحد.

- استراتيجية التعلم التعاوني لا تقتصر علـــى مادة معينة بل يمكـــن تطبيقها علـــى جميع المواد وفي جميع المراحل.

1-1-5- **الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب**: لقد تعددت وجهات النظر لدى المختصين في مناهج التدريس، حول مجموعة من المصطلحات التربوية، المستخدمة بصفة اعتيادية في العملية التعليمية التعلمية، وخاصة إذا تعلق الأمر بمصطلح الاستراتيجية، والطريقة، والأسلوب، إلا أنه بعد الإطلاع على مجموعة من البحوث والمراجع، اتضح الأمر أن تلك الاختلافات في تعريفات هذه المصطلحات، ترجع إلى عوامل عدة، منها تنوع الخلفيات العلمية النظرية، والمدارس التربوية والنفسية التي يتبعها كل باحث، بالإضافة إلى التطور العلمي والتكنولوجي الذي يعرفه عالم اليوم؛ ولتوضيح الصورة بشكل أدق أمام المعلم والمتعلم، تم اعتماد الجدول التالي.

جدول (01): **الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب**.

المصطلح	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدة
الاستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، مهارات، تقويم، وسائل، مؤثرات	مرحلية، سنوية، فصلية، شهرية، أسبوعية، يومية.
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.	تنفيذ التدريس بعناصره جميعها في غرفة الصف.	أهداف، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.	موضوع مجزأ على حصص، حصة واحدة، جزء من حصة.
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل.	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي، اتصال جسدي حركي.	حصة أو جزء من حصة دراسية.

(شاهين، 2010، ص 24)

1-2- نشأة التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني فكرة، قديمة قدم الكتب السماوية ولقد ورد في القرآن الكريم آيات كثيرة تدعوا إلى التعاون بألفاظ عدة، تحث على التعاون على الخير ومنه قوله تعالى { وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ } (المائدة، الآية 02)

فهو أمر من الله للتعاون على الخير والصلاح، ومن دعوة الرسول عليه الصلاة والسلام إلى التعاون قوله { المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضا، ثم شبك بين أصابعه} (البخاري، 464/10، باب تعاون المؤمنين بعضهم بعضا)، والتعاون بين المسلمين لا ينحصر في جانب دون آخر، فإذا تعاونت الأمة الإسلامية وجب الأخذ بعُرى التعاون في جميع نواحي الحياة المختلفة اجتماعيا وتربويا واقتصاديا وسياسيا وإعلاميا. (الديب، 2005، ص 16)

كما حث الرسول (ﷺ) على التعاون فيما بين المتعلمين، حيث يقوم من يعلم بتعليم من لا يعلم، وأن المسلم يعلم في الاجتماعات أخطاءهُ فيبادر إلى تصحيحها، بالإضافة إلى الأجر العظيم في هذه الاجتماعات، ولذلك قال عليه الصلاة والسلام { ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله، ويتدارسونه فيما بينهم إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده}. (الديب، 2005، ص 17) هكذا تظهر جذور التعلم التعاوني في النظام التربوي الإسلامي واضحة من خلال حلقات الذكر وحلقات تحفيظ القرآن الكريم والمناظرات.

كما يستند التعلم التعاوني إلى أسس فلسفية قديمة حيث نوه أفلاطون إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية، وأشار إلى أنه لا يولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل منهما عن الآخر في المواهب والقدرات الطبيعية، وعلينا مراعاة هذا الاختلاف في إطار التعاون من خلال عملية التعليم. (أبو حرب، والموسوي، وأبو الجبين، 2004، ص 83)

أما فكرة التعلم التعاوني في المؤسسة التربوية، فهي قديمة أيضا، حيث نادى الكثير من التربويين بضرورة أن يتعلم الطلبة من بعضهم بعضا منذ عام 1900م، وذلك على يد العلم كيرت كوفكا(Kurt Koffka)، الذي أكد على أن المجموعات وحدات كاملة نشطة متفاعلة فيما بينها، ويتناوب فيها الاعتماد الإيجابي المتبادل بين الأعضاء. ولقد قام

كـــيرت ليوين (Kurt Lewin) بتطويـــر أفـكار كـوفكا مـابـين عامـــــي (1935- 1984) حول نقطتين أساسيتين هما:

- أن أساس عمل المجموعة هو الاعتماد المتبادل.
- أن حالة التوتر الداخلي لدى أعضاء المجموعة تدفعهم إلى العمل.

وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة، ومنه يعتبر كيرت ليوين أول من وضع الأساس لتعريف المجموعة في إطار علم النفس الإجتماعي.

وفي الفترة مابين عامي (1949 - 1962) قام مورتن دويتش (Morton Deutsch) بصياغة نظرية التعاون والتنافس وتوصل إلى ثلاثة تنظيمات تؤدي إلى تحقيق أهداف الجماعة، هي التنظيم التعاونـي والتنظيم التنافســي والتنظـــيم الفردي، كما وضـــع الأساس النظري للتعـــام التعاونـــي.

وقام جونسون(Johnson) في الفترة مابين (1970-1973) بتطوير أفكار دويتش (Deutsch) لتصبح نظرية الاعتماد المتبادل الإيجابي، وتعاون كل من ديفيد جونسون وروجر جونسون في إنشاء مركز للتعلم التعاوني بكلية التربية بجامعة مينيسوتا بأمريكا، وقيامهما بنشر أكثر من (80) دراسة حول الموضوع نفسه.

كما عمل باركر(Parker) على تطوير فكرة التعلم التعاوني التطبيقي في الفترة مابين (1975-1980) حيث أشار إلى أهمية التعلم التعاوني في إثارة دافعية الطلبة وتنمية مهارات التعاون في سلوكهم.(سعادة وآخرون، 2008، ص 36-37)، ثم تبعه جون ديوى(John Dewey) الذي عزز استخدام أسلوب المجموعات التعاونية حتى أصبح جزءاً من أسلوبه الشهير فـــي العالم، الذي بيّن أن حجرات الدراسة يجب أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر وأن تكون مختبرا لتعلم الحياة اليومية.

كما تعرض كل من دوب وماي (Dob & Moy, 1937) للتعاون والتنافس خلال نظرياتهما الاجتماعية والاقتصادية، والتي ميزا فيـــها بين التعاون والتنافس ووضـــعا مبادئ أساسية لكل منهما.

كما حاولت مارجيريت ميد التمييز بين التعاون والتنافس، فعرفت التعاون بأنه عمل لتحقيق هدف مشترك، والتنافس بأنه محاولة كل فرد الفوز على الآخر، ووضع بارنارد (Barnard, 1938) نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية، وتوصل إلى أن التعاون مـن أكثر العوامـــل فاعلية للتغلب على الفردية. (الديب، 2005، ص 25)

لكن التعلم التعاوني المنظم بدأ عام (1949) على يد دويتش(Deutech) الذي نادى باستعماله أسلوبا بديلا عن التعلم الاعتيادي، وعرض دويتش تصورات نظرية حـول التعاون والتنافس معتمدا فـي تصـوراته علـى نظـرية كيرت ليفين (Lewen) عام (1937). (في قاجة، 2017، ص 66)

كما طور هاربارت ثيلين (Herbart Thelen, 1960) التعلم التعاوني في جامعة شيكاغو مركزاً على دراسة ديناميكية الجماعة.

ومـن بين أهم المفكرين الذين دعموا فكـرة التعلم التعاوني جون بياجيه (Jan Piaget) القائل أن الأفراد عندما يتعاونون يحدث بينهم صـراع معرفي واجتماعي يؤدي إلى إحداث عـدم توازن معرفي، وهذا بدوره ينشط قدرة الفرد على الأخذ بوجهة نظر معينة، كما أن له أثر مهم في تكوين استراتيجيات العمل الذهني التي تساعد المتعلمين في حياتهم العملية أكثر من استيعاب المعلومات نفسها.

كما اعتمدت أفكار فيجوتسكي (Vygotsky) علـى معرفـة السـلوك الاجتماعـي المبني على الجهود التعاونية المبذولة للتعلم والفهم وحل المشكلات، ويقوم الأعـضاء أثناء ممارسـة هـذا السلوك بتبادل المعـلومات والخبرات، واكتشاف نقاط الضعف فـي استراتيجيات تفكـير بعضهم بعـض، ويصححون لبعضهم بعـض ويعدلـون فهمهـم بـناءً علـى فهـم الآخـرين. (في الديب، 2005، ص 29)

كـما ينطـلق التعـلم التعاونـي مـن نظرية الـذكاءات المتعـددة التي وضعها جاردنر(Gardner, 1983) والتي من مبادئها أن تفاوت مستوى الذكاءات وتعددها في مجموعات يساعد على تحقيق تعلم أفضل. (في قاجة، 2017، ص 67)

وفي نهاية هذه الخلفية التاريخية لاستراتيجية التعلم التعاونـي نجد أن التربويين يؤكـدون على أهمـية استراتيجية التعلم التعاوني باعتبارها تتفق مع النظرة الحديثة في التربية والتي تسعى إلى جعل المتعلم عنصرا فعالا وإيجابيا فـي عمليـة التعلم، بالإضافة إلى إكتساب المـهارات الاجتماعـية التي تساعد في التعامل مع الآخرين.

1-3- مبادئ التعلم التعاوني:

إن التعلم التعاوني شيء أكثر من جلوس الطلبة جلسة دائرية، كما أنه أكبر من مجرد تكليف مجموعة من الطلبة بإعداد مشروع بحثي، فهو أبعد من مجرد وجود طلبة متعاونين مكانيا مع بعضهم بعضا، ولكي يؤدي التعلم التعاوني دوره باعتباره استراتيجية تعليمية، ولكي يكون الموقف التعليمي تعليما تعاونيا، ولكي يكون العمل التعاوني فعالا ومؤثرا وناجحا يجب أن تتوفر مجموعة من المبادئ وهو ما أكده كل من (كوجك ،1992؛ عبد الرحمان،1993؛ Johnson, Johnson & Holubec, 1993 ؛ ومنسي، 2001) كما أشار كل من (أبو حرب وآخرون، 2004؛ شحاتة، 2008؛ أبو رياش، وشريف، والصافي، 2009؛ زيد، 2014؛ فخري، 2014؛ سعادة، 2018، كلاري، وناتالي، 2015) إلى مبادئ التعلم التعاوني كالآتي:

1-3-1- **الاعتماد المتبادل الإيجابي**: على المتعلمين أن يدركوا بأن مجموعتهم تعتمد عليهم وأنها لن تنجح دون مشاركة جميع أفرادها، وأنهم جميعا يعملون من اجل تحقيق هدف عام واحد، وبالتالي جعل أعضاء المجموعة يشمرون على سواعدهم ويعملون معاً لإنجاز شيء ما يفوق النجاح الفردي، كما انه يجب أن يكون هناك إدراك يتمثل في أن الأعضاء يتحملون مسؤوليتين هما تعلم المادة، والتأكد من تعلم جميع أعضاء الفريق لهذه المادة؛ فالاعتماد المتبادل الإيجابي أساس إستراتيجية التعلم التعاوني، فإذا لم يكن هناك اعتماد متبادل إيجابي بين الطلاب فلن يكون هناك تعاون على الإطلاق. وهناك عدد من الطرق التي تنظم الإعتماد المتبادل الإيجابي منها:

1-3-1-1- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحقيق الهدف**: وضع أهداف مشتركة، وواضحة تعمل المجموعة على تحقيقها.

1-3-1-2- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على المكافأة**: منح أفراد المجموعة تعزيزات ومكافآت مشتركة ليشعر كل متعلم أن ما أفاد المجموعة ككل من تعاونه قد أفاده هو أيضاً

1-3-1-3- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في الحصول على الموارد**: حيث تعطى وسيلة واحدة لتستخدمها المجموعة ككل كإعطاء قاموس واحد لهم.

1-3-1-4- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في إنجاز العمل**: إن أداء الأعضاء يحدث بشكل متبادل، فلا يعمل كل عضو لوحده لأنه مسؤول عن إنتاجية الأعضاء الآخرين، وملتزم تجاههم بالمساعدة والدعم.

1-3-1-5- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في تبادل الأدوار**: تعيين الأدوار داخل المجموعة، بعد تقسيم المهمة الكلية إلى أجزاء، وإسناد كل جزء إلى أحد أفراد المجموعة.

1-3-1-6- **الاعتماد المتبادل الإيجابي في تحديد الهوية**: تضع المجموعة لنفسها هوية مشتركة من خلال اسم، أو رمز تعرف به، وتتميز به عن باقي المجموعات، فيشعر كل عضو بالإنتماء إلى المجموعة مما يؤدي به إلى الإرتباط معهم عاطفيا.

1-3-2- **المسؤولية الفردية**: إن التعلم التعاوني لا يعني اتكال التلاميذ على بعضهم بشكل سلبي وإلقاء مسؤولية الإنجاز على التلميذ المتفوق أو الذكي في المجموعة لطالما أن كل منهم سيحصل على درجة الجماعة، بل يشترط اقتناع كل عضو في الجماعة أن إسهامه الإيجابي، وجهده الفردي هما أمران ضروريان لنجاح الجماعة، فهو مسؤول عن تعلمه وأنه محاسب أمام معلمه وأمام أفراد مجموعته، وكلما زاد إحساس الفرد بهذه المسؤولية نحو نفسه ونحو مجموعته كلما كانت النتائج أقوى وأحسن، ولكي نحافظ على هذه المسؤولية الفردية يشترط مايلي :

-إبقاء حجم المجموعة صغيرا.

- تقديم إختبار فردي لكل طالب على حده.

- فحص الطلبة شفويا.

- مراقبة عمل المجموعات مع ملاحظة تفاعل الفرد داخلها، وتسجيل مساهماته.

- الاختيار العشوائي لأحد الطلاب لتقديم الإجابة دون أن يكون ذلك دوره.

1-3-3- **التفاعل المعزز وجها لوجه**: التفاعل وجهاً لوجه يعتبر وسيلة لتحقيق أهداف مهمة نجد منها تطوير التفاعل اللفظي في الصف وتطوير التفاعلات بين الطلاب، كما يمكن الطلاب من مناقشة ما يتعلمونه وتفسير ما يستلزم توضيحه وحل المشكلات المكلفين بها وتبادل مصادر المعلومات، وتقديم تغذية راجعة فيما بينهم وبالتالي يصبح أعضاء المجموعة ملتزمين بصفة شخصية نحو بعضهم بعضا، ونحو تحقيق أهداف مشتركة؛ كل هذا وحتى يتم في فضاء مناسب يشترط وضعية جلوس خاصة بشكل مستدير، بالإضافة إلى وجود الأستاذ كملاحظ ومتابع لمجريات هذا التفاعل ومعزز للجهود التعليمية التعلمية. والتفاعل في التربية البدنية والرياضية يتمثل في إعطاء النموذج وتصحيح الأخطاء والتغذية الراجعة.

1-3-4- **المهارات الإجتماعية**: **لا** تستطيع المجموعات أن تعمل بفاعلية إذا لم تكن لدى الطلاب المهارات الإجتماعية اللازمة، كمهارات الحديث بهدوء، والإصغاء، والنقد وكذلك تقويم الآراء والملخصات، واحترام مشاعر الآخرين؛ لذلك يتعين على المعلم تعليم الطلاب المهارات الإجتماعية اللازمة للتعاون ذو الجودة العالية، كما يجب حثهم على إستخدامها.

1-3-5- معالجة عمل المجموعة: ويعني ذلك تقويم عمل الجماعة وهو نوعان:

1-3-5-1- **تقويم داخلي**: وهو تقويم أفراد المجموعة للعمل الذي يقومون به من خلال تحديد ما يجب أن يستمر، وما يجب تعديله، وما يجب إضافته أو حذفه.

1-3-5-2- **تقويم خارجي**: وهو تقويم المعلم لسلوك تلاميذ كل مجموعة مع بعضهم البعض من حيث التفاعل الإجتماعي وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم مع مساعدتهم على تخطي الصعوبات التي تواجههم أثناء عملهم مع بعض.

إن الموقف التعلمي التعليمي التعاوني، يتوقف على هذه العناصر دون إغفال أي منها، ولا يكون هناك تعلم تعاوني بدون تكافل هذه العناصر فيما بينها، وذلك لما لهذه العناصر من أهمية بالغة في بناء بيئة تعلمية تعليمية إيجابية، تدفع أفرادها نحو التعلم والتعليم، مما يسهم في إيجاد أفراد متعاونين متفاهمين، تربطهم المحبة المتبادلة والمنافع الدراسية الدائمة.

1-4- أشكال التعاون بين الأفراد في درس التربية البدنية والرياضية:

1-4-1- التعاون من أجل الإنجاز: يعني أن يتعاون التلاميذ مع بعضهم، من أجل إنجاز مهمة أو عمل أسند إليهم مثل تنظيف مكان، والأسرة لها دور في تنشئة أبنائها وتعودهم على تحمل المسؤولية فيتعودون على التعاون.

1-4-2- **التعاون اللفظي بين التلاميذ**: فالتلميذ يتحدث مع الآخرين ويستمع إليهم، ويظهر هذا الشكل من التعاون بين الأطفال أثناء أدائهم الأدوار في اللعب؛ فيتحدثون عن طبيعة الأدوار، فكل طفل يختار الدور الذي يريد أن يلعبه.

وقسم بياجيه التفاعل اللفظي في التعاون بين الأطفال إلى ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى: التعاون اللفظي فيها غير واضح، فكل طفل يتحدث عن ذاته.
- المرحلة الثانية: يكون التعاون في التفكير وفي الإعداد للعب، فهم يتفاعلون ويتحدثون عن هدفهم (اللعب).
- المرحلة الثالثة: فهي التعاون في التفكير وتبادل الآراء والأفكار والمعتقدات، فكل تلميذ في هذه المرحلة يبدي رأيه ويوضحه للآخرين.

1-4-3- التعاون في اللعب: في هذا الشكل من اللعب يسود بينهم التعاون بكل معانيه، فهو مرحلة هامة يمر بها التلاميذ ويظهر اللعب التعاوني في ميل وقابلية التلاميذ للعب مع تلاميذ آخرين، لهم نفس ظروفهم، ويبدأ اللعب التعاوني بألعاب تتطلب التفاعل الثنائي بين تلميذ وآخر، ثم تتسع دائرة التفاعل بين الأطفال، وذلك في ضوء توجيهات المدرب إلى العاب جماعية باشتراك أكثر من تلميذ في اللعبة الواحدة. على سبيل المثال (لعبة كرة اليد)، ولتثبيت التعاون الجماعي يبدأ المدرب في إعطاء مكافآت للتلاميذ على السلوك الناجح. (إبراهيم، 2015، ص 140)

1-5- **تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني**: إن نجاح استراتيجية التعلم التعاوني مرهونة بتنظيم مجموعة من الإجراءات والتي ينبغي على المعلم التحضير لها تحضيرا جيداً قبل وأثناء وبعد كل درس من دروس التعلم التعاوني، وهو ما ورد عن الكثير من الباحثين والكتاب نجد منهم (البغدادي، أبو الهدى، كامل، 2005؛ الديب، 2005؛ سعادة وآخرون، 2008؛ الخفاف، 2013؛ زيد، 2014؛ سعادة، 2018) وهي كالآتي:

1-5-1- **إجراءات قبل بدء التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني**:

1-5-1-1- **تنظيم التلاميذ وتقسيمهم إلى مجموعات**: هناك مجموعة من الطرق التي يمكن من خلالها تشكيل أعضاء المجموعة التعاونية، حيث نجد منها مايلي:

1-5-1-1-1- **الطريقة العشوائية**: وهي تمثل أسهل الطرق المتبعة، حيث يقوم المعلم بتقسيم عدد الطلاب على عدد أفراد المجموعة الواحدة.

1-5-1-1-2- **الطريقة العشوائية وفقا لمستويات الطلبة**: حيث يقوم المعلم بتقسيم الطلبة إلى ثلاث فئات تبعا لمتغير المستوى التحصيلي أو المهاري (عالي، متوسط، ضعيف) ويتم تشكيل المجموعة من خلال تحديد طالب من كل فئة، بشكل عشوائي في كل مجموعة ، وبهذا يحصل المعلم على مجموعات غير متجانسة.

1-5-1-1-3- **الطريقة المعتمدة على إختيار الطلبة لأعضاء مجموعتهم**: حيث يترك المعلم الحرية للطلبة لتشكيل المجموعات التعاونية، وعلى أثر ذلك يقوم كل طالب باختيار ما يناسبه من الزملاء و الأصدقاء، وهذه الطريقة في الغالب لا تحقق الهدف المطلوب.

1-5-1-1-4- **تكوين مجموعات من إختيار المعلم**: يقوم المعلم باختيار أفراد كل مجموعة باعتباره الادرى بطلابه وخلفياتهم واهتماماتهم وميولهم.

1-5-1-1-5- **تكوين مجموعات لدعم الطلبة المنعزلين**: حيث يطلب المعلم من كل طالب تسمية ثلاثة من الزملاء يرغب بالعمل معهم، وبعد أن ينظم الطلبة الذين لم يقع عليهم الاختيار والذين يعتبرون منعزلين، يقوم المعلم بدمجهم في مجموعات فاعلة، وتعتبر هذه الطريقة الأفضل نوعا ما لأنه يتم تشكيلها بالتعاون مابين المعلم والطالب.

1-5-1-2- **نماذج العمل في المجموعات التعاونية**: يحتاج الأستاذ إلى تحديد نموذج عمل المتعلمين سواء كان ذلك داخل المجموعة أو بين المجموعات، ومن بين هذه النماذج نجد مايلي (سعادة وآخرون ،2008، ص 225-228):

1-5-1-2-1- نموذج العمل الفردي لمهمة واحدة: يعطى كل متعلم نفس المهمة ليقوم بأدائها على إنفراد وبعد ذلك يجتمع أفراد المجموعة الواحدة للنقاش، وتبادل الخبرات والتنسيق فيما بينهم لتقديم إجابة واحدة باسم المجموعة .

1-5-1-2-2- **نموذج العمل الفردي جزء من المهمة الكلية للمجموعة**: تكليف كل مجموعة بمهمة معينة، لكن توزع أجزاؤها على كل أفراد المجموعة بحيث يقوم كل متعلم بالجزء الخاص به.

1-5-1-2-3- نموذج العمل الجماعي للمهمة الواحدة: إعطاء مهمة واحدة للمجموعة حتى تتعاون على إنجازها منذ البداية.

1-5-1-2-4- نموذج العمل في مجموعات مستقلة لأداء مهمة واحدة: تقسيم المهمة المراد دراستها إلى أجزاء، بحيث تعطى كل مجموعة جزءا معينا حيث يكون عمل المجموعات مكملا لعمل بعضهم البعض والخروج بنتيجة واحدة.

1-5-1-2-5- **نموذج العمل في مجموعات تقوم بتنفيذ مهمة واحدة في وقت واحد**: تكليف كل مجموعة بمهمة واحدة ويجرى تنافس بين المجموعات في الوصول إلى النتائج النهائية أولا.

1-5-1-2-6- **نموذج العمل في مجموعات تقوم بتنفيذ مهمة واحدة في أوقات متعاقبة**: يشبه النموذج السابق إلى حد ما، إلا أن الوقت يختلف، حيث تعمل المجموعات هنا في أوقات متعاقبة، وذلك بناءً على نتائج كل مجموعة من جهة ووقت الحصة من جهة ثانية.

1-5-1-3- **تحديد حجم المجموعات**: يبقى تحديد حجم المجموعات التعاونية مربوط بطبيعة المهمة ونوعها، والمصادر المتاحة، وأهداف المادة التعليمية وخبرات التلاميذ في العمل داخل المجموعات التعاونية، وعمر الطلاب وعدد التلاميذ في القسم، وعدد الحصص، واقترحت معظم البحوث والدراسات السابقة أن العدد الأمثل الذي يمكن أن تتكون منه الجماعة في إستراتيجية التعلم التعاوني مابين (2 -7) تلاميذ في كل مجموعة. (الديب، 2005، ص 183)

1-5-1-4- **تحديد زمن بقاء أفراد المجموعة الواحدة ضمن مجموعتهم**: هناك انقسام في وجهات نظر المعلمين، فمنهم المؤيد إلى ثبات المجموعة، حيث يرى أن بقاء أفراد المجموعة مع بعضهم بعضا يعطي الفرصة للأفراد لتكوين علاقات وصدقات مميزة فيما بينهم، مما يؤدي إلى بناء انسجام ومودة وثقة بين الطلاب. ويفضل بعد المربيين الآخرين تغيير أعضاء المجموعة من حين لآخر، وذلك لإتاحة الفرصة أمام الطلاب للتعرف إلى شريحة واسعة من طلاب الصف والعمل معهم، مما يؤدي إلى تنمية مهارات وخبرات الأفراد المختلفة.

1-5-1-5- **توزيع الأدوار على أعضاء المجموعة**: يقوم المعلم في الغالب بتوزيع الأدوار على كل فرد من أفراد المجموعة التعاونية، مما لا يسمح بوجود أفراد عاطلين عن المشاركة في إنجاز المهمة المحددة، وبالتالي تحقيق الهدف، كما أن مسميات الأدوار في المجموعة الواحدة تختلف من مكان لآخر، حيث أن هناك أدوار يمكن الاستغناء عنها في بعض الأحيان، وللمعلم الحق في استحداث أي دور مناسب يخدم انجاز المهمة أو حتى استخدام مسميات أخرى لهذه الأدوار، فالهدف الأساسي لتسمية هذه الأدوار هو تسهيل عملية الاتصال بين الطلاب فيما بينهم وبين الطلاب والمعلم، نذكر منها على سبيل المثال:

- قائد المجموعة: يقوم بقيادة الحوار بين أعضاء المجموعة، وشرح المهمة، وتشجيع كل أفراد المجموعة على المشاركة الإيجابية، وتقريب وجهات النظر.
- المشجع: يشجع الأعضاء على المبادرة في إنجاز المهمة ويثير دافعتيهم، ويعزز إسهاماتهم.
- الملاحظ: هو الذي يلاحظ السلوك الإجتماعي، والتربوي للمجموعة.
- الموضح: هو الذي يشرح المهارات المختلفة ويقدم تمثيلا عليها، كما يقدم التعديلات والمقترحات لأعضاء المجموعة.
- المقوم: هو الذي يحاول تقييم إنجازات المجموعة ككل.
- فني الإجراءات: وهو الذي يسهل من عمل المجموعة، وذلك من خلال تحضير الأجهزة والأدوات المطلوبة وتوزيعها، ثم جمعها بعد الانتهاء من إستخدامها وتسليمها للمعلم.
- الميقاتي: يساعد المجموعة في التحكم في سرعة انجاز العمل في الوقت المحدد، ويخبرهم بالوقت المستغرق في المهمة، والوقت المتبقي.

1-5-2- دور المعلم في التدريس باستراتيجية التعلم التعاوني:

1-5-2-1- دور المعلم قبل الدرس التعاوني:

- اختيار الدرس المناسب للتعلم التعاوني.
- تحديد أهداف الدرس.
- عمل صحيفة عمل مناسبة للدرس بحيث تكون شاملة لجميع عناصر الدرس.
- تحديد خطة سير الدرس التعاوني والوقت المناسب لكل خطوة من خطوات الدرس.
- تحديد المهام التعليمية.
- توفير الوسائل التعليمية المناسبة للدرس التعاوني.
- تحديد المهارات التعاونية اللازمة.
- تجهيز صحيفة المعالجة التي توزع بعد نهاية الدرس ليسجل أعضاء المجموعة الإيجابيات والسلبيات التي استنتجوها أثناء العمل.
- تجهيز صحيفة الملاحظة.

1-5-2-2- دور المعلم أثناء الدرس التعاوني:

- توزيع الطلاب على ورشات العمل.
- توزيع الأدوار على أعضاء المجموعة.
- إعطاء كل عضو في المجموعة رقما أو اسما معينا.
- شرح الأهداف الأكاديمية التي ستحقق في الدرس.
- تفقد المجموعات ومتابعتهم.
- مشاركة المجموعات أثناء العمل على تقريب الأداء الصحيح للمهارات.
- توزيع صحيفة المعالجة على المجموعات في ورشات العمل لتسجيل النتائج الإيجابـية والسلبية في المجموعات التعاونية.

1-5-2-3- دور المعلم بعد الدرس التعاوني:

- متابعة صحيفة العمل ومقارنتها بالصحيفة الماضية وملاحظة مقدار التحسن لأعضاء المجموعة.
- متابعة صحيفة الملاحظة التي سجلت فيها نشاطات الطلاب من عمل و مهارات.
- متابعة صحيفة المعالجة فهي تثبت اتفاق المجموعة أو عدم اتفاقها.
- تقويم عمل المجموعة من خلال إصدار الحكم على عـمل المجموعة، فينبغي أن يكافأ التلاميذ على إسهاماتهم الفردية، وعلى الناتج الجمعي، ولتقويم عمل المجموعات هناك وجهات نظر عديدة نجد منها مايلي:

* التقويم المباشر كأن يهدف النشاط إلى بلوغ هدف محدد سابقا كإتقان مهارة أو امتلاك معلومـــة أو استخدام معلومة لبلوغ نتيجة ما.

* التقويم الغير مباشر كأن يجمع المعلم نتائج أعمال المجموعات ويتم تقييمها خارج الصف.

* التقويم الذاتي وهو ما يقوم به أعضاء الفريق أنفسهم من مراقبة أدائهم وتنفيذ الخطوات التي اتفقوا عليها في بدء العمل.

* منح كل متعلم درجة خاصة به على انجازه الشخصي (في إطار مهارة المسؤولية الفردية) ومنح المجموعة درجة كلية تمثل معدل علامات أفراد المجموعة.

* درجة المجموعة هي أدنى درجة في المجموعة ويكون ذلك انطلاقا من الأداء المهاري الفردي وبعد احتساب درجة كل فرد من المجموعة تأخذ الدرجة الأقل لتصبح هي درجة المجموعة. وهذه الطريقة تعتبر الأحسن لأنها تزيد من مسؤولية الجماعة في تعليم بعضهم بعضا، وخاصة الفرد الضعيف منهم.

1-6- **إجابيات استراتيجية التعلم التعاوني**:

1-6-1- **تحسين الأداء المهاري الحركي**: تسهم استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى أداء المهارات الحركية وهو ما أثبتته الكثير من الدراسات كالآتي:

1-6-1-1- في كرة السلة: أظهرت نتائج دراسة زيد (2014) التي هدفت إلى التعرف على أثر أسلوب التعلم التعاوني على اكتساب بعض المهارات الحركية لكرة السلة بدرس التربية الرياضية لتلميذات المرحلة الإعدادية، إلى تفوق أسلوب التعلم التعاوني على أسلوب التعلم التقليدي في تحسين أداء المهارات الحركية الأساسية المختارة لكرة السلة.

1-6-1-2- في الكرة الطائرة: أظهر نتائج دراسة عبد المنعم (2000) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على كل من(التحصيل المعرفي، مستوى الأداء المهاري للمهارات المختارة)، مقارنة فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني والأسلوب التقليدي، والتي أظهرت أن استخدام أسلوب التعلم التعاوني يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء المهاري.

1-6-1-3- **في كرة اليد**: أظهرت نتائج دراسة الكومي (2005) التي هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني على مستوى أداء بعض المهارات الهجومية للمبتدئين في كرة اليد إلى تفوق أسلوب التعلم التعاوني على أسلوب التعلم بالعرض التوضيحي في نسبة التحسن في مستوى أداء بعض المهارات الأساسية الهجومية للمبتدئين في كرة اليد.

1-6-1-4- في الجري، الرمي، والقفز: أظهرت نتائج دراسة عطاالله، وزيتون، وبن خالد، وتواتي (2013) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام برنامج الألعاب الرياضية مبني على حل المشكلات في كل من التعلم التعاوني المصغر وللأزواج لتنمية التفكير الإبداعي وفي تطوير بعض المهارات الأساسية (الجري، الرمي، القفز) عند أطفال القسم التحضيري، إلى أن استخدام برنامج الألعاب الرياضية مبني على حل المشكلات عند مجموعات التعلم التعاوني أثر بشكل إيجابي في تنمية المهارات الأساسية (الجري، الرمي، القفز) عند الذكور و الإناث.

1-6-2- **تحسين التحصيل الدراسي**: تسهم إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين درجات الطلاب في معظم المواد الدراسية، وفي جميع المراحل التعليمية وهو ما أثبتته الكثير من الدراسات كالآتي:

1-6-2-1- **في مادة الفيزياء**: توصلت نتائج دراسة المعموري، والخيلاني (2010) التي هدفت إلى التعرف على أثر إستخدام أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي إلى أثر أسلوب التعلم التعاوني في رفع مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء مقارنة بالطريقة الاعتيادية التي هدفت إلى حفظ واستظهار المعلومات، كما يؤدي تطبيق خطوات هذا الأسلوب إلى رفع مستوى التفكير العلمي لدى الطلاب.

1-6-2-2- **في مادة العلوم الطبيعية**: أظهرت نتائج دراسة بوموس (2014) التي هدفت إلى معرفة أثر إستخدام أسلوب إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية لدى تلاميذ السنة أولى متوسط مقارنة بطريقة التدريس المعتادة، إلى أن لاستراتيجية التعلم التعاوني فوائد عديدة لا تقتصر على زيادة التحصيل الدراسي بل تتعدى إلى جوانب أخرى، وهذا لا يعني أنها لم تخلو من الانتقادات.

1-6-2-3- **في الدراسات الإجتماعية**: توصلت نتائج دراسة القحطاني (2000) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الإجتماعية (التاريخ) بالمرحلة المتوسطة أن هناك أثر ملموس على التحصيل بدرجة عالية مقارنة بالطرق التقليدية.

1-6-2-4- **في مادة الرياضيات**: كشفت نتائج دراسة إبراهيمي (2012) التي هدفت إلى التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في إختبار المفاهيم الرياضية حيث يوجد هناك أثرا واضحا بين المجموعتين في المستوى العام للتلاميذ في مادة الرياضيات، واستيعابهم للمفاهيم وإنتاجيتهم الدراسية وروح المشاركة والتعاون تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

1-6-3- الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول: توصلت نتائج دراسة نزال (2009) التي هدفت إلى التعرف على اثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات (بالتعلم) في مساق طرائق التدريس والتدريب العامة لدى طالبات جامعة القدس المفتوحة إلى الأثر الإيجابي في التحصيل وفي الاحتفاظ بالتعلم لمدة أطول.

1-6-4- **إشباع الحاجات الأساسية لدى المتعلمين**: فقد أشار قيليس (Gillies 2004) عندما تتوفر الظروف الملائمة للتعلم التعاوني يتطور لدى الطلبة شعور الحب والاهتمام بالآخرين والتقدير والاحترام، والانتماء وبالتالي إشباع الكثير من الحاجات الأساسية لدى المتعلمين.

1-6-5- **زيادة الدافعية**: أظهرت نتائج دراسة السعدني (1993) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام أسلوب التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ الصف الأول إعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز. كما أشار هانز وبرجر (Hanze, & Bergre 2007) يتطور لدى الطلبة درجة أكبر من الدافعية نحو المشاركة والتعليم أثناء التعلم التعاوني.

1-6-6- **التغلب على الكثير من السلوكيات السلبية**: مثل القلق والعدوانية والخجل والانطواء وهو ما أثبتته دراسة الشعراوي (2001) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم التعاوني في خفض مستوى الخجل لدى تلاميذ الصف السادس في مرحلة التعليم الأساسي، و أكدت فاعليته في جميع الأبعاد السلوكي، والانفعالي، والمعرفي، وحتى الفسيولوجي.

1-6-7- **تحقيق التوافق الدراسي**: أظهرت نتائج دراسة عنو(2012) التي هدفت إلى التعرف على تأثير التعلم التعاوني على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إلى وجود فروق في الأبعاد الثلاثة المتمثلة في الجد والاجتهاد، والإذعان، والعلاقة بالمعلم والتوافق الدراسي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد تأثير التعلم التعاوني على التوافق الدراسي لدى التلاميذ.

1-7- صعوبات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:

تواجه استراتيجية التعلم التعاوني كغيرها من الاستراتيجيات بعض الصعوبات والمشكلات أثناء تطبيقها، منها ماله علاقة بالمنهج، بالإدارة، بالمعلم، بالمتعلم، بالنظام المدرسي، والمباني والتجهيزات وهو ما أكدته دراسات كل من: بسام(Basamh, 2002)؛ زيتون، 2003؛ Shachar, & Fischer, 2004 ; Siegel, 2005 ؛ سليمان، 2005؛ Gillies, & Khan, 2008؛ ايرديم (Erdem, 2009)؛ هيجنج، وسانكوينج (Heejung, & Sangkyung ,2009)؛ فخري، 2014. وذلك لأن المدارس لم تجهز أساسا لهذا المنحى التعليمي، ونظرا لما تحتاجه استراتيجية التعلم التعاوني من إمكانيات مادية ووسائل تعليمية وكوادر بشرية أثناء تطبيقها، فإن عدم توفرها يكون عائقا يحول دون تطبيقها ومن هذه الصعوبات نجد مايلي:

1-7-1- **الصعوبات الفنية والإدارية:** من بين الصعوبات التي تعيق أداء المجموعات التعاونية والتي تتعلق بتجهيزات المكان والمصادر، أو ما يطلق عليها بالصعوبات الفنية والتي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة نجد:

- عدم ملاءمة المنهج الدراسي لتطبيق مثل هذا النمط من أنماط التعلم، إذ أن معظم المناهج الدراسية قد تم تصميمها في الواقع لتدريس أعداد كبيرة من الطلبة، أو صممت على وجه الخصوص لنمط التعلم الفردي.

- قلة توفر المصادر التعليمية الخاصة التي يمكن توظيفها في نطاق استراتيجيه التعلم التعاوني، وبكميات تكفي لتغطية حاجات الطلبة المتفاوتة والمختلفة.

- التنظيم التقليدي لجدول الدروس والحصص، لا يسمح باستغلال الوقت بشكل مناسب، وتطبيق إجراءات استراتيجية التعلم التعاوني.

- صغر حجم غرفة الدراسة، واكتظاظها بالتلاميذ مما يصعب تحرك مقاعدها، وتمنع المعلم من استخدام الجماعات التعاونية، ويقلل من حركة المعلم، وتنقله بين الجماعات للاطلاع على ما قاموا به من أعمال.

- عدم مناسبة نوع الأثاث اللازم للتعلم التعاوني من كراسي وطاولات وغير ذلك.

- الحاجة إلى سجلات خاصة تيسر عمليات التخطيط والتقويم والمتابعة لتعلم الطلبة في نطاق هذا النوع من التعلم.

1-7-2- **الصعوبات المتعلقة بالمتعلمين**: من بين الصعوبات في سير مجموعات التعلم التعاوني المتعلقة بالطلبة نجد:

- الافتقار إلى نضج أعضاء المجموعة، حيث يحتاج أعضاء الجماعة إلى وقت وخبرة في العمل مع بعضهم ليصبحوا مجموعة عمل فعالة.

- التطفل الإجتماعي أو الاختفاء وسط الحشد، فعندما تعمل مجموعة ما على مهمة جماعية مع وجود إمكانية أمام بعض الأعضاء بأن يقللوا جهودهم دون أن يدرك الآخرون ذلك، فإن الكثير من الأعضاء يميلون إلى بذل جهد أقل.

- الركوب المجاني أو الحصول على شيء بلا مقابل، فعند قيام بعض الطلاب بمهام تنطوي على فائدة متساوية لجميع الأعضاء فإن هناك احتمالا لحدوث ركوب مجاني.

- العدد غير مناسب لأعضاء المجموعة، فإذا كان عدد أعضاء المجموعة أكبر، يكون عدد الأعضاء المشاركين في النقاش أقل.

- فقدان الدافعية بسبب الشعور بعدم الإنصاف، فقد يشعر أحد الطلاب بأنه يعمل وغيره يستفيد.

- وجود سلوك غير مرغوب فيه كالشغب، أو اللعب، أو العبث، مما يؤدي إلى فشل التعلم التعاوني.

1-7-3- الصعوبات المتعلقة بالمعلمين: هناك بعض الصعوبات التي تعيق مجموعات التعلم التعاوني المتعلقة بالمعلم نجد منها:

- التدريب غير الكافي لاستخدام المعلمين التعلم التعاوني بشكل فعال، وحاجة المعلمين إلى تدريب يساعدهم على اكتساب المهارات اللازمة لتنظيم صور مختلفة من التعلم التعاوني تلائم ظروف المدارس التي يعملون بها.

- ضيق وقت العمل والعبء التدريسي الذي يقع على كاهل المعلم مما يعيق من استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

- رفض المعلين لفكرة التغيير بالتوجه من التعليم التقليدي إلى التعلم التعاوني.

- عدم تحمل المسؤولية في فكرة تطوير التعلم التعاوني لدى مجموعة من المعلمين، قد تصل إلى عدم تحمل مسؤولية المعلمين مسؤولية تعلم التلاميذ لأقرانهم داخل الفصل.

2- المـــــــهارات الاجتماعـــــية:

2-1- **مفهوم المهارات الاجتماعية**:

2-1-1- **تعريـــف** المـــــــهارة:

- **تعريف** فضل (1992)« كلمة مهارة لغويا تعني إحكام الشيء فيقال مهِر الشيء ومهَر فيه ومهِر به والمهارة هي القدرة على عمل شيء بطريقة جيدة، وبدرايـــة **وتعـني** أيضا ماهرًا، مدربًا، ذا خبرة» (فضل، 1992، ص 38)

- **تعريف** أبو حماد (2017)« المهارة هي قدرة الفرد على أداء أي عمل من الأعمال بسرعة ودقّة وإتقان وجهد يسير، وهـــي نتاج عملية تعلّم ومـرور الـفرد بمواقف وتجارب خـبرة سابقة» (أبو حماد، 2017، ص 20)

2-1-2- **تعريف المهارة في التربية البدنية والرياضية**:

- **تعريف** عوض (1990)« المهارة هي المستوى الذي يبلغه الفرد في أداء عمليات حركية حسية معقّدة يتوافر فيها عناصر السرعة، الدقة، التكيف مع الظروف المتغيّرة» (عوض، 1990، ص 37)

2-1-3- **تعريف المهارات الاجتماعية**:

- **تعريف كومبز وسلابي (Comps & Slapy, 1977)**« هي قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في إطار اجتماعي معين وبطرق مقبولة اجتماعيا وذات قيمة اجتماعية وفي نفس الوقت مفيدة للشخص وذات نفع للآخرين» (Combs & slapy, 1977, P 17)

- **تعريف ترور (Trower, 1979)**« الشخص الماهر اجتماعيا هو الشخص الذي عنده مقاصد وأهداف يسعى إليها للحصول على المكافآت، وأنّ بلوغ الهدف يرتكز علـى السـلوك الماهـــر الذي يتطلّب دورة متواصـــلة مـــن الملاحظات الدقيقة، مـــع تعديل الأداء فـي ضـوء ما تسفر عنه النتائج، والإخفاق في المهارة يعطّل نقطة في الاتصال وهذا يؤدي إلى نتائج سلبية» (**في شلش**، 2002، ص 109)

- **تعريف كارتلدج وملبورون (Cartldegand & Milburn, 1980)**« المـهارات الاجتماعـية هي قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المدعمة إيجابيا والتي تعتمد على البيئة وتفيده في عملية التفاعل الإيجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعيا في كلّ من الجانب الشخصي والاجتماعي وفي الاعتماد على نفسه فـي حياته اليومية» (**في شلش**، 2002، ص 107)

- **تعريف هاسيلت وآخرون (Hasselt et al, 1982)**« يرى أنّ المهارات الاجتماعية هي مجموعة من الأنماط السلوكية اللّفظية وغير اللّفظية التي يستجيب لها الطفل مع غيره من الناس كالرّفاق، الإخوة، الوالدين، المعلمين، والتي تعمل كميكانيزم يحدّد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة الاجتماعية، دون أن يسبب أذى أو ضرراً للآخرين من حوله» (في شاش، 2002، ص 110)

- **تعريف ريجيو (Riggio, 1986)**« هي إمكانات الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية كإجادة لغة الكلام إلى جانب مهاراته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللّفظية كقدراته على ضبط الانفعال واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستترة وراء التفاعل وإمكاناته على لعب الدور وحضور الذّات اجتماعيا» (في الشرقاوي، 2017، ص 20)

- **تعريف الأشول (1987)**« يرى أنّها القدرة على التفاعل بصورة إيجابية داخل المجتمع والتحرّر من الحاجة إلى مساعدة أو رقابة الوالدين أو سواهما من الرّاشدين الآخرين، أي درجة استقلالية الفرد واعتماده على ذاته» (الأشول، 1987، ص 881)

- **تعريف سبنسر (spencer, 1991)**« المهارات الاجتماعية هي المكونات المعرفية والعناصر السلوكية اللازمة للفرد للحصول على نواتج إيجابية عند التفاعل مع الآخرين مما يؤدي إلى إصدار الآخرين لأحكام إيجابية على هذا السّلوك» (Spencer, 1991, P 149)

- **تعريف بخش (1997)**« ترى أنّها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيا يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكّن من خلال مواقف الحياة اليومية، وتفيده في إقامة علاقات مع الآخرين في مجاله النفسي» (بخش، 1997، ص 111).

- **تعريف شاش (2002)**« المهارات الاجتماعية هي قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه، والاستقلال، والتعاون مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات إلى جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات إيجابية بنّاءة، وتدبير الأمور والتصرّفات، والقدرة على التحكم في المهارات المدرسية» (شاش، 2002، ص 112).

- **تعريف الخولي وخير الله** (2009)« المهارات الاجتماعية سلسلة متصلة، ومتكاملة من الأنماط السلوكية، والوجدانية، والمعرفية، كلّ منها يؤثّر في الآخر، وييسر اكتساب مهارة اجتماعية أخرى أكثر تعقيدًا من السابقة، فهي تبدأ بتدريب الطفل وإكسابه المهارات الأساسية في حياته اليومية لتمكنه من الاعتماد على النفس في أهمّ ضروريات الحياة من (لبس الملابس وخلعها، تناول الطعام والشراب، النظافة) وذلك في ظلّ وجود الآخر، فهذا يعطيه الثقة ويساعده على التواجد مع الآخرين والتفاعل معهم ومشاركته وتعاونه معهم وذلك في محيط تفاعله الاجتماعي، وهذه الأنماط السلوكية تصل إلى الإتقان بالتدريب والممارسة» (الخولي، وخير الله، 2009، ص 140-141)

- **تعريف بشار** (2014)« يرى أنّ المهارات الاجتماعية هي مجموعة من السلوكيات والأفعال التي تعني امتلاك الفرد لمهارات توكيد الذّات والعلاقات الاجتماعية وضبط الذّات والتعاون وتحمل المسؤولية والتعبير عن المشاعر في مواقف التفاعل مع الآخرين لتحقيق أهداف مرغوبة على الصعيد الشخصي والاجتماعي» (بشار، 2014، ص 251)

- **تعريف إبراهيم** (2015)« يرى إبراهيم أنّ التعريفات لمفهوم المهارات الاجتماعية في مجملها تعكس توجهات مختلفة ومتنوعة في تعريف المهارات الاجتماعية، فنجد من يعرفها كسمة في الفرد على اعتبارها قدرة خاصة أو استعدادًا لدى الفرد، والبعض الآخر يرى أنها ترتبط بالنماذج السلوكية، ويعرفها في ضوء سلوكيات تصدر عن الفرد ويمكن ملاحظتها وقياسها. وآخرون ينظرون إلى المهارات الاجتماعية على أنّها عمليات معرفية، تمثّل علاقة وسيطة بين الأهداف والوسائل في المحيط الاجتماعي، وأخيرًا هناك توجّه ينظر إلى المهارات الاجتماعية من منظور تكاملي على أساس أنّ الإنسان كلّ لا يتجزأ، فيعرّفها في ضوء التفاعل بين الجانب السلوكي (اللّفظي وغير اللّفظي)، والجانب المعرفي، والجانب الانفعالي في محيط التفاعل الاجتماعي مع الآخرين وهذا أشمل وأعم في تعريف المهارات الاجتماعية» (إبراهيم، 2015، ص 108-109)

بعد استعراض هذا العدد من التعريفات السابقة لمفهوم المهارات الاجتماعية يمكـــن استنتاج ما يلي:

- أنّ هذه التعريفات تناولت المهارات الاجتماعية من زوايا متعدّدة فمنهم من تناولها كسّمة، ومنهم من تناولها كنموذج سلوكي، ومنهم من تناولها في طابع معرفي، ومنهم من تناولها في طابع تكاملي.
- أنّ المهارات الاجتماعية تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية.
- جميع هذه التعريفات تركز على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين على أن يكون هذا التفاعل إيجابيا، ويحقّق الأهداف المنشودة دون ترك آثار سلبية.
- جميع هذه التعريفات تستبعد أشكال التفاعل السلبي.
- جميع هذه التعريفات تعطي أهمية كبيرة للمعايير الاجتماعية والثقافية باعتبارها المحدّد للسلوك المقبول وغير المقبول.
- تهتم جلّ هذه التعريفات بالنتائج المترتّبة على اكتساب هذه المهارات.
- تؤكّد هذه التعريفات على أهمية التعلّم والتّدريب في اكتساب المهارات الاجتماعية سواء من خلال الملاحظة أو النمذجة أو التّمرين والتكرار أو التّغذية الرّاجعة.
- جميع هذه التعريفات تسعى إلى إيجاد تلك الثّقة في التعامل من خلال التكيّف الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة.

2-2- مكونات المهارات الاجتماعية:

تعدّدت البحوث والدراسات التي سعت إلى تحديد مكونات المهارات الاجتماعية حيث تناول كثير من الباحثين مكونات وعناصر المهارات الاجتماعية من زويا متعدّدة، فلم يقتصر الاختلاف بينهم على تعريف وتحديد مفهوم المهارات الاجتماعية بل امتدّ ليشمل مكوناتها وعناصرها، حيث عبّروا عنها في ضوء نماذج مختلفة وهو ما أشار إليه كلّ من (فرج، 2003؛ عبد المعطي، ومصطفى، 2008؛ الخولي، وخير الله، 2009؛ علي، 2010؛ إبراهيم، 2015؛ الشرقاوي، 2017) كالآتي:

2-2-1- نموذج أرجيل (1983): وقد اِشتملت مكوناته على ما يلي:

2-2-1-1- التواصل غير اللّفظي ويشتمل على:

- التعبيرات والحركات الخاصّة بالوجه مثل الابتسامة، التحديق بالعين.
- مستوى الصّوت (عالٍ، منخفض).
- مستوى القرب تجاه الآخر.
- مستوى الإيماءات المباشرة للآخرين.

2-2-1-2- التّواصل اللّفظي: هذا النّوع من أنواع التواصل يكمن في جميع أنواع المهارات الاجتماعية، والتواصل اللّفظي يعدّ أساس الأداء الاجتماعي خاصّة في المهارات المهنية التي تحتاج إلى تسلسل حواري من:

- القدرة على التحدّث النشط، توجيه أسئلة، الإجابة على الأسئلة، القدرة على الرّد المباشر.
- المحادثة المُنسّقة والتي تدعم بإشارات غير لفظية.

2-2-1-3- مهارات التّعاون والمشاركة الوجدانية مع الآخرين وتشتمل على:

- بذل مزيد من الجهد والاهتمام لمساعدة الآخرين.
- بذل مزيد من الانتباه بمشاعر الآخرين.
- تنسيق السّلوك والاهتمام بمشاركة الآخرين في بعض الأنشطة.

2-2-1-4- مهارة الإدراك (المعرفة) وحل المشكلات وتشتمل على:

- معرفة قواعد العلاقات التي تحكم المواقف الاجتماعية واحترامها.
- إتقان مهارة التحدّث والإقناع في حلّ المشكلات.
- الاستفادة من الطرق التربوية في مجال العلاقات الاجتماعية.

2-2-1-5- **مهارة تقديم الذّات وتشتمل على**:

- القدرة على كيفية التفاعل مع الآخرين في المواقف المختلفة.
- القدرة على التعبير عن الذّات.

2-2-1-6- **مهارة توكيد الذّات**: وهي تعني قدرة الفرد على التّأثير في الآخرين ولها أربعة مكونات وهي:

- رفض المطالب.
- القدرة على طلب بعض الأشياء من الآخرين والحصول عليها.
- التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية.
- المبادرة بعمل المحادثات العامة، والاستمرار فيها، والقدرة على إنهائها.

2-2-1-7- **مهارة التعزيز** وتشتمل:

- التعزيز اللّفظي: مثل الثناء، المدح، الاستحسان، التشجيع، والتّعاطف.
- التعزيز غير اللّفظي: مثل هزّات الرّأس، نظرات فاحصة، اللّامسات، ابتسامات، نبرة الصّوت، وقد تكون أشياء مساعدة كالهدايا، وجبات الطعام. ويُعدّ التعزيز من أهداف المهارة الاجتماعية لأنّه يُمكّن الفرد من الاستمرار في الموقف الاجتماعي للحصول على ميل الآخرين.

2-2-1-8- مهارات لمختلف المواقف والعلاقات: تتباين المهارات المطلوبة بتباين المواقف الاجتماعية المختلفة، فهناك مواقف صعبة أحيانًا تكون مصدرًا للقلق على سبيل المثال حادث وفاة، ولهذا فالعلاقات الاجتماعية المختلفة تحتاج لمهارات مميّزة فمثلًا مهارات العلاقات الاجتماعية، مهارة مواجهة الصّراعات، مهارات مواقف العمل، مهارات المفاوضة.

2-2-2- **نموذج بيلاك هيرسن**: ويقسّم المهارات الاجتماعية إلى ثلاثة أنماط

2-2-2-1- مهارات المحادثة: وتعني قدرة الفرد على البدء في المحادثة، والاستمرار فيها وإنهائها، والاستمرار في المحادثة تشتمل على ثلاثة عناصر هي (إلقاء الأسئلة على الآخرين، إعطاء معلومات للآخرين، الاستماع الجيد للآخرين).

2-2-2-2- **المهارات التّوكيدية**: وتعني قدرة الفرد على التعبير بحرية عن أفعاله، وتُقسّم المهارات التّوكيدية إلى نوعين:

2-2-2-3- **مهارات التّوكيد الإيجابي**: وهي المشاعر الإيجابية نحو الآخرين مثل(مهارة المجاملة من مدح وثناء على الآخرين لإنجازاتهم وما يمتلكون من أشياء، ومهارة التعاطف وهي المشاركة الوجدانية للآخرين من مواقف الفرح والألم وتقديم مبررات السلوك وذلك عندما يخطئ الفرد في حقّ الآخرين.

2-2-2-4- **مهارات التوكيد السّلبي**: وهي مشاعر الرّفض والاستياء والدّفاع عن النفس مثل رفض طلب غير منطقي، طلب سلوكيات جديدة، التفاوض للوصول لحل.

2-2-2-5- مهارات الإدراك الاجتماعي: الشخص الذي يمتلك هذه المهارة هو الشخص الذي يستطيع أن يعرف متى، وأين، وكيف يفعل الاستجابات المختلفة، وتشمل فَهْمَ الإشارات الاجتماعية والانتباه، التنبؤ أثناء التّفاعل.

2-2-3- نموذج سبنسر **(spencer, 1991):** يرى أنّ للمهارات الاجتماعية مكونات أساسية وهي:

2-2-3-1- **المكونات المعرفيّة**: فعدم توفّر المعرفة والمعلومات الكافية يعدّ من أهمّ أوجه القصور المعرفي للمهارات الاجتماعية، وتشتمل المكونات المعرفية للمهارات الاجتماعية عدّة عوامل من أهمها العوامل الخاصّة بمفاهيم وقواعد المهارة، وأهداف الموقف الاجتماعي، والسياق الاجتماعي، ومدى تأثير السلوك على الآخرين، حيث تؤثّر هذه العوامل والمتغيرات بشكل واضح على المهارات الاجتماعية للفرد وقدرته على التّصرّف بشكل مناسب في المواقف المختلفة.

2-2-3-2- **المكونات الأدائيّة**: فقد يمتلك البعض المكونات المعرفية الاجتماعية الخاصة بالمفاهيم والقواعد المتعلقة بالمهارات الاجتماعية مع درايتهم بالأساليب التي تكفل لهم تحقيق أهداف الموقف الاجتماعي وما يطراء عليه من تغيرات، لكنهم لا يستطيعون ترجمة تلك المعرفة إلى أنماط

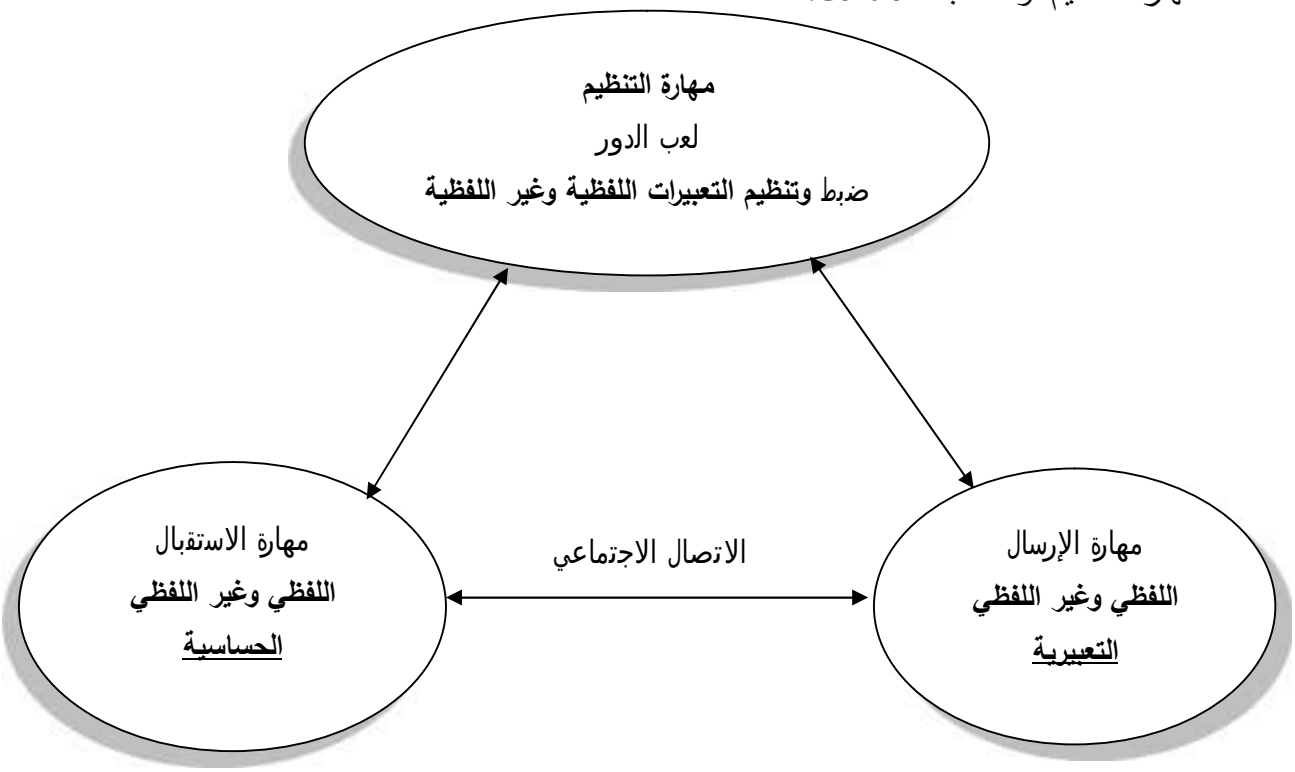
ملائمة من السلوكيات، ويخفقون في التعبير عنها وأدائها بطريقة ماهرة، وهو ما يطلق عليه القصور الأدائي للمهارات الاجتماعية، ويمكن أن يرجع ذلك إلى عوامل ومتغيرات متعدّدة مثل انخفاض الدّافعية، وعدم تدعيم الآخرين ومؤازرتهم للفرد في أداء السلوك، أو عدم إتاحة الظّروف المواتية للقيام بالأداء السلوكي، كما أنّ الشّعور بالقلق وعدم الاستقرار، والتّعرض المستمرّ للنقد يؤدي إلى التعثر في أداء السّلوك حتى لو توافرت المعلومات والحصيلة المعرفية.

2-2-4- **نموذج ريجيو (Ronald Riggio, 1986)**: ومن بعده السيد إبراهيم السّمادوني يرى أنّ المهارات الاجتماعية تشتمل على جانبين أساسين هما:

- الجانب الانفعالي وهو الجانب غير اللّفظي.
- الجانب الاجتماعي وهو الجانب اللّفظي.

ويحتوي كلٌّ منهما على ثلاث مهارات أساسية:

- مهارة الإرسال أو التّعبيري Expressivity.
- مهارة الاستقبال أو الحساسية Sensitivity.
- مهارة التّنظيم أو الضّبط Control.



شكل (01): **نموذج ريجيو (Riggio)** لمهارات الاتصال الاجتماعي.(في السيد، 1994، ص 455)

2-2-4-1- الجانب الانفعالي (**غير اللّفظي**) **ويشتمل على**:

2-2-4-1-1- **التّعبير الانفعالي**: وهو عبارة عن مهارة في الإرسال غير اللّفظي والتي تشتمل على المهارة في إرسال الرّسائل الانفعالية، كما تشتمل أيضا على التّعبير غير اللّفظي للاتجاهات، والسيطرة على ملامح الوجه، والأشخاص ذو المهارة العالية في التعبير الانفعالي لديهم قدرة عالية على جذب الآخرين لهم، وقادرون على أن يثيروا مشاعرهم ويحوزوا انتباه الآخرين.

2-2-4-1-2- **الحساسية الانفعالية**: وهي مهارة استقبال انفعالات الآخرين، وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعاليّة غير اللّفظية، ويميل الأشخاص الذين يتميّزون بحساسيتهم الانفعالية إلى الدّقة والبراعة في تفسير الحالة الانفعالية للآخرين.

2-2-4-1-3- الضّبط الانفعالي: وهي عبارة عن القدرة على ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللّفظية، والقدرة على إخفاء الملامح الحقيقيّة للانفعالات والتحكّم فيها مع عمل قناع مناسب للموقف الاجتماعي، ويتميّز صاحبه بقدرته على رسم وجه سعيد مثل عمل نكتة وضحكة رغم شعوره بالغضب أو الحزن أو القلق، أي أنّه يجيد ضبط التعبير الظّاهري للانفعالات.

2-2-4-2- الجانب الاجتماعي (اللّفظي) **ويشتمل على**:

2-2-4-2-1- **التّعبير الاجتماعي**: وهي عبارة عن مهارة التّعبير اللّفظي والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التّحدث في المواقف الاجتماعية، ويتميّز الشخص الذي يجيد تلك المهارة بأن لديه عدداً كبيراً من الأصدقاء والمعارف لقدرته على الطّلاقة اللّغويّة والبدء بالمحادثات، والتحدّث بتلقائيّة وانبساطية.

2-2-4-2-2- **الحساسية الاجتماعية**: وتشير إلى القدرة على الاتصال (الاستقبال) اللّفظي والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التّفاعل الاجتماعي، والفهم الكامل لآداب السّلوك الاجتماعي، والاهتمام بالسّلوك بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية.

2-2-4-2-3- الضبط الاجتماعي: وهي مهارة لعب الدّور وتحضير الذّات اجتماعيا أي أنّه نوع من التّمثيل الاجتماعي، والأشخاص الذين لديهم مهارة في الضبط الاجتماعي هم في الوقت ذاته متكيّفين متّصفون باللّياقة والثّقة بالنفس في مواجهة المواقف الاجتماعية ويستطيعون الانسجام مع أي نوع من المواقف الاجتماعية بمجرّد أن يُوضعوا فيها.

من خلال العرض السابق للآراء والنماذج المختلفة لمكونات المهارات الاجتماعية، يتّضح أنّه يوجد تباين في الاتجاهات، حيث أنّ كلاً ينظر إليها من زاوية مختلفة، وقد يرجع ذلك إلى الخلفية النظرية لكلّ باحث، لكن على الرّغم من اختلافاتهم، فإنّهم يتّفقون في النهاية على أنّها مهارات تواصل بين الفرد والآخرين (معرفيا أو أدائيا، انفعاليا أو اجتماعيا، إرسالًا أو استقبالًا أو تنظيمًا) حتّى لا يخفق أو يفشل في أداء السّلوك المرغوب اجتماعيا، كما يتّفق أصحاب هذه النماذج على أنّ المهارات الاجتماعية مكملة لبعضها البعض، ولا يمكن أن تكتسب مهارة بدون مكونات مهارية أخرى.

2-3- **أهمية المهارات الاجتماعيّة**:

2-3-1- **تحسين التّحصيل والتنبؤ** به: فقد أظهرت نتائج دراسة إتشيلبارجر وزملائه (Echellbarger et al, 1999) من خلال برنامجها في التعليم المباشر للمهارات الاجتماعية أنّ التحسن في المهارات الاجتماعية يؤدي إلى التحسين في التحصيل والمناخ المدرسي كما يؤدي إلى انخفاض السلوكيات اللّاسوية للتلاميذ. (في الدردير، 2005، ص 89)

2-3-2- **التقليل من السلوكيات غير الاجتماعية**: فقد أشارت دراسة كلّ من بارون وبيرن (Baron & Byren) أنّ التدريب على المهارات الاجتماعية قد يكون فعّال في الحدّ من السلوك العدواني. وأنّ الأشخاص الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية اللازمة للتعبير عن رغباتهم يتعرضون في الغالب إلى إحباط متكرر ممّا يؤدي بهم إلى السلوك بعدوانية. (مكلفين؛ ت، حداد، وآخرون، 2002، ص 356)

2-3-3- **تقدير الذّات والشعور بفعاليته الذّاتية**: فقد توصلت دراسة عبد العظيم (2008) أنّ المهارات الاجتماعية المرتفعة تيسر على الفرد إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الأساتذة بطريقة أفضل، وتجنبه نشوء الصراعات معهم وحلّها إن حدثت بصورة فعالة، ومن ثمّ الشعور بفاعليته الذّاتية. (عبد العظيم، 2008، ص 604)

كما أظهرت دراسة زينب (1993)، وجود علاقة موجبة دالّة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذّات لدى التلميذات المصريات والسعوديات. (في الدردير، 2005، ص 88)

2-3-4- **الاستفادة من الآخرين وتعلم المزيد**: يشير السيد، وفرج، ومحمود (2004) إلى أنّ تلك المهارات تساعد الفرد على الاستفادة من الآخرين، فالمُنْصِت الجيد مثلاً ليس محبوبًا فقط من المحيطين به بل إنّه سيعرف أشياء جيدة منهم، فضلاً على أنّ الأقران سيوفّرون للفرد الماهر اجتماعيا حين يتفاعل معهم بشكل مكثّف فرصة لتعلّم المزيد من السّلوكيات الاجتماعية الإيجابية. (السيد، وفرج، ومحمود، 2004، ص 116)

2-3-5- **المساعدة على التكيّف وتجنّب الصّراعات**: يعرف "ماتسون" (Matson) الشخص ذا المهارة الاجتماعية بأنّه الشخص الذي يستطيع أن يتكيّف جيّدًا مع بيئته، والذي يتجنب الصراعات المعنوية والطبيعية في أثناء تفاعلاته مع الآخرين. (الدردير، 2005، ص 81)

2-3-6- **زيادة السلوك الاجتماعي**: يذكر دانيل جولمان (1995) أنّ المهارات الاجتماعية تجعل التفاعل مع الآخرين فعالًا وتجعل الإنسان قادرًا على مواجهة الآخرين وتحريكهم، وإقامة العلاقات الناجحة وإقناعهم والتّأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاتهم. (الدردير، 2005، ص 83)

2-3-7- خفض القلق الاجتماعي: حيث توصلت دراسة بروشّ وآخرون (Bruch, et al, 1988) أنّ هناك علاقة بين القلق الاجتماعي والضعف في المهارات الاجتماعية ومن ناحية أخرى الشعور بالوحدة النفسية. (عبد الرحمان، 1998، ص 102)

2-3-8- خفض الشعور بالخجل: فقد أظهرت دراسة عبد الرحمٰن، وأبو عابة (1998) فعالية البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل، والشعور بالذّات لدى طلاب الجامعة السعوديين. (الدردير، 2005، ص 89)

2-3-9- علاج الاكتئاب: كما أوضحت دراسة ليبيت ولوينسون (Libet & Lewinsohen, 1972) أنّ التدريب على المهارات الاجتماعية يفيد في علاج الاكتئاب. (غليمي، 2005، ص 254). كما يفترض كوين (Coyne, 1976) أنّ القصور في المهارات الاجتماعية ما هو إلّا نتيجة للاكتئاب وليس سببًا له. (عبد الرحمان، 1998، ص 87). وعلى خلاف ذلك يُرْجِع علماء المدرسة السلوكية الاكتئاب إلى الإدراك الصّحيح بضعف المهارات الاجتماعية. (عبد الرحمان، 1998، ص 94)

2-3-10- **علاج الاندفاعية**: فقد أشارت نتائج دراسة هارير (Harper, 1996) إلى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الاندفاعية لدى أفراد عينة الدراسة، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة عبد الرحمٰن (1998) والتي بحثت أثر المهارات الاجتماعية على الاندفاعية والاكتئاب لدى المراهقين. (في الدردير، 2005، ص 88-89)

ممّا سبق يتّضح أنّ للمهارات الاجتماعية دوراً فعالًا في تحقيق التّوافق النفسي والاجتماعي لدى الفرد وأنّ اكتساب الفرد لهذه المهارات يساعده على إنجاز المهام المكلّف بها سواء كانت (معرفية، مهارية، وجدانية) وبالتالي تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية، وتكسبه الثّقة بالنفس والشّعور بفعاليته الذّاتية.

2-4- **خصائص المهارات الاجتماعية**:

يرى كلّ من (معتز، 2000؛ وWilson, 2007) أنّ المهارات الاجتماعية تعتبر أحد جوانب التعلّم الهامّة والتي تقوم بدور كبير في تقوية وتدعيم عملية التّفاعل الاجتماعي، وتتميّز المهارات الاجتماعية بمجموعة من الخصائص والسّمات التي تتميّز بها عن غيرها. ومن أهمّ هذه الخصائص نجد:

2-4-1- تشتمل المهارات الاجتماعية على البراعة والكفاءة والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين.

2-4-2- العنصر الجوهري في أية مهارة اجتماعية يتمثّل في القدرة على تحقيق نتيجة فعّالة في الاختبارات من أجل الوصول إلى هدف مرغوب.

2-4-3- تشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه.

2-4-4- تعتبر المهارات الاجتماعية مكتسبة وليست موروثة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين، والاقتداء به أو التدريب والممارسة عليها.

2-4-5- تشتمل المهارات الاجتماعية على سلوكيات لفظية وغير لفظية.

2-4-6- تتطلب المهارات الاجتماعية نوع من التآزر بين المكونات اللّفظية وغير اللّفظية للاستجابة، فالتّأثر الاجتماعي للفرد يعتمد على ماذا يقول وكيف يبدو لحظة الكلام.

2-4-7- تتعدّد المهارات الاجتماعية في ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد وخصاله وفي إطار ملاءمتها للموقف الاجتماعي.

2-4-8- تتطلب المهارات الاجتماعية ثلاثة عناصر أساسية تتمثّل في موقف يختلف باختلاف الظروف والسياق، وفاعلية أو كفاءة التفاعل بين المتعلمين ودور الشخص الآخر، والقدرة على إظهار السلوك دون إلحاق الأذى بالآخرين. (الشرقاوي، 2017، ص 50-51)

2-5- طرق التدريب على المهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية:

يرى ماك ميلان (Mac millan) التدريب على المهارات الاجتماعية بأنّه عبارة عن علاج ضدّ القلق والخجل وسوء التّوافق الاجتماعي لدى الأفراد، وذلك من خلال تكوين سلوكيات تجاه الآخرين تتّسم بالمزيد من الثّقة واللّطف، على سبيل المثال التّوقف عن مقاطعة الآخرين، أو عن طريق تعلّم كيـف ومـتى نحقق اتصالاً بطريـقة نـظرة العـين. (في الشرقاوي، 2017، ص 34) هذا ما يتمّ من خلال عدّة طرق مبنية على أسس نظرية، وهو ما أشار إليه كلّ من (عبد الرحمان 1998؛ عبد المعطي، ومصطفى، 2008؛ الخولي، وخير الله، 2009؛ علي، 2010؛ الشرقاوي، 2017) كالآتي:

2-5-1- النّمذجة: وتسمّى كذلك التّعلّم بالعبرة أو التعليم الشّهودي وتعني إتاحة نموذج سلوكي للمتدّرب، ويكون الهدف هو توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض، لكي يكتسب المتدرب سلوكًا جديدًا. والنماذج التي يتمّ استخدامها قد تكوّن أفرادًا آخرين، أو صوّر كتابية، أو فيلم أو شرائط فيديو، والتي تمثّل المهارات التي يجب تعلّمها والتي يكافأ المتدرب على أدائها، كما يمكن عرض أشكال السلوك غير المناسب حتى يتمكن المتدربون من التمييز بين أشكال السلوك المرغوب وغير المرغوب. ومن العوامل التي تزيد من فعالية النمذجة. (انتباه الفرد للنموذج، دافعية الفرد، مقدرة الفرد على تقليد سلوك النموذج).

2-5-2- لعب الأدوار: يقوم المدرب بتدريب الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها، وبهذا الأسلوب تطلب من الطفل أن يؤدي الدور ونقيضه، أي ينتقل من القيام بدور الخجول إلى دور الجريء ومن دور الغاضب إلى دور المعجب. ومن إيجابيات استخدام لعب الدور:

- يساعد على التعلم عن طريق العمل والخبرة المباشرة.
- التمثيل وأداء الأدوار بطريقة محبّبة لدى الأفراد حيث تعينهم على التعبير عن مشاعرهم بأسلوب محبب وشائق.

- تؤدي هـــذه الطريقة إلى التكامل بين الجوانب العقلية والوجدانية والنفس حركية حيال مــوقف أو موضوع معين.

2-5-3- **التلقين والإخفاء**: أشار بالدون (Baldwin, 2001) إلـى أنّ كثيراً ما يحـتاج الإنـــسان إلى مساعدة إضافية أو تلميحات من الآخرين ليستطيع تأدية السلوك بشكل صحيح، وهذه المساعدة قـد تكون (لفظية) تعليمات لفظية، أو (التلقين الإيمائي) مـن خـلال الإشارة أو النظرة باتجاه معين، أو بطريقة معينة، أو رفع اليد (التلقين الجسدي) وهو لمس الآخرين جسديا بهدف مساعدتهم على تأدية سلوك معين، فمثلًا الأب يسمك يد ابنه ليعلمه مسك القلم، ولكن استخدام التلقين بشكل متواصل قد يؤدي إلى الاعتماد الكبير عليه، ولذلك نلجأ إلى الإخفاء وهو الإزالة التدريجية للتلقين بهـــدف مساعـــدة الـــفرد علـــى تأديـــة الســـلوك المستـــهدف باستقلالـــية. (في الخولي، وخير الله، 2009، ص 148)

2-5-4- **التغذية المرتدّة**: وهـــي عبارة عن تقويم أداء الـفرد من قبل المعالج بمشاركة أفراد المجموعة، بمعنى إبراز نقاط القوّة ونقاط الضعف التي أظهرها أحد أفراد المجموعة التجريبية أثناء لعب الـــدور لـــكي يؤكّـــد على نقاط الـــقوّة ويـــعدل نقاط الضعف أثناء تكراره للعب الـــدور.

2-5-5- **التشكيل**: هناك من يسمّيه التقريب المتتابع وهـو تدعيم السلوك الـــذي يقترب تدريجيًا من السلوك المرغوب أو يقاربه في خطوات صغيرة تيسر الانتقال السهل من خطوة لأخرى، بحيث يتغيّر سلوكه بيُسر مع تقديم التدعيم ومعالجة الأخطاء.

2-5-6- **التّدعيم الإيجابي**: هو أي فعل يؤدي إلى زيادة حدوث استجابة معينة كالتشجيع والإثابة الماديـــة والمعـــنوية، حـــيث يرتبط تقديمها للـــفرد بزيادة شـــيوع الســـلوك الـــمرغوب.

2-5-7- الممارسة: بعد أن يصل المتعـلم إلى الاستجابة الصّحيحة نتيـجة تعزيزِه، فإنّـه يبدأ في اكتساب مهارة وسهولة الأداء من خلال ممارسة هذه الاستجابة، ويؤدي ذلك إلى تقوية الاستجابات المنتقاة حتى تصبح عادات قوّية لدى المتعلم، وتختلف الممارسة عـــن التّكرار، حيث أنّ الممارسة هي تكرار معزّز ومـوجّه، ممّا يجعل الممارســـة أكثر جدوى وأشدّ فاعلية من التكرار في مواقف التّعلم المتخلفة.

2-5-8- **التدريب على السلوك التّوكيدي**: وهو أسلوب يقوم على تشجيع المريض وتيسير الظروف له لكي يعبّر عن انفعالاته بحرية وبتلقائية دون أن يشعر بالخجل أو الإحراج من الأفراد الآخرين، وأن يقوم بالتّعبير عن آرائه ورغباته بحريّة، ويشتمل السّلوك التّوكيدي على الوقوف من أجل الحقوق الشخصية والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات بصورة مباشرة وأمينة وتلقائية وتحترم شعور الآخرين.

يشير عبد الرحمٰن (1998) إلى أنّه لا يوجد بطبيعة الحال طريقة موحّدة للتّدريب على المهارات الاجتماعية في كلّ الحالات أو المواقف ولكنّها تختلف باختلاف الاضطراب النفسي أو السّلوكي للحالة من ناحية، وكلّ من الجنس والسّن والمستوى التعليمي والخلفية الثقافية للحالة من ناحية أخرى. (عبد الرحمان، 1998، ص 90). والتدريب على المهارات الاجتماعية واكتسابها أمر لا تتوقّف أهميته عند تحقيق المزيد من التكيّف والتّوافق مع الآخرين، بل يعدّ أمراً وقائيا يحول دون وقوع الفرد في الاضطرابات النفسية.

3- استراتيجية التعلم التعاوني وتنمية المهارات الاجتماعية في التربية البدنية والرياضية في ظل النظريات المفسّرة للعلاقة السببية بينهما:

تعتبر استراتيجية التعلم التعاوني من الاستراتيجيات التي لاقت توجهاً مثيراً، في حركات إصلاح تدريس العلوم والتربية العلمية، ويعود السبب في ذلك إلى إمكانية استخدامها كـبديل للفصل التقليدي، كما تنبع أهمية استراتيجية التعلم التعاوني في قدرتها على المساهمة بإيجابية في تحسين التفكير والتحصيل الأكاديمي، والجانب الحس حركي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، المساهمة في إكتساب المهارات الشخصية الاجتماعية الضرورية للحياة، وتحسين الاتجاهات الإيجابية نحوى الأقران الذين هم في الأصل متنوعون في الجذور، والثقافة، والعرق، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، وبالتالي تنمية المهارات الاجتماعية وتقدير الذات؛ وهو ما أكده الكثير من علماء النفس والتربية، والمختصين في مناهج التدريس، من خلال التنظير لهذا المتغير وعلاقته بتنمية المهارات الاجتماعية.

فاستراتيجية التعلم التعاوني وتنمية المهارات الاجتماعية لها تاريخ غني بالنظريات والدراسات والاستخدام الفعلي في الفصول الدراسية، فنظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية التعلم المعرفي، ونظرية التعلم الهرمي، جميعها عبارة عن تنظير قاد البحث العلمي في متغيري (استراتيجية التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية).

وحسب مرزوق فلقد كانت بداية استراتيجية التعلم التعاوني عام (1900) على يد العالم "كيرت كوفكا" (Kurt Kafka)، أحـد واضعي نظرية الجشتلت (Gestalt) فـي علم النفس، الـذي أكـد على أن المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء؛ وقد قام "كيرت ليفين" (Kurt Lewin) بتطوير أفكار "كافكا" (Kafka) حول النقاط التالية:

- أساس المجموعة هو الإعتماد المتبادل بين الأعضاء.
- حالة التوتر الداخلي لدى الأعضاء تدفعهم إلى العمل على تحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة. (مرزوق، 2009، ص 42)

كما قام "مورتن دويتش" (Morton Dentsch) بصياغة نظرية التعاون التنافسي، وقام "ديفيد جونسون" (Johnson David) بتطوير أفكار "دويتش" لتصبح نظرية (الإعتماد المتبادل الإيجابي). (الديب، 2005، ص 31-32)

أما نظرية التطور المعرفي المعتمدة على أفكار بياجيه (Piaget) وفيجوتسكي (Vygotsky) أيضا لها نصيب في التعلم التعاوني حيث يؤمن "بياجية" (Piaget) بأن اكتساب القيم، واللغة والقوانين، والنظم، والأخلاق يتم من خلال التفاعل مع الآخرين حيث إن الاختلاف في المعرفة يسبب عدم توازن معرفي ومن خلال المناقشة تتم:

- مناظرات عقلية ويتم من خلالها حل حالة عدم التوازن.
- استنتاجات ناقصة ويتم إكمالها.

"فبياجيه" (Piaget) يدعم الخبرة الفعلية العملية، والنضج، وضبط النفس، والثقة الاجتماعية كعوامل للتطور المعرفي؛ ويوضح "فيجوتسكي" (Vygotsky) أهمية العلاقة بين التفاعل الاجتماعي والتطور المعرفي حيث ذكر أن تعلم الفرد يفترض طبيعة اجتماعية وتقدم معرفي للمتعلمين من خلال الحياة الفكرية والطبيعة العقلية للأفراد حول هؤلاء المتعلمين. أما النظرية السلوكية فتركز على المكافأة الجماعية، حيث أكد "سلافن" (Slavin) على أهمية المكافأة الجماعية لتشجيع الطلبة على العمل في مجموعات، فالمكافأة تخلق تشجيع داخلي من كل فرد في المجموعة لأفراد المجموعة. (مرزوق، 2009، ص 43-44). ومن النظريات التي تبنتها الدراسة نجد:

3-1- **النظرية البنائية**: تعد البنائية كما يعرفها المعجم الدولي للتربية بأنها رؤية في نظرية التعلم، ونمو الطفل؛ وقوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لمعرفة نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة حسب (زيتون،2007، ص36).

والبنائية في الأصل هي نظرية في المعرفة تحولت إلى نظرية في التعلم، فهي إحدى نظريات التعلم الحديثة التي اتجهت أنظار التربويين إليها؛ من أجل بلورة عدد من الاستراتيجيات التدريسية للاستفادة منها وتوظيفها داخل الصفوف الدراسية، رغم أن البنائية لم تقدم استراتيجية تدريسية محددة بذاتها، ومن هنا تعددت الاستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية المنبثقة منها، إلا أن ذلك لم يمنع من أنها قدمت معايير ومقترحات للتدريس الفعال. وفي هذا تعتمد استراتيجيات ونماذج التدريس وفقاً لمنظور البنائية وفكرها. وحسب زيتون (2007) من بين هذه الاستراتيجيات والنماذج التدريسية نجد الاستقصاء العلمي، ودورات التعلم، وحل المشكلات، والتغير المفاهيمي، والتعلم التعاوني وهو بيت القصيد. (زيتون، 2007، ص 113)

وفي هذا الصياغ تَعتبِر البنائية التعلم عبارة عـن عملية اجتماعية يتفاعـــل فيها المتعلمون مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية التي تتضمن المعتقدات، والأفكار، والصور؛ ولأنه من غير الممكن الفصل بين أفكار الفرد والمكونات الثقافية والاجتماعية المحيطة به، لذلك تعد مجموعة من المعتقدات التي تسهم في تكوينها العوامل الثقافية والمجتمعية المحيطة بالفرد؛ لذا فإن عملية التعلم والتعليم تتأثر بالبيئة المحيطة بالفرد المتعلم بشكل أساسي وتتطلب دوراً بنائياً نشطاً من الطالب المتعلم.

وفي نفس الصياغ استخدم فوسنت (Fosnot, 1988) البنائية كطريقة في التعلم، وكمرجعية لبناء التعلم الصفي الذي يزيد من فرص تعلم الطلبة مـن خـــلال الحرص على التفاعل الاجتماعـــي بين الطلبة؛ وبالتالي تمكينهم من تبادل الأفكار، والمعرفة والكشف عن معتقداتهم ومفاهيمهم، ومن ثم تكوين مفاهيم جديدة أو تعديل مفاهيمهم السابقة. وفي هذا قدم فوسنت (Fosnot, 1996) أربع افتراضات تستند إليها النظرية البنائية، وهي:

1- المعرفة تبنى طبيعياً من قبل الطلاب المتعلمين الذين يشتركون في التعلم النشط.

2- المعرفة تبنى رمزياً من قبل الطلاب المتعلمين الذين يقدمون تصوراتهم للعمل.

3- المعرفة تبنى اجتماعياً مـــن قبل الطلاب المتعلمين الـذين يوصلون المعـــنى الذي كونوه إلى الآخرين.

4- المعرفة تبنى نظرياً مـن قبل الطلاب المتعلمـين الذين يحاولون توضيح الأشياء التي لا تفهم أو التي لا يفهمونها بالكامل.(في زيتون، 2007، ص 40-41)

وفي الاتجاه العام أكد ويتلي (Wheatley, 1991) أن التعلم المتمركز حول المشكلة، والتعلم التعاوني ينسجمان مع البنائية. كما أشار إلى دور المعلم هو دور وسيط الذي ينظم المهمات والأنشطة التي تقود إلى الكشف عما يكتنف البنية المعرفية والعقلية من مفاهيم ويتحقق منها، ويتيح للطلبة المتعلمين المناقشة حول القضايا والمشكلات خلال البيئة الصفية المحفزة للمناقشة، والحرص على مشاركة الطلبة جميعهم مع إعطائهم حرية التعبير عن فهمها، وتشجيعهم على الانخراط في الأنشـطة العلمـية العملـية وعملـــيات التوضـــيح، وتوســـيع المفاهـيم والتعـديل والتقيـــيم. (في زيتون، 2007، 42). وهو ما يتطابق مع مستلزمات استراتيجية التعلم التعاوني، والتي تحفز الجميع على المشاركة والتعاون فـي الوصول إلى الهدف المطلوب إنطلاقاً مـن الحوار والمناقشة

مع الزملاء والأقران، وتوصيل المعنى الذي كونوه إلى الآخرين، وهو ما أكده فوسنت (Fosnot, 1996) في واحد من الافتراضات الأربع التي تستند إليهم النظرية البنائية؛ وهو ما يفتح المجال واسعاً أمام المتعلمين لإبراز مهاراتهم الاجتماعية وتنميتها في الوسط المدرسي وخاصة إذا تعلق الأمر بحصة التربية البدنية والرياضية، والتي تتميز بنوع من الحرية حيث يجد المتعلم نفسه قادراً على إظهار مهاراته الاجتماعية من خلال احتكاكه مع زملائه.

فالنّظرية البنائية من نظريات التعلم التي أكّدت على أنّ عملية التعلم تحدث في ضوء سياق اجتماعي، إذ أنّ محور اهتمام هذه النظرية هو لغة التواصل باعتبارها أداة تنقل الخبرة الاجتماعية إلى الأفراد، وتشكل المناخ العامّ للبيئة الصّفية. فهذه النظرية تؤكّد على أنّ نمو الفرد بما في ذلك الأداء العقلي متأصّل في المصادر الاجتماعية، ويعتقد أنّ النمو المعرفي للطفل عملية تعاونية تتطوّر من خلال التفاعلات مع الآخرين ومع البيئة، وبالتالي لا يكون الفرد مركز صنع المعرفة لكنّه يحصل على تعلمه وفهمه من خلال التفاعل الاجتماعي.

كما يقترح أصحاب هذه النظرية أنّ المحرك الرئيسي لنمو الطفل هو الصّراع المعرفي الذي يخلقه التفاعل الاجتماعي، فالتناقض بين فهم الطفل الموجود بالفعل وخبراته مع الآخرين وخاصة مع الأقران الأكبر منه بقليل أو الأكثر مقربة يجعله يفحص معتقداته الحالية ويسعى إلى مستويات جديدة من الفهم.

ومنه فإنّ التعلم البنائي يؤكّد على مدى متنوع من العمليات النمائية الداخلية القادرة على العمل فقط عند ما يتفاعل الطفل مع الآخرين في بيئته ومع أقرانه، وهناك اعتقاد بأنّ فصل الطفل عن تأثيراته الاجتماعية مستحيل، وأخيراً ومن منظور علم النفس البنائي تتولّى بيئة التعلم الدور البارز في توجيه نمو الطفل وتتأثر بدورها بالتعلم التعاوني وتفاعلات الأقران. (عبد المعطي، ومصطفى، 2008، ص 81-82). وقد أشار حريري (2001)، إلى أنّ استراتيجية التعلم التعاوني انبثقت من النظرية البنائية التي تهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة وإنتاجية أدائهم والتّأكيد على العلاقات الإيجابية فيما بينهم من خلال بحثهم عن حلول للمشكلات والمواقف والمهمّات التعلمية التي تواجههم، والتّفاعل المتواصل بين أنفسهم وبيئاتهم بما تتضمنه من خبرات وأنشطة صفية. (حريري، 2001، ص 49)

وكتطبيق تربوي في تدريس العلوم، فإن ذلك يعني ضرورة الاهتمام بالنظرية البنائية، وإعداد المعلم البنائي في برنامج إعداد المعلمين وتطويرهم مهنياً، والتركيز على دور المتعلم البنائي، وتهيئة البيئة البنائية، وتوظيف استراتيجيات وطرائق ونماذج البنائية والأنشطة البنائية في مناهج العلوم وبرامجها وكتبها، واستحداث أساليب تقويم جديدة وتجديدية تتناسب مع البنائية، وطرح المادة العلمية في كتب العلوم بلغة بنائية تحث الطالب على التفكير وبناء المعرفة. وهذا كله يتطلب التحول بمناهج العلوم واستراتيجيات تدريسها مـــن الطريقة الاعتيادية التقليدية إلـــى الطريقة الاستراتيجية البنائية في ضوء التحولات والتوجهات الآتية:

1- من معرفة موجودة خارج المتعلم (الاعتيادية)، إلى معرفة موجودة داخـــل المتعلم نفسه (البنائية)

2- من محورية المعلم، إلى محورية الطالب المتعلم، وهذا ما يحدث تماماً فـي التعلم التعاوني الفعال حيث يشارك الجميع في عملية التعلم.

3- من كون المتعلم سلبياً في تلقي المعلومات العلمية، إلى المتعلم الإيجابي، والنشط، والاجتماعي والمبدع. وهو ما يؤكد مبداء الإعتماد المتبادل الإيجابي الذي نادي به المنظرون لاستراتيجية التعلم التعاوني أمثال الإخوة جونسون. والذي بدوره يساهم في فتح المجال أمام تكوين وتنمية مهارات الاتصال والتواصل مع الجماعة، حيث يتكون لدى الفرد والجماعة نوع مـــن المهارات الاجتماعـــية.

4- من الأنشطة الفردية، إلى أنشطة التعلم التعاوني، والتفاوض الاجتماعي.

5- من التعلم التنافسي، إلى التعلم التعاوني وتقبل آراء كل طالب وتقديرها ومناقشتها. وهو ما يؤكد مهارة التعبير الاجتماعي، ومهارة التعبير الإنفعالي.

6- من البحث عن الإجابة الصحيحة وبالتالي انتهاء النشاط أو العمل العلمي، إلى أنه لا توجد إجابـــة صحيحة أو خاطـــئة، وبالتالي امـتداد الأنشطة والعمل العلمي وتمديدها وتوليدها باستمرار.

7- من تذكر المعرفة، إلى تفسير المعرفة وتحريكها علمياً وعقلياً.

8- من الاعتماد على الكتاب المدرسي أو المراجع المعتمدة في التدريس حصرياً، إلـــى الاعتماد على الطالب الذي يبني معارفه من مصادر تعليمية مختلفة.

9- من الاختبارات والامتحانات التي تقوم على الورقة والقلم، إلـــى استخدام بـدائل مختلفة تجديدية في تقويم الطالب.

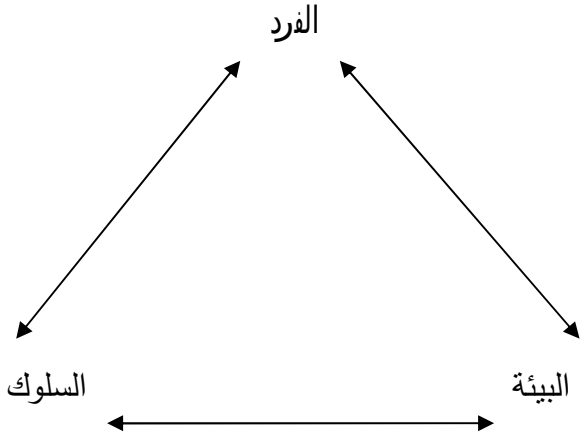
10- من البيئة الصفية التقليدية، إلى البيئة الصفية البنائية التي تتمثل في التحولات والتوجهات الآتية:

1- من النظر إلى المعرفة على أنها جامدة، إلى المعرفة على أنها دينامية ومتغيرة مع تقدم الخبرات والاكتشافات.

2- من كون الطلاب يعملون ويتعلمون فردياً لوحدهم، إلى كون الطلاب يعملون ويتعلمون في مجموعات تعاونية. (زيتون، 2007، ص51-52)

3-2- **نظرية التعلم الاجتماعي**: يعتبر ألبرت باندورا (Albert Bandura) رائداً لهذه النظرية، حيث ترتكز هذه النظرية على فكرة أن السلوك الإنساني يُتعلم من خلال التفاعلات القائمة بين الأفراد؛ فحسب باندورا (Bandura, 1996) يرى أن هناك حتمية تبادلية بين التفاعلات مع الآخرين

والأحداث البيئية، والذي ينتج عنه سلوك الأفراد، وتظهر هذه العلاقة في الشكل التالي.



شكل (02): **علاقة التأثير والتأثر بين البيئة والفرد والسلوك للمتعلم**

يظهر في الشكل السابق علاقات التأثير والتأثر بين الفرد والبيئة وسلوكه المتعلم. (في إبراهيم، 2015، ص 129-130)

وحسب باندورا (Bandura) هناك أربع عمليات تحكم عملية التعلم الاجتماعي كما يلي:

1-**عمليات الانتباه**: حيث يرى باندورا أن الأشخاص لا يستطيعون التعلم بالملاحظة إذا لم ينتبهوا للنموذج السلوكي ومن ناحية أخرى، فإن النموذج لابد أن يكون مؤثراً على الشخص الملاحظ حتى ينتبه لسلوكه، وحتى يتوفر قدر من درجة إدخال المثيرات النموذجية كي يتم التعلم.

2- **عمليات الحفظ**: وتتلخص في انتباه الشخص للمعلومات المناسبة الخاصة بالسلوك المُنمذج واستطاعته أن يفهم جوانبه، كما يحتاج أيضاً أن يكون قادراً على تذكر المادة التي استقبلتها حواسه في عمليات الانتباه، ويتم ذلك بتخزين هذه المادة في صورة مُرمزة سواء أكان الترميز سمعيا أو بصريا أو كليهما، ويساعد اقتران الجوانب البصرية مع الجوانب السمعية، وكذلك تكرار المعلومات على حفظ المادة المنمذجة وتذكرها.

3- **عمليات الأداء الحركي للسلوك**: وهذه العملية لن تؤدى من خلال الملاحظة بمفردها ولا من خلال المحاولة والخطأ، ولكن تؤدى من خلال عملية الممارسة، ثم القيام بعمل تغذية مرتدة لهذا الأداء لكي يتم علاج القصور في بعض جوانب السلوك وتكرار الممارسة حتى يتم التعلم وهذا ما يسمى بلعب الدور والتغذية الراجعة.

4- **عمليات الدافعية**: فمن المحتمل أن تنطفئ الاستجابات المتعلمة عن طريق الملاحظة إذا لم يتم تدعيمها أو إذا تم عقابها، فلا بد إذاً من توفر شروط مناسبة حتى يمكن أداء الاستجابة للمتعلم. (في إبراهيم، 2015، ص 131- 130)

يتضح مما سبق أن الركيزة الأساسية لنظرية باندورا (Bandura) التي تقوم عليها برامج تدريب وتنمية المهارات الاجتماعية هي التعلم عن طريق المحاكاة لاكتساب المهارات الاجتماعية المختلفة كما يلي:

1- الملاحظة هي المصدر الرئيسي لتعلم الطفل المهارات الاجتماعية من خلال عمليات الانتباه للنموذج – الاحتفاظ- الاسترجاع الحركي- الدافعية.

2- استخدام أساليب التعزيز الخارجي عندما يسلك المتعلم سلوكا اجتماعيا مناسبا وكذلك استخدام أسلوب التعزيز البديل مع النماذج المقدمة للمتعلمين ليتعلموا منها المهارات الاجتماعية ويحاكوها.

3- توفير نماذج مادية لتعلم المهارات الاجتماعية.

4- استخدام التعلم بالملاحظة في اكتساب مهارات اجتماعية جديدة وكف مهارات اجتماعية غير مرغوب فيها، وكذلك إتقان مهارة اجتماعية قد تم تعلمها. (في إبراهيم، 2015، ص 131)

والتعلم التعاوني يعتمد على التعلم الاجتماعي والذي افترض فيه كوفك (Kurt Kafka) أن العمل في مجموعة عبارة عن عمل ديناميكي ذو تفاعل مستمر ومشاركة متنوعة؛ وقد أيد ذلك ليفين (Kurt Lewin) حيث ذكر أن المشاركة في المجموعة هو الذي يجعل المجموعة ذات تكامل

ديناميكي. فالنظرية تفترض أن مشاركة الفرد تعتمد على الطريقة التي تمت بها المشاركة، فالمشاركة الإيجابية (التعاون) تعزز التفاعل الفردي خلال المجموعة والذي بدوره يشجع على السعي للمشاركة. (في مرزوق، 2009، ص 42- 43)

ونظرية التعلم الاجتماعي تؤكّد على أهمية التعلم من خلال التفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى التعلم اللّفظي والكفاية الذّاتية، أي الثقة في قدرات الفرد على التعرف على المواقف المتباينة والاحتفاظ بسلوكيات إيجابية خاصة في مواجهة الضغوط الاجتماعية.

كذلك من الأمور المهمّة في هذه النظرية هي قدراتها على استخلاص المعلومات من سلوكيات الآخرين، ثمّ اتخاذ قرار بشأن أي السلوكيات يمكن أن تمثّل السلوك الذي يتم اختياره.

كما يرى رواد هذه النظرية أنّنا نتعلم كثيراً من سلوكياتنا الاجتماعية المهارية عن طريق مراقبة الوالدين والمعلمين والأصدقاء والأفراد الآخرين ممّن يعرضون أنماط سلوك من حولنا، ونتعلم السلوكيات التي تقودنا إلى تحسُّن في الأداء عن طريق ملاحظة نتائج هذه السلوك علينا وعلى الآخرين. (عبد المعطي، ومصطفى، 2008، ص 77-79).

كما يؤكّد باندورا أنّ البيئة الداخلية والخارجية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كلا البيئتين الداخلية والخارجية، وهو ما أطلق عليه باندورا عملية التحديد المتبادل، والأفراد لا يندفعون بفعل القوى الدّاخلية (الدّوافع أو الحاجات) ولا بفعل البيئة (مثيرات البيئة) وإنّما يمكن تفسير الأداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحدّدات الشخصية والبيئة، وهنا نجد أنّ عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذّاتي يكون لها دور كبير، وقد افترض باندورا أنّ التعلم بالعبرة أو النمذجة هو أساس عملية الاكتساب؛ فأية رسالة يرقُبها الطفل تمثل قدوة، وكخلاصة فإنّ التعلم الاجتماعي هو اكتساب الفرد أو تعلمه لاستجابات أو أنماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو إطار اجتماعي. (معتز، 2000، ص 260-261)

من هذا يمكننا استخلاص أن استراتيجية التعلم التعاوني تعتمد على نظرية باندورا (Bandura) للتعلم الاجتماعي، حيث يتضح أن الفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به وخاصة البيئة الاجتماعية وتتحقق شروط التعلم وفق هذه النظرية في التعلم التعاوني بشكل واضح، حيث تتعدد جوانب التفاعل المختلفة داخل مجموعات العمل التعاونية، مما يدفع الجميع إلى التعلم بشكل أفضل.

3-3- **نظرية التعلم الهرمي** (التراكمي): يعتبر **روبرت** جانيه (Robert Gagne) رائد هذه النظرية والتي تنطلق من فكرة أن أنماط التعلم مرتبة ترتيباً هرمياً، تبدأ من المستوى البسيط وبالتدرج حتى الوصول إلى المستوى الأكثر تعقيداً فالقدرات العقلية للمتعلمين حسب رأيه تأخذ طبيعة هرمية، مما يساعد المعلمين على تطوير استراتيجياتهم التعليمية في ضوئها، والرجوع إلى القدرات السابقة للمتعلمين حتى يتمكنوا من تحديد المهمات التعلمية الجديدة، لان التعليم المدرسي يتضمن عمليات تعلم مركبة متدرجة من حيث بنية المضمون التعليمي الذي يتم تنظيمه ودمجه بالبيئة المعرفية للمتعلم من خلال مايلي:

1- وصف المهمة التعليمية: بمعنى تبسيط الأهداف بعيدة المدى إلى أهداف تعليمية يمكن مشاهدة نواتجها في الموقف التعليمي.

2- تحليل المهمة التعليمية: بمعنى تحديد قدرات المتعلم الكامنة لديه والتي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية التي تم تحديدها في وصف المهمة. (أبو حرب، وآخرون، 2004، ص 47)

- **أنماط التعلم في نظرية جانيه**:

1- التعلم الإشاري: يعتبر أبسط أنماط التعلم، وفيه يكتسب المتعلم استجابة مشروطة لإشارة أو علامة، سواء أكانت انفعالية أو عاطفية لا إرادية، مثل الخوف الإشراطي عند الأطفال، ويشترط لحدوث التعلم الإشاري سلامة الأجهزة العصبية والفسيولوجية للمتعلم.

2- **تعلم الربط بين المثير والاستجابة**: يؤكد على اكتساب استجابات إرادية وهذا ما يتطلب من المتعلمين التعزيز المباشر بعد حدوث الاستجابة المرغوب فيها، ويشترط هذا النمط ضبط الانتباه، القدرة على أداء الاستجابات، سلامة استقبال المثيرات.

3- تعلم التسلسل الحركي: يتم في هذا المستوى اكتساب القدرة على ربط عدد من المثيرات والاستجابات على هيئة سلسلة متكاملة بحيث تظهر كأنها استجابة واحدة، ويظهر ذلك واضحاً أثناء تعلم المهارات الحركية مثل الكتابة، وممارسة الألعاب الرياضية، ويشترط هذا النمط القدرة على ربط المثيرات من خلال الاستجابات الحركية وإبداء الرغبة في التعلم.

4- تعلم الترابط اللفظي: وهو يشبه تعلم التسلسل الحركي، لكنه يهتم بالسلوك اللفظي، وهذا ما يتسق مع ما تقدمه المناهج الدراسية كونها تعتمد على اللفظ سواء في مجال القراءة أو المناقشة.

5- **تعلم التمييز**: وفي هذا المستوى يميز المتعلم بين أزواج سبق تعلمها، معتمداً على القرائن كالشكل والحجم، كما يظهر ذلك جلياً من خلال تمييز الأصوات، والألوان، والحروف، والكلمات.

6- تعلم المفهوم: يعتبر مكملاً لتعلم التمييز لأنه يقوم على تجاهل الفروق بين الوقائع والتأكيد على وجه الشبه، والحصول على استجابة واحدة لمجموعة من المثيرات.

7- تعلم القاعدة: يدل هذا النوع من التعلم على تكوين العلاقات بين المفاهيم المختلفة، بحيث يستجيب المتعلم بناءً على قاعدة أو مبداء معين، فمثلاً المعادن تتمدد بالحرارة، وكل قاعدة تتضمن علاقة بين مفهومين أو أكثر، وهذا ما يؤكد أن تعلم القاعدة لا يمكن أن يتم دون تعلم المفاهيم التي تكون تلك القاعدة.

8- تعلم حل المشكلة: وهو أرقى أنواع التعلم ويتطلب تأملاً في أنماط التعلم السابقة، وعمليات معرفية داخلية وخارجية معقدة، تساعد المتعلم على الوصول إلى استراتيجيات يحدد بها المشكلة، ويشخصها، بحيث يتمكن من صياغة الفروض، وتجريب عدة حلول ممكنة حتى يتم الوصول إلى الحل المناسب. (أبو حرب، وآخرون، 2004، ص 47)

- **خطوات التعلم عند جانيه**:

1- جذب انتباه المتعلم وضبطه.
2- إعلام المتعلم بطبيعة النتائج التعليمية المرغوب فيها.
3- استثارة القدرة على تذكر المعلومات أو المتطلبات السابقة.
4- تقديم المثيرات (المادة العلمية) موضوع الدراسة.
5- توجيه المتعلمين عند الحاجة.
6- تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة المناسبة.
7- تشجيع التقدير الذاتي للأداء.
8- تعزيز الاحتفاظ بالمعلومات أو المهارات موضوع التعلم.
9- الحث على التعلم الانتقالي. (نشواتي، 2003، ص 553)

- **المبادئ التربوية المستخلصة من نظرية جانيه:**

1- تشخيص المتطلبات القبلية لتعلم أي موضوع والتأكد من تحققها لدى الطلاب قبل المباشرة في تعلم الموضوع نفسه.

2- ضرورة تنظيم المادة الدراسية في المناهج والكتاب المدرسي تنظيماً منطقياً، وذلك حرصاً على أن تكون النتاجات التعليمية متراكمة ومتسلسلة.

3- الاهتمام بتنمية قدرات الطلاب على التفكير في أثناء تنظيم تعلمهم في الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد.

4- الالتفات إلى الفروق الفردية بين طلاب الصف الواحد.

5- التدريب على المهارات بعد تعلمها بطريقة تنمى التفكير، وذلك باستخدامها في معالجة مواقف جديدة، وليس مجرد تكرار استخدامها في عدد من المواقف المماثلة تماماً لمواقف تعلمها.

6- توفير التقويم المرحلي النامي داخل النسق الواحد للتأكد من تعلم الطلاب الأنماط أو الأصناف قبل الانتقال إلى تنظيم نشاطات تعلمية للأنماط أو الأصناف داخل هذا النسق.

(مرعي، والحيلة، 2002، ص 199-200)

- **مخارج التعلم حسب نظرية جانيه:**

1- **المعلومات اللفظية**: إن الغاية التي تقدم في هذا المجال هي الحقائق والمتن المعرفي المنظم، ففي تعلم التسمية مثلاً يعطي المتعلم استجابة لفظية ملائمة مثل اسم يطلق على شيء ما، أما في تعلم الحقائق فإن العلاقة بين أشياء أو أحداث يمكن أن تظهر في صورة صياغة شفهية أو كتابية.

2- **مهارات عقلية**: هي تنظيم العمليات الداخلية للمتعلمين المصاحبة للتعلم مثل التذكر والتفكير وتوجيه التفكير لدى الفرد، لإيجاد طريقة حل منطقية للمشكلات، وتتوقف هذه الاستراتيجية على مهارات الذكاء وعلى العوامل الخارجية مثل اللغة والأرقام، كما أن استراتيجية التفكير تشمل بحث في الذاكرة وفيها عمليات معرفية ومعالجة للمعلومات.

3- **المهارات الحركية**: الملامح المميزة للمهارات الحركية تكمن في أنها تتطور تحت ظروف التدريب والممارسة، وتتطلب إعادة الحركات الأساسية مع وجود التغذية الراجعة من البيئة المحيطة، وهذه تؤدي إلى تحديد منبهات حسية حركية، التي تشير إلى وجود إشارات للاختلافات بين الأداءات الدقيقة وغي الدقيقة.

4- **الاتجاه**: بمعنى الميل أو الاستعداد للأفعال السلبية أو الايجابية نحو الأشخاص والأشياء والأحداث.

5- **استراتيجيات معرفية**: بمعنى عمليات ضابطة تنفيذية تحكم تفكير وتذكر المتعلم. (في بن عمارة، 2018، ص 71-72)

- **توظيف نظرية جانيه في استراتيجية** التعلم التعاوني: تشكل نظرية جانيه للتعلم الهرمي جملة من الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن تطبيقها في التعلم التعاوني من خلال التطبيقات التربوية التالية.

1- تقوم النظرية على شد انتباه المتعلم وتوجيهه إلى المهمة التعليمية، وهذا ما تحرص عليه استراتيجيه التعلم التعاوني، عند إعلان المعلم عن موضوع الدرس.

2- تعمل النظرية على تقسيم التعلم على مهمات تعليمية، وهذا المبدأ مهم في استراتيجية التعلم التعاوني حيث يتم توزيع المهام على المجموعات، وكذلك على الطلبة داخل المجموعات، مع مراعاة الفروق الفردية.

3- تقوم النظرية على توضيح الأهداف للمتعلمين قبل البدء بالتعلم، وهذا ما تؤكد عليه استراتيجية التعلم التعاوني، حيث يقوم المعلم بإعلان الأهداف، أو استنتاج أهداف الدرس من مجموعات التعلم.

4- تستند النظرية على التقويم التكويني، وإخبار المتعلم بنتائج التعلم أولاً بأول، وهذا ما يتلقاه المتعلمون من زملائهم في المجموعات، حيث يتم تقويمهم وتصحيح أخطائهم.

5- تقوم النظرية على حفز المتعلمين على التعلم، واستراتيجية التعلم التعاوني تؤكد هذا المبدأ حيث يتلقى الطلبة التعزيز من الزملاء في المجموعات، وهناك تعزيز جماعي للمجموعة المتميزة.

6- تشير النظرية إلى انغماس المتعلمين في عملية التعلم، وهذا ما يحدث تماماً في استراتيجية التعلم التعاوني حيث ينصهر المجموع في عملية التعلم ويشاركون فيه.

7- تؤكد النظرية على تقديم التوجيه في أثناء عملية التعلم، وهذا ما يتلقاه المتعلمون من أعضاء المجموعات عند قيامهم بعرض المهام الموكلة لهم.
8- تشير النظرية إلى ضمان انتقال أثر التعلم، وهذا ما يحدث بين مجموعات التعلم في نهاية الموقف التعليمي، وخلال عمل المجموعات بشكل فردي.
9- تؤكد النظرية على فهم المادة التعليمية من قبل جميع المتعلمين، وهذا مبدأ مهم تقوم عليه استراتيجية التعلم التعاوني، حيث تحرص على تعلم الجميع. (أبو حرب، وآخرون، 2004، ص 47)

إنطلاقاً من هذه النقاط وبعد الملاحظة الجيدة لمخارج التعلم حسب جانيه، يمكن القول إن أساسيات نظرية جانيه في التعلم تشكل منطلقات لاستراتيجية للتعلم التعاوني داخل غرفة الصف، وهكذا تعتبر استراتيجية التعلم التعاوني تطبيقاً عملياً لهذه النظرية. ومن خلال هذه المعطيات وحسب رأي الباحث يمكن استنتاج العلاقة بين استراتيجية التعلم التعاوني والتي تعتبر تطبيقاً عملياً لهذه النظرية والمهارات الاجتماعية التي تظهر واضحة في مخارج التعلم عند جانيه، وبالخصوص إذا تعلق الأمر بمخرج المعلومات اللفظية، ومخرج المهارات الحركية، ومخرج الإتجاه، ومخرج استراتيجيات معرفية، فعندما يعطي المتعلم استجابة لفظية ملائمة، أو عندما يكون مستعداً للأفعال السلبية أو الايجابية نحو الأشخاص والأحداث، لأكبر دليل على وجود مهارات اجتماعية تحدد نوعية التعامل مع الآخر.

خلاصة:

إن تنمية مهارات لفظية وأخرى غير لفظية في حصة التربية البدنية والرياضية، في شكل مهارات اجتماعية يعتبر من الصعوبة بمكان، إلا إذا توفرت استراتيجية يتم العمل فيها من خلال، التفاعل والتفاوض، والمنافسة الاجتماعية، في ظل مجموعات صغيرة، بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم في جو تعاوني، ضمن العملية التعليمية التعلمية، يدرك فيها التلميذ حاجة زميله إلى معونته، وأنه هو نفسه في حاجة إلى معاونة زميله؛ فيتعلم معاونة الغير وفي نفس الوقت يكتسب خبرة ومعرفة اجتماعية، وهو ما نستشفه في استخدام استراتيجية التعلم التعاوني،في حصة التربية البدنية والرياضية، والتي تنطلق في جوهرها من مبداء الإعتماد المتبادل الإيجابي.

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد.

1- منهـــــج الدراســـــة.

2- مجتمـع الدراســة وعينتها.

3- **أدوات جمع البيـــــانات.**

4- **التصميم التجريبي للدراسة.**

5- إجراءات تنفـيذ الدراســة.

6- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.**

خلاصة.

تمهيد

نعرج في هذا الفصل على الإجراءات المنهجية لتنفيذ هذه الدراسة، انطلاقاً من تحديد منهج البحث المستخدم في الدراسة، ثم مجتمع الدراسة وكذا العينة وكيفية اختيارها وبعدها عرض أدوات جمع بيانات الدراسة، وكذا الإجراءات المتبعة للتأكد من مدى صلاحيتها (الخصائص السيكومترية) ويأتي بعد ذلك التصميم التجريبي المتبع وإجراءات تنفيذه، وفي الأخير تحديد ما تم استخدامه في المعالجة الإحصائية من أساليب إحصائية.

1- منهج الدراسة:

بما أن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية خلال درس التربية البدنية والرياضية، فإن المنهج الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة هو المنهج التجريبي، والذي يعتمد في أساسه على الفحص التجريبي للفرضيات.

فهو يتميز عن غيره من المناهج بأن دور الباحث لا يقتصر على جمع المعلومات والبيانات عن واقع ما بهدف معرفة هذا الواقع وفهمه وتفسيره وتطويره، بقدر ما يحاول إعادة تشكيل هذا الواقع عن طريق إدخال تغييرات عليه وقياس أثر هذه التغيرات وما تحدثه من نتائج. (عطوي، 2015، ص 233)

2- مجتمع الدراسة وعينتها:

2-1- مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في التلاميذ المسجلين في السنة الثانية من المرحلة الثانوية بثانويات بلدية ورقلة، والبالغ عددهم (13) ثانوية خلال السنة الدراسية 2018/2017، الدارسين لمادة التربية البدنية والرياضية (غير المعفيين) بشكل منتظم طيلة الموسم الدراسي، تتراوح أعمارهم بين 18/15 سنة باختلاف جنسهم (ذكور وإناث). والجدول الآتي يوضح توزيع بيانات مجتمع الدراسة.

جدول (02): **توزيع أفراد مجتمع الدراسة.**

البلدية	الثانوية	عدد التلاميذ	عدد الأفواج
بلدية ورقلة	**سي شريف علي ملاح**	308	09
	عبد المجيد بومادة	317	11
	محمد العيد آل خليفة	225	08
	مولود قاسم **نايت بلقاسم**	98	06
	قويدري العربي	119	05
	أحمد خليل	167	07
	مبارك الميلي	67	04
	الخوارزمي	153	07
	مصطفى حفيان	274	08
	توفيق المدني	193	07
	مدقن عبد القادر	106	04
	جواحي حشود	88	05
	عبيد أحمد	216	06
	المجموع	2331	87

المصدر (أساتذة **التربية البدنية والرياضية لثانويات بلدية ورقلة** السنة الدراسية 2018/2017).

يتضح من خلال الجدول أن عدد أفراد المجتمع الأصلي بلغ (2331) فرداً موزعين على (87) فوجاً تربوياً.

2-2- أسباب اختيار الصف الثاني ثانوي:

- الصف الأول ثانوي يعتبر في مرحلة انتقالية من مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي وبالتالي التلاميذ لم يحققوا بعد الاندماج والتكيف مع مستجدات المرحلة.

- الصف الثالث ثانوي يعتبر في نهاية مرحلة التعليم الثانوي والتي تتميز بضغوطات امتحان البكالوريا وما له من أثار على نفسية التلاميذ، وهو ما يجعل جلهم لا يتجاوب مع التجربة وهو ما ينعكس على النتائج.

2-3- عينة الدراسة:

قام الطالب باختيار ثانويتين بطريقة قصديه من بين 13 ثانوية تابعة لبلدية ورقلة، هما ثانوية مدقن عبد القادر لاستغلالها في الدراسة الإستطلاعية. وثانوية جواحي حشود لاستغلالها في الدراسة الأساسية، ويرجع إختيار هذه الأخيرة لعدة اعتبارات، منها سهولة التطبيق لأن الطالب موظف في هذه الثانوية وبالتالي وجود مجموعة من التسهيلات سواء تعلق الأمر بالجانب الإداري أو البيداغوجي، ضف إلى ذلك توفير الوقت والجهد، من هذه الأخيرة تم اختيار فوجين بشكل عشوائي ليمثل الفوج الأول المجموعة التجريبية قوامه (38) تلميذ وتلميذة والفوج الثاني المجموعة الضابطة قوامه(38) تلميذ وتلميذة.

جدول (03): **يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة.**

المجموعة		التجريبية	الضابطة
المجموع		38	38
الجنس	ذكور	18	19
	إناث	18	17
المقصيين	ذكور	01	02
	إناث	01	00
عدد أفراد العينة		36	36

جدول (04): **يوضح خصائص عينة الدراسة.**

العينة	الحالة العائلية				الحالة الاجتماعية						المستوى المعيشي					
	عائلة		غير عائلة		أعزب/عزباء		متزوج/متزوجة		أرمل/أرملة		ضعيف		متوسط		جيد	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
تجريبية	1	0%	30	100%	14	46.67%	14	46.67%	02	6%	11	36.67%	15	50.00%	04	13.33%
المجموع	100;00%				100;00%						100;00%					
ضابطة	1	3%	30	100%	14	46.67%	13	43.33%	03	10%	11	36.67%	16	53.33%	03	10%
المجموع	100;00%				100;00%						100;00%					

يتضح من الجدول أن عينة الدراسة تميزت بمجموعة من الخصائص من أهمها الحالة العائلية لأفراد العينة، حيث بينت إجاباتهم فـي **صفحة المعلومات الخاصة** بالمفحوص أن اغلبهم يعيشون مع والديهم **(الأب والأم)** سواء تعلق الأمر بالمجموعة التجريبية أو المجموعة الضابطة، **أما بالنسبة** للحالة الاجتماعية فنجد اختلاف بسيط بين المجموعتين لا يتعدى ما نسبته 03%، **وهو نفس الشيء** بالنسبة للمستوى المعيشي فالاختلاف كان بسيط لصالح المجموعة الضابطة، وهو ما يدل على وجود نوع من التقارب بين المجموعتين في جميع مجالات الحياة الاجتماعية.

بعد تحـــديد عينة الدراسة الأساسية، ولغرض التثبت مـــن تكافؤ مجموعتي الدراسة من عدمه تم التحقق من ذلك من خلال المتغيرات التالية:

1- **التكافؤ في العمر الزمني**: تم اعتماد عمر يتراوح بين (18/15) سنة والذي يتناسب مع مستوي السنة الثانية من المرحلة الثانوية، حيث تم حساب العمر بالسنوات لإيجاد الفرق بين متوسطي أعمار تلاميذ المجموعتين كما يوضح الجدول.

جدول (05): **يوضح التكافؤ في متوسطات العمر الزمني للمجموعتين.**

المجموعة	السن	التكرارات	م. حسابي
المجموعة التجريبية	15	01	16.86
	16	15	
	17	10	
	18	12	
المجموعة الضابطة	15	02	16.86
	16	15	
	17	07	
	18	14	

يتضح من الجدول أن قيمة المتوسط العمري لكلا المجموعتين يساوي (16.86) مما يعني عدم وجود فروق في العمر الزمني بين المجموعة التجريبية والضابطة، وهذا ما يؤكد تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني.

1- **التكافؤ في مستوى المهارات الاجتماعية**: تم التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية كما يوضح الجدول.

جدول (06): **يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية.**

المتغير	المجموعة التجريبية ن=38		المجموعة الضابطة ن=38		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي (عند 0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المهارات الاجتماعية	275.28	16.37	278.60	22.19	0.74	0.46	**غير دال**

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية يساوي (275.28) وهو أقل بقليل من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة والذي يساوي (278.60)، بينما الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية يساوي (16.37) وهو اقل من الانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة والذي يساوي (22.19)، ولمعرفة دلالة الفروق وجدت قيمة "ت" تساوي (0.74) والقيمة الاحتمالية تساوي (0.46)، وهي أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهو دليل على التكافؤ بين المجموعتين.

3- **التجانس في مستوى المهارات الاجتماعية**: تم التحقق من التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية كما يوضح الجدول.

جدول (07): **يوضح نتائج التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس المهارات الاجتماعية**.

المتغير	المجموعة التجريبية ن=38		المجموعة الضابطة ن=38		قيمة "ف"	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي (عند0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
المهارات الاجتماعية	275.28	16.37	278.60	22.19	3.00	0.08	غير دال

نلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية يساوي (275.28) أقل بقليل من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة والذي يساوي (278.60)، بينما الانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية يساوي (16.37) وهو اقل من الانحراف المعياري لدرجات المجموعة الضابطة والذي يساوي (22.19)، ولمعرفة مستوى التجانس وجدت قيمة "ف" تساوي (3.00) والقيمة الاحتمالية تساوي (0.08)، وهي أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهو دليل على التجانس بين المجموعتين .

3- أدوات جمع البيانات:

3-1- مقياس المهارات الاجتماعية:

اعتمد الطالب في قياسه للمهارات الاجتماعية على المقياس الذي أعده رونالد ريجيو (Ronald Riggio,1986) ليكون أداة سيكولوجية تستخدم في تقدير المهارات الاجتماعية أو مهارات الاتصال، ونقله للعربية السيد إبراهيم السمادوني (1991)، وحسب المقياس فإن لعملية الاتصال جانبين هامين، يسمى أحدهما بالجانب الإنفعالي(Emotional domain) ويختص هذا الجانب بالإتصال غير اللفظي. ويشتمل على الأبعاد التالية:

- **التعبير الانفعالي Emotional Expressivity (EE):** يشير هذا البعد إلى إرسال الرسائل الانفعالية من خلال تعابير ملامح الوجه والجسد.

- **الحساسية الانفعالية Emotional Sensitivity (ES):** وهى مهارة في استقبال (التقاط) انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية.

- الضبط الانفعالي **Emotional Control (EC):** عبارة عن القدرة على ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والانفعالية، ويشمل الضبط الانفعالي القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات.

أما الجانب الثاني يسمى بالجانب الاجتماعي (Social domain) ويختص بالإتصال اللفظي. ويشتمل على الأبعاد التالية:

- **التعبير الاجتماعي Social Expressivity (SE):** يشير إلى القدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية، كما يشير إلى الطلاقة اللفظية والقدرة على البدء بالمحادثات والتحدث بتلقائية في موضوع ما.

- **الحساسية الاجتماعية Social Sensitivity** (SS): وتشير إلى القدرة على الإنصات والاستقبال اللفظي والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعية.

- الضبط الاجتماعي **Social Control (EC):** عبارة عن مهارة لعب الدور وتحضير الذات اجتماعياً بحيث يقوم الفرد بأدوار اجتماعية متنوعة بكل حنكة وثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية اللفظية.

ويتكون كل بُعد من (15) عبارة، بالإضافة إلى مقياس المراوغة الاجتماعية الذي تم استبعاده في الدراسة الحالية، حيث ظهر كبُعد مستقل يشير إلى قدرة الفرد على الخداع والمراوغة في المواقف الاجتماعية وهو خارج اهتمام الدراسة الحالية.

ويتم تصحيح مقياس المهارات الاجتماعية كالتالي:

- العبارات الموجبة تكون درجاتها كالتالي: لا تنطبق علي إطلاقا(1) – تنطبق علي قليلا(2) – تنطبق علي(3) – تنطبق علي كثير(4) – تنطبق علي إطلاقا(5).

- العبارات السالبة تكون درجاتها كالتالي: لا تنطبق علي إطلاقا(5) – تنطبق علي قليلا(4) – تنطبق علي(3) – تنطبق علي كثير(2) – تنطبق علي إطلاقا(1) (الملحق رقم: 02). بعد أن كانت الإجابة في الأصل تدرج مكون من تسع (9) اختيارات تبدأ بـ: لا تنطبق على الإطلاق وتتدرج حتى تنطبق تماماً، وبذلك تتراوح درجات العبارة الواحدة ما بين (-4 إلى +4 درجات). حيث قام الطالب بإجراء بعض التعديلات الخفيفة على بعض الكلمات لتبسيط المعنى مع مراعاة عدم الإخلال بالصياغة العامة للبنود، بالإضافة إلى تغيير البدائل من تسعة إلى خمس بدائل، واستبعاد بُعد المراوغة باعتباره خارج اهتمام الدراسة.

3-1-1- **الخصائص السيكومترية للمقياس**:

3-1-1-1- الصدق

3-1-1-1-1- **صدق المقياس في البيئة المصرية**: قام السيد السمادوني (1991) بحساب الصدق بطريقتين:

3-1-1-1-1-1- صدق الارتباط بالمحك (**صدق التكوين**):

تم تقدير الصدق لمقياس المهارات الاجتماعية على عينات مصرية حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجات (317) طالبا جامعيا على مقياس المهارات الاجتماعية (SSI) وبين مجموعة من المقاييس النفسية للشخصية وهي: إختبار تقدير الذات (الدريني وآخرون) بمعامل ارتباط قدره (0.34)، واختبار سمة القلق بمعامل ارتباط قدره (0.35)، واختبار حالة القلق (لسبيلبرجو) بمعامل ارتباط قدره (0.35)، ومقياس الخجل بمعامل ارتباط قدره (0.38)، ومقياس قلق الاتصال بمعامل ارتباط قدره (0.41)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية بمعامل ارتباط قدره (0.56)، وكانت الارتباطات دالة عند مستوى (0.05-0.01). (السيد، ص 11)

3-1-1-1-1-2- صدق **التمييز**:

يشير هذا النوع من الصدق إلى ما إذا كانت الدرجات على مقياس المهارات الاجتماعية (SSI) تميز بين الطلاب الأسوياء وبين الذين يعانون من الاكتئاب، حيث تم تطبيق اختبارين للاكتئاب أحدهما مقياس فرعى لاختبار الشخصية المتعدد الأوجه (MMPI) (لهناء هناء)، والآخر مقياس بيك (Beck)، للاكتئاب (لغريب) وقد تم اختيار الطلاب الحاصلين على درجات مرتفعة على المقياس (ن = 74 طالباً)، من طلبة كلية التربية بطنطا، تراوحت أعمارهم ما بين (20- 22 عاماً) بمتوسط قدره (21.57)، وانحراف معياري قدره (0.94). كما تم إختيار (74 طالباً) من الطلاب الحاصلين على درجات منخفضة جداً على المقياس، ومنه فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة (0.05-0.01) بين الطلاب الأسوياء والمكتئبين من الجنسين في جميع الأبعاد الفرعية التي يقيسها مقياس المهارات الاجتماعية، وأيضاً في الدرجة الكلية مما يعد مؤشراً على قدرة المقياس على التمييز بين الأسوياء والمضطربين (العصابيين) كالمكتئبين ذوى القلق.

3-1-1-1-2- صدق المقياس على عينة الدراسة الحالية:

3-1-1-1-2-1- صدق التمييز: تم حساب صدق المقياس على عينة الدراسة الحالية والمكونة من (33) تلميذاً وتلميذة باستخدام طريقة الصدق التمييزي كونه الأنسب لاختبار المهارات الاجتماعية وبعد تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية تم ترتيب الدرجات المحصل عليها ترتيبا تنازليا ثم أخذ نسبة (27%) من الدرجات العليا و(27%) من الدرجات السفلى ثم تطبيق اختبار "ت" لدلالة الفروق وكانت النتائج كالأتي:

جدول (08): **يوضح نتائج معامل الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الاجتماعية.**

درجات الطرف العلوي ن1 = 09		درجات الطرف السفلي ن2 = 09		**قيمة** "ت"	درجة **الحرية**	**القيمة الاحتمالية** sig	القرار الإحصائي (عند0.05)
المتوسط الحسابي	الانحراف **المعياري**	المتوسط الحسابي	الانحراف **المعياري**				
250.33	6.59	218.70	6.54	10.47	17	0.000	دالة

يبدو واضحا من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الطرف العلوي والتي تساوي (250.33) أكبر من المتوسط الحسابي لدرجات الطرف السفلي والتي تساوي (218.70) أما الانحراف المعياري لدرجات الطرف العلوي والتي تساوي (6.59) وهي أصغر من الانحراف المعياري لدرجات الطرف السفلي والتي تساوي (6.54)، وكانت قيمة "ت" (10.47)، والقيمة الاحتمالية (0.000) أصغر من (0.05) عند درجة الحرية (17)، وهذا يعني أن قيمة "ت" دالة وعليه فالمقياس يميز بين التلاميذ الأقوياء والضعفاء في المهارات الاجتماعية، وبذلك نطمئن إلى صدق المقياس.

جدول (09): **يوضح نتائج الصدق التمييزي لبنود مقياس المهارات الاجتماعية.**

أرقام البنود	قيمة ت	القيمة الاحتمالية sig	أرقام البنود	قيمة ت	القيمة الاحتمالية sig	أرقام البنود	قيمة ت	القيمة الاحتمالية sig
01	8.306	0.000	31	13.396	0.000	61	12.425	0.000
02	7.430	0.000	32	6.739	0.000	62	14.920	0.000
03	8.974	0.000	33	11.123	0.000	63	9.835	0.000
04	9.907	0.000	34	9.712	0.000	64	9.223	0.000
05	10.193	0.000	35	8.533	0.000	65	11.693	0.000
06	15.134	0.000	36	6.718	0.000	66	10.527	0.000
07	8.162	0.000	37	12.618	0.000	67	8.648	0.000
08	12.138	0.000	38	6.529	0.000	68	6.858	0.000
09	12.707	0.000	39	7.558	0.000	69	9.642	0.000
10	13.558	0.000	40	11.123	0.000	70	16.274	0.000
11	13.396	0.000	41	12.236	0.000	71	13.243	0.000
12	8.513	0.000	42	12.236	0.000	72	6.858	0.000
13	12.425	0.000	43	6.529	0.000	73	7.218	0.000
14	12.648	0.000	44	14.579	0.000	74	15.060	0.000
15	10.618	0.000	45	10.871	0.000	75	7.331	0.000
16	12.648	0.000	46	7.517	0.000	76	15.607	0.000
17	6.451	0.000	47	8.768	0.000	77	9.517	0.000
18	13.975	0.000	48	20.853	0.000	78	11.670	0.000
19	8.343	0.000	49	7.296	0.000	79	16.323	0.000
20	11.966	0.000	50	12.515	0.000	80	7.653	0.000
21	8.460	0.000	51	7.992	0.000	81	5.596	0.000
22	9.194	0.000	52	19.864	0.000	82	9.114	0.000
23	13.572	0.000	53	6.491	0.000	83	11.629	0.000
24	7.161	0.000	54	9.223	0.000	84	7.702	0.000
25	12.425	0.000	55	9.826	0.000	85	6.491	0.000
26	8.347	0.000	56	11.968	0.000	86	9.517	0.000
27	15.134	0.000	57	12.236	0.000	87	12.315	0.000
28	12.648	0.000	58	10.576	0.000	88	12.728	0.000
29	8.799	0.000	59	8.050	0.000	89	13.715	0.000
30	15.402	0.000	60	7.462	0.000	90	11.838	0.000

يتضح من الجدول **أن كل** عبارات المقياس لها القدرة التمييزية.

3-1-1-2- الثبات

3-1-1-2-1- **ثبات المقياس في البيئة المصرية**: قام السيد السمادوني (1991) بحساب الثبات في البيئة المصرية بطريقتين:

3-1-1-2-1-1- **إعادة التطبيق**:

- على عينة مكونة من (68) طالباً جامعياً بكلية التربية بطنطا، وبفاصل زمني مدته أسبوعان.
- على عينة مكونة من (73) تلميذاً بالمرحلة الثانوية، وبفاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع.
- على عينة مكونة من (39) مدرساً بمراحل التعليم المختلفة بفاصل زمني مدته شهر، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0.80 إلى 0.91).

3-1-1-2-1-2- معامل ألفا كرونباخ: حيث تراوحت معاملات الثبات مابين (0.78 إلى 0.85)، وتلك القيم عالية وهذا يشير إلى ثبات المقياس.

3-1-1-2-1-3- الارتباطات **الداخلية بين الأبعاد الفرعية للمقياس**: وقد تراوحت قيم الارتباطات البينية الدالة بين (0.17 إلى 0.76). وهذا يشير إلى التماسك الداخلي للمقياس.

3-1-1-2-2- **ثبات المقياس على عينة الدراسة الحالية**:

3-1-1-2-2-1- معامل ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات المقياس على عينة الدراسة الحالية والمكونة من (33) تلميذاً وتلميذة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وهو من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار، ومعامل ألفا يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده (في معمريه، 2012، ص 284). حيث يشير ارتفاع معامل ألفا كرونباخ إلى أن مفردات المقياس الواحد تمثل وتعبر عن مضمون واحد. والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية ككل، وثبات كل مقياس من المقاييس الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (10): **يوضح معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ بين درجات الأبعاد الفرعية وبين الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية** (ن =33).

المقاييس الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
1- **التعبير الانفعالـــــي**	0,68
2- الحساسـية **الانفعالية**	0,73
3- الضـبط الانفعالـــي	0,67
4- التعبـير **الاجتماعـــي**	0,77
5- **الحساسية الاجتماعية**	0,70
6- الضـبط الاجتماعـــي	0,61
7- الثـــبات الكلـــــــى	0,76

يتضح من الجدول أن معاملات ألفا للمقاييس الفرعية والمقياس الكلى مرتفعة، حيث بلغ معامل ثبات المقياس الكلى 0.76.

3-1-1-2-2-2- **التجزئة النصفية**: كذلك تم حساب ثبات المقياس على عينة الدراسة الحالية باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث قمنا بحساب معاملات الإرتباط بين العبارات الفردية والزوجية لمقياس المهارات الاجتماعية وكانت النتيجة كالأتي.

جدول (11): **يوضح** معامل ثبات **المقياس (المهارات الإجتماعية)** عن **طريق** التجزئة **النصفية**.

الأداة	عدد العبارات	قبل **التصحيح**	بعد **التصحيح**	الدلالة **الإحصائية**
مقياس المهارات الإجتماعية	90	0.58	0.73	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول أن المقياس المستخدم بعد التعديل بقي ثابت بدرجة كبيرة.

3-2- الوحدات **التعليمية (البرنامج التعليمي)**.

3-2-1- **خطوات بناء الوحدات التعليمية**:

تـــم بناء الوحـــــدات التعليمـية وفـــق استراتيجـــية التعـــلم التعاونـــي انطـــلاقا مـن:

- الاطلاع على الإطار النظري المتعلق بإجراءات استراتيجية التعلم التعاونـي وأهميتها في تنمية المهارات الاجتماعية.

- الاطـــلاع علـى الدراســـات السابـــقة وتحلـــيل نتائجـــها.

- الاطلاع على منهاج التربية البدنية والرياضية للمرحلة الثانوية.

- الاطلاع على الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية.

- الاطلاع على التوزيع السنوي والدوري الخاص بالسنة الدراسية 2018/2017.

- الاطلاع على المذكرات المعتاد العمل بها لتحديد الأهداف الخاصة بالوحدات التعليمية وفق استراتيجية التعلم التعاوني مع مراعاة أسس البناء في المنهاج.

من خلال هذه المطالعة تم تصميم مواقف تعليمية خاصة بكل وحدة تعليمية لنشاط كرة اليد وفق استراتيجية التعلم التعاوني موجهة للمجموعة التجريبية، تتماشى والأهداف الخاصة المسطرة لكل وحدة تعليمية.

3-2-2- **محتوى الوحدات التعليمية**:

تضمن هذا البرنامج التعليمي مجموعة مـــن الوحدات التعليمية، بلغ عـــددها تسعة وحـــدات بما فيها وحدة التقويم التشخيصي والتحصيلي، بحيث يحتوي كل منها على هدف خاص ومواقف تعليمية تخدم الهدف، ممثلة في نشاط كرة اليد كما هو موضح في (الملحق رقم: 04)، في فترة زمنية محددة بـ (60 د) لكل وحدة.

3-2-3- قياس صدق الوحدات التعليمية:

بعد ما تم تصميم وبناء الوحدات التعليمية وفق استراتيجية التعلم التعاوني لنشاط كرة اليد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج التدريس من جامعات متعددة خارج وداخل الوطن، بالإضافة إلي بعض أساتذة التعليم الثانوي ذوي الخبرة في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية (الملحق رقم:03)، وذلك لمعرفة مدى صلاحية هذه الوحدات للتطبيق، انطلاقا من ملاءمة النشاط للاستراتيجية المتبعة، وكذا موافقة الأهداف الإجرائية للمواقف التعليمية وهو ما نتج عنه بعض التعديلات في الشكل العام للوحدات التعليمية.

3- التصميم التجريبي للدراسة:

« يشير التصميم التجريبي إلى الإطار الفكري الذي تجرى التجربة ضمنه. إنه خطة الباحث لتنفيذ التجربة» (آري، وجاكوبس، ورازافييه، 2013، ص338)

وبما أننا في وضع مدرسي نموذجي لا يمكن تعطيل جداول الدراسة ولا الصفوف التي جرى تنظيمها بغية تنفيذ دراستنا. ففي مثل هذه الحالة يرى الباحث من الضروري استخدام المجموعات حسب وضعها، لأنها منظمة في مجموعات تامة. والسبيل الأمثل لذلك هو اعتماد تصميم المجموعة الضابطة غير العشوائية ذو الاختبارين القبلي والبعدي.(آري، وآخرون، 2013، ص 374)

4- إجراءات تنفيذ الدراسة:

بناءً على ما جاء في الدراسات السابقة اشتملت الدراسة الحالية على الخطوات التالية:

- قبل البدء في استخدام أدوات الدراسة تم التحقق من خصائصها السيكومترية.
- قبل البدء في الدراسة الأساسية أجرينا القياس القبلي عن طريق توزيع مقياس المهارات الاجتماعية على المجموعتين، في الفترة الممتدة ما بين (10 و12) ديسمبر 2017.
- تم إجراء الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من 2017/12/17 إلى غاية 2018/03/04. بواقع حصة لكل مجموعة أسبوعياً، بحجم ساعي مدته 60 دقيقة.
- قام الأستاذ الباحث بنفسه بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة.
- بعد إنهاء الدراسة الأساسية تم إجراء القياس البعدي للمهارات الاجتماعية للمجموعتين خلال الفترة الممتدة ما بين (11 و15) مارس 2018.

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

يقول محمد أبو صالح وآخرون بأن علم الإحصاء هو ذلك العلم الذي يبحث في جمع البيانات وتنظيمها وعرضـــها وتحليلها واتخاذ القـرارات بناءً عليها(أبو صالح، وعوض، 1989، ص 09). مــن هنا نستنتج أن الهدف من استعمال الأساليب الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات تساعدنا على التحليل والتفسير والتأويل **والحكم**، حيث تم في هذه الدراسة استعمال برنامج المعالجة الإحصـــائية للبيانات (SPSS) *نسخة* 20، و ذلك لأجل حساب: *المتوسط* الحسابي – الانحراف المعياري - *اختبار* "ت" (t-test) – *اختبار* "ف" (Levene).

خلاصة:

في هذا الفصل تم عرض كل ما يتعلق بالإجراءات الميدانية للدراسة، ابتداء بالمنهج المستخدم والتصميم التجريبي الملائم للدراسة، كما تـم **عـرض مجتمع الدراسـة** وخصائص العينة المستهدفة ثم تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، مروراً بالأساليب الإحصائية المعالجة لبيانات الدراسة، والتي مــن **خلالها** *توصلنا* إلى *نتائج* الدراسة التي *سنتعرض* لها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها.

تمهيد.

1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها.

1-1- عــرض وتحليل نتيـجة الفرضــية الأولـــى.

1-2- مناقشـــة نتيــجة الفرضـــية الأولـــــى.

2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية ومناقشتها.

1-1- عــرض وتحليل نتيـجة الفرضــية الثانــية.

1-2- مناقشـــة نتيـجة الفرضـــية الثانـــــية.

تمهيد

انطلاقا مـــن النتائـج المتحصل عليـها خـــلال التجربة، سيتم في هـــذا الفصل عرضـــها ومناقشتها، مع مراعاة ما جاءت به الفرضيات لإثباتها أو نفيها مستندين في ذلك على ما توصلت لـــه الدراسات السابقة المشابـــهة، بالإضافة إلـــى عرض الاســتنتاجات المتوصـــل إليـــها والتوصـــيات التي يقترحـــها الطالـــب.

1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى ومناقشتها.

1-1- عـــرض وتحليل نتيجة الفرضـــية الأولـــــى:

- **نص الفرضية**: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية تعزى لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

الجدول (12): **يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياسين القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية للمجموعتين التجريبية والضابطة.**

القياس	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس القبلي	**التجريبية**	38	275.28	16.37
	الضابطة	38	278.60	22.19
القياس البعدي	**التجريبية**	36	294.38	15.72
	الضابطة	36	276.02	16.52

يتضح من خلال الجدول أن هناك اختلاف طفيف نسبياً في المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس القبلي للمهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية، حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (275.28) بانحراف معياري قدره (16.37)، **وبلغ** متوسط المجموعة الضابطة (278.60) بانحراف معياري قدره (22.19)،حيث كان العدد (ن) يساوي (38) في كلا المجموعتين وقد تم التأكد من دلالة هذه الفروق من خلال إجراءات التكافؤ المنجزة سابقاً، حيث كانت هذه الفروق غير دالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) من خلال اختبار "ت" (T test) للعينات المستقلة، وهـــو ما يؤكد تكافؤ مجموعتي الدراســـة في المهارات الاجتماعية

بينما يظهر الفرق الكبير بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية، حيث بلـغ متوسط المجموعة التجريبية (294.38) بانحراف معياري قدره (15.72) فـي حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (276.02) بانحراف معياري قــدره (16.52)، حيث كان العدد (ن) يساوي (36) في كلا المجموعتين، ويعود السبب في ذلك إلى إقصاء فردين من كل مجموعة لتجاوز غياباتهم أربع حصص .

وللكشف عن دلالة هذه الفروق في القياس البعدي طبق اختبار "ت" (T test) لعينتين مستقلتين (تجريبية وضابطة)، من أجل معرفة ما إذا كان لاستراتيجية التعلم التعاوني تأثير في الاختبار البعدي للمهارات الاجتماعــية بعــد التأكد مـــن استــفاء شــروط هـــذا الاختبار، والمتمثــلة فـــي:

- استقلالية المجموعات (المجموعتان التجريبية والضابطة مستقلتان).
- حجم العينة والذي فاق الثلاثون لكل مجموعة.
- الفرق بين حجم عينتي الدراسة والذي يشترط التقارب بين المجموعتين، حيث اتسمت المجموعتين في دراستنا بالتساوي في العدد.
- العشوائــية حـــيث تم اختيار الأقــسام بشكل عـــشوائي مـن الثانوية ثم تعيينها بشكل عشوائي.
- مدى تجانس العينتين (تجانس التباين) حيث يقاس من خلال قياس الفرق بين تباين العينتين، وذلك باستخدام اختبار " ليفين" وهو ما يظهره الجدول التالي.

الجدول (13): **يبين النتيجة الفائية ومدى تجانس تباين المجموعتين على مقياس المهارات الاجتماعية.**

المتغير التابع	المجموعة	درجة الحرية	قيمة ف	قيمة sig	القرار الإحصائي (عند 0.05)
المهارات الاجتماعية	الضابطة **التجريبية**	74	3.00	0.08	**غير دالة**

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة " ليفين" في المهارات الاجتماعية ف= (3.00) بمستوى دلالة (0.08) أكبر من (0.05)، وعليه فإن قيمة "ف" غير دالة إحصائيا مما يعكس تحقق التجانس في المهارات الاجتماعية.

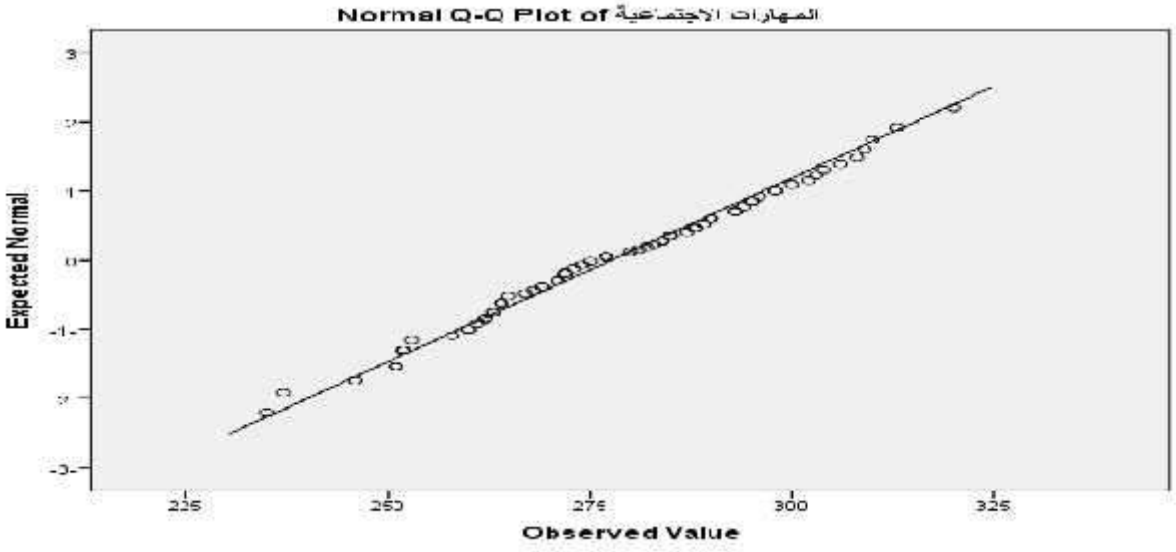
- مدى اعتدالية التوزيع التكراري لكل من عينتي الدراسة (التوزيع الاعتدالي والطبيعي للمتغير التابع في المجتمع الذي تنتمي إليه المجموعات)، حيث تم التحقق مـــن هـذا الشرط باستخدام اختبار كولموغروف- سميرنوف

الجدول (14): **يبين نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لمستوى المهارات الاجتماعية في المجموعتين التجريبية والضابطة وفق مقياس كولموغروف- سميرنوف.**

المتغير التابع	كولموغـــروف- سميرنوف		
	درجة الحرية	الإحصاء	مستوى الدلالة الإحصائية sig
المهارات **الاجتماعية**	72	0.063	0.200*

نلاحظ من خلال الجدول بأن توزيع البيانات الخاصة بالقياس البعدي للمهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية والضابطة تتبع التوزيع الطبيعي، وهـو ما يوضحه الرسم البياني (Q-Q plots).

شكل (03): رسم **بياني يوضح توزيع درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي لأفراد العينة.**



يُلاحظ من خلال الرسم البياني أن درجات القياس البعدي لأفراد العينة في المهارات الاجتماعية تتجمع حول خط مستقيم مما يدل على تحقق توزيع البيانات توزيعاً اعتدالياً.

بعد التحقق من تأكد الشروط السابقة تم إجراء اختبار "ت" (t-test) والجدول الأتي يبين النتائج المتحصل عليها.

الجدول (15): **يبين نتائج اختبار**"ت" للمجموعتين **الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية**.

القياس	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	**قيمة** (ت)	د. **الحرية**	**قيمة** Sig	القرار الإحصائي (عند 0.05)
القياس البعدي	**التجريبية**	36	294.38	4.82	70	0.000	دالة
	الضابطة	36	276.02				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) تساوي (4.82) عند درجة الحرية (70) ودلالتها الإحصائية (0.000)، ممـا يـدل علـى وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية عـند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بـين المجموع التجريبية والضابـطة فـي القياس البـعدي للمـهارات الاجتماعية، ومن خلال المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية والضابطة نجد أن الفروق بين المجموعتين مالت لصالح المجموعة التـجريبية، وعلـيه يـتم رفـض الفرضـية الصـفرية وقبول الفرضية البحثية.

ولمعرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في الأبعاد الجزئية للمهارات الاجتماعية كـل على حده، يمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول التالي:

الجدول (16): **يبين نتائج اختبار** "ت" لدلالة الـ**فروق بين المجموعتين التجريبية والضابـ**طة **في القياس البعدي للأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية.**

مقياس المهارات الاجتماعية	قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة Sig	القرار الإحصائي (عند 0.05)
التعبير الانـفعالي	1.83	70	0.07	**غير دالة**
الحساسية **الانفعالية**	3.36	70	0.00	دالة
الضبط الانـفعالي	2.03	70	0.04	دالة
التعبير الاجتماعـي	1.96	70	0.05	دالة
الحساسية الاجتماعية	2.02	70	0.04	دالة
الضبط الاجتماعـي	.94	70	0.35	**غير دالة**
المـهارات ككـل	4.82	70	0.00	دالة

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه في بُعد التعبير الانفعالي كانت قيمة (ت) تساوي (1.83) عند درجة الحرية (70)، ودلالتها الإحصائية (0.07)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05 مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبُعد التعبير الانفعالي.

أما في بُعد الحساسية الانفعالية فيظهر أن الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) كان دالا إحصائياً عـند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، حيث كانـت قيـمة (ت) تساوي (3.36) عند درجة الحرية (70)، ودلالتها الإحصائية(0.00).

فـي حين يظهر في بُعد الضبط الانفعالي أن الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) كان دالا إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، حيث كانت قيـمة (ت) تساوي (2.03) عند درجة الحرية (70)، ودلالتها الإحصائية(0.04).

أما عن بُعد التعبير الاجتماعـية فيظهر أن الـفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) كان دالا إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (1.96) عند درجة الحرية (70)، ودلالتها الإحصائية(0.05).

أما بالنسبة لبُعد الحساسية الاجتماعية فيظهر أن الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) كان دالا إحصائياً عند مستـوى الـدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (2.02) عند درجة الحرية (70)، ودلالتها الإحصائية(0.04).

إلا أن في بُعد الضبط الاجتماعي يظهر أن قيمة (ت) تساوي (0.94) عند درجة الحرية (70)، ودلالتها الإحصائية (0.35)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والضابـطة في القياس البعدي لبُعد الضبط الاجتماعـي. وفـي ضـوء المتوسطات الحسابية للمجموعتين (التجريبية والضابطة) نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية في بُعد الحساسية الانفعالية والضبط الانفعالي والتعبير الاجتماعي والحساسية الاجتماعية كما هـو موضح في الجدول الآتي.

الجدول (17): **يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة حسب الأبعاد الفرعية المكونة لمقياس المهارات الاجتماعية.**

مقياس المهارات الاجتماعية	التجريبية ن1 = 36		الضابطة ن2 =36	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعبير الانفعالي	44.52	4.91	42.30	5.38
الحساسية الانفعالية	47.61	5.90	42.72	6.43
الضبط الانفعالي	49.55	4.77	46.97	5.92
التعبير الاجتماعي	49.88	5.85	46.63	8.03
الحساسية الاجتماعية	50.13	7.52	46.52	7.59
الضبط الاجتماعي	52.66	7.92	50.86	8.36
المهارات ككل	294.38	15.72	276.02	16.52

من خلال الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في بُعد الحساسية الانفعالية بلغ (47.61) **وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة** الذي بلغ (42.72)، وكذلك في بُعد الضبط الانفعالي حيث نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (49.55) **وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة** والذي بلغ (46.97)، ونفس الشيء بالنسبة لبُعد التعبير الاجتماعي والذي بلغ فيه المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (49.88) **وهو أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة** والذي بلغ (46.63)، كما بلغ متوسط بُعد الحساسية الاجتماعية في المجموعة التجريبية (50.13) **وهو كذلك أكبر من المتوسط الحسابي للمجموعة** الضابطة الذي بلغ (46.52)، هذا يعني أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم التعاوني.

مـن هـذه النتائج يمكن قبول الفرض البحثـي على مستوى هـذه الأبعاد الأربعة (الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية) ورفض الفرض الصفري، في حين نقبل الفرضية الصفرية في البعدين المتبقيين (التعبير الانفعالي، والضبط الاجتماعي) ونرفض الفرضية البحثية.

2-1- **مناقشة نتيجة الفرضية الأولى**: من خلال نتائج هذه الفرضية نلاحظ الأثر الايجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا ما يفسر أن التدريس وفق هذه الاستراتيجية كان ذا تأثير دال إحصائيا على تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية هـذا إذا ما قـورن بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة.

هذه النتيجة المتوصل إليها تتفق مع معظم الدراسات التي تناولت استراتيجية التعلم التعاوني سواء تعلق الأمر بمجال التربية البدنية والرياضية، أو مجالات أخرى برؤى مختلفة، وعلاقة ذلك بالمهارات الاجتماعية، ومن بين هذه الدراسات ما تناوله جوردن وماتيز (Jordan & Matais,1997) فمن خلال النظر إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يتضح أن التعلم التعاوني أثر بطريقة إيجابية في تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بمستوى تحسن المهارات الاجتماعية بالنسبة للتلاميذ الذين استخدموا الطريقة العادية (Jordan & Matais, 1997, P 19). كما أكدت ذلك دراسة حبيب (1999) التي توصلت في نتائجها أن استراتيجية التعلم التعاوني أثرت إيجابياً في تنمية مهارات الاتصال الشفوي والاتجاهات الاجتماعية لدى التلاميذ الذين استخدموا استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالتلاميذ الذين استخدموا الطريقة العادية. كما توافق ذات الطرح مع ما أشار إليه إيرلي وآخرون (Early et al, 1999) حول التعلم التعاوني، حيث يشير إلى قوة تأثير هذه الاستراتيجية في تنمية المهارات الاجتماعية، وتحسين فعالية المجموعة وتكوين علاقات إيجابية بين الأشخاص (Early et al, 1999, P 324). فالأصل في طبيعة هذه الاستراتيجية الاعتماد المتبادل والمسؤولية الفردية والمعالجة الجمعية والتفاعل المعزز وجها لوجه، كل هذا لا يعتبر غاية في حد ذاته حسب جونسون وجونسون بل وسيلة لتحقيق أهداف هامة مثل تطوير التفاعل اللفظي في الصف، وتطوير التفاعلات الإيجابية بين الطلاب التي تؤثر إيجابياً على المردود التربوي (جونسون وجونسون، 1998، ص 33). في حين نجد دراسة بوليفز وتلاما (Polivs & Telama, 2000) التي توصلت من خلال نتائجها إلى إمكانية استخدام التعلم

التعاونـي كمعزز اجتماعـي يعمل على تحسين سلوك المساعدة الاجتماعية لدى التلاميذ والـرفع من النمو الاجتماعي (Polivs & Telama, 2000, P 113). وفـي نفس السـياق أثبتت الـدراسة التي أجراها قات وسافران (Gut & Safran, 2002) والتي كان موضوعها التعلم التعاوني والقصص الاجتماعية استراتيجيات المهارات الاجتماعية الفعالة، والتي توصلت نتائجها إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في مساعدة الأطفال ذوي العجز في المهارات الاجتماعية ليكتسبوا بصيرة فـي العواطف وتحسـين سلوكهم الاجتماعـي مقارنة بالتلاميذ الذين استخدموا الطريـقة العادية (Gut & Safran, 2002, P 89). كما اتسقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة السميري (2003) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي في المهارات الاجتماعية يعزى لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، حيث تُرجع السميري ذلك إلـى ما تحتويه الاستراتيجية من خصائـص ساعدت على تنمية المهارات الاجتماعية، فـهي استراتيجية تـقوم على التفاعل المعزز، الاعتماد المتبادل الايجابي، العمل في فريق، التعاون المستمر، المشاركة في الحوار والاتصال الدائم بين أعضاء المجموعة، كما أوصت السميري بالاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام هـذه الاستراتيجية لأنها تحقق التكيف السليم مع المجتمع وزيادة وحـدة أفـراده (السميري، 2003، ص 47 -49). وفـي نفـس الإتجاه جـاءت دراسـة دولمان وآخرون (Dollman, et al, 2007) والتي هدفت إلى تحسين المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، حيث أسفرت نتائجها على كفاءة هذه الاستراتيجية في تحقيق الهدف. كما نجد دراسة سيد عيسى (2008)، والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الشفهي وبعض المهارات الاجتماعية، حيث أشارت نتائجها إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة. وكـذلك دراسـة عنقاوي (2010) التي عززت ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة والتي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المهارات الاجتماعية، وهذا ما يتماشى مع أهداف التعليم في وقتنا الحالي، وأهداف المدرسة كمؤسسة تعليمية، حيث لا يقتصر التعليم على المحتوي الأكاديمي بل يمتد إلى تربية الإنسان وزرع القيم والسلوكيات الحسنة (عنقاوي، 2010، ص 174- 175)، وهو ما يجسد تلك الحقيقة التي أشار إليها جورج هربرت ميد "لا يغدو الطـفل اجتماعياً بالتعلم، بل ينبغـي أن يكون اجتماعـياً كي يتعلم"(في بوجلال، 2009، ص30). وهو ما ذهـب إليه الحايك في دراسته (2017) حـيث يـرى أن ممارسة ومشاركة الطلبة فـي التعلم التعاوني، بطبيعة الحال في حصص التربية الرياضية

يساعدهم في اكتساب الكثير من المهارات الحياتية، التي يحتاجها الطلبة في حياتهم اليومية خارج غرف الصف والمدرسة، مركزاً على خمس أصناف من المهارات الحياتية التي يمكن أن يكتسبها الطلبة، وهي مهارات حياتية تفكيرية، مهارات اجتماعية وقيمية، مهارات الاتصال والتواصل، مهارات اتخاذ القرار، والمهارات النفسية والانفعالية (الحايك، 2017، ص 134-135).

إن العلاقة بين المهارات الاجتماعية واستراتيجية التعلم التعاوني هي علاقة بناء وتكامل لأن من العناصر الأساسية التي تقوم عليها استراتيجية التعلم التعاوني المهارات الاجتماعية من تفاعل بين الأفراد، وإنصات بعضهم لبعض والتحدث بدرجة صوت مناسبة لمراعاة الفِرق الأخرى والتعاطف حيث أضع نفسي في مكان الآخرين لمعرفة كيف يفكرون وغير ذلك من المهارات الاجتماعية التي تؤدي لتطبيق استراتيجية تعلم تعاوني سليم، فيسِران على نفس الخط (عنقاوي، 2010، ص87).

فتنمية المهارات الاجتماعية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، هذا يعني أن المهارات الاجتماعية هي المحتوى العلمي الذي نريد التلميذ أن يتوصل إليه من خلال استراتيجية التعلم التعاوني وبذلك تقوم هذه الاستراتيجية على أساس المهارات الاجتماعية وتستخدم كذلك في تنمية المهارات الاجتماعية (عنقاوي، 2010، ص88).

وحسب رأي الباحث، هذه النتيجة ترجع إلى الدور الايجابي الذي لعبته استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية، فاستراتيجيه التعلم التعاوني تعتبر من الاستراتيجيات التي تفتح المجال واسعاً أمام التلميذ للتفاعل مع الأخرى من خلال توفير المناخ الفكري والنفسي والاجتماعي المناسب، والذي بدوره يبعث الرغبة في العمل الجماعي لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، إنطلاقاً من الخصائص التي تميز هذه الاستراتيجية، وخاصة إذا تعلق الأمر بالجانب الاجتماعي فلقد ثبت تأثيرها بقوة في تنمية المهارات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية لدى التلاميذ، وهو ما يحقق لديهم القدرة على الضبط الانفعالي والاجتماعي في جميع المواقف الحياتية، وإمكانية التعبير الانفعالي والاجتماعي المناسب في جميع المقابلات اليومية، ومواجهة الحساسيات الانفعالية والاجتماعية باستجابات راقية، وبالخصوص إذا تعلق الأمر بدرس التربية البدنية والرياضية لما تحمله الحصة في طياتها من معاني التعاون والتسامح والإيثار والإنتماء وروح الجماعة. كل هذه المعاني نجدها واضحة عند تتبع مجريات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني خلال درس التربية البدنية والرياضية، وفق مجموعة من المواقف التعليمية للمهارات الرياضية

في شكل متسلسل ومتدرج في الصعوبة، فأي موقف رياضي في ظاهره أداء بدني لكن فـي جوهره تمرير رسائل مـــهارية اجتماعية، وكلما تدرجت الصعوبة في المواقف الرياضية كان الاعتماد المتبادل الإيجابي أكثر وضوحاً بين عناصر المجموعة.

وعند التدقيق في الأبعاد المكونة للمهارات الاجتماعية نجد أن أثر هذه الاستراتيجية بدا واضحا في مهارات الحساسية الانفعالية- الضبط الانفعالي- التعبير الاجتماعي- الحساسية الاجتماعية ولم يظهر في بُعد التعبير الانفعالي والضبط الاجتماعي، هذا ما يعكس عدة احتمالات قد ترتبط بعوامل أخرى مستبعدين أن يكون المشكل في استراتيجية التعلم التعاوني إذا ما سلمنا إلى مـا جـاء به التراث النظري في العديد من الدراسات التي أظهرت كفاءة هذه الاستراتيجية فـي تنمية المهارات الاجتماعية، وهو ما يقودنا إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني لا تعمل بمعزل عن بقية العناصر والمتمثلة في المنهاج الدراسي، المعلم، والمتعلم، إضافة إلى العوامل الاجتماعية والاقتصادية وطبيعة المادة الدراسية، فهي تتفاعل معاً لتنمية المهارات الاجتماعية.

كما قد يعزى ضعف الطلبة في مهارتي التعبير الانفعالي والضبط الاجتماعي إلى انعدام مكتسبات سابقة في هاتين المهارتين لربطها بالخبرات الجديدة وهذا ما يتنافى مع طبيعة استراتيجية التعلم التعاوني والتي تحتاج إلى حد أدنى من المكتسبات القبلية في المهارات الاجتماعية حتى يتحقق الهدف.

كما قـد يرجع السبب إلـى عـدم كفاية الأنشطة الصفية المقررة والبحث عــن أنشـطة إضافية لا صفية.

كما قد يعود ذلك إلى اهتمام الطلبة بشبكات التواصل الاجتماعي وبالتالي قضاء وقت أكبر مع هواتفهم مما أدي إلى انسحابهم من الحياة الاجتماعية الواقعية سواء داخل الأسرة أو في المـــــدرسة.

كما قد يؤول ذلك إلى مدة التطبيق الغير كافية والمحددة بحصة واحدة كل أسبوع.

ومما سبق نُقر بجدوى استراتيجية التعلم التعاوني من خلال ما تحتويه من مجموعة عناصر أساسية ساعدت في تنمية المهارات الاجتماعية، وذلك من خلال إحساس تلاميذ هذه المرحلة الدراسية خلال درس التربية البدنية والرياضية بتلك العناصر وتفاعلهم معها، هذا ما من شأنه يجعلهم ماهرين اجتماعياً.

2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية ومناقشتها:

2-1- عـرض وتحليل نتيجة الفرضـية الثانيـــة:

- **نص الفرضية:** توجـد فـروق دالة إحصائياً بين متوسط درجـات تلاميذ المجموعـة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الجنس.

الجدول (18): **يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية لمجموعتي** الذكور والإناث.

المقياس	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات الاجتماعية	الذكور	18	289.23	21.16
	الإناث	18	299.32	18.33

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن هناك فرق كبير بين متوسطي الذكور والإناث في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية، حيث بلغ متوسط الذكور (289.23) بانحراف معياري قدره (21.16)، في حين كان متوسط الإناث (299.32) بانحراف معياري قدره (18.33).

وللكشف عن دلالة هذه الفروق في القياس البعدي طُبق اختبار "ت" (T test) لعينتين مستقلتين (ذكور- إناث)، من أجل معرفة ما إذا كان لاستراتيجية التعلم التعاوني تأثير في الاختبار البعدي للمهارات الاجتماعية بين الجنسين، والجدول الآتي يبين النتائج المتحصل عليها.

الجدول (19): **يبين نتائج اختبار** "ت" لمجموعتي الذكور والإناث **في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية.**

القياس	المجموعة	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	قيمة(ت)	د. الحرية	قيمة Sig	القرار الإحصائي (عند 0.05)
القياس البعدي	الذكور	18	289.23	2.12	34	0.04	دالة
	الإناث	18	299.32				

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (ت) تساوي (2.12) عند درجة الحرية (34) ودلالتها الإحصائية (0.04)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي للمهارات الاجتماعية ومن خلال المتوسطات الحسابية لمجموعتي الذكور والإناث نجد أن الفروق بين المجموعتين مالت لصالح مجموعة الإناث، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية.

ولمعرفة أثر استراتيجية التعلم التعاوني بين الجنسين في الأبعاد الفرعية للمهارات الاجتماعية يمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول (20): **يبين نتائج اختبار** "ت" **لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في القياس البعدي للأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية.**

مقياس المهارات الاجتماعية	قيمة "ت"	درجة الحرية	قيمة Sig	القرار الإحصائي (عند 0.05)
التعبير الانفعالي	0.34	34	0.73	**غير دالة**
الحساسية الانفعالية	1.83	34	0.75	**غير دالة**
الضبط الانفعالي	0.31	34	0.74	**غير دالة**
التعبير الاجتماعي	0.88	34	0.38	**غير دالة**
الحساسية الاجتماعية	2.20	34	0.03	دالة
الضبط الاجتماعي	0.56	34	0.57	**غير دالة**
المهارات ككل	2.12	34	0.04	دالة

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنه في بُعد التعبير الانفعالي كانت قيمة (ت) تساوي (0.34) عند درجة الحرية (34)، ودلالتها الإحصائية (0.73)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي لبُعد التعبير الانفعالي.

أما في بُعد الحساسية الانفعالية فيتضح أن قيمة (ت) تساوي (1.83) عند درجة الحرية (34)، ودلالتها الإحصائية (0.07)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي لبُعد الحساسية الانفعالية.

في حين يظهر في بُعد الضبط الانفعالي أن قيمة (ت) تساوي (0.33) عند درجة الحرية (34)، ودلالتها الإحصائية (0.74)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي لبُعد الضبط الانفعالي.

أما عن بُعد التعبير الاجتماعي فيتضح أن قيمة (ت) تساوي (0.88) عند درجة الحرية (34) ودلالتها الإحصائية (0.38)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي لبُعد التعبير الاجتماعي.

إلا أن في بُعد الحساسية الاجتماعية فيظهر أن الفرق بين المجموعتين (الذكور والإناث) كان دالا إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، حيث كانت قيمة (ت) تساوي (2.20) عند درجة الحرية (34)، ودلالتها الإحصائية(0.03).

أما بالنسبة لبُعد الضبط الاجتماعي فيتضح أن قيمة (ت) تساوي (0.56) عند درجة الحرية (34)، ودلالتها الإحصائية (0.57)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي لبُعد الضبط الاجتماعي.

وفي ضوء المتوسطات الحسابية للمجموعتين (**الذكور والإناث**) نجد أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح الإناث في بُعد الحساسية الاجتماعية كما هو موضح في الجدول الآتي.

جدول (21): **يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الذكور والإناث في القياس البعدي للأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية.**

مقياس المهارات الاجتماعية	الذكور ن1 = 18		الإناث ن2 =18	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعبير الانفعالي	43.46	3.56	43.74	4.16
الحساسية الانفعالية	45.74	8.16	48.81	7.45
الضبط الانفعالي	49.46	6.44	48.83	4.45
التعبير الاجتماعي	49.23	6.02	50.33	7.74
الحساسية الاجتماعية	47.12	7.24	52.91	8.58
الضبط الاجتماعي	54.22	7.46	54.70	9.50

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث في بُعد الحساسية الاجتماعية بلغ (52.91) بانحراف معياري قدره (8.58)، **وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور** الذي بلغ (47.12) بانحراف معياري قدره (7.24). وهذا يعني أن الفروق جاءت لصالح **مجموعة** الإناث.

إنطلاقاً من هذه النتائج يمكن رفض الفرض الصفري على مستوى بُعد الحساسية الاجتماعية وقبول الفرض البحثي، بينما نقبل الفرض الصفري على مستوى باقي الأبعاد.

2-2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية.

أسفرت نتائج هذه الفرضية عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي على مقياس المهارات الاجتماعية، حيث كانت هذه الفروق لصالح جنس الإناث، هذا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية، وعلى مستوى الأبعاد الفرعية نجد البُعد الوحيد (الحساسية الاجتماعية) الذي ظهرت فيه الفروق لصالح جنس الإناث، أما باقي الأبعاد المتبقية فلا يوجد فروق بين الجنسين. فحسب عبد الرحمان ينبغي أن تؤخذ الفروق بين الجنسين في الاعتبار عند تفسير نتائج الأفراد على اختبار المهارات الاجتماعية وأبعاده (عبد الرحمان، 1998، ص 34).

تبدو هذه النتيجة أنها تتفق مع بعض الدراسات التي تناولت متغير المهارات الاجتماعية إذ نجد اتفاقاً بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج دراسة ورل (Worell, 1988) والتي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، فالإناث حسب رول أكثر ميلا للارتفاع في كل من مهارات الإرسال والاستقبال بالمقارنة بالذكور، كما أنهن أكثر ميلا للحكم بدقة على إيحاءات التعبير غير اللفظي وإدراك ملامح الوجه والتناسق أو التناغم بين الرسائل اللفظية وغير اللفظية (في عبد اللطيف، 1997، ص 11- 121)، وفي نفس الاتجاه نجد دراسة ريجيو(Riggio,1986) والتي توصلت إلى أن الإناث أعلى من الذكور في كل من مهارة (التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية) واختلفت مع الدراسة الحالية في اعتبار أن الذكور أعلى نسبة في مهارة (الضبط الانفعالي). ودراسة إبراهيم (1995) التي توصلت من خلال نتائجها إلى التحقق من وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية، وأن الإناث أفضل في اكتشاف المهارات الاجتماعية من الذكور. وهو ما أكدته دراسة عتريس (1997) أن الإناث أكثر تفوقا في مهارات (التعبير الانفعالي الحساسية الانفعالية، الحساسية الاجتماعية) بينما تفوق الذكور في مهارات (الضبط الانفعالي، الضبط الاجتماعي). كما نجد دراسة السمادوني والتي أوضحت نتائجها تفوق الذكور الممارسين للأنشطة (الاجتماعية، الثقافية، الرياضية) على الإناث الممارسات لهذه الأنشطة في ثلاث مهارات وهي (التعبير الاجتماعي، الضبط الانفعالي، الضبط الاجتماعي)، بينما تحصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور الممارسين لهذه الأنشطة في المهارات الثلاث المتبقية وهي(التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الحساسية الاجتماعية) (في وهبة، 2010، ص 150).

كذلك دراسة انجين وزملائه (2005) التي توصلت إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية عموما كان دالاً بشكل مرتفع لدى الإناث مقارنة بالذكور. وفي نفس الصدد دراسة عبد الله (2012) التي أثبتت في نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارتي (الحساسية الانفعالية والحساسية الاجتماعية) والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية لصالح الإناث، أما باقي المهارات فلا وجود للفروق بين الجنسين. وفي السياق ذاته أثبتت دراسة رامي (2013) من خلال نتائجها على وجود فروقا في درجات المهارات الاجتماعية وأبعادها لدى طلبة المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية تعزى إلى الجنس (ذكور، إناث) وذلك لصالح الإناث، حيث يرى الباحث أن ذلك راجع إلى الطبيعة العاطفية للأنثى، فهي تجد أن تعبيرها عن حاجاتها ومتطلباتها وحقوقها من خلال الاتصال اللفظي وغير اللفظي الناجح هو السبيل الأنجع، في حين أن الذكور قد يجدون من خلال القوة الجسدية فرصة لحماية حقوقهم ومصالحهم، الأمر الذي يجعل حاجاتهم للمهارات الاجتماعية أقل. إلا أن هذا الاتفاق في النتائج مع عدد من الدراسات لم يمنع من وجود دراسات توصلت إلى نتائج معاكسة حيث خلصت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس وهو ما توصلت إليه دراسة سبنسر (spencer, 1991) التي تناولت أثر المؤثرات الاجتماعية والثقافية في البيئة على اكتساب المهارات الاجتماعية للأطفال، حيث خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن المهارات الاجتماعية تختلف باختلاف البيئة الاجتماعية والثقافية، وعدم وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية. وهو ما أكدته دراسة حسيب (2001) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المراهقين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية. وفي نفس السياق نجد دراسة رجعية، وإبراهيم(2002) التي تنفي أي وجود لمتغير النوع في المهارات الاجتماعية في دراستها تحت عنوان المهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وعلاقتهما بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة. كما نجد دراسة عبد الله (2002) التي لم تتحصل على وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية باستثناء بعض البنود.

أما الاختلاف مع دراسة محمد الحسانين(2003) فكان عكس نتائج دراستنا حيث أن الفروق كانت لصالح الذكور. وفي نفس الصدد نجد دراسة وهبة (2010) التي توصلت هي الأخرى إلى أن الفروق في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية كانت لصالح الذكور.

هذا وحسب رأى الباحث فإن تفوق الإناث على الذكور في مهارة الحساسية الاجتماعية، راجع إلى التنشئة الاجتماعية التي تكتسبها البنت من خلال بيئتها المدرسية والاجتماعية، وحرص البنت على تحقيق الرضا والقبول الاجتماعي عن طريق مـراعاة آداب السلوك الاجتماعـي والاستجابة لها بشكل مناسب اجتماعيا، لما لذلك من أهمية كبيرة للأنثى خوفاً من الوقوع في صد ونبذ المجتمـع لها وهو ما نجده بصفة أقل عند الذكر، كما أن طبيعة الأنثى تتميز بتغليب الجانب العاطفي وبالتالي تكون الحساسية الاجتماعية بارزت في تعاملها وفي تعبيراتها.

أما بالنسبة لتفوق الإناث في الدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية على الذكور فيرجع إلى الـفُرص المتاحة والتشجيع الكبير الـذي حظيت به الأنثى للمشاركة في مـواقف اجتماعية، بالإضافة إلى الحرص الشديد للإناث من أجل التعلم واكتساب مهارات اجتماعية أكثر لتحقيق التميز في التعامل والتفاعل والتكيف مع جميع المواقف الاجتماعية وفـق سلوكيات مناسبة، كما أننا نجد الإناث في طبيعتهم أكثر دقة في الحكم على التعبير غير اللفظي وإدراك الملامح الوجهية والتنسيق بين الرسائل اللفظية وغير اللفظية عكس الذكور فهم أقل دقة نتيجة الثقة الزائدة بشكل عام التي يشعر بها الذكر. أما بالنسبة لعدم وجود فروق بين الجنسين في باقي المهارات فيرجع إلى توحد لغة الحوار ووسائل الاتصال الحديثة التي أصبحت في متناول الجميع مما يؤدي إلى سهولة ووضوح المواقف التعبيرية والتفاعلية، ضف إلى ذلك التقارب البيئي الاجتماعي والمعيشي الاقتصادي والتعليمي والثقافي والعمري بين الجنسين.

خلاصة ومسارات بحثية

تنطوي هذه الدراسة ضمن تطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة، حيث استهدفت الكشف عن تأثير استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية في مادة التربية البدنية الرياضية لدي عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ببلدية ورقلة، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية التعلم التعاوني ساعدت على تنمية المهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية لدى عينة الدراسة بشكل أفضل مقارنة بالطريقة التدريسية المعتادة، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين عناصر عينة المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس حيث كان ذلك لصالح الإناث.

ففي حدود ما أفرزته نتائج الدراسة، نستنتج من نتائج الفرضية الأولى الأثر الإيجابي لاستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية، هذا ما يعكس لنا دور وأهمية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس التربية البدنية والرياضية على غرار استراتيجية التعلم التعاوني، حيث نحقق من خلالها التنويع في استراتيجيات التدريس وبالتالي فتح المجال واسع أمام التلاميذ للاستفادة من مزايا هذه الاستراتيجيات وإظهار قدراتهم العقلية والنفسية والحركية، والقضاء عن الروتين والملل الذي اعتاده التلاميذ خلال العمل وفق الطرق التقليدية المعتادة.

أما فيما يخص نتائج الفرضية الثانية فهي تعكس أهمية الجنس في تحديد مستوى المهارات الاجتماعية، فهو متغير مهماً يستحسن أخذه بعين الاعتبار، وخاصة إذا تعلق الأمر باستراتيجية التعلم التعاوني وأثرها في تنمية المهارات الاجتماعية، باعتبار أن هذه الإستراتيجية في حد ذاتها تعتمد على ضرورة توفر الحد الأدنى من المهارات الاجتماعية كي يمكن تطبيقها بطريقة سليمة، فهذه الإستراتيجية تلعب دور المحفز والمرغب النفسي من خلال ما تُتيحه من فرص لإظهار ذلك التفاعل في المهارات الاجتماعية بين الجنسين عندما يتعلق الأمر بالنجاح في أداء المهارات الرياضية.

وبما أن تجربة الدراسة تمت في ظروف طبيعية من الناحية العملية، هذا يعني إمكانية تطبيق هذه الاستراتيجية من طرف أستاذ التربية البدنية والرياضية بشكل عادي، حتى وإن تعذر التطبيق في كل الحصة فعلى الأقل في بعض المواقف التعليمية، هكذا نحقق على الأقل شيءٌ من التحديث والتنوع في العملية التعليمية التعلمية على مستوى درس التربية البدنية والرياضية من طرف الأستاذ

بعينه أو من طرف المشرفين التربويين في مجال تأطير وتكوين أساتذة التربية البدنية والرياضية، وهو ما ينعكس بالإيجاب على مستوى العملية التعليمية التعلمية.

هذا لا يمنع من تأكيد أن المستفيد الأول من هذا التنوع والتحديث في استراتيجيات التدريس هو التلميذ، فمن خلال هذه الاستراتيجية وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط، نستنتج أنها تساعد التلميذ في بناء شخصية متوازنة معرفياً، وجدانياً، اجتماعيا وحركياً، لان في مثل هذه الاستراتيجيات يعتبر التلميذ هو محور العملية التعليمية، أما الأستاذ ما هو إلا مرشدا وموجهاً.

على ضوء النتائج المتحصل عليها في الدراسة الحالية يطرح الباحث مجموعة من المقترحات التي قد يستفاد منها في العملية التعليمية:

- ضرورة الاهتمام بتنمية السلوك التعاوني لدي التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية لماله من أثر فعال في حياتهم اليومية داخل المدرسة وخارجها في الوقت الراهن وفي المستقبل.

- ضرورة التعريف بأهمية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية.

- ضرورة تدريب أساتذة التربية البدنية والرياضية على استخدام مثل هذه الاستراتيجيات في التعليم قبل البدء في ممارسة التعليم وأثنائه.

- ضرورة توفير بيئة تعليمية تعلمية تتماشى واستخدام استراتيجية التعلم التعاوني لتحقيق الهدف المطلوب.

- ضرورة اهتمام الأساتذة بتنمية مهارات العمل التعاوني لدى التلاميذ لتحقيق التكيف السليم مع المجتمع وزيادة تماسكه.

- ضرورة تعليم المهارات الاجتماعية للأطفال كتعليم القراءة والحساب والعلوم الأخرى مع الحرص على تقديم هذه المهارات خلال المناهج الدراسية، ولا توجد مهارات أكثر أهمية للطلاب من المهارات الاجتماعية، لان معظم التفاعلات الإنسانية ناتجة عن التفاعلات الاجتماعية التعاونية.

- ضرورة تضمين المهارات الاجتماعية في المنهاج المدرسي بشكل يساعد على دعم مكتسبات التلميذ المعرفية إلى جانب الاجتماعية، لأنه لا يعقل أن تعطي التلميذ معرفة لا يستطيع أن يتعامل بها.

كما تفتح هذه الدراسة آفاقا ومسارات بحثية جديدة لإجراء دراسات أخرى نذكر منها على سبيل المثال:

- التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية في أنشطة رياضية أخرى على غرار نشاط كرة اليد لتحديد النشاط الرياضي الأنسب وفق هذه الاستراتيجية والذي يحقق النمو الأكبر في المهارات الاجتماعية.

- دراسة أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية في مستويات تربوية مختلفة.

- التعرف على أثر متغيرات أخرى قد يكون لها الأثر البالغ في تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلميذ وفق هذه الاستراتيجية ترجع للأستاذ بذاته كمتغير (كفاءة الأستاذ التدريسية، دافعية الأستاذ نحو التدريس، سمات شخصية الأستاذ).

- التعرف على أثر متغيرات أخرى لها علاقة بالتلميذ على غرار الجنس كمتغير (الترتيب في الأسرة، الحالة الاقتصادية، الحالة الاجتماعية، المستوى العلمي، مستوى الوالدين).

- بحث الصعوبات التي تواجه أستاذ التربية البدنية والرياضية عند استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

- بحث اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني بصفة خاصة واستراتيجيات التدريس الحديثة بصفة عامة ومقارنتها باتجاهاتهم نحو استخدام طرق التدريس التقليدية.

المراجع

القرآن الكريم، (سورة المائدة: الآية 02).

البخاري 464/10، باب تعاون المؤمنين بعضهم بعضا.

أبو حرب، يحيى، والموسوي، علي، وأبو الجبين، عطا. (2004). **الجديد في التعلم** التعاوني لمراحل التعليم العالي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

أبو صالح، محمد صبحي، وعوض، محمد عدنان. (1989). مقدمة في الإحصاء. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

أبو حماد، ناصر الدين إبراهيم. (2017). **المهارات الحياتية** (الشخصية، **الاجتماعية، المعرفية**). عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أمين، فاتن. (2006). أساليب **المعاملة** الوالدية **كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها** بالمهارات الاجتماعية **في المرحلة العمرية** (13-16 سنة). رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

أبو رياش، حسين محمد، وشريف، سليم محمد، والصافي، عبد الحكيم. (2009). أصول **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**. عمان: دار الثقافة.

آري، دونالد، وجاكوس، لوسي، وتشيسر، رازافييه. (2013). مقدمة للبحث في التربية. ط3. (ترجمة سعد الحسيني). العين: دار الكتاب الجامعي.

آل مراد، نبراس يونس محمد. (2004). أثر برنامج بالألعاب الحركية **والألعاب الاجتماعية والمختلطة في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل، العراق.

إبراهيم، معصومة. (1995). العلاقة بين اكتساب المهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى أطفال الروضة بدولة الكويت. مجلة الإرشاد النفسي، مج03/ العدد 04، ص 141-176.

إبراهيمي، سامية. (2012). أثر استراتيجية التعلم التعاوني- لنتعلم معاً- على اكتساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ السنة أولى متوسط. مجلة الباحث (المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. الجزائر)، العدد 06، ص 08 - 33.

الأشول، عادل عزّ الدين. (1987). **موسوعة التربية الخاصة (انجليزي – عربي)**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

بشار، محمود السعيد. (2014). درجة امتلاك طلبة جامعة طيبة للمهارات الاجتماعية في ضوء متغيري الجنس والتخصص. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد 45، ص 251.

بن عمارة، مراد، ودودو، بلقاسم. (2017). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعية الحركية خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد28، ص69-80.

بن عمارة، مراد. (2018). **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

بوجلال، سعيد. (2009). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

بوحنة، حورية. (2018). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى ممرضي القطاع الصّحي (دراسة ميدانية بمؤسسات القطاع الصحي بمدينة تقرت). **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد 32، ص 217-228.

بوجرادة، عبد الله، وبومهراس، الزهرة. (2017). دور استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الحركية لدى تلميذ السنة أولى متوسط دراسة ميدانية بمدينة متليلي ولاية غرداية. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد 29، ص31- 40.

بوموس، فوزية. (2014). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة العلوم الطبيعية لدى تلاميذ السنة أولى متوسط. **دراسات نفسية تربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، عدد 12، ص 1- 16.

بخش، أميرة. (1997). فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض مستوى النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين عقليا. **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس**، العدد 21، ص 111.

البغدادي، محمود رضاء، وأبو الهدى، حسام الدين، وكامل، آمال ربيع. (2005). **التعلم التعاوني**. القاهرة: دار الفكر العربي.

جونسون، ديفيد، وجونسون، روجر. (1998). **التعلم الجماعي والفردي**. (ترجمة رفعت محمود بهجات). القاهرة: عالم الكتب.

جابر، عبد الحميد جابر. (1999). **استراتيجيات التدريس والتعليم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجمعة، موضي محمد عايد. (1996). **المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الجميلي، عليج خضر، وغانم، علي عبد أسراء. (2007). أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، العدد 04، ص 54-82.

حسيب، عبد المنعم عبد الله. (2001). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لدى طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. **مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب**، العدد59، ص124-139.

حسن، شحاتة. (2008). **استراتجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة** العقل العربي. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

حريري، هاشم بكر محمد. (2001). إدارة الفصل **بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي**. المملكة العربية السعودية: مؤسسة الجريسي للنشر.

حديث، مؤيد عبد الرحمٰن، وفائق، علي فؤاد، وعبد الله، محمّد قاسم. (2010). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في التعلم وتحسين بعض القدرات المرتبطة بفاعلية القفز. **مجلة علوم الرياضة**، العدد 01، ص 64- 83.

حمدان، أحمد يوسف. (2011). تأثير استخدام أسلوب التعلم التعاوني على مستوى الأداء المهاري لبعض مهارات كرة السلة لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة الأقصى. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، العدد 02، ص 487-511.

حمدان،صلاح الدين حسن. (2018). **استراتيجيات التدريس الحديثة**. عمان: دار الموهبة.

حبيب، نهى عبد المؤمن. (1999). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال الشفوي في اللغة الانجليزية والاتجاهات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر.

الحجار، بشير إبراهيم، وأبو معلا، صالح. (2006). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التمريض لدى طلبة كليات التمريض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

الحايك، صادق خالد. (2017). مناهج واستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية. المملكة الأردنية: دائرة المكتبة الوطنية.

الحسانين، محمد. (2003). المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكتئاب وبعض المتغيرات الأخرى. مجلة دراسات نفسية، مج 13/العدد 02، ص 195-225.

خلف، أحمد علي أبو عبيد، وماهر، محمّد جرادات. (2009). أثر استخدام استراتيجية تعليمية تعلمية مستندة إلى التّفاعل الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال اللّفظي لدى طلبة الصّفّ السّادس الأساسي في مادة الرياضيات في الأردن. مجلة دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 02، ص1-41.

الخولي، هشام عبد الرحمٰن، وخير الله، سحر عبد الفتّاح. (2009). التعليم الحالي الملطّف النظرية والاستراتيجيات. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

الخفاف، إيمان عباس. (2013).التعلم التعاوني. عمان: دار المناهج.

الدردير، عبد المنعم. (2005). الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي. الرياض: عالم الكتب.

الديب، محمد مصطفى. (2005). علم النفس التعلم التعاوني. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

الدليم، فهد بن عبد الله. (2006). المهارات الاجتماعية لدى الفصاميين المراجعين والمنومين. مجلة دراسات عربية في علم النفس، مج 04/ العدد 01، ص1-34.

رجعية، عبد الحميد عبد العظيم، وإبراهيم، الشافعي. (2002). المهارات الاجتماعية والتّوافق الدراسي وعلاقتهما لدى طلاب الجامعة. المؤتمر السنوي التاسع، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسي بالقاهرة.

رامي، محمود اليوسف. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسط في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج 21/ العدد 01، ص327-365.

زيد، داليا زكريا عباس. (2014). التعلم التعاوني لاكتساب **المهارات الحركية لكرة السلة**. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

زيتون، حسن حسين. (2001). **استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم)**. القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، حسن حسين. (2003). **استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم)**. ط 2. القاهرة: علم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق.

الزغول، رافع النصير، وعبابنة، عبد الله. (1998). أثر التعلم التعاوني والنمط المعرفي (الاعتماد -الاستقلال عن المجال) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة الرياضيات. مجلة كلية **التربية/جامعة الإمارات العربية المتحدة**، العدد 15، ص 1-46.

سعادة، جودت أحمد، وعقل، فواز، وأبو علي، علي، وسرطاوي، عادل. (2008). التعلم التعاوني (**نظريات وتطبيقات** ودراسات). الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد. (2018). **طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية**. عمان: دار الموهبة، ودار الميسرة للنشر والتوزيع.

سليمان المصدر، عبد العظيم. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية **سلسة الدّراسات الإنسانية**، العدد 01، ص 604.

سليمان، سناء محمد. (2005). التعلم التعاوني أسسه **استراتيجياته تطبيقاته**. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان عبد الواحد، يوسف. (2015). **المهارات الحياتية**. عمان: دار الميسرة.

السيد، إبراهيم السمادوني. (1991). **مقـــياس المـــهارات الاجتماعـية**، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية .

السيد، إبراهيم السمادوني. (1994). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة فـي علاقته بالمهارات الاجتماعـية للـوالدين. **مجـلة دراسـات نفسية**، مج 04/ العدد 03، ص 451-481.

السيد، عبد الحليم محمود، وفرج، طريف شوقي محمد، فرج، ومحمود، عبد المنعم شحاتة. (2004). عـلم النفـس الاجتماعـي المعاصـر. (ط2). القاهـرة: دار السّـلام.

السعدني، عبد الرحمن محمد. (1993). فاعلـية استخدام أسـلوب التعـلم التعاونـي على تحصيل تلاميذ الصف الأول إعدادي في العلوم ودافعيتهم للإنجاز. **مجـلة كلـية التربيـة** جامعة طنطا، العدد 18، ص 193- 242.

السميري، لطيفة. (2003). فاعلـية استخـدام استراتيجية التعـلم التعاونـي فـي تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية فـي جامـعة الملك سـعود الرياض. **المجلة التربوية**، مج17/ العدد68، ص13-54.

السلامي، رسول أوس، والديلمي، ناهد عبد زيد. (2013). الأنشـطة الرياضـية وبعض المهارات الاجتماعـية والثـقة بالنفـس، لطالبات جامـعة بابل. مجـلة علـوم **الرياضة**، مج 05/ العدد 04، ص 1-38.

السيد، رحاب فتحي عبد السلام. (2005). فاعلـية برنامـج للأنشـطة **النفسحركية فـي تنمية بعـض المـهارات الاجتماعـية لأطفال الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

شاش، سهير محمد سلامة. (2002). **التربـية الخاصـة للمعاقـين عقليا بين العزل والدمج**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

شاهين، عبد الحميد حسين. (2010). **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**. مصر: جامعة الإسكندرية.

الشعراوي، علاء. (2001). فاعلية التعلم التعاوني في خفض مستوى الخجل لـدى تلاميذ الصف السادس فـي مرحلة التعليم الأساسـي. مجـلة البـحوث **النفسية والتربوية جامعة المنوفية**، العدد 16، ص 97 - 127.

الشرقاوي، محمود عبد الرحمٰن عيسى. (2017). **التدريب على المهارات الاجتماعية ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم**. الجزائر: دار أطفالنا للنشر والتوزيع.

صلال، لؤي عبد الستّار. (2012). **تأثير استراتيجية التعلم** التعاوني باستخدام الحاسوب في تعلم بعض المهارات لكرة اليد. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.

طايبي، فريدة. (2007). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتوظيف النفس اجتماعي للفرد**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

الطروانة، صبري حسن. (2012). أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لطالبات الصف الثامن أساسي. مجلة جامعة دمشق، مج3/ العدد 28، ص 449 - 471.

عبد المعطي، أحمد حسين، ومصطفى، دعاء محمد. (2008). **المهارات الحياتية**. مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع .

عنايات، أحمد فرج.(1998). **مناهج وطرق تدريس التربية البدنية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الرحمان، مديحة حسين. (1993). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات. **مجلة كلية التربية**، مج 02/ العدد 09، ص 46-71.

عبد الرحمان، محمد السيد،. (1998). **اختيار المهارات الاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.

عبد الرحمان، محمد السيد،. (1998). دراسات في الصحة النفسية **المهارات الاجتماعية**- الاستقلال النفسي- الهوية، الجزء الثاني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والإشهار.

عتريس، هاني. (1997). **المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى** طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

عطوي، جودت عزت. (2015). **أساليب البحث العلمي مفاهيمه- أدواته- طرقه الإحصائية**. ط5. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطاالله، أحمد، وزيتوني، عبد القادر، وبن خالد، الحاج، وتواتي، حياة. (2013). فاعلية استخدام برنامج الألعاب مبني على حل المشكلات في التعلم التعاوني المصغر وللأزواج لتنمية التفكير الإبداعي وفي تطوير بعض المهارات الأساسية (الجري ، الرمي ، القفز) عند أطفال القسم التحضيري. مجلة **الرافدين للعلوم الرياضية**، العدد 64، ص 181 - 208.

عنو، عزيزة. (جوان 2012). التعلم التعاوني وتأثيره على التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. مجلة دراسات نفسية **وتربوية**، مخبر تطوير **الممارسات النفسية والتربوية**، العدد 08، ص 77- 89.

عبد المنعم، إلهام أحمد. (17-19 أكتوبر 2000). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني على التحصيل المعرفي ومستوى الأداء المهاري لكرة الطائرة. المؤتمر العلمي الثالث، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة القاهرة.

عبد الله، فاطمة. (2012). المهارات الاجتماعية **وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنغازي، ليبيا.

عبد اللطيف، خليفة. (1997). المهارات الاجتماعية في علاقتها بالقدرات الإبداعية لدى طالبات الجامعة. حولية **كلية الأدب، جامعة الكويت**، ص11-121.

عبد العال، رجاء محمد عبد الجليل،. (2000). فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تعلم مهارات الاتصال التعليمي لدى معلم الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية **التربية** ببنها، مج 10/ العدد 45، ص81-115.

عبد الله، محمد قاسم. (2002). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين. مجلة الطفولة **العربية**، مج3/ العدد 11، ص07- 37.

عطار، إقبال. (2007). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتهما بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية. مجلة **كلية التربية**، العدد 31، ص 67-77.

عمور، عمر. (2009). إسهامات بعض أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية الحديثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الجامعية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر.

عيسى، يسري أحمد سيد. (2008). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التعبير الشّفهي وبعض المهارات الاجتماعية لدى الدارسين في فصول محو الأمية ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

عنقاوي، حنان عبد الله. (2010). التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية. القاهرة: درا النهضة العربية.

علي، محمد النوبي محمد. (2010). مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار صفاء.

عوض، عباس محمود. (1990). القياس النفسي بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عباس، نجلاء نصيف. (2008). أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني (تعلم الأقران) بطريقة التمرين المتسلسل والعشوائي في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة. مجلة الرياضة المعاصرة، العدد 08، ص 260-288.

عباس، ليلى سليمان. (2000). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على مستوى التحصيل المعرفي والحركي وبقاء أثر التعلم لمهارة الشقلبة الأمامية على اليدين على حصان القفز. مجلة بحوث التربية الرياضية، العدد 06، ص 48-79.

العمر، عبد العزيز بن سعود. (2001). أثر استخدام التعلّم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية. مجلة رسالة الخليج، العدد 80، ص 13-47.

غماري، فوزية. (2005). أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذّات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

غليمي، حسينة عبد المقصود. (2005). دراسات وبحوث في علم النفس الطفل. الرياض: عالم الكتب.

غسان، نمر محمود. (2006). الألعاب الشعبيـــة التقليـدية وعلاقتها بالمـــهارات الحياتية والحركـية وبعض عناصـر اللياقة البدنـية. المؤتمر الحادي عشر (التكاملية في العلوم الرياضية)، كلـية التربية الرياضية الجامعة الأردنية.

فخري، رشيد خضر. (2014). طـــــرائق تدريـــس الدراسات الاجتماعية. (ط.2). دار المسيرة. عمان الأردن .

فضل، محمد عبد المجيد. (1992). المـــــهارات الأساســـية لـدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودور التربية الفنية فيها. مجـــلة الملك ســـــعود للعـــلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج 04، ص 38.

فرج، طريف شوقي محمد. (2003). المـــهارات الاجتماعـــية والاتصالية دراسات وبحوث نفسية. القاهرة: دار غريب.

القحطاني، سالم بن علي سالم. (2000). فعاليـــة التعـــلم التعاونـــي فـــي تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم فـــي الدراســـات الاجتماعية بالمرحـــلة المتوسطة. مجـــلة كلية التربية / جامعة الإمـــــــــارات العربـــــــــــية المتحـــــــــــدة، العدد17، ص 94 – 128.

قاجة، كلثوم. (2017). أثر استراتيجية التعـــلم التعاونـــي فـــي تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلـــبة الصـــف الثاني ثانـــوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الكومي، حامد محمد حامد. (2005). تأثير استخـــدام أســـلوب التعلم التعاوني على مستوى أداء بعض المـــهارات الهجومـــية للمبتدئين فـــي كرة اليد. مجلة الرياضة (علوم وفنون)، مج23/ العدد23، ص 31-67.

كوجك، كوثر. (1992). التعـــلم التعاونـــي استراتيجية تدريس تحقق هدفين. مجلة دراسات تربوية، مج7/ العدد 24، ص21 -37.

كوجك، كوثر. (2003). استراتيجيـــــــة التدريـــــــــس. القاهـــــرة: عالـــم الكتب.

كلاري، كلين، وناتالي، ميلمن. (2015). نماذج التعـــليم. تصميـــــم التدريس لمتعلمـي القرن ال21. (ترجمة مجدي سليمان المشاعلة، ومراد علي عيسى سعد). عمـــان: دار الفكـــــر.

اللميع، فهد خلف، والعجمي، حمد بليه. (2003). تأثير التعلم التعاوني في تنمية القدرة على التفكير الإبداعي عند طلبة المستوى الثالث في ثانوية المقررات في دولة الكويت. **مجلة مستقبل التربية العربية**، العدد مج 9 /العدد 28، ص 45-70.

منسي، محمود عبد الحليم. (2001). التعلم. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

معتز، عبد الله. (2000). **بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية**. القاهرة: دار غريب.

مكلفين، روبرت، **وغروس، رتشارد.** (2002). **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، (ترجمة حداد** ياسمين، والحمداني موفق، وحلمي فارس). **عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.**

متولي، أحمد أحمد. (1993). **مدى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج السلوكي المعرفي في تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى** طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا، القاهرة.

موهوبي، بلقاسم. (2018). **أثر أسلوب الاكتشاف الموجه في تنمية التفكير التّأملي ودافعية التعلم نحو دروس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

مرباح، سعد. (1987). تعلم العلوم بالأسلوب التعاوني (دراسة مقارنة في المملكة العربية السعودية). **المجلة العربية للبحوث التربوية**، العدد 09، ص 125-126.

مرزوق، عبد المجيد أحمد مرزوق. (2009). **الاتجاهات الحديثة في التعلم التعاوني ودوره في تنمية السلوك الاجتماعي. مصر: مركز إسكندرية للكتاب.**

مرعي، احمد توفيق، والحيلة، محمد محمود. (2002). **طرائق التدريس العامة**. عمان: دار المسيرة.

معمرية، بشير. (2012). **أساسيات القياس النفسي والتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية**. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

المعموري، عصام عبد العزيز محمد، **والخيلاني، رعد** كريم محمد. (2010). **أثر استخدام** أسلوب التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني في مادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي. **مجلة ديالى**، العدد 07، ص 351- 402.

المقدادي، أحمد محمّد. (2006). استخـــدام استراتيجـية التعــلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلّــهم المسائل الهندســية وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة. **المجلة التربوية**، مج20/ العدد80، ص 183-217.

نزال، شكري حامد. (2009). أثر استخدام أســلوب التعــلم التعاونـــي فــي التحصيل والاحتفاظ بالمعلومات (بالتعلم) فــي مساق طرائــق التدريس والتدريب العامة. (دراسة تجريبية ميدانية. فــي فــرع دبــي . جامــعة القــدس المفتوحــة). مجــلة جامــعة دمشق، العدد25، ص 335- 360.

نشواتي، عبد الحميد. (2003). عـــــلم النفـــــس التربـــوي. ط4، عمــان: دار الفرقان.

وهبة، هدى إبراهيم عبد الحميد. (2010). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية** لـــــدى المراهقـــــين. رســـالة ماجستـــير غـــير منشورة، جامعة حلوان، مصر.

وزارة التربية الوطنية. (2006). منـــهاج مــادة التربـــية البدنية والرياضية، السنة الثانية من التعــليم الثانـــوي العـــام والتكنولوجـــي. الجزائر: الديـوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

Adams, R. & Open Show, D. & Bennion, f. (1988). Loneliness in late Adolescence: A social Skills Training Study. **Journal of Adolescent Research**, 03 (01), 81-96.

Artzt, & Newman, C. (1990). **How to use cooperative learner Mathematics class Reston, VA**: national council of teaches of Mathematics.

Binda, Michael, J. (1986). Social Skill Development Through Cooperative Learning Strategies. **Education of the Visually Handicapped**, 18(01), 27-40.

Basamh, S. (2002). **Principals and teachers attitude – touvard Implementing cooperative learning method at girls private Middle schools in Jiddah, Saudia Arabie**. Doctoral dissertation, University of Pittsburgh, usa.

Combs, M. & sloby, D. (1977). Social Skills training With children Advaces in climical Child Psychology. **New York**, (03), 17.

Dollman, L. Morgan, C. Pergler, J. Russell, W. (2007). **Improving Social Skill Through The use of Cooperative Learning**. Master Thesis, Saint Xavier University, US.

David Son, N. (1990). **Cooperative learning in mathematies: A hand Book for teacher**. Menlo Park: Addison Wesley.

Earley, S. Christian, R. & Bernard, K. (1999). Descriptive Study of Interper Somal Interaction in Cooperative Learning Groups in 9th-11th Grade Social Studies Students. **Dissertation Abstracts International**, 38 (2-A), 324.

Engin, D. Erdal, H. & Ari, R. (2005). An investigation of social skills and loneliness levels of university students with Respect to their attachment styles in a sample of Turkish students. **Journal of Social Behavior Personality**, 33(1), 19-33.

Erdem, A. (2009). Preservice teachers Attitudes towards cooperative Learning procedia. **Social and behavioral sciences**, (01), 1668 – 1672.

Frankel, E. et al. (1997). Parent- accisted Transfer of children's social Skills training: effects on children with and without attention deficit Hyperactivity disorder. **J- Am Acad child adol ex psychiatry**, 36 (08), 1056-1064.

Gut, D. M. & Safran, S. P. (2002). Cooperative Learning and Social Stories: Effective Social Skills Strategies for reading teacher. Reading and Writing Quarterly**. Overcoming Learning Difficulties,** 18 (1), 87-91.

Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior light School Students during Small group learning. **Learning and Instructional**, (14), 197 – 213.

Gillies, R. & Khan, A. (2008). The Effect of teacher Dixourse problem Solving and reasoning during cooperative learning. **International Journal of educational Research**, (47), 323 – 340.

Gillies, R. & Boyle, M. (2010). Teacher's reflections on cooperative Learning: Issues of implementations. Teaching and teacher Education. **An international journal research and studies**, 26(4), 933 – 940.

Lampe, J.R. (1992). The Effects of cooperative learning groups on the Social Studies achievement and sell-esteem of fourth grade Students. **Dissertation Abstracts International**, 53 (6), 1780-A.

Hopper, T.and Williams. (1993). The Effect of Cooperativ Learning and Learner Control on High- And Aérage- Ability Students. **Educational Teaching Research and Development**, 41(2), 5-18.

Heejung, A. & Sangkyung, K. (2009). The benefits and limitations of Online group work in a teacher Education program. **Journal of Technology and teacher Education** ,17 (2), 2465 – 2472.

Hanze, M. Berger, R. (2007). Cooperative learning, Motions Effects and Srudent characteristic: An experimental stays coping cooperative Learning and direct instruction in 12th grade physics. **Learning And Instating**, (17), 14 – 29.

Haynes, M. & Jeffery, N. (2002). The Impact of Group therapy, Cooperative Learning and Skills Training on foster care Children in. Community- based program. **Diss Abstr, Int**, 64 (1-B), 402.

Johnson, D.W. Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1993). **Cooperative Class room. 6the ed**. Edina MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. et Johnson, R. (1989). **Cooperation and Competition Theory Research**, Edina, MN: International Book Company.

Jordan, D. & Le Matais, J.(1997). Social Skills Through Cooperative Learning. **Educational Research**, 39 (1), 3-21.

Lompe, J. R. (1992). The Effects of Cooperative Learning groups on The Social Studies achievement and self-esteem of fourth grade Students. **Dissertation Abstracts International**, 53 (6), 1780-A.

Marr, M. (1997). Cooperative Learning: A Brief Review. **Reading and Writing Quarterly**, 13, 1-8.

Polivs, S. & Telama, R. (2000). The Use Of Cooperative Learning as a Social Enhance. **Physical Education Research**, 44 (01), 105-115.

Riggio, R. (1986). Assessment of Basic Social Skills. **Journal of Personality and Social Psychology**, 05 (03),649-660.

Riggio, R. (1990). Social Skills and sell- esteem. Personality and Individual Differences. **Journal of Personality and Social Psychology,** M (08), 799-804.

Rutger, C. Engels, E. (2002). Parenting practices, social skills and Peer Relationships in adolescence**. Journal of social Behavior and Personality**, 30(01), 3-18.

Spencer, S. H. (1991). Developments in the Assessment of Social Skills And Social competence in children behavior change. **Journal of School Psychology**, 8(4), 148-155.

Steve, grineski. (1996). **Cooperative Learning in physical education**. Canada: Human Kinetics.

Segrin, C. & Flora, J. (2000). Poor Social skills are Vulnerability factor In the Development of psychosocial problems Human Communication research. **Journal of social Behavior and Perscenality**, 26(03), 489-514.

Siegel, C. (2005). An Ethnographic Inquiry of cooperative learning Implementation. **Journal of school Psychology**, (43), 219 – 239.

Wanat, P. (1983). Social Skills: An Awariness program with learning Disobled Adolescents. **Journal of learning disabilities.**

الملاحق

الملحق رقم: (01)

استمارة تحكيم مقياس المهارات الاجتماعية

جـامعة قـاصدي مـرباح ورقلة (الجزائر)

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

تخصص مناهج تدريس التربية البدنية و الرياضية

استمارة آراء الخبراء المحكمين في صدق فقرات مقياس

"اثر إستراتيجية التعلم التعاوني في درس التربية البدنية والرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية "

لقب و اسم الأستاذ :

الجـــامـــــــــعة:

التخـــــــــصص:

أستاذي الفاضل تحيّة طيّبة وبعد.

أضع بين أيديكم مقياسا مكيَّفا للمهارات الاجتماعية يهدف إلى قياس مستوى المهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية اعتمادا على مقياس أصلي من إعداد **رونالد ريجو** (Ronald Riggio) *ترجمت الدكتور/* **السيد إبراهيم السمادوني**، وبغية تقويـــــم هذه الأداة المكيّفة مع ما يتلاءم مع أهداف الدراسة فاني التمس منكم تزويدي بملاحظاتكم وآرائكم وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة و تقديم البديل الذي ترونه مناسبا إذا دعت الحاجة لذلك.

ولكم منا فائق الاحترام و الشكر

- العناصر التي تتمحور حولها عملية التحكيم:

1- قياس البنود المكيّفة وغير المكيّفة للخاصية.

2- وضوح التعليمة المقدّمة لأفراد العيّنة.

3- ملاءمة بدائل الإجابة وأوزانها.

4 - وضوح المثال التوضيحي للإجابة.

- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

1- **استراتيجية التعلم التعاوني**: هي إستراتيجية تدريسية تقوم في أساسها على تنظيم الصف بحيث يقسم الطلبة إلى مجموعات صغيرة (6-7) غير متجانسة، يجمعها هدفاً مشترك وهو إنجاز المهمة المطلوبة مع تحمل الجميع مسؤولية تعلم زملائهم، مستندين في ذلك على المعالجة الجماعية، التعاضد الإيجابي، التفاعل المباشر بإشراف من الأستاذ.

2- **المهارات الإجتماعية**: هي مجموعة من السلوكات اللفظية وغير اللفظية التي تمكن الفرد من التواصل والتفاعل مع الآخرين، وإدراك وتفسير الرسائل الواردة إليه بشكل إيجابي ومناسب للمواقف الاجتماعية المختلفة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال استجابتهم لمقياس المهارات الاجتماعية.

- المقياس الأصلي للمهارات الاجتماعية:

أعد هذا المقياس رونالد ريجيو (Ronald Riggio) عام 1986 ليكون أداة سيكولوجية تستخدم في تقدير المهارات الاجتماعية أو مهارات الاتصال ، ونقله للعربية السيد إبراهيم السمادوني (1991) وفيما يلي وصف للمقياس :

- وصف المقياس :

المقياس عبارة عن استخبار يعتمد على التقرير الذاتي ، وتشتمل النسخة الأصلية على سبعة مقاييس فرعية تقوم بقياس عدد من المهارات الاجتماعية الأساسية والمتنوعة ، تشمل (التعبير الانفعالي- الحساسية الانفعالية- الضبط الانفعالي- التعبير الاجتماعي- الحساسية الاجتماعية- الضبط الاجتماعي- المراوغة الاجتماعية). ويتكون كل مقياس فرعى من (15) عبارة وبالتالي يتكون المقياس ككل من (105) عبارة، تم توزيعها دائرياً على المقاييس الفرعية. وفي الدراسة الحالية تم استبعاد مقياس المراوغة الاجتماعية حيث ظهر كبعد مستقل يشير إلى قدرة الفرد على الخداع والمراوغة في المواقف الاجتماعية وهو خارج اهتمام الدراسة الحالية وهو يأخذ

العبارات التالية (7، 14، 21، 28، 25، 42، 49، 56، 63، 70، 77، 84، 91، 98، 105).
وبالتالي أصبحت بنود المقياس 90 بند بدلاً 105 بنداً .

- الخصائص السيكومترية للمقياس

- **صدق المقياس** :

- قام السيد السمادوني (1991) بحساب الصدق بطريقتين :

أ- صدق الارتباط بالمحك.

ب- الصدق التمييزي.

- **ثبات المقياس** :

- قام السيد السمادوني (1991) بحساب الثبات في البيئة المصرية بطريقتين :

أ- إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعان على عينة مكونة من (68) طالباً

ب- حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ

البعد الأول : التعبير الانفعالي				
الرقم	بنود المقياس الأصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس	لا يقيس
01	يصعب على الآخرين أن يعرفوا متى أشعر بالحزن والكآبة.	01	من الصعب على الآخرين أن يعرفوا متى أشعر بالحزن والكآبة.		
		البديل :			
02	أتحدث بسرعة عن غالبية الناس .	02	.....		
		البديل :			
03	عندما أكون مكتئبا فإنني أتعب كل المحيطين حولي .	03	.....		
		البديل:			
04	يقال عني بان عيناي معبرتان .	04	.....		
		البديل :			
05	عادة اشعر بالضيق عندما اجرح مشاعر الأخرين	05	.....		
		البديل :			
06	غالبا اضحك بصوت مرتفع.	06	.....		
		البديل :			
07	أكون مضطربا و منزعجا في بعض الأحيان لدرجة أن أصدقائي و أسرتي يدركون تماما كم كنت غاضبا أو حزينا .	07	.....		
		البديل :			
08	عادة ما تكون تعبيرات وجهي عادية.	08	.....		
		البديل :			
09	نادرا ما يظهر غضبي .	09	.....		
		البديل :			
10	غالبا ما اجرح مشاعر أصدقائي أثناء حديثي معهم.	10	.....		
		البديل :			
11	لدي القدرة على إحياء (إنعاش) حفلة مملة .	11	لدي القدرة على تحويل حفلة مملة إلى حفلة مليئة بالضحك والمرح .		
		البديل :			
12	استطيع بسهولة أن أتظاهر بالحزن و بالغضب الشديد حتى عندما اشعر بالسعادة .	12	.....		
		البديل :			
13	نادرا ما اظهر مشاعري أو انفعالاتي.	13	.....		
		البديل :			
14	يقول لي أصدقائي أحيانا بأنني كثير الكلام .	14	.....		
		البديل :			
15	أنا لن أصيح أو اصرخ عندما أكون غاضبا				
		البديل			

البعد الثاني :الحساسية الانفعالية					
الرقم	بنود المقياس الأصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس	لا يقيس
01	عندما يتحدث أي شخص أمامي فإنني استمر أرقب تحركاته فترة طويلة إلى جانب إنصاتي لما يتحدثه ويقوله.	01	عندما يتحدث الناس معي أراقب حركاتهم وتصرفاتهم بقدر ما أستمع إليهم.		
		البديل :			
02	يوجد أناس قليلون جدا لديهم حساسية نحوي ويفهمونني جيدا من أنا.	02	....		
		البديل :			
03	في الحفلات, استطيع أن اعرف الشخص الذي يهتم بي .	03	....		
		البديل:			
04	اهتم بمعرفة ما يحدث الناس من الإشارات (التكتيكات)أو العلامات.	04	اهتم بمعرفة ما يُحدث الناس من الإشارات.		
		البديل :			
05	استطيع دائما أن اكتشف شخصية شخص ما من خلال تفاعله مع الأخرين	05	....		
		البديل :			
06	لا يستطيع الناس أن يخفوا مشاعرهم الحقيقية نحوى – تقريبا – فيبدو لي دائما أن أعرفها.	06	لا يستطيع الناس أن يخفوا مشاعرهم الحقيقية نحوى		
		البديل :			
07	استطيع أن احكم و بدقة على شخصية فرد ما في أول مرة أقابله .	07	استطيع أن احكم و بدقة على شخصية فرد ما في أول لقاء		
		البديل :			
08	إن من أعظم ما يسرني في الحياة ببساطة وجودي مع الناس.	08	....		
		البديل :			
09	بإمكاني أن اكتشف و بسرعة الشخص المحتال (الدجال) لحظة مقابلته لي	09	....		
		البديل :			
10	في الحقيقة لا أحب أن يحكي لي الآخرون مشاكلهم .	10	....		
		البديل :			
11	ابكي أحيانا عندما أشاهد أفلام حزينة .	11	....		
		البديل :			
12	من السهل علي أن اضحك أي شخص مصاب بمحنة لكي أشعره بالراحة	12	....		
		البديل :			
13	اقضي فترة طويلة أراقب فيها الأخرين .	13	....		
		البديل :			
14	غالبا ما يخبروني الناس بأنني شخص حساس و متسامح .	14	....		
		البديل :			
15	عندما يكون أصدقائي متوترين أو غاضبين فإنهم يبحثون عني لكي أساعدهم في إزالة هذا التوتر .	15			
		البديل			

البعد الثالث :الضبط الانفعالي				
الرقم	بنود المقياس الأصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس	لا يقيس
01	مهما أحاول وأبذل قصارى جهدي إخفاء حقيقة شعوري نحو أي شخص، فإنهم دائما يخبرونني بذلك .	01	مهما أحاول إخفاء حقيقة شعوري نحو أي شخص، فإنه دائما يخبرني بذلك		
		البديل :			
02	غالبا أجد صعوبة بان احتفظ (بوجه غير متبسم) عندما تحكي لي قصة أو نكتة مضحكة .	02	غالبا أجد صعوبة في إخفاء ابتسامتي عندما تحكي لي قصة أو نكتة مضحكة .		
		البديل :			
03	يستطيع الناس أن يعرفوا عما كنت متوترا من خلال تعبيرات وجهي	03	.....		
		البديل:			
04	لست جيدا في ضبط وتحكم انفعالاتي .	04	لست جيدا في ضبط انفعالاتي (مشاعري) والتحكم فيها .		
		البديل :			
05	لدى قدرة على أن أخفي مشاعري الحقيقية نحو أي شخص يتميز بالاستقامة والعدل .	05	....		
		البديل :			
06	أحجم عن الابتسامة أو الضحك حتى عندما يحاول أصدقائي إضحاكي أو يجعلونني مبتسما.	06	أستطيع أن أمنع نفسي عن الضحك حتى لو حاول أصدقائي أن يجعلوني أضحك أو أبتسم .		
		البديل :			
07	أجد من الصعب جدا أن أتحكم واضبط انفعالاتي .	07	....		
		البديل :			
08	احتفظ جيدا بشكلي الهادئ حتى لو كنت مضطربا أو قلقا .	08	....		
		البديل :			
09	عندما التقي مع مجموعة من الأفراد بالصدفة في أي لحظة فإنني عادة أتكيف معها بسهولة.	09	....		
		البديل :			
10	بالرغم من أنني اشعر بعصبية إلا أنني أكون بارعا في ألا اترك الناس يرون عصبيتي .	10	....		
		البديل :			
11	عندما لا استمتع في مناسبة اجتماعية أقول لنفسي بأنني قضيت وقتا جيدا .	11	أستطيع أن أتظاهر بأنني سعيد جداً في المواقف الإجتماعية حتى لو كنت غير ذلك في الحقيقة .		
		البديل :			
12	نادرا ما أكون قادر على إخفاء شعوري بقوة الانفعال .	12	نادرا ما أكون قادر على إخفاء شعوري من قوة الانفعال .		
		البديل :			
13	استطيع بسهولة أن أتظاهر بالحزن و بالغضب الشديد حتى عندما اشعر بالسعادة .	13	استطيع بسهولة أن أتظاهر بالحزن و بالغضب الشديد حتى ولو كنت سعيداً		
		البديل :			
14	يمكن للناس أن يعرفوا مشاعري الحقيقية حتى و لو أنني أحاول إخفاءها عليهم.	14	....		
		البديل :			
15	من السهل علي أن اجعل نفسي سعيدا دقيقة وحزينا في الدقيقة التالية		من السهل علي أن اجعل نفسي سعيدا دقيقة وحزينا دقيقة أخرى		
		البديل			

البعد الرابع :التعبير الاجتماعي				
الرقم	بنود المقياس الأصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس	لا يقيس
01	استمتع بإقامة الحفلات .	01	استمتع بوجودي في الحفلات .		
		البديل :			
02	يقترب الناس مني بين حين وأخر لكي يتعرفوا علي جيدا.	02	يستغرق الناس وقتاً لمعرفتي جيداً		
		البديل :			
03	أحب أن أشارك في الأنشطة الاجتماعية .	03	.....		
		البديل:			
04	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد للقيام بها .	04	.....		
		البديل :			
05	أختلط عادة بالآخرين أثناء الحفلات والاجتماعات	05	.....		
		البديل :			
06	عادة ما تكون خطواتي الأولى أن اعرف نفسي للغرباء .	06	أبادر عادة بتقديم نفسي للغرباء .		
		البديل :			
07	في العادة أكون واحدا من الأفراد الذين يبدءون المحادثات و المناقشات	07	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين		
		البديل :			
08	عندما تحكى لي قصة فإنني أقوم –عادة– بفعل بعض الإيماءات تشير إلى المساعدة في الوصول إلى المغزى الأساسي فيها .	08	.....		
		البديل :			
09	أشارك في نصيب كبير من الحديث عندما أتحدث في مناقشات جماعية	09	.....		
		البديل :			
10	استمتع بالحديث – في الحفلات مثلا – مع مجموعة كبيرة ومتنوعة من الناس .	10	.....		
		البديل :			
11	غالبا ما اشعر إنني وحيد.	11	.....		
		البديل :			
12	استمتع بالذهاب إلى الحفلات الكبيرة و مقابلة أناس جدد .	12	.....		
		البديل :			
13	لا أحب أن أتحدث مع الغرباء ولو أنهم يتحدثون معي .	13	.....		
		البديل :			
14	أميل دائما إلى جو الحفلات أو السهرات .	14	.....		
		البديل :			
15	استطيع أن أتحدث عدة ساعات في أي موضوع حتى نهايته .	15			
		البديل			

البعد الخامس :الحساسية الاجتماعية				
الرقم	بنود المقياس الأصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس	لا يقيس
01	نادرا ما يسبب لي النقد أو التوبيخ ضيقا .	01	نادرا ما أشعر بالضيق وعدم الراحة من النقد أو التوبيخ .		
		البديل :			
02	معظم الناس يكونوا مصدر سرور أو الم لي.	02	يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني		
		البديل :			
03	يكون لي دورا كبيرا في المناقشة عن ملاحظة وتحليل ما يقوله المشاركون فيها	03	.....		
		البديل:			
04	أتأثر بدرجة كبيرة بالحالة النفسية للمحيطين حولي .	04	أتأثر بدرجة كبيرة بالحالة النفسية بمن هم محيطون بي .		
		البديل :			
05	أجد نفسي منزعجا ومضطربا على صحة ما افعله أو أقوله في بعض المواقف.	05	.....		
		البديل :			
06	أفكر أحيانا في الأشياء التي يقول لي الآخرون أنها مناسبة لي شخصيا .	06	أفكر أحيانا في الأشياء التي يقول لي الآخرون أنها مناسبة لشخصيتي .		
		البديل :			
07	أجد أن ما يتوقعه الآخرون مني من ردود أفعال يكون قليلا أو لا يحدث بالمرة	07	.....		
		البديل :			
08	غالبا أكون مضطربا عندما يسئ الناس فهمهم لما أقوله لهم.	08	.....		
		البديل :			
09	أجد والديّ يركزون على أهمية السلوكيات الحميدة (القيم السائدة) على الرغم من أنني أنمو و اكبر .	09	منذ الصغر يؤكد لي والدي على ضرورة أن يكون سلوكي حسن في مخاطبة الناس ومعاملتهم		
		البديل :			
10	أتأثر إلى حد كبير بأي فرد يبتسم لي أو يكشر في وجهي .	10	.....		
		البديل :			
11	أنا حساس جدا لنقد و ملاحظة الأخرين لي .	11	.....		
		البديل :			
12	يهمني جدا حب الناس لي .	12	.....		
		البديل :			
13	أكون عصبيا و متوترا جدا إذا وجدت شخص ما يراقبني .	13	.....		
		البديل :			
14	غالبا ما أفكر في الانطباع القائل بأنني أتعاظم مع الأخرين .	14	غالبا ما أفكر في الانطباع القائل بأنني أتعاظم (أتكبر) على الأخرين .		
		البديل :			
15	غالبا ما أكون مشغولا فيما يفكر فيه الآخرون نحوي .				
		البديل			

البعد السادس :الضبط الاجتماعي					
الرقم	بنود المقياس الأصلي		البنود في شكلها المكيف	يقيس	لا يقيس
01	استطيع أن أتوافق مع كل الفئات المختلفة من الناس (صغير أو كبير –غني أو فقير.)	01	استطيع أن أنسجم مع كل الناس (صغير أو كبير –غني أو فقير.)		
		البديل :			
02	عندما أكون ضمن مجموعة من الأصدقاء فإنني أكون أنا المتحدث لتلك المجموعة ..	02	.....		
		البديل :			
03	أحيانا أجد صعوبة في أن انظر إلى الأخرين في أعينهم عندما أتحدث في موضوع شخصي جدا .	03	....		
		البديل:			
04	أنا لست جيدا في إعداد أو إلقاء حديث.	04	أنا لست جيدا في إجراء المحادثات		
		البديل :			
05	أجد صعوبة في الحديث أمام مجموعة كبيرة من الناس .	05	....		
		البديل :			
06	يضطرب تفكيري نحو مدى صحة الأشياء أو الموضوعات التي أتحدث عنها عندما أكون مع مجموعة من الناس.	06	....		
		البديل :			
07	عادة أكون جيدا في المناقشات الجماعية.	07	....		
		البديل :			
08	غالبا ما اشعر بالضيق عندما أكون مع مجموعة من الأفراد ليسوا في المستوى الاجتماعي لي .	08	....		
		البديل :			
09	أنا لست اجتماعيا جيداً في الحفلات .	09	....		
		البديل :			
10	اشعر بترك المكان عندما اذهب إلى حفلة واجد فيها أناس مهمين (لامعين).	10	....		
		البديل :			
11	أجد أحيانا أن الناس ذوي الأوضاع الاجتماعية الأقل مني يشعرون بالضيق وعدم الارتياح عندما يلتفون حولي .	11	....		
		البديل :			
12	أحيانا ما اخطأ عند محادثتي مع شخص ما .	12	....		
		البديل :			
13	غالبا ما ارغب أن أكون قائد جماعة .	13	....		
		البديل :			
14	غالبا ما أضع نفسي في مواقف اجتماعية حرجة .	14	.....		
		البديل :			
15	استطيع أن أتكيف بسهولة جدا في أي موقف اجتماعي .	15			
		البديل			

- وضوح التعليمة المقدمة لأفراد العينة

أعزاء التلاميذ تحية طيّبة وبعد

فيما يلي مقياس يهدف إلي قياس المهارات الإجتماعية يتكون من ستة أبعاد، في شكل مجموعة من العبارات تشير إلى الاتجاه أو السلوك الحقيقي لكل فرد – اقرأ تلك العبارات بعناية وضع علامة (X) في الخانة التي تشير إلى أفضل إجابة لك، واعلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة مع الحرص على عدم ترك أي عبارة دون إجابة.

ملاحظة: إجابتك على هذا المقياس سرية، وليس لها علاقة بنقاط الامتحان، تستخدم في أغراض البحث العلمي فقط. نشكرك على تفهمك وتعاونك .

ولتوضيح طريقة الإجابة نقدم لك المثال التالي.

	واضحة	غير واضحة	البديل
التعليمة			

- ملاءمة بدائل الإجابة من حيث النوع والعدد والوزن :

البدائل	أوزان البنود الايجابية	أوزان البنود السلبية	نوعها			عددها			أوزانها		
			ملائمة	غير ملائمة	البديل	ملائمة	غير ملائمة	البديل	ملائمة	غير ملائمة	البديل
لاتنطبق علي إطلاقاً	5	1									
تنطبق علي قليلاً	4	2									
تنطبق علي	3	3									
تنطبق علي كثيراً	2	4									
تنطبق علي إطلاقاً	1	5									

- **المثال التوضيحي للإجابة**

العبارة	لاتنطبق علي إطلاقاً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي إطلاقاً
عادة اشعر بالضيق عندما اجرح مشاعر الأخرين				×	

المثال	واضح	غير واضح	البديل

- **محاور وعبارات أخرى ترون سيادتكم أهمية إضافتها :**

الرقم	البعد	البند
01	.....	
02	.....	
03	.....	

لكم منا فائق الاحترام و الشكر على صبركم وتعاونكم

الملحق رقم: (02)

الشكل النهائي لمقياس المهارات الاجتماعية

رقم العبارة	العبارة	لاتنطبق علي إطلاقاً	تنطبق علي قليلاً	تنطبق علي	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي إطلاقاً
1	من الصعب على الآخرين أن يعرفوا متى أشعر بالحزن والكآبة.					
2	عندما يتحدث الناس معي أراقب حركاتهم وتصرفاتهم بقدر ما أستمع إليهم.					
3	مهما أحاول إخفاء حقيقة شعوري نحو أي شخص، فإنه دائما يخبرني بذلك.					
4	استمتع بوجودي في الحفلات .					
5	نادرا ما أشعر بالضيق وعدم الراحة من النقد أو التوبيخ.					
6	استطيع أن أنسجم مع كل الناس (صغير أو كبير -غني أو فقير).					
8	أتحدث بسرعة عن غالبية الناس .					
9	يوجد أناس قليلون جدا لديهم حساسية نحوي ويفهمونني جيدا من أنا.					
10	غالبا أجد صعوبة في إخفاء ابتسامتي عندما تحكي لي قصة أو نكتة مضحكة .					
11	يستغرق الناس وقتاً لمعرفتي جيداً .					
12	يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني .					
13	عندما أكون ضمن مجموعة من الأصدقاء فإنني أكون أنا المتحدث لتلك المجموعة.					
15	عندما أكون مكتئبا فإنني أتعب كل المحيطين بي					
16	في الحفلات استطيع أن اعرف الشخص الذي يهتم بي .					
17	يستطيع الناس أن يعرفوا عما كنت متوترا من خلال تعبيرات وجهي					
18	أحب أن أشارك في الأنشطة الاجتماعية.					
19	يكون لي دورا كبيرا في المناقشة عن ملاحظة وتحليل ما يقوله المشاركون فيها					
20	أحيانا أجد صعوبة في أن انظر إلى الأخرين في أعينهم عندما أتحدث في موضوع شخصي جدا .					
22	يقال عني بان عيناي معبرتان .					
23	اهتم بمعرفة ما يُحدث الناس من الإشارات.					

24	لست جيدا في ضبط انفعالاتي (مشاعري) والتحكم فيها .					
25	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد للقيام بها .					
26	أتأثر بدرجة كبيرة بالحالة النفسية بمن هم محيطون بي.					
27	أنا لست جيدا في إجراء المحادثات .					
29	عادة اشعر بالضيق عندما اجرح مشاعر الأخرين					
30	استطيع دائما أن اكتشف شخصية شخص ما من خلال تفاعله مع الأخرين.					
31	أستطيع أن أخفي مشاعري الحقيقية عن أي شخص					
32	أختلط عادة بالآخرين أثناء الحفلات والاجتماعات					
33	أجد نفسي منزعجا ومضطرب على صحة ما افعله أو أقوله في بعض المواقف.					
34	أجد صعوبة في الحديث أمام مجموعة كبيرة من الناس .					
36	غالبا اضحك بصوت مرتفع.					
37	لا يستطيع الناس أن يخفوا مشاعرهم الحقيقية نحوى.					
38	أستطيع أن أمنع نفسي عن الضحك حتى لو حاول أصدقائي أن يجعلونني أضحك أو أبتسم .					
39	أبادر عادة بتقديم نفسي للغرباء .					
40	أفكر أحيانا في الأشياء التي يقول لي الآخرون أنها مناسبة لشخصيتي .					
41	يضطرب تفكيري نحو مدى صحة الأشياء أو الموضوعات التي أتحدث عنها عندما أكون مع مجموعة من الناس.					
43	أكون مضطربا ومنزعجا في بعض الأحيان لدرجة أن أصدقائي وأسرتي يدركون تماما كم كنت غاضبا أو حزينا.					
44	استطيع أن احكم و بدقة على شخصية فرد ما في أول لقاء .					
45	أجد من الصعب جدا أن أتحكم واضبط انفعالاتي.					
46	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين.					
47	أجد أن ما يتوقعه الآخرون مني من ردود أفعال يكون قليلا أو لا يحدث بالمرة .					
48	عادة أكون جيدا في المناقشات الجماعية.					
50	عادة ما تكون تعبيرات وجهي عادية.					
51	إن من أعظم ما يسرني في الحياة ببساطة وجودي مع الناس.					
52	احتفظ جيدا بشكلي الهادئ حتى لو كنت مضطربا أو قلقا					

53	عندما تحكى لي قصة فإنني أقوم -عادة- بفعل بعض الإيماءات تشير إلى المساعدة في الوصول إلى المغزى الأساسي فيها.					
54	غالبا أكون مضطربا عندما يسيء الناس فهمهم لما أقوله لهم .					
55	غالبا ما اشعر بالضيق عندما أكون مع مجموعة من الأفراد ليسوا في مستويا الاجتماعي.					
57	نادرا ما يظهر غضبي .					
58	بإمكاني أن اكتشف و بسرعة الشخص المحتال (غير السوي) لحظة مقابلته لي .					
59	عندما التقي مع مجموعة من الأفراد بالصدفة في أي لحظة فإنني عادة أتكيف معها بسهولة.					
60	أشارك بنصيب كبير من الحديث عندما أتحدث في مناقشات جماعية.					
61	منذ الصغر يؤكد لي والدي على ضرورة أن يكون سلوكي حسن في مخاطبة الناس ومعاملتهم .					
62	أنا لست اجتماعيا جيداً في الحفلات .					
64	غالبا ما اجرح مشاعر أصدقائي أثناء حديثي معهم.					
65	في الحقيقة لا أحب أن يحكي لي الآخرون مشاكلهم .					
66	بالرغم من أنني اشعر بعصبية إلا أنني أكون بارعا في ألا اترك الناس يرون عصبيتي .					
67	استمتع بالحديث - في الحفلات مثلا – مع مجموعة كبيرة ومتنوعة من الناس .					
68	أتأثر إلى حد كبير بأي فرد يبتسم لي أو يكشر في وجهي.					
69	أشعر بعدم الراحة أو بأني غريب في الحفلات التي يحضرها عدد كبير من الناس المهمين .					
71	لدي القدرة على تحويل حفلة مملة إلى حفلة مليئة بالضحك والمرح .					
72	ابكي أحيانا عندما أشاهد أفلام حزينة.					
73	أستطيع أن أتظاهر بأنني سعيد جداً في المواقف الإجتماعية حتى لو كنت غير ذلك في الحقيقة .					
74	غالبا ما اشعر إنني وحيد.					
75	أنا حساس جدا لنقد وملاحظة الأخرين لي .					
76	أجد أحيانا أن الناس ذوي الأوضاع الاجتماعية الأقل مني يشعرون بالضيق وعدم الارتياح عندما يلتفون حولي.					

78	استطيع بسهولة أن أتظاهر بالحزن و بالغضب الشديد حتى عندما اشعر بالسعادة .					
79	من السهل علي أن اضحك أي شخص مصاب بمحنة لكي أشعره بالراحة					
80	نادرا ما أكون قادر على إخفاء شعوري من قوة الانفعال					
81	استمتع بالذهاب إلى الحفلات الكبيرة و مقابلة أناس جدد					
82	يهمني جدا حب الناس لي .					
83	أحيانا ما اخطأ عند محادثتي مع شخص ما .					
85	نادرا ما اظهر مشاعري أو انفعالاتي.					
86	اقضي فترة طويلة أراقب فيها الأخرين .					
87	استطيع بسهولة أن أتظاهر بالحزن و بالغضب الشديد حتى ولو كنت سعيداً .					
88	لا أحب أن أتحدث مع الغرباء ولو أنهم يتحدثون معي.					
89	أكون عصبيا و متوترا جدا إذا وجدت شخص ما يراقبني.					
90	غالبا ما ارغب أن أكون قائد جماعة.					
92	يقول لي أصدقائي أحيانا بأنني كثير الكلام .					
93	غالبا ما يخبروني الناس بأنني شخص حساس ومتسامح.					
94	يمكن للناس أن يعرفوا مشاعري الحقيقية حتى ولو أنني أحاول إخفاءها عليهم.					
95	أميل دائما إلى جو الحفلات أو السهرات.					
96	غالبا ما أفكر في الانطباع القائل بأنني أتعاظم (أتكبر) على الأخرين .					
97	غالبا ما أضع نفسي في مواقف اجتماعية حرجة.					
99	أنا لن أصيح أو اصرخ عندما أكون غاضبا .					
100	عندما يكون أصدقائي متوترين أو غاضبين فإنهم يبحثون عني لكي أساعدهم في إزالة هذا التوتر.					
101	من السهل علي أن اجعل نفسي سعيدا دقيقة وحزينا دقيقة أخرى.					
102	استطيع أن أتحدث عدة ساعات في أي موضوع حتى نهايته .					
103	غالبا ما أكون مشغولا فيما يفكر فيه الآخرون نحوي .					
104	استطيع أن أتكيف بسهولة جدا في أي موقف اجتماعي.					

الملحق رقم: (03)

قائمة الأساتذة المحكمين

المحكمون	الوظيفة	التخصص	أدوات الدراسة	
			المهارات الاجتماعية	الوحدات التدريسية
مشعان بن زين الحربي	أستاذ بكلية التربية الرياضية- جامعة الملك سعود بالرياض.	المناهج وطرق التدريس	X	X
صادق الحايك	أستاذ بكلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية.	المناهج والتدريس في التربية الرياضية.		X
إسماعيل عبد زيد عاشور	أستاذ بكلية المعلمين قسم التربية الرياضية – الجامعة المستنصرية بالعراق.	المناهج وطرق التدريس	X	X
عطاالله أحمد	أستاذ بجامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم الجزائر.	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية.		X
زيوش أحمد	أستاذ بجامعة زيان عاشور الجلفة- الجزائر.	نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية.		X
الشايب محمد الساسي	أستاذ بجامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر.	علم النفس التربوي	X	
زروال ربيع	أستاذ التعليم الثانوي- ورقلة.	التربية الحركية لدى الطفل والمراهق		X
نصير عبد الباسط	أستاذ رئيسي التعليم الثانوي- ورقلة.	التربية الحركية لدى الطفل والمراهق		X

الملحق رقم: (04)

نموذج لوحدة تعليمية في نشاط كرة اليد وفق استراتيجية التعلم التعاوني

ثانوية الشهيد جواحي حــشود . السنة الدراسية: 2018/2017. الأســـــتاذ : سليماني عـلي .

مادة التربية البدنية والرياضية . المســـــتوى: الثانــية ثانــوي. المـــجال التعليـــمي الثانــي

الوحدة التعليمية الثانية لكرة اليد وفق إستراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معاً)

التركيز على مهارة التعبير الانفعالي

الهدف الخاص	تحسين التحكم في التمرير والاستقبال مع استثمار مساحات اللعب .

الهدف الإجرائي	أن يتمكن التلاميذ من تنمية التعاون أثناء التمرير والاستقبال ./ المدة 60 دقيقة

المراحل	الأهداف الإجرائية	وضعيات التعلم	ظروف الإنجاز	معايير النجاح
مرحلة تحضيرية	– التمكن من مراقبة وتنظيم القسم – التمكن من تهيئة التلاميذ نفسياً وبدنياً للدخول في المنافسة	– الوضعية التعليمية (1) .....(10د) – الاصطفاف على شكل مربع ناقص ضلع بعد التحية مراقبة اللباس الرياضي ، شرح موجز لهدف الحصة ، إعفاء المرضى . – تقسيم التلاميذ إلى أفواج تتكون من (06) تلاميذ غير متجانسين. – جري خفيف حول الملعب مع إجراء مختلف التمارين التسخينية + تمديد عضلي يقودها تلميذ من كل فوج مع تغيير الأدوار في كل حصة . – إجراء لعبة التمريرات العشر بين الأفواج ، الفوج الخاسر يعاقب .	– الأفواج متساوية ولكل فوج قائد. – الحفاظ على الإيقاع المناسب أثناء الجري. – الحفاظ على التنفس الطبيعي . – تنسيق العمل بين عناصر الفوج الواحد ومن فوج إلي أخر .	– الانضباط والتركيز على تعليمات الأستاذ – التغيرات الفيزيولوجية (التعرق واحمرار الوجه) . – إتباع توجيهات قائد الفوج .
مرحلة التعلم	– أن يتمكن التلاميذ من التعامل الجيد مع الكرة في شكل تعاوني . – أن يتمكن التلاميذ من التعود على الكرة أثناء الحركة والإحساس بها . – أن يتمكن التلاميذ من تطبيق المكتسبات السابقة .	– الوضعية التعليمية (2) – الموقف الأول:.....(15د) –العمل بالأفواج (06 تلاميذ غير متجانسين في كل فوج) – تقسيم كل فوج إلي فريقين متقابلين ، يقوم عناصر كل فوج بمختلف التمريرات إنطلاقاً من خبرات كل مجموعة وتوجيهات الأستاذ (تمرير مباشر ، تمرير على الأرض ، تمرير ارتدادي و تمرير من خلف.....) ثم تكرر العملية وتغير الأدوار . مع استفادة المجموعات من بعضهم البعض. – الموقف الثاني :.....(15د) – تشكيل أربع أفواج بحيث يقابل كل فوج تلميذ من نفس الفوج حيث يقوم هذا الأخير بتمرير الكرة وبعد الاستقبال يقوم التلميذ الأول من كل فوج بعد الحركة بالارتقاء والتسديد على المرمى ويحل مكان زميله الممرر ثم تكرر العملية وتغير الأدوار مع استفادة التلاميذ من بعضهم بعضا . –الموقف الثالث :.....(10د) – إجراء مقابلة بين الأفواج على شكل بطولة ، يتم التركيز فيها على مبداء التعاون بين أفراد الفوج والتنافس الشريف مع إبراز ما اكتسبه التلاميذ خلال الحصة .	– استغلال جميع مساحة الملعب . – إيصال الكرة إلى اللاعب المقابل . – تكون المسافة بين الأقماع حوالي 03 م – تجنب المشي بالكرة . – تبادل وتداول الأدوار بين أفراد كل فوج. – تبادل الآراء والأفكار (التغذية الراجعة) بين الزملاء في كل فوج . – التعاون باستعمال مكتسبات قبلية لكرة اليد .	– الانتشار العقلاني فوق الميدان . – إلتزام كل تلميذ بالعمل المسند إليه . – احترام الدور أثناء العمل . – التحكم في تمرير الكرة. – المسك الجيد للكرة أثناء استقبالها . – الارتقاء الجيد قبل تصويب الكرة في المرمى . – التشاور والتحاور بين التلاميذ . – المساندة والدعم لحامل الكرة من قبل الزملاء في الفوج .
مرحلة التقييم	– أن يتمكن التلاميذ من الرجوع إلى حالتهم الطبيعية . – أن يتعود التلاميذ على الإدلاء باقتراحات .	– الوضعية التعليمية (3).....(10د) – إجراء تمارين الاسترجاع – جمع التلاميذ وتقديم التغذية الراجعة من طرف الأستاذ – التحضير للحصة القادمة – التحية الرياضية ثم الانصراف	– طرح وجهات النظر وسهولة التواصل . – تقبل فكرة التعاون لتحقيق الفوز . – إدراك أهمية التقييم التبادلي .	– إدراك أهمية الاسترجاع. – مناقشة عامة بين الأستاذ والتلاميذ . – تقبل الآراء والاقتراحات .

الملحق رقم: (05)

النتائج الإحصائية للفرضية الأولى.

T-Test

```
T-TEST GROUPS=الضابطة -التجريبية
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=المهارات الاجتماعية الكلية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المهارات الاجتماعية الكلية	التجريبية	36	294.388	15.728	2.621
	الضابطة	36	276.027	16.527	2.754

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
المهارات الاجتماعية الكلية	Equal variances assumed	.400	.529	4.829	70	.000	18.361	3.802	10.777	25.945
	Equal variances not assumed			4.829	69.829	.000	18.361	3.802	10.776	25.945

T-Test

```
T-TEST GROUPS=الضابطة- التجريبية
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=أبعاد المهارات الاجتماعية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد الأول	التجريبية	36	44.527	4.913	.818
	الضابطة	36	42.305	5.381	.896
البعد الثاني	التجريبية	36	47.611	5.900	.983
	الضابطة	36	42.722	6.434	1.072
البعد الثالث	التجريبية	36	49.555	4.777	.796
	الضابطة	36	46.972	5.925	.987
البعد الرابع	التجريبية	36	49.888	5.854	.975
	الضابطة	36	46.638	8.039	1.339
البعد الخامس	التجريبية	36	50.138	7.525	1.254
	الضابطة	36	46.527	7.598	1.266
البعد السادس	التجريبية	36	52.666	7.928	1.321
	الضابطة	36	50.861	8.360	1.393

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
البعد الأول	Equal variances assumed	.338	.563	1.830	70	.072	2.222	1.214	-.2000-	4.644
	Equal variances not assumed			1.830	69.428	.072	2.222	1.214	-.2004-	4.644
البعد الثاني	Equal variances assumed	.079	.779	3.360	70	.001	4.888	1.455	1.986	7.790
	Equal variances not assumed			3.360	69.481	.001	4.888	1.455	1.986	7.791
البعد الثالث	Equal variances assumed	1.810	.183	2.036	70	.046	2.583	1.268	.053	5.113
	Equal variances not assumed			2.036	66.987	.046	2.583	1.268	.051	5.115
البعد الرابع	Equal variances assumed	3.044	.085	1.961	70	.054	3.250	1.657	-.055-	6.555
	Equal variances not assumed			1.961	63.971	.054	3.250	1.657	-.061-	6.561
البعد الخامس	Equal variances assumed	.100	.753	2.026	70	.047	3.611	1.782	.056	7.166
	Equal variances not assumed			2.026	69.993	.047	3.611	1.782	.056	7.166
البعد السادس	Equal variances assumed	.001	.972	.940	70	.350	1.805	1.920	-2.024-	5.635
	Equal variances not assumed			.940	69.804	.350	1.805	1.920	-2.024-	5.635

الملحق رقم: (06)

النتائج الإحصائية للفرضية الثانية.

T-Test

```
T-TEST GROUPS= الجنس -التجريبية(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES= المهارات الاجتماعية الكلية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

الجنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التجريبية	ذكر	18	289.23	21.160	4.994
	أنثى	18	299.32	18.337	4.400

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التجريبية	Equal variances assumed	.470	.498	-2.120-	34	.041	-14.111-	6.656	-27.638-	-.584-
	Equal variances not assumed			-2.120-	33.468	.042	-14.111-	6.656	-27.646-	-.576-

T-Test

```
T-TEST GROUPS=الجنس(1 2) /التجريبية
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=أبعاد المهارات الاجتماعية
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

الجنس		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
البعد الأول	ذكر	18	43.46	3.569	.841
	أنثى	18	43.74	4.165	.982
البعد الثاني	ذكر	18	45.74	8.162	1.924
	أنثى	18	48.81	7.453	1.757
البعد الثالث	ذكر	18	49.46	6.446	1.519
	أنثى	18	48.83	4.452	1.049
البعد الرابع	ذكر	18	49.23	6.022	1.419
	أنثى	18	50.33	7.743	1.825
البعد الخامس	ذكر	18	47.12	7.247	1.708
	أنثى	18	52.91	8.588	2.024
البعد السادس	ذكر	18	54.22	7.467	1.760
	أنثى	18	54.70	9.504	2.240

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
البعد الأول	Equal variances assumed	.969	.332	-.344-	34	.733	-.444-	1.293	-3.07	2.183
	Equal variances not assumed			-.344-	33.219	.733	-.444-	1.293	-3.07	2.185
البعد الثاني	Equal variances assumed	.005	.947	-1.834-	34	.075	-4.778-	2.605	-10.07	.517
	Equal variances not assumed			-1.834-	33.723	.075	-4.778-	2.605	-10.07	.518
البعد الثالث	Equal variances assumed	2.888	.098	.331	34	.743	.611	1.847	-3.14	4.364
	Equal variances not assumed			.331	30.211	.743	.611	1.847	-3.15	4.381
البعد الرابع	Equal variances assumed	.280	.600	-.889-	34	.380	-2.056-	2.312	-6.75	2.643
	Equal variances not assumed			-.889-	32.058	.381	-2.056-	2.312	-6.76	2.653
البعد الخامس	Equal variances assumed	.013	.908	-2.202-	34	.035	-5.833-	2.649	-11.21	-.451-
	Equal variances not assumed			-2.202-	33.066	.035	-5.833-	2.649	-11.22	-.445-
البعد السادس	Equal variances assumed	1.124	.297	-.566-	34	.575	-1.611-	2.849	-7.40	4.178
	Equal variances not assumed			-.566-	32.196	.576	-1.611-	2.849	-7.41	4.190

الملحق رقم: (07)

يوضح التوزيع الطبيعي للبيانات

Explore

Notes

Output Created		17-DEC-201815:40:34
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet0
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	72
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values for dependent variables are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on cases with no missing values for any dependent variable or factor used.
Syntax		EXAMINE VARIABLES=المجموعات /PLOT BOXPLOT NPPLOT /COMPARE GROUPS /STATISTICS NONE /CINTERVAL 95 /MISSING LISTWISE /NOTOTAL.
Resources	Processor Time	00:00:02.85
	Elapsed Time	00:00:15.61

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
المهارات الاجتماعية	72	100.0%	0	0.0%	72	100.0%

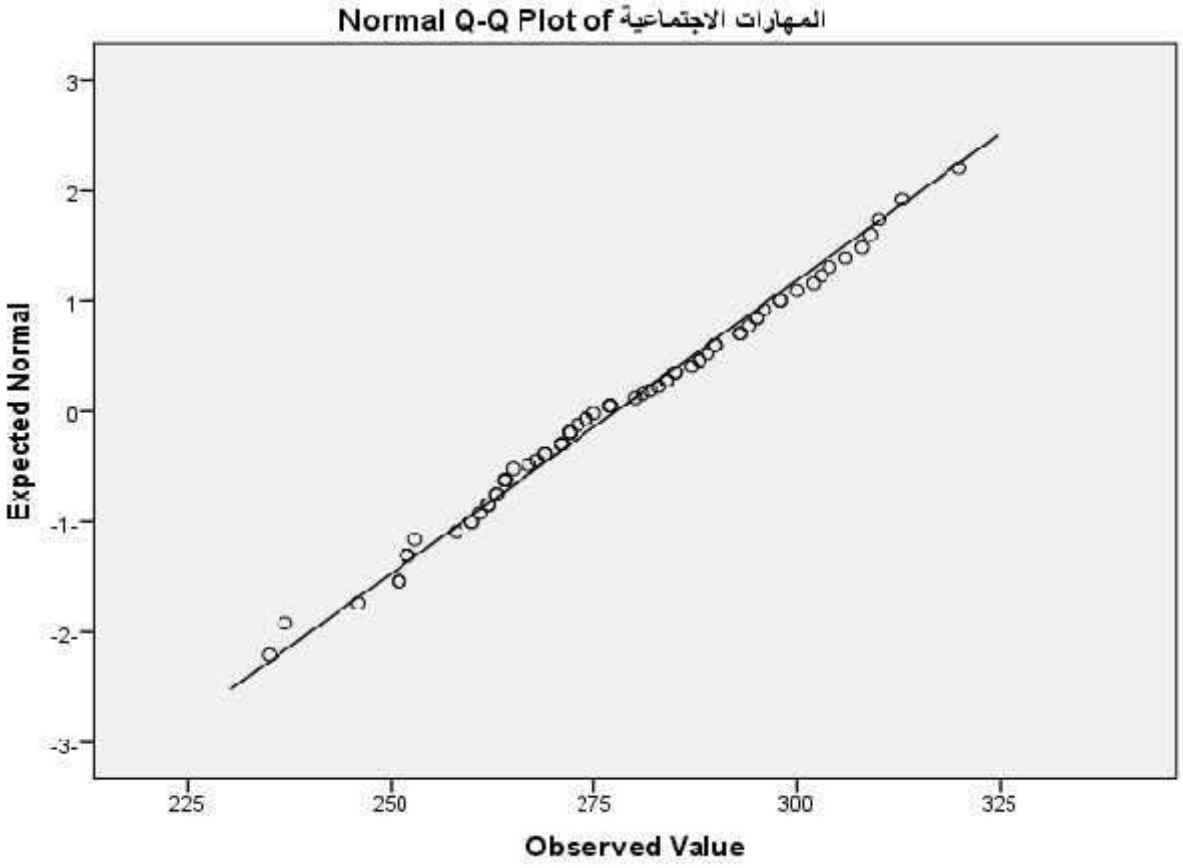
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
المهارات الاجتماعية	.063	72	.200*	.989	72	.781

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

توزيع درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي



أثر استراتيجية التعلم التعاوني في درس التربية البدنية والرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ملخص:

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في درس التربية البدنية والرياضية في تنمية المهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الثانوية. أجريت الدراسة بإحدى ثانويات بلدية ورقلة. حيث تكونت عينة الدراسة من (72) تلميذاً وتلميذة موزعين على قسمين، تم تعيينهما عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية تضم (36) تلميذاً وتلميذة طبقت معهم استراتيجية التعلم التعاوني، ومجموعة ضابطة تضم (36) تلميذاً وتلميذة استخدمت معهم الطريقة المعتادة في التدريس، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي. تم تجميع بيانات الدراسة باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية " لرونالد ريجيو" ترجمة إبراهيم السمادوني، والذي يتكون من ستة أبعاد مقسمة إلى قسمين، ثلاثة منها تخص المهارات اللفظية والأخرى تخص المهارات غير اللفظية؛ حيث تم استخدام المقياس قبل تفعيل المتغير التجريبي وبعد تفعيله (استراتيجية التعلم التعاوني) حيث دام ذلك (09) أسابيع. ولمعالجة البيانات المتوصل إليها إحصائياً وبُغية اختبار فرضيات الدراسة فقد تم استعمال اختبار "ت" (t-test) لقياس الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المهارات الاجتماعية.

أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تنمية المهارات الاجتماعية في درس التربية البدنية والرياضية لدى عينة الدراسة، كما بينت أن هناك فروق في المهارات الاجتماعية لدى عينة المجموعة التجريبية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية:

استراتيجية التعلم التعاوني ؛ المهارات الاجتماعية.

The effect of the strategy of cooperative learning in the lesson of physical education and sports in developing the social skills to the secondary school pupils.

Abstract:

The study aims at identifying the impact of cooperative learning strategy in physical education and sports lesson in the development of social skills of secondary school students. The study was conducted at one of the municipalities of Ouargla. The study sample consisted of (72) male and female students divided into two sections, randomly assigned to two groups, an experimental group of (36) male and female students with whom the cooperative learning strategy was applied, and a control group of (36) male and female students with whom the usual method of teaching was used. To achieve the objectives of the study, the experimental method was used with a semi-experimental design. The study data were compiled using the Ronald Reggio Social Skills Scale. Translated by Ibrahim Al-Samadouni, which consists of six dimensions divided into two parts, three of which relate to verbal and non-verbal skills; the measure was used before and after activation of the experimental variable (cooperative learning strategy). This lasted (09) weeks. In order to process the data obtained statistically and in order to test the hypotheses of the study, the test (t-test) was used to measure the differences between the experimental group and the control group in social skills.

The results of the study showed that the cooperative learning strategy led to the development of social skills in the physical and sports education in the study sample, and also showed that there are differences in social skills in the sample of the experimental group attributed to the gender variable in favor of females.

key words:

Cooperative learning strategy; social skills