جـــامعة مـــولود مـــعمري–تيزي وزو
كـــلية العـــلوم الإنسانيـــة والاجتماعية
قسم العـــلوم الاجتمـــاعية

الكفـــاءة الاجتمـــاعية وعلاقتها بالتـــوافق الدراســـي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراســـة ميدانيـــة بولايـــة تيـــزي وزو

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) في علوم التربية

إعـــــــداد:
نصيرة قوجيل

إشـــــــــــراف:
أ. د/ نزيم صرداوي

أعضاء لجنة المناقشة:

–أ. د/ لويزة معروف–خلفان.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....رئيساً
–أ. د/ نزيم صرداوي.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو....مشرفاً ومقرراً
–أ.د/محمد تيعشادين.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
–د/حياة بوجملين.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
–أ.د/فتيحة بلعسلة.....المدرسة العليا للأساتذة،بوزريعة الجزائر....مناقشاً
–د/ وهيبة بلعاليا.....جامعة أكلي محند أولحاج،البويرة.....مناقشاً

السـنة الجـامعية:2020/ 2021

جـــامعة مـــولود مـــعمري–تيزي وزو
كـــلية العـــلوم الإنسانيـــة والاجتماعية
قسم العـــلوم الاجتمـــاعية

الكفـــاءة الاجتمـــاعية وعلاقتها بالتـــوافق الدراســـي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

دراســـة ميدانيـــة بولايـــة تيـــزي وزو

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) في علوم التربية

إعـــــــداد:
نصيرة قوجيل

إشـــــــــــراف:
أ. د/ نزيم صرداوي

أعضاء لجنة المناقشة:

–أ. د/ لويزة معروف–خلفان.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....رئيساً
–أ. د/ نزيم صرداوي.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو....مشرفاً ومقرراً
–أ.د/محمد تيعشادين.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
–د/حياة بوجملين.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
–أ.د/فتيحة بلعسلة.....المدرسة العليا للأساتذة،بوزريعة الجزائر....مناقشاً
–د/ وهيبة بلعاليا.....جامعة أكلي محند أولحاج،البويرة.....مناقشاً

السـنة الجـامعية:2020/ 2021

الإهـــــــداء

قال الله تعالى:" وأن ليس للإنسان إلا ما سعى " (سورة النجم الآية 39)،

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاث: ولد صالح يدعو له، أو صدقة جارية، أو علم ينتفع به (البخاري ،1987، ص203).

فبتوفيق من الله عز وجل وتيسير منه، إلى الذي لن تسعنا السماء والأرض شكرا له على ما أكرمنا تم هذا العمل.

أهدي ثمرة جهدي وكفاح سنيني إلى من أوصى بهما الخالق سبحانه وتعالى إلى من حملتني وهنا على وهن وصارعت الأيام والسنين لتعلمني أهديها كل حلو في حياتي إلى أمي الحنون وإلى الركيزة الأساسية إلى الإنسان العظيم إلى منبع قوتي أبي الغالي أطال الله في عمريهما.

إلى زوجي فارس الذي كان سندا وعونا لي في المضي قدما لإتمام هذا العمل وإلى كل عائلته.

إلى براعمي وأحبائي وأملي في هذه الحياة وسيم وخوخة ابتسام أنار الله دربيهما.

إلى التي في مقام أمي خالتي حفظها الله، إلى إخوتي وأخواتي كل بعائلته.

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد سواء ماديا أو معنويا لهم أهدي هذا الجهد.

نصيرة

تقديـر وعرفـان

الحمد لله الذي أنعم عليّ بالصحة والقدرة على إتمام هذا العمل الأكاديمي المتواضع خدمة لكل طالب علم.

وأتوجه بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ الفاضل البروفيسور نزيم صرداوي الذي تفضّل بقبول الإشراف على هذا العمل والذي كان له الإسهام الوافر، حيث لم يبخل عليّ بنصائحه وتوجيهاته القيّمة والذي ومنحني من وقته الثمين ما أفاض عليّ به من خبرات علمه وتجاربه في البحث العلمي، فله مني خالص الشكر والدعاء بالتوفيق في حياته المهنية وطول العمر.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى رئيسة لجنة دكتوراه الطور الثالث ومديرة مخبر مجتمع- تربية-عمل(SET) البروفيسور لويزة معروف-خلفان، والسادة الأساتذة الأفاضل أعضاء الفريق العلمي والتربوي في علوم التربية بالقطب الجامعي تامدة بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، فلهم مني جميعاً كل الثناء والعرفان والتقدير.

والشكر موصول إلى مديرة مخبر تربية-تكوين-عمل (E.FOR.T) بجامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2 البروفيسور شهرزاد زاهي على مساعدتها.

والشكر موصول إلى زملائي وزميلاتي طلبة دكتوراه الطور الثالث تخصص علوم التربية.

والشكر موصول إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الموقرة الذين تفضلوا بتقويم هذه الأطروحة.

والشكر موصول أيضاً إلى مديري وأساتذة ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي وتلاميذ المؤسسات التعليمية التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية، وإلى رئيس مكتب التمدرس بمديرية التربية بولاية تيزي وزو، فلهم مني جميعاً كل الثناء والعرفان.

فهرس المحتويات

الموضـــــوع	الصفحة
الإهداء.....	أ
كلمة شكر.....	ب
فهرس المحتويات.....	ج
قائمة الجداول.....	د
مقدمـــــة.....	1
الفصل الأوّل: الإطار العام للدراسة	
أوّلاً: إشكالية الدراسة.....	6
ثانياً: فرضيات الدراسة.....	14
ثالثاً: أهداف الدراسة.....	15
رابعاً: أهمية الدراسة.....	15
خامساً: مفاهيم الدراسة.....	16
سادساً: حدود الدراسة.....	17
سابعاً: الدراسات السابقة.....	18
الجـــــــانب النظري	
الفصل الثاني: الكفاءة الاجتماعية	
تمهيـــد.....	40
أوّلاً: مفهوم الكفاءة الاجتماعية.....	40
ثانياً: الإسهامات العلمية في تطوّر مفهوم الكفاءة الاجتماعية.....	54
ثالثاً: أهمية الكفاءة الاجتماعية.....	62
رابعاً: علاقة الكفاءة الاجتماعية بالمفاهيم الأخرى.....	64
خامساً: شروط توفر الكفاءة الاجتماعية.....	69
سادساً: أبعاد الكفاءة الاجتماعية.....	70
سابعاً: مستويات الكفاءة الاجتماعية.....	74
ثامناً: أنواع الكفاءة الاجتماعية.....	74
تاسعاً: النظريات المفسّرة للكفاءة الاجتماعية.....	76
عاشراً: العوامل المؤثرة في الكفاءة الاجتماعية.....	85

حادي عشر: خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية..... 90
خلاصـــة..... 92

الفصل الثالث: التوافق الدراسي

تمهيـــد..... 94
أوّلاً: التوافق..... 94
1-الدلالة اللغوية للتوافق..... 94
2-الدلالة الاصطلاحية للتوافق..... 95
3-التوافق وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى..... 103
4-معايير التوافق واتجاهاته..... 106
5-التناولات النظرية للتوافق..... 108
6-أنواع التوافق..... 113
ثانياً: التوافق الدراسي..... 115
1-تعريف التوافق الدراسي..... 115
2-أهمية التوافق الدراسي..... 120
3-أبعاد التوافق الدراسي..... 120
4-صفات التلميذ المتوافق دراسياً..... 122
5-العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي..... 127
6-فوائد التوافق الدراسي..... 132
خلاصـــة..... 132

الفصل الرابع: التفوّق والتأخر الدراسي

تمهيـــد..... 135
الجزء الأوّل: التفوّق والتفوّق الدراسي..... 135
أوّلاً: التفوّق..... 135
1-الدلالة اللغوية للتفوّق..... 135
2-الدلالة الاصطلاحية للتفوّق..... 135
3-التفوّق والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه..... 139
4-تطوّر مفهوم التفوّق من منظور تاريخي..... 145
5-نظريات التفوّق..... 147
ثانياً: التفوّق الدراسي..... 154
1-الدلالة الاصطلاحية للتفوّق الدراسي..... 154

2-أهمية تفوّق التلميذ الدراسي..... 157
3-العوامل المسهمة في التفوّق الدراسي..... 157
4-خصائص المتفوّقين دراسياً..... 164
الجزء الثاني: التأخر الدراسي..... 166
1-الدلالة الاصطلاحية للتأخر الدراسي..... 166
2-تطوّر مفهوم التأخر الدراسي من منظور تاريخي..... 172
3-التأخر الدراسي وعلاقته بمفاهيم قريبة منه..... 174
4-أهمية دراسة التأخر الدراسي..... 179
5-أنواع التأخر الدراسي..... 180
6-أسباب التأخر الدراسي..... 181
7-خصائص المتأخرين دراسياً..... 193
خلاصـــة..... 196

الجـــــــانب الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

أوّلاً: الدراسة الاستطلاعية..... 200
1-أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 200
2-عينة الدراسة الاستطلاعية..... 200
3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية..... 200
ثانياً: منهج الدراسة..... 200
ثالثاً: الدراسة الأساسية..... 200
1-مجتمع الدراسة..... 201
2-عينة الدراسة الأساسية..... 203
رابعاً: أدوات الدراسة..... 206
1-استبيان الكفاءة الاجتماعية..... 206
2-مقياس التوافق الدراسي..... 219
خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة..... 226
سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي..... 227
سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية..... 227

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيـد..... 229

أوّلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية..... 229

1–درجات الكفاءة الاجتماعية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً..... 229

2–درجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً..... 230

3–نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي..... 231

4–نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي..... 232

5–نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي..... 232

6–نتائج فرضيات الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون..... 233

7–نتائج فرضيات الدراسة على أساس اختبار (ت)..... 235

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة الميدانية..... 242

– تفسير ومناقشة الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية..... 242

– تفسير ومناقشة الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية..... 243

– تفسير ومناقشة الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية..... 245

– تفسير ومناقشة الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية..... 247

الاستنتاج العام..... 249

خاتـــــمة..... 250

المراجـــــع..... 254

الملاحـــــق

قائمـــة الجداول

الرقم	عنـــوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية.....	201
2	توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجنس.....	203
3	توزيع أفراد عينة الدراسة على المؤسسات التعليمية.....	204
4	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.....	205
5	بعض عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية قبل وبعد التعديل.....	210
6	قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأوّل **(توكيد الذات)** مع الدرجة الكلية للبعد.....	211
7	قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني **(المشاركة الوجدانية)** مع الدرجة الكلية للبعد.....	212
8	قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث **(التواصل الاجتماعي)** مع الدرجة الكلية للبعد.....	212
9	قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الرابع **(الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية)** مع الدرجة الكلية للبعد.....	213
10	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.....	214
11	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.....	214
12	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان.....	215
13	نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على استبيان الكفاءة الاجتماعية.....	216
14	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الكفاءة الاجتماعية...	217
15	أبعاد وعبارات الصورة النهائية لاستبيان الكفاءة الاجتماعية.....	218
16	العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الكفاءة الاجتماعية.....	218
17	بعض عبارات مقياس التوافق الدراسي قبل وبعد التعديل.....	220
18	قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأوّل **(الجد والاجتهاد)** مع الدرجة الكلية للبعد.....	221
19	قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني **(الإذعان)** مع الدرجة الكلية للبعد.....	222
20	قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث **(العلاقة بالمدرّس)** مع الدرجة الكلية للبعد.....	222
21	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.....	223
22	نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقاس التوافق الدراسي.....	224
23	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التوافق الدراسي.....	225
24	أبعاد وعبارات الصورة النهائية لمقياس التوافق الدراسي.....	225

25	درجات الكفاءة الاجتماعية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً.....	229
26	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفق درجات الكفاءة الاجتماعية.....	230
27	درجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً.....	230
28	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفق درجات التوافق الدراسي.....	231
29	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.....	231
30	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.....	232
31	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.....	233
32	قيمة (ر) بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً.....	234
33	قيمة (ر) بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً.....	235
34	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الكفاءة الاجتماعية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً.....	236
35	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً.....	237
36	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً.....	238
37	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في التوافق الدراسي لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً.....	238
38	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.....	240
39	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في التوافق الدراسي لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.....	240
40	ملخص نتائج فرضيات الدراسة.....	241

مقدمـــــــة:

إن نجاح العملية التعليمية/التعلمية في أيّ نظام تربوي يعتمد على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام والتلميذ هو أحد أهم هذه المدخلات، باعتباره العنصر الأساسي، وباعتباره رأس مال وثروة بشرية.

ويعتبر التحصيل الدراسي أهم الأنشطة المعرفية التي يبدو فيها معيار النجاح والتفوّق أو الفشل والإخفاق واضحًا، ومن ثم فهو أكثر هذه الأنشطة ارتباطاً ببعض المتغيرات النفسية.

والتربية اليوم لم تعد تهتم بالجانب المعرفي للتلميذ فحسب بل أضحت تهتم ببناء شخصيته ونموه النمو السليم في مختلف المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية. فالخبرات والكفاءات الاجتماعية والمدرسية التي يكتسبها داخل الثانوية تعد مصدراً مهماً في توافقه مع البيئة المدرسية، والحياة عامة.

والحياة في الثانوية ليست مجرد تحصيل وتفوّق في الدراسة، بل هي أيضاً علاقات اجتماعية تنسج داخل المؤسسة التعليمية، لتساعد هذا المتعلم على التوافق والاندماج بشكل إيجابي مع من يتعامل معهم من زملاء وأساتذة وإداريين وغيرهم.

وحاول الباحثون دراسة سلوك المتعلم المدرسي وفهمه وضبطه والتنبؤ بنتائجه. فكانت مساعيهم تتجلى من خلال دراسة بعض جوانب شخصية التلميذ ذات الصلة بالتفوّق أو التأخر الدراسي.

والبحث السيكولوجي والتربوي طيلة السنوات القليلة الماضية اهتم بالعوامل ذات الصلة بالتحصيل الدراسي والإنجاز المدرسي بغية استخدامها كمؤشرات للتنبؤ بالتفوّق أو الإخفاق في الدراسة.

ويعد الاهتمام بالمتعلمين وفق ظروف بيئية مدرسية معينة من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود العلماء والباحثين في مجال التربية والتعليم، حيث كل ما ينتج اليوم من بحوث تربوية يركّز بعضها على دراسة الجوانب المعرفية لهؤلاء المتعلمين وكيفية تعلمهم، والبعض الآخر على الجوانب غير المعرفية مثل الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي وغيرها من أجل التعرّف على قدراتهم وكفاءتهم الدراسية، وجعل عملية تعلمهم فاعلة وفعّالة، وعملية تفاعلهم وتوافقهم الدراسي مفيدة لهم ولمجتمعهم.

ولقد حظيت الكفاءة الاجتماعية في العقدين الماضيين باهتمام عدد من الباحثين نظراً لأهميتها في تحديد طبيعة تفاعلات الفرد اليومية مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة. ومجتمع اليوم بحاجة إلى الفرد الكفء اجتماعياً حتى يقوم بواجباته ويؤدى عمله بنظام.

والاهتمام الفعلي بالكفاءة الاجتماعية ظهر حديثاً من حيث أنها مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في علاقاته الاجتماعية وتوافقه الاجتماعي. فالكفاءة الاجتماعية مع قدرات الفرد المعرفية تمثل جناحي الفعالية في مواقف الحياة والتفاعلات اليومية.

والكفاءة الاجتماعية تجعل تعامل الفرد مع الآخرين تعاملاً فعّالاً، وتجعله قادراً على مواجهة الآخرين وإقامة علاقات ناجحة وعلى إقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاتهم. فالكفاءة الاجتماعية تعمل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع أحداث الحياة الضاغطة بصورة إيجابية.

كما تعد الكفاءة الاجتماعية من العوامل الهامة التي تؤدي إلى النجاح المدرسي والتوافق النفسي

والاجتماعي والدراسي، فهي ضرورة اجتماعية ذات تأثير في الجماعة لكونها تعكس التفاعل داخل الجماعة. فنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية لا يتوقف على قدراته وإمكاناته، بل يتوقف على ما يتوفر فيه من حقائق كاملة عن مختلف جوانب شخصيته.

وأكد زهران (1980) أن الكفاءة الاجتماعية تعد أحد مكوّنات الذكاء الاجتماعي، فهي اجتماعية وأن المجتمع في أمس الحاجة إليها، وهي استجابة متعلمة لأن الفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بطريقة تدريجية على إنشاء علاقات اجتماعية فعّالة مع الآخرين، وبذلك يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير، ويتعلم الأدوار الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع رفاقه، والمشاركة السلوكية وتقبل التغير الاجتماعي المستمر ويتوافق معه ومع الجيل التالي، ويقوم بالواجبات الاجتماعية وينمي المهارات الاجتماعية التي تحقق توافقه النفسي والاجتماعي وتحقق مكانته الاجتماعية، وينمو ذكاؤه الاجتماعي، وكل هذه المظاهر تعكس وجود الكفاءة الاجتماعية.

وتعد الكفاءة الاجتماعية البناء النفسي لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد حتى ينجح في حياته وعلاقته الاجتماعية، والفرد الذي يتميّز بكفاءة اجتماعية عالية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف اجتماعي، ويستعملها بطرائق تؤدي إلى نواتج إيجابية، لذا تعد الكفاءة الاجتماعية إحدى سمات الشخصية ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي، إذ أنها مظهر من مظاهر القوّة الاجتماعية للفرد، ولمن يمتلكها ستكسبه مميّزات شخصية واجتماعية مثل القدرة على التعبير عن المشاعر والاهتمام بحاجات الآخرين، والقدرة على جذب الناس وتحفيزهم على المشاركة وإنشاء الروابط الإنسانية.

ويعد توافق التلميذ الدراسي واحداً من أهم مظاهر توافقه العام، كما يعد من أقوى المؤشرات الدالة على صحته النفسية، والذي ينعكس على أداء وإنجازه الدراسي وعلى علاقاته مع زملائه، وأساتذته وأعضاء الهيئة الإدارية، وبخاصة أنه يقضي مدة زمنية من حياته في مؤسسته التعليمية لا تقل عن ثلاث سنوات، وأن توافقه مع مناخ المؤسسة الدراسي وشعوره بالاطمئنان والرضا عن نوعية الحياة المدرسية بها، سينعكس على مردوده الدراسي.

ويرى (Baker,1984) أن توافق المتعلم الدراسي يعد واحداً من أقوى المؤثرات المرتبطة بصحته النفسية. والتوافق الدراسي مطلب أساسي لنجاح التلميذ وتفوّقه في الدراسة، والذي يتضمن الشعور بالارتياح والرضا عن أوجه النشاط التربوي والاجتماعي والنظام السائد بالمؤسسة التعليمية والقانون الذي يسيّرها.

والتوافق الدراسي يعبر عن عملية دينامية مستمرة يقوم بها التلميذ لتحصيل واستيعاب مختلف المواد الدراسية والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين بيئته المدرسية ومكوّناتها الأساسية.

ويرى (Ruel,1984) أن التوافق الدراسي هو قدرة مركّبة من بعدين أساسيين: بعد معرفي وبعد اجتماعي والتي تتوقف على كفاءة إنتاجية وعلاقات إنسانية. فالتوافق الدراسي ما هو إلاّ المحصّلة النهائية للعلاقة البنّاءة بين التلميذ ومحيطه المدرسي.

وأكد عطوف ياسين أن التوافق الدراسي يتم تحديده بناء على قاعدة التوافق النفسي والاجتماعي.

وهو بعد من أبعاد الصحة النفسية المدرسية التي تسمح للتلميذ بالعيش في ظل النجاح والتفوّق في المجال الدراسي، ولكي يصل إلى توافقٍ دراسي عليه أن يحقق توافقاً اجتماعياً الذي يقتضي الشعور بالانتماء إلى مجتمعه المدرسي ومجتمعه عامة، بالإضافة إلى قدرته على تقبل غيره.

ويعد موضوع الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بالتوافق الدراسي من الأمور الأساسية التي تسعى العملية التربوية تحقيقها لدى التلاميذ، وعلى الرغم من أهميته لجميع المتعلمين إلاّ أن له أهمية خاصة بالنسبة للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا.

ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، والكشف عن الفروق في نفس المتغيرين بين أفراد العينة وفق محك التحصيل الدراسي (تفوّق أو تأخر دراسي) ومتغير الجنس.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، التي تسبقها مقدمة وفصل أوّل.

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها ومفاهيم الدراسة، وحدودها والدراسات السابقة.

الجانب النظري: ويتضمن ثلاثة فصول وهي:

الفصل الثاني: وتناول الكفاءة الاجتماعية من حيث مفهومها، والإسهامات العلمية في تطوّر المفهوم أهميتها، وعلاقتها بمفاهيم أخرى، وشروط توفرها، وأبعادها، ومستوياتها، وأنواعها، ونظرياتها المفسّرة وعواملها المؤثرة، وخصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية.

الفصل الثالث: وتناول التوافق والتوافق الدراسي والذي تضمن أوّلاً التوافق من حيث دلالته اللغوية والاصطلاحية، وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى، ومعاييره واتجاهاته، وتناولاته النظرية، وأنواعه. وثانياً التوافق الدراسي من حيث تعريفاته، وأهميته لدى المتعلم، وأبعاده، وصفات التلميذ المتوافق دراسياً والعوامل المساعدة على تحقيقه وفوائده.

الفصل الرابع: وتناول التفوّق والتأخر الدراسيين والذي تضمن جزئيين:

جزء أوّل للتفوّق والتفوّق الدراسي والذي احتوى أوّلاً التفوّق من حيث دلالته اللغوية والاصطلاحية، والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه، وتطور المفهوم من منظور تاريخي، والنظريات المفسّرة.

وثانياً التفوّق الدراسي من حيث دلالته الاصطلاحية، وأهميته، وعوامله المسهمة، وخصائص المتفوّقين دراسياً. جزء ثانٍ تناول التأخر الدراسي من حيث دلالته الاصطلاحية، وتطوره من منظور التاريخي، وعلاقته بمفاهيم قريبة منه، وأهمية دراسته، وأسبابه وخصائص المتأخرين دراسياً.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين وهما:

الفصل الخامس: وتناول الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، والمنهج المستخدم، ومجتمع وعينة الدراسة، والأدوات المستعلمة في جمع البيانات، ومجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل السادس: وتناول عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية. وأنهيتُ الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصـــل الأوّل: الإطـــار العـــام للدراســـة

أوّلاً: إشكالية الدراسة
ثانياً: فرضيات الدراسة
ثالثاً: أهداف الدراسة
رابعاً: أهمية الدراسة
خامساً: مفاهيم الدراسة
سادساً: حدود الدراسة
سابعاً: الدراسات السابقة

أوّلاً: إشكالية الدراسة

يعد الاهتمام بالمتعلمين عامة، وبالمتفوّقين دراسياً وغير المتفوّقين خاصة وفق ظروف بيئتهم المدرسية من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود العلماء والباحثين في مجال التربية والتعليم، إذ أن كل ما ينتج اليوم من بحوث تربوية يركّز بعضها على دراسة الجوانب المعرفية لهؤلاء المتعلمين وكيفية تعلمهم، والبعض الآخر على الجوانب غير المعرفية مثل الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي وغيرها من أجل التعرّف على قدرات هؤلاء المتعلمين وكفاءتهم الدراسية، وجعل عملية تعلمهم فاعلة وفعّالة، وعملية تفاعلهم وتوافقهم الدراسي مفيدة لهم ولمجتمعهم.

وأشار (Garcia,Finley,Frank,Martin,Krisel & King,1996) إلى أن دراسة المتفوّقين والموهوبين تاريخياً شهدت مجهودات معتبرة في الجانبين النظري والتجريبي من حيث المفهوم والقياس.

والتفوّق وفق الاتجاه الحديث هو مفهوم مركب من عوامل معرفية مثل الذكاء وعوامل غير معرفية مثل الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية والتوافق الدراسي وغيرها.

ويرى هؤلاء الباحثون أن التفوّق يتمثل في القدرات الأدائية العالية والمتميّزة لدى الفرد في المجالات المعرفية والإبداعية والفنية والقيادية أو في مجالات أكاديمية محددة، والتميّز بصفات جسمية ومزاجية واجتماعية وخلقية، والميول الخصبة المتعددة والواقعية الإرادة القوّية والمثابرة العالية، والرغبة الشديدة في التفوّق، والثقة العالية بالنفس الميول القيادية الواضحة والتفاعل الاجتماعي.

وفي نفس السياق ذكر (Michiroud,2004) أن المتفوّقين والموهوبين يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية المختلفة في حياتهم العملية، وأنها تؤثر تأثيراً فعّالاً في ذكائهم وقدراتهم الإبداعية ودعم (Mills,2003) هذه الفكرة، حيث يرى أن المتفوّقين يمتلكون القدرة على قيادة المتعلمين الآخرين في المدرسة وأصدقائهم خارج المدرسة، وقادرين على حل المشكلات الناجمة عن التفاعل إدارة الحوار والنقاش مع الآخرين، كما أن معظم الأفراد غير المتفوّقين يشاركون زملائهم المتفوقين نفس الخصائص إلاّ أن درجة وضوح تلك الخصائص لدى المتفوقين تكون أقوى استناداً إلى مظهر التفوّق الذي يبرزه كل منهم في أدائه أو سلوكه.

وذكر جروان (2012، ص45) أنه ليس بالإمكان فصل الجانب المعرفي عن الجانب الاجتماعي أو فصل التفكير عن المشاعر في عملية التعلم، وأن الطلبة المتفوّقين يتمتعون باستقرار عاطفي، وأنهم يلعبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي في شتى مراحل دراستهم وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية من العاديين.

ولعّل من أهم أولويات المجتمع عامة والمدرسة خاصة هو تحقيق الرعاية الاجتماعية والتربوية للمتعلمين في شتى المراحل الدراسية. وتعتبر الكفاءة الاجتماعية من الموضوعات التي تلقى اهتمام من قبل علماء التربية وعلماء النفس حيث أنها ترتبط بالمهارات والتقبل الاجتماعي.

وأشار (Shujja & Malik,2011) إلى أن الكفاءة الاجتماعية حظيت باهتمام كبير من الباحثين في العقدين الماضيين نظراً لأهميتها في أماكن العمل والبيئات التعليمية. فهي تعد من العوامل المهمة في تحديد التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة.

وذكر كواسة والسيّد (2011) الوارد في (سيّد عيسى، 2016، ص 11) أن مجتمع اليوم في حاجة إلى الفرد الكفء اجتماعياً الذي يؤدي عمله بنظام ويضطلع بواجباته، ويؤدي ما عليه من التزامات بغير حاجة إلى رقابة أو توجيه من جانب شخص آخر، فضلاً على أن الكفاءة الاجتماعية تؤدي إلى النجاح الاجتماعي والتكيف السليم وتدل على التوافق، كما تعتبر معياراً للصحة النفسية للأفراد.

ولقد زاد الاهتمام بدراسة الكفاءة الاجتماعية لدى العديد من الباحثين، حيث ذكر (Matson,2009) أن للكفاءة الاجتماعية دور في تشكيل قدرات الفرد في التوافق النفسي الاجتماعي والدراسي في مرحلة الطفولة والمراهقة، في حين يرى (Najaka,Gottfredson & Wilson,2001) أن الكفاءة الاجتماعية تعد منبئاً هاماً ومؤشراً دالاً عن سوء التوافق الاجتماعي أو المرض النفسي.

وإن الكفاءة الاجتماعية المرتفعة تدعم نمواً أفضل للفرد في عدد من المجالات بما في ذلك الاستعداد للمدرسة (Denham,2006) والإنجاز الأكاديمي (Zsolai,2002) والعلاقات البين شخصية والمشكلات السلوكية (Carter,Brigges-Gowan,Jones & Little,2003).

فالكفاءة الاجتماعية هي من أبرز مكوّنات النمو الاجتماعي السليم والإيجابي لدى الأفراد عموماً والمتعلمين خصوصاً. فهي تعد من الأبعاد الرئيسة التي نتنبأ بها في مدى وصول التلميذ إلى إنجاز الأهداف الشخصية والتعلمية ومدى نجاحه في حياته المستقبلية.

ويرى (Goleman,2000) أن الأدلة النظرية والواقعية أشارت إلى أن هناك حد أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي ينبغي أن يتوفر لكل شخص، فإذا حرم منه يصبح أقرب إلى الشعور بالوحدة النفسية ويهدد توافقه النفسي، وأن انخفاض مهارات الكفاءة الاجتماعية يؤدي إلى فشل الحياة الاجتماعية وتكرار الضغوط والمشاق، وفشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص.

وذكر (Ramos,2013) الوارد في (شعبان، 2014، ص 243) أن الأفراد الذين يتميّزون بكفاءة اجتماعية مرتفعة، من المرجح أن يحققوا نتائج جيّدة في المجالات الاجتماعية والأكاديمية ويظهرون مرونة نفسية.

ويرى (Guilford) الوارد في (المغازي، 2004، ص 469) أن "الكفاءة الاجتماعية هي أحد مكوّنات الذكاء الاجتماعي، حيث أن الذكاء الاجتماعي سلوك مركب من عدة قدرات هي الكفاءة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي والمسايرة والتعاطف والإدراك الاجتماعي".

ويرى زهران (1978) الوارد في (سعدات، 2016، ص 2) أن "الكفاءة الاجتماعية هي أحد مكوّنات وأبعاد الذكاء الاجتماعي، فهي اجتماعية لدى المجتمع وفي أمس الحاجة إليها".

ويرى حبيب (2003، ص 129) أن" الكفاءة الاجتماعية حاجة اجتماعية لأن المجتمع بأسره في حاجة إلى الفرد الكفء اجتماعياً، وهذه الحاجة هي أشد إلحاحاً في مجتمعنا".

وأشار الشيخ (1975) الوارد في (جناد، 2014، ص7) إلى أن النمو النفسي للفرد يخضع أصلاً للقوانين الاجتماعية التي تحكم نشاطه الاجتماعي وتفاعله مع منتجات الحياة الاجتماعية. فالكفاءة الاجتماعية هي الحجر الأساس للصحة النفسية والنمو الاجتماعي الإيجابي والتوافق النفسي للبشرية. وقد حظي هذا المصطلح بدرجة كبيرة من الاهتمام من قبل علماء النفس والدارسين نظراً لأهميته في نمو الشخصية بأبعادها المتعددة.

وذكر الترتوري (2007، ص5) أنه يفترض أن يكون الإنسان أكثر توافقاً مع البيئة الاجتماعية كلما تقدم في العمر، ويتمثل هذا التوافق في العديد من الجوانب التي لا يمكن أن تشكل ما يطلق عليه بمستوى النضج الاجتماعي أو الكفاءة الاجتماعية التي تمثل مستوى النضج والتوافق في ضوء المواقف التي يتعامل فيها الفرد مع الأفراد الآخرين سواء أكانوا كباراً أم أقراناً من فئة عمره، والدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية استخلصت لها أبعاداً تتعلق بخصائص الشخصية، وأخرى تتعلق بدرجة التوافق التي يبذلها الفرد في المواقف الاجتماعية.

ويرى المغازي (2004، ص470) أن الكفاءة الاجتماعية تعتبر إحدى سمات الشخصية، ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي، حيث تعتبر مظهراً من مظاهر القوّة الاجتماعية للفرد.

فالقوّة الاجتماعية تمثل من الناحية النفسية دافعاً داخلياً تمكن الفرد من حفظ ذاته وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين. فهذه القوّة الاجتماعية تعطي لمن يمتلكها مكاسب وامتيازات.

فالكفاءة الاجتماعية هي أحد جوانب القوّة الاجتماعية التي تمثل نواة علم الاجتماع السياسي.

وأشار عبد الخالق (2008، ص55) إلى أن المهارات الاجتماعية تعد العنصر المكوّن والفعّال في مفهوم الكفاءة الاجتماعية، وهي من أشهر المداخل العلاجية في تنميتها، وبدون المهارات الاجتماعية يصبح الفرد غير كفء اجتماعياً، كما يعاني من العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية.

ويعد الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية أمراً مهماً لأنها من العوامل المساعدة في قدرة الفرد على مواجهة صعوبات الحياة الضاغطة، وذلك لأن–الإنسان في تفاعلاته مع جوانب الحياة–يحتاج إلى أساليب مختلفة لمواجهة الحياة وصعوباتها.

وأشار (Petri & Govern,2004) إلى أن المتعلمين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة الاجتماعية تتشكل لديهم رغبة عالية في الالتحاق بأحد التخصصات الدراسية في الكليات الجامعية، كما تسهم في تشكيل التوافق الاجتماعي والدراسي ودافعية الإنجاز لديهم بدرجة عالية، مما يسهم في حصولهم على درجات مرتفعة في التحصيل وهذا ما أكده العنيزات (2012) من أن تمتع الطلاب المتفوّقين بالمهارات الاجتماعية يؤثر تأثيراً فعّالاً في ذكائهم وقدراتهم الإبداعية أكبر من الطلبة غير المتفوّقين.

وأشار (Faber & al.,1999) الوارد في (كامل أحمد، 2014، ص 3) إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعّال مع المحيطين به، وهي تشمل القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية، وتحديد الحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم

وتحقيق هذه الوسائل أثناء التفاعل، وتتطوّر الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك مع الآخرين ويشارك فيه.

ويرى حسن مصطفى (2003، ص 212) أن الكفاءة الاجتماعية تعد مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية. فالشخص ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة لكل موقف ويستخدمها بطرق تؤدي إلى نواتج إيجابية.

ويرى (Goleman,1998) أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن مهارات يحتاج إليها الطالب لكي يصبح قادراً تربوياً ويكسب شعبية اجتماعية ويكون فعّالاً في علاقاته مع الآخرين.

وذكر (Eysenck & Eysenck,1969) الوارد في (المغازي، 2004، ص 474) أن مرتفعي الكفاءة الاجتماعية أكثر مواجهة للمواقف الاجتماعية وأكثر انفتاحاً على الآخرين، وأكثر تصرفاً في المواقف الاجتماعية الحرجة، وأكثر قدرة على التعامل مع الآخرين وإدراك الظروف الاجتماعية وأكثر سعياً للأفق.

وأشارت السرسي وعبد المقصود (2000، ص20) إلى بعض أسباب الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية للأفراد حيث تقدم مؤشرات نسبية لكفاءة الفرد الاجتماعية مما يتيح له فرصة المقارنة مع أفراد في نفس السن والجنس والمستوى الاجتماعي والثقافي، وتوضح درجة المتغيرات البيئية التي تؤثر في شخصية الفرد وتفيد في التعرّف على الجماعات غير السوّية.

وتركزت جهود الباحثين في مجال تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية خلال النصف الثاني من القرن العشرين أساساً على استهداف اكتشاف الأطفال الذين من المحتمل يعانون من تأثيرات نفسية وسلوكية نتيجة قصور علاقاتهم الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين وبخاصة مع جماعة الأقران.

وتحاول الجهود البحثية الحديثة تحديد كيف وإلى أيّ مدى تسهم سلوكيات الفرد وكفاءته الاجتماعية وعلاقاته الاجتماعية بين الأقران في النمو والتوافق النفسي والاجتماعي والدراسي له.

وقد بدأت دراسات الكفاءة الاجتماعية مبكراً في القرن العشرين مصاحبة للاهتمامات البحثية العامة بقضايا الطفولة وجماعات أقران الأطفال، ويتضاعف الاهتمام بمثل هذه النوعية من الدراسات مع اكتشاف الباحثين في منتصف القرن العشرين تقريباً أن الكفاءة الاجتماعية محدداً رئيساً للصحة النفسية العامة له في المراحل الارتقائية التالية. فقد صيغت نظريات ارتقائية مختلفة بما فيها تلك التي صاغها (Freud) و(Erikson) و(Piaget) تؤكد بصفة أساسية على أهمية الجماعات الاجتماعية وعلى أهمية التفاعلات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة بين أعضاء هذه الجماعات في النمو والارتقاء النفسي العام للطفل.

وأشارت دراسات داود وحمدي (1999) والمغازي (2004) و(Brigman,Webb & Campbell,2007) و(Chen,Chang,Liu & He,2008) إلى أن المتعلمين غير الاجتماعيين وذي الكفاءة الاجتماعية المنخفضة غالباً ما يعانون من تدني مستوى التحصيل الدراسي منذ سني المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة

الثانوية، وهذا بدوره يزيد من احتمال تدني الدافعية للإنجاز وتقدير الذات والكفاءة الذاتية والتوافق النفسي والاجتماعي والدراسي.

والتربية اليوم لم تعد تهتم بالجانب المعرفي فحسب بل أضحت تهتم ببناء شخصية التلميذ ونموه النمو السليم في مختلف المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية، كما تهتم بمساعدته على توافق بصورة عامة، وتوافقه دراسياً خاصة بصورة جيّدة. فالخبرات والمهارات والكفاءات الدراسية والاجتماعية التي يكتسبها المتعلم داخل الثانوية تعد مصدراً مهماً في توافقه مع الحياة، وهي تساعده على تنمية قدرته على اتخاذ القرار الإيجابي في مختلف الجوانب الاجتماعية. فالحياة الدراسية في الثانوية ليست مجرد تحصيل دراسي فحسب بل هي أيضاً علاقات اجتماعية تنسج داخل المؤسسة التعليمية، إما أن يتوافق لها التلميذ ويندمج بشكل إيجابي مع من يتعامل معهم من زملاء وأساتذة وإداريين أو لا يتوافق فيصبح عندئذٍ غريباً عن بيئته المدرسية فترفضه وتنبذه.

ويستخدم مفهوم التوافق الدراسي ليشير إلى ما ينتهي إليه الفرد من حالة نفسية نتيجة قيامه بالاستجابات التوافقية المختلفة حسب الموقف الذي يتعامل معه. وبهذا المعنى فإن التوافق الدراسي الجيّد يكون مصدراً للارتياح النفسي، في حين يكون سوء التوافق الدراسي مصدراً للقلق والصراع والاضطراب والإخفاق في الدراسة.

ويُعد التوافق الدراسي للتلميذ في الثانوية واحداً من أهم مظاهر توافقه العام، كما يُعد من أقوى المؤشرات الدالة على صحته النفسية، حيث ينعكس هذا التوافق الدراسي على أداء المتعلم وإنجازاته الدراسية وعلاقاته مع زملائه، وأساتذته وأعضاء الهيئة الإدارية، وبخاصة أن التلميذ يقضي مدة زمنية من حياته في مؤسسته التعليمية لا تقل عن ثلاث سنوات، وأن توافقه مع جو الثانوية وشعوره بالاطمئنان والرضا عن نوعية الحياة المدرسية بها، يمكن أن ينعكس على مردوده وإنتاجيته.

وأشار رشاد منهوري (1996، ص87) إلى أنّ الفرد يُعدُّ متوافقاً دراسياً إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي مع رضا المؤسّسة التّعليمية سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرّسيه وزملائه والعاملين بالمؤسّسة التّعليمية.

ويرى (Baker,1984) الوارد في (المغازي، 2004، ص 474) أن التوافق الأكاديمي للمتعلم يعتبر واحداً من أقوى المؤثرات المرتبطة بصحته النفسية. فتوافق التلميذ مع جو المؤسسة التعليمية وشعوره بالرضا والارتياح عن نوعية حياته في المؤسسة يمكن أن ينعكس على إنتاجيته ويسهم في تحديد مدى استعداده لتقبل الاتجاهات والقيم التي تعمل على تطويرها لدى تلاميذها، وأن المتعلمين المتوافقين أكاديمياً يحصلون على نتائج دراسية أفضل من غيرهم.

ولتحقيق قدرٍ كافٍ من توافق دراسي لدى المتعلمين فإن على الثانوية أن تهيئ المناخ المدرسي الملائم لتوافق دراسي جيّد، وهي تؤدي دورها كمؤسسة تربوية تعليمية واجتماعية في إعداد النخبة، وأن تساعد هؤلاء المتعلمين على اكتساب مجموعة من القدرات المعرفية والمهارات والكفاءات الدراسية والاجتماعية.

فالتوافق الدراسي مطلب أساسي لنجاح التلميذ وتفوّقه في الدراسة والاستمرار بها(Schwanen,2008,P35). والثانوية تؤدي دوراً مهماً في تنمية شخصية المتعلم وتوافقه النفسي والاجتماعي والدراسي، وتساعده على تخطي المشكلات المختلفة كالمشكلات الدراسية، ومشكلة اختيار الأصدقاء وإدارة الوقت كل ذلك يساعده على التوافق النفسي والتخلص من الضغوط في أثناء مساره الأكاديمي.

والحديث عن التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يكون بعد تراكم خبرات تعلمية لمدة ثلاث سنوات، الأمر الذي يمكن أن يؤثر في المسار الدراسي لهؤلاء التلاميذ، وذلك من خلال أسلوب تعاملهم وتفاعلهم مع العناصر التربوية، والذي يعبر عن العلاقة التفاعلية الدينامية بين المتعلم وبيئته المدرسية.

والتوافق الدراسي السوّي يتضمن شعور التلميذ بالارتياح والرضا عن أوجه النشاط التربوي والاجتماعي والنظام السائد بالمؤسسة والقانون الذي يسيّرها، وقدرته على المشاركة في هذه الأنشطة، بالإضافة إلى قدرته على الإنجاز والإنتاج داخل البيئة المدرسية، وبعبارة أخرى هو مدى شعور المتعلم بالاندماج مع بيئته المدرسية. ويعبر التوافق الدراسي عن العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها المتعلم لتحصيل واستيعاب مختلف المواد الدراسية والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين بيئته المدرسية ومكوّناتها الأساسية(Tarquinio & Spitz,2012,p37) .

ويرى (Ruel,1984,p249) أن التوافق الدراسي قدرة مركّبة تتوقف على بعدين أساسيين: بعد معرفي وبعد اجتماعي، وهي تتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية. أما المكوّنات الأساسية للبيئة المدرسية فهي الأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة ووقت الفراغ ووقت المذاكرة وطريقة الاستذكار.

ويرى الشربيني وبلفقيه (1998) الوارد في (بوصفر، 2010، ص 76) أن التوافق الدراسي ما هو إلاّ المحصّلة النهائية للعلاقة البناءة بين الطالب ومحيطه المدرسي، بما يسهم في تقدمه ونمائه العلمي والنفسي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيّدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي والرضا والقبول بالمعايير الدراسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق.

ويرى جاسم (2001) الوارد في (ميدون وأبي ميلود، 2014، ص 109) أن التوافق الدراسي يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتوافق بين المعلم والتلميذ بما يهيئ للآخرين ظروفاً أفضل للنمو السوّي معرفياً وانفعالياً واجتماعياً مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض التلاميذ.

وأشار عوض والزيادي (2003) الوارد في (بن صالح، 2015، ص 90) إلى أن التوافق الدراسي هو حالة تظهر في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التوائم بينه وبين البيئة المدرسية ومكّوناتها الأساسية (الأساتذة، الزملاء، الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية ومواد الدراسة والتحصيل الدراسي).

والفكرة الأساسية في الدراسة الحالية تتمثل في دراسة الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بالتوافق الدراسي لدى

عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأن هذه المتغيرات تعتبر من العوامل الأساسية المكوّنة للشخصية السوّية، ومن الشروط الأساسية لعملية التعلم.

فالكفاءة الاجتماعية المرتفعة والتوافق الدراسي الجيّد للمتعلم تعتبر من المحددات السيكولوجية الهامة التي تدفع به إلى تحصيل دراسي جيّد. فهي مؤشرات دالة على نجاحه وتفوّقه في الدراسة. فالتلميذ المتميّز بكفاءة اجتماعية عالية وتوافق دراسي جيّد يستطيع أن ينجز أكثر وأن يبذل جهداً أكبر في تعلمه ورفع مستوى أدائه الدراسي.

وترى الطالبة أن التعرّف على الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي جدير بالبحث والدراسة وبخاصة في ظل غياب شبه كامل للدراسات العلمية التي تكشف العلاقة بين المتغيرين في المجتمع الجزائري–على حد علم الطالبة واطلاعها– ذلك أنه لم يتم العثور على دراسة تناولت العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بشكل مباشر، إلاّ أن الطالبة حاولت أن تستعين بما هو متوفر في التراث النفسي والتربوي من دراسات تناولت الكفاءة الاجتماعية في علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والتربوية نذكر منها دراسات حاكمة العبرية (2017)، ومحمد أبو الرب (2017)، وعبد الرحمن بن سليمان النملة (2016)، و(Fanchini,2016)، وصباح مرشود منوخ (2015) ويسري أحمد سيّد عيسى (2015)، و(Shujja,S,Malik,F & Khan,N,2015) و(Morlaix,2015) وعبد الوهاب جناد (2014) و(Legkaustas,Magelinskaute & Kepalaite,2014)، و(Lee,2012) و(Shechtman,2012)، و(Maurice,Elias.j & Norris, Haynes,2008)، وجمال أبو مرق (2008) و(Fantuzzo,Castro & Mendez,2005)، ومحمد إبراهيم المغازي (2004)، و(Michiroud,2004) و(Drener & Kim,2003)، وداود (1998)، و(Whitcomb & Merrell, Kenneth W, 1992) و(Frentz,Gresham & Elliot,1991).

كما استعانت الطالبة بمجموعة من الدراسات التي تناولت الفروق بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في التوافق الدراسي مثل دراسات شفيقة داود (2014)، وسالم عبد الرحيم (1999)، وليلى ترميت (1985)، وعبد الخالق رؤوف (1982)، التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين لصالح المتفوّقين دراسياً، أو الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث كدراسات هداية بن صالح (2015)، وصباح مرشود منوخ (2015)،)، وميدون وأبي ميلود (2014)، وجاب الله (2004)، والزبير بشير طه وآخرين (1992) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة لصالح الإناث تارة أو لصالح الذكور تارة أخرى.

وجاءت الدراسة الحالية للوقوف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من جهة، والفروق بين الذكور والإناث من أفراد عينة الدراسة في نفس المتغيرين من جهة أخرى.

وترى الطالبة أن الكفاءة الاجتماعية تعتبر من العوامل المهمة في تحديد طبيعة العلاقات والتفاعلات اليومية للمتعلمين في جميع مجالات الحياة حيث تساعدهم على التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي وأنها معياراً للصحة النفسية لدى هؤلاء المتعلمين. وتعد الكفاءة الاجتماعية أيضاً من العوامل الهامة المؤدية إلى النجاح الاجتماعي والدراسي والتوافق النفسي، لذا فهي ضرورة اجتماعية وبخاصة ما يمره به مجتمعنا اليوم في ظل التحديات والصعوبات، وظهور مفاهيم عصرية مثل العولمة وصراع الثقافات. وبناءً على ذلك فإن إعداد المتعلم الجيّد ذي الكفاءة الاجتماعية طريق للنجاة، وأن التغلب على هذه التحديات ومواجهتها بأسلوب علمي يسهم بدرجة عالية في تشكيل التوافق الدراسي لديه وتحفيزه لأداء الأنشطة التعليمية المطلوبة منه.

ويعد موضوع الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بالتوافق الدراسي من الأمور الأساسية التي تسعى العملية التربوية تحقيقها لدى التلاميذ، وعلى الرغم من أهميته لجميع المتعلمين إلاّ أن له أهمية خاصة بالنسبة للتلميذ المقبل على امتحان البكالوريا، ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في المؤسسات التعليمية الجزائرية على حد علم الطالبة–ونظراً لأهميته على الساحة التعليمية–ترى الطالبة ضرورة القيام بهذه الدراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من جهة، والفروق بين أفراد العينة من الجنسين في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها، وتحديداً يمكن حصر تساؤلات الدراسة فيما يلي:

1–هل توجد علاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.1–هل توجد علاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.1–هل توجد علاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2–هل توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.2–هل توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.2–هل توجد فروق في التوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

3–هل توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.3–هل توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.3–هل توجد فروق في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

4–هل توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1.4–هل توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.4–هل توجد فروق في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ثانياً: فرضيات الدراسة

1–توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وتتفرع منها الفرضيات الجزئية التالية:

1.1–توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.1–توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2–توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين دراسياً.

وتتفرع منها الفرضيات الجزئية التالية:

1.2–توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين دراسياً.

2.2–توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين دراسياً.

3–توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث.

وتتفرع منها الفرضيات الجزئية التالية:

1.3–توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة لصالح الإناث.

2.3–توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة لصالح الإناث.

4–توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة لصالح الإناث.

وتتفرع منها الفرضيات الجزئية التالية:

1.4–توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة لصالح الإناث.

2.4–توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة لصالح الإناث.

ثالثاً: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

–الكشف عن بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي بالجزائر المتمثلة في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.

–التعرّف على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

–الكشف عن الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو.

رابعاً: أهمية الدراسة

تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس عامةً، وعلم النفس المدرسي وعلم نفس الشخصية خاصةً وهو الكفاءة الاجتماعية الذي يعتبر مفهوماً حديثاً نسبياً في الدراسات النفسية والتربوية.

وترجع أهمية الدراسة إلى أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو.

ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على قدر كبير من الأهمية، حيث تشير أدبيات البحث إلى أهمية الذكاء الانفعالي في تشكيل أداء وإنجاز الفرد. فالكفاءة الاجتماعية تعد من أبرز مكوّنات النمو الاجتماعي السليم والإيجابي لدى الأفراد عامةً، والمتعلمين خاصةً، فهي من الأبعاد الرئيسة التي نتنبأ بها في مدى وصول المتعلم إلى إنجاز أهدافه الشخصية والتعلمية ومدى نجاحه في حياته المستقبلية.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها تناولت فئة المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في التعليم الثانوي المقبلين على امتحان الباكالوريا، وضرورة القيام بتنمية كفاءتهم وتوافقهم الدراسي إذ تعتبر هذه المتغيرات ذات أهمية بالغة في تحقيق النجاح والتفوّق في مختلف مجالات الحياة عامةً والدراسية خاصةً.

كما تكمن أهمية الدراسة في ندرة الدراسات المحلية والعربية والغربية التي تناولت الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ التعليم الثانوي.

وهذه الدراسة تعد من الدراسات الأولى–في حدود علم الطالبة واطلاعها–التي جمعت بين هذين المتغيرين لدى عينة من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في التعليم الثانوي، كما تعد إضافةً جديدة للمكتبة العربية عامة، والجزائرية خاصةً.

كما تتضح أهمية الدراسة في ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة والتي يمكن من خلالها توجيه المتعلمين نحو الأسلوب الأفضل في إنجاز الأنشطة المدرسية. فمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيري الدراسة والتباين بينهما، ومعرفة الفروق الفردية–بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي–قد تسهم في زيادة الفهم والوعي بعلاقة كل منها بالآخر، وكشف الفروق بين أفراد العينة. كما تستثير اهتمام المختصين النفسانيين والتربويين والمربين للتفكير في برامج إرشادية لتنمية الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة خاصةً، والمتعلمين في كل المراحل التعليمية عامةً. وتأتي هذه الدراسة في إعداد وتصميم استبيان الكفاءة الاجتماعية وتكييف مقياس التوافق الدراسي على البيئة الجزائرية.

–ستقدم الدراسة الحالية معلومات نظرية وعملية للأستاذ ومستشار التوجيه المدرسي والمدير ومساعديه من أجل توجيه الاهتمام بالتلاميذ لاستثمار طاقاتهم وتوظيف قدراتهم المختلفة والمتباينة في كفاءاتهم الاجتماعية وتوافقهم الدراسي، والاهتمام بتنميتها من أجل مساعدة هؤلاء المتعلمين على التعامل مع مشكلاتهم النفسية والسلوكية والدراسية التي تؤثر في تحصيلهم وإنجازهم الدراسيين.

خامساً: مفاهيم الدراسة

1-الكفاءة الاجتماعية:

يرى (Welsh & Bierman,2003) أن الكفاءة الاجتماعية هي المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية والسلوكيات التي يحتاج إليها الأفراد من أجل تحقيق تكيف اجتماعي ناجح.

أما الحبيب (2003) فالكفاءة الاجتماعية عنده هي درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية واستعداده للاشتراك في الأعمال والأنشطة الاجتماعية، استعداده لبذل كل جهد ليحقق الرضا في العلاقات الاجتماعية، الاندماج جيداً في المجموعة، الشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، تحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية (الحبيب، 2003، ص 4).

وتعرّف الكفاءة الاجتماعية إجرائياً بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على استبيان الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية، والتي تتمثل في أربعة أبعاد هي: توكيد الذات، المشاركة الوجدانية، الاتصال والتواصل، الضبط والمرونة الاجتماعية.

2-التوافق الدراسي:

يرى الشربيني وبلقيه(1998) أن التوافق الدراسي ما هو إلاّ المحصلة النهائية للعلاقة الدينامية البناءة بين المتعلم ومحيطه الدراسي بما يسهم في تقدمه ونمائه العلمي والنفسي.

ويذكر شريت وعلي (2004) أن التوافق الدراسي هو عملية دينامية مستمرة بين التلميذ وبيئته المدرسية، حيث أنها تعكس مدى قدرته على إقامة علاقات إيجابية بناءة ومتميّزة بينه وبين مكوّنات بيئته المدرسية من أساتذة وزملاء، وكذلك التلاؤم مع المناهج التربوية والمواد الدراسية لتحقيق النجاح والتفوّق.

ويعرَف التوافق الدراسي إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التوافق الدراسي لِـ (Youngman,1979) من اقتباس وترجمة حسين عبد العزيز الدريني (1985) المستخدم في الدراسة الحالية، والمتمثل في ثلاثة أبعاد هي: الجهد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرّس.

3-المتفوّق دراسياً:

يعرّف سلامة وأبو مغلي (2002) المتفوَق دراسياً بأنه:" المتعلم الذي يظهر أداء مميّزاً وقدرةً على التحصيل الأكاديمي المرتفع في المواد والأنشطة الدراسية مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها".

ويعرّف إجرائياً بأنه بتلميذ السنة الثالثة ثانوي المتواجد ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو والذي تم اختياره بناء على محك التحصيل الدراسي، والمتمثل في معدل يساوي أو يفوق 20/14 والحاصل على إحدى التقديرات المدرسية التالية: تشجيع أو تهنئة أو امتياز في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2019/2018.

4-المتأخر دراسياً:

ويعرّف المتأخر دراسياً بتلميذ السنة الثالثة ثانوي المتواجد ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو والذي تم اختياره بناء على محك التحصيل الدراسي والمتمثل في معدل يساوي أو يقل عن 20/08 والحاصل على أحد التقديرين المدرسيين التاليين: إنذار أو توبيخ في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2019/2018.

سادساً: حدود الدراسة

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي من جهة، والكشف عن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو في نفس المتغيرين من جهة أخرى. وتتحدد الدراسة الحالية بالمتغيرين موضع البحث وهما: الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي. كما تتحدد بالعينة التي تتكوّن من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في استبيان الكفاءة الاجتماعية

من إعداد الطالبة، ومقياس التوافق الدراسي لِـ(Youngman,1979) اقتباس وترجمة حسين عبد العزيز الدريني (1985). كما تتحدد بالزمان وهو السنة الدراسية 2019/2018، وبالمكان وهو مجموعة من ثانويات ولاية تيزي وزو، ولذلك فإن استخدام نتائج هذه الدراسة خارج هذه الحدود يجب أن يؤخذ بحذر.

سابعاً: الدراسات السابقة

سيتم في هذا الجزء من الدراسة عرض الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت متغيري الدراسة الحالية وهما الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي وربطهما بمتغيرات أخرى، وذلك سعياً لإلقاء المزيد من الضوء على هذين المتغيرين. وقد حاولت الطالبة التركيز على الدراسات التي تقدم إضافات حول المتغيرين، ذلك أنه لم يتم العثور على دراسة تبحث العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ التعليم الثانوي بشكل مباشر.

1-الدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

-دراسة محمد أبو الرب (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكو دراما في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. تكوّنت عين الدراسة من (50) طالباً ممن يعانون من قصور في الكفاءة الاجتماعية والملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية بجدة بالمملكة العربية السعودية. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة الاجتماعية.

-دراسة حاكمة بن علي العبرية (2017):

تناولت الدراسة طبيعة علاقة الطالب/المعلم بالكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان. وهي دراسة ميدانية على عينة مكوّنة من (140) معلمة و(208) طالباً وطالبة. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال بين علاقة الطالب/المعلم بالكفاءة الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مستوى الكفاءة الاجتماعية.

-دراسة (Fanchini,2016):

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير الخصائص الفردية للمتعلمين وكفاءتهم الاجتماعية في نجاحهم المدرسي. تكوّنت عينة الدراسة من (855) تلميذاً (438 ذكور و417 إناث) من 38 مدرسة ابتدائية من مدينة (Dijon) الفرنسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى مدى تمتع الطلاب المتفوّقين دراسياً والموهوبين بالكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية المختلفة في حياتهم العملية وكيف تؤثر تلك الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية في استمرار تميّزهم. وتوصلت الدراسة إلى أن تمتع المتفوّقين دراسياً والموهوبين بالكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية يؤثر تأثيراً فعّالاً في أدائهم وقدراتهم الإبداعية. لذا أكدت

الدراسة أنه يجب أن نهتم بالطلاب المتفوّقين اجتماعياً باعتبارهم فئة ما زالت في حاجة لإجراء المزيد من الدراسات.

-دراسة عبد الرحمن بن سليمان النملة (2016):

تناولت الدراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية المتفوّقين دراسياً في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية. تكوّنت العينة من (248) طالباً متفوّقاً دراسياً من طلاب الصف الثاني ثانوي الحاصلين على معدل تراوح بين (90 % و100 %) والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية المنتظمة من مجتمع الدراسة بلغ (2286) طالباً متفوّقاً دراسياً من (206) ثانوية. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز.

-دراسة صباح مرشود منوخ (2015):

تناولت الدراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتكيف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة الاجتماعية، إذ كان متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث في مستوى الكفاءة الاجتماعية مما دل أن الذكور كانوا أكثر كفاءة اجتماعية من الإناث.

-دراسة زكريا عبد أحمد وأمل جدوع أحمد (2015):

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الاجتماعية ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ودراسة الفروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس. أسفرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى الكفاءة الاجتماعية وكانت لصالح الذكور. وقد تعزى هذه النتيجة حسب الباحثين إلى أن ثقافة المجتمع والأعراف والتقاليد والأهل ربما تتيح فرصاً أكثر للذكور من الإناث مما يجعلهم أكثر مرونة وأكثر تفاعلاً مع الآخرين مقارنة بالإناث.

-دراسة (Morlaix,2015):

تناولت الدراسة العلاقة بين امتلاك تلاميذ التعليم الابتدائي للكفاءات الاجتماعية ونجاحهم المدرسي. تكوّنت عينة الدراسة من. أظهرت نتائج الدراسة أن كفاءات التلاميذ الاجتماعية لا تؤثر في نجاحهم المدرسي تأثيراً مباشراً.

-دراسة (Shujja, Malik, & Khan, ,2015):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفاءة الاجتماعية لدى عينة من المراهقين والراشدين السعوديين مكوّنة من (398) فرداً (194 ذكور و204 إناث). وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين من أفراد عينة الدراسة في مستوى الكفاءة الاجتماعية وأبعادها وهي التكيف والفاعلية الذاتية والمبادرة الاجتماعية وجودة الصداقة والدعم الاجتماعي وقبول الأقران والأمن في العلاقة والثقة بهم.

-دراسة عبد الوهاب جناد (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط. تكوّنت العينة من (248) طالباً متفوّقاً دراسياً من طلاب الصف الثاني ثانوي طبق عليهم استبيانات الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم والطموح.
وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز.

-دراسة (Legkaustas,Magelinskaute & Kepalaite,2014):

أشارت هذه الدراسة إلى التعرّف على الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بالقابلية للتعلم والقلق في المدارس الابتدائية في لتوانيا. تكوّنت العينة من (124) تلميذاً بواقع (47) من الذكور و(77) من الإناث. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الاجتماعية والقابلية للتعلم وعلاقة سالبة عكسية بين الكفاءة الاجتماعية والقلق، ووجود فروق دالة بين الجنسين في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث.

-دراسة (Santos, Vaughn, Peceguna & Daniel, 2014):

تناولت هذه الدراسة الفروق في الكفاءة الاجتماعية على مدى ثلاث سنوات لأطفال ما قبل المدرسة والتي تم تقييم هذه الكفاءة الاجتماعية في ثلاثة مجالات: المشاركة الوجدانية/الدافع، بروفيل السلوك والسمات الشخصية المميّزة للكفاءة الاجتماعية للأطفال الصغار وقبول الأقران لدى عينة من 255 طفلاً (126 إناث و129 ذكور). وتوصلت النتائج إلى تطور الكفاءة الاجتماعية من عام لآخر، ووجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث.

-دراسة (Langeveld ,Knut ,Gundersen & Svartdal , 2014):

هدفت الدراسة إلى فحص المشكلات السلوكية من خلال برنامج تدريبي لاستبدال سلوك العدوان بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من (112) من الأطفال والمراهقين من المراحل الابتدائية والمتوسطة. وتوصلت النتائج إلى أن المشكلات السلوكية انخفضت أثناء وبعد التدريب على برنامج الكفاءة الاجتماعية.

-دراسة (Yukay Yuksel,2013):

تناولت هذه الدراسة استقصاء مستوى الكفاءة الاجتماعية من خلال السلوك الاجتماعي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من حيث المستوى الصفي ووجود صعوبات التعلم والذكاء. تكوّنت عينة الدراسة من (166) تلميذاً بواقع (83) من العاديين و(83) من ذوي صعوبات التعلم من مدارس إسطنبول التركية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير الصف، بينما توصلت إلى وجود دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.

-دراسة منى عيادة أحمد سليمان (2013):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين استخدام الأنترنت والاتزان الانفعالي والكفاءة الاجتماعية وتأثير بعض المتغيرات في استخدام الأنترنت مثل الجنس والمرحلة التعليمية وعدد ساعات استخدام الأنترنت.

وتكوّنت العينة من (600) مشارك من طلاب التعليم الثانوي العام والفني والتعليم الجامعي.
واستعانت الباحثة بالمنهج الوصفي الارتباطي المقارن، وضمت أدوات البحث استمارة البيانات الشخصية ومقياس الاستخدام المشكل للأنترنت، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، ومقياس الاتزان الانفعالي.
وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين استخدام الأنترنت والكفاءة الاجتماعية ووجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة فاطمة علي عريف (2013):

أجريت هذه الدراسة للبحث عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري لدى عينة من تلميذات التعليم الثانوي بمكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية (دراسة وصفية). وتكوّنت العينة من (30) تلميذة وتم اختيارهن بطريقة عشوائية. وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المتغيرين واختبار (ت) لقياس الفروق بين أفراد العينة في المتغيرات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الاجتماعية والترابط الأسري. وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن للكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين تأثير بالغ الأهمية في الترابط الأسري وأن هذا الأخير له تأثير ملحوظ في حياة المراهقين وفي بناء علاقاتهم الاجتماعية.

-دراسة (Ball,2012):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. تضمن عينة الدراسة (76) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في الصفين السابع والثامن بإحدى مدارس كاليفورنيا الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، بينما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس.

-دراسة إيمان عبد الوهاب محمود (2012):

تناولت هذه الدراسة الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
وأجريت هذه الدراسة بهدف تحقيق التعرّف على العلاقة بين الدمج الاجتماعي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتحقيق الكفاءة الاجتماعية. وتم تطبيق على مدرستين من إدارة تعليمية واحدة، مدرسة طبقت نظام الدمج وأخرى لم تطبق هذا النظام لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بواقع (61) فرد تم دمجهم و(58) فرد من ذوي صعوبات التعلم الذين لم يتم دمجهم. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب المسح الاجتماعي. وتم استخدام مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، اختبار القدرة العقلية، استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، مقياس الكفاءة الاجتماعية. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تم دمجهم.

-دراسة ماهر عبد الرزاق سكران (2011):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين سلوك الإخلال بالنظام المدرسي والكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ التعليم الثانوي الفني لدى عينة تضمنت (150) تلميذاً وتلميذة. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين أبعاد الكفاءة الاجتماعية (التوافق الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي) وسلوك الإخلال بالنظام المدرسي داخل الفصل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين في الكفاءة الاجتماعية لصالح الذكور.

-دراسة النفيعي (2009):

تناولت هذه الدراسة المهارات الاجتماعية (الكفاءة الاجتماعية) وعلاقتها بفاعلية الذات لدى المتفوّقين والعاديين من تلاميذ التعليم الثانوي في المدارس الحكومية بمحافظة جدة بالمملكة العربية السعودية. تكوّنت عينة الدراسة من (200) تلميذاً من المتفوّقين والعاديين. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين المهارات الاجتماعية (الكفاءة الاجتماعية) وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوّقين والعاديين.

-دراسة جمال أبو مرق (2008):

أجريت هذه الدراسة للكشف عن درجة الكفاءة الاجتماعية واتجاهات طلبة جامعة الخليل بفلسطين نحو دمج المتفوّقين دراسياً والموهوبين في مدارس حكومية، والفروق في كل منهما وفقا لمتغير الجنس والكلية. تكوّنت العينة من (100) طالباً وطالبةً منهم (53) ذكوراً و(47) إناثاً. أظهرت النتائج أن نسبة الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة كانت عالية، وأن الفروق كانت دالة بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث، ووجود فروق في الاتجاهات بين طلبة كلية العلوم وطلبة كلية العلوم الإنسانية ولصالح طلبة كلية العلوم الإنسانية.

-دراسة (Maurice,Elias.j & Norris, Haynes,2008):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستويات الكفاءة الاجتماعية والدعم الاجتماعي والأداء الأكاديمي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية ذوي الدخل المنخفض في المناطق الحضرية. تكوّنت العينة من (282) تلميذاً من الصف الثالث ابتدائي من 06 مدارس موجودة في المناطق الحضرية. توصلت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية والدعم الاجتماعي والأداء الأكاديمي لصالح الإناث.

-دراسة (Thorell,Lisa B & Kydell,A.M,2008):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير متغير الجنس في المشكلات السلوكية والكفاءة الاجتماعية لدى (499) تلميذاً من الجنسين بالمرحلة الابتدائية. وبيّنت نتائج الدراسة أن الذكور كانوا أقل درجة في الكفاءة الاجتماعية وأعلى في المشكلات السلوكية من الإناث.

-دراسة (Fantuzzo,Castro & Mendez,2005):

أجريت هذه الدراسة لفحص العلاقة بين مشكلات السلوك التكيفي والكفاءة الاجتماعية لدى عينة من

(210) طفلاً من أطفال من مدارس الحضانة من الجنسين. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث.

-دراسة رضا مسعد الجمال (2006):

تناولت هذه الدراسة الذكاء الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأبنائهم وذلك بهدف التعرّف على تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال وكذا التعرّف على الأمهات اللواتي لديهن درجات ذكاء وجداني مرتفعة، والتعرّف على شكل العلاقة بين الأمهات ذات الذكاء الوجداني المرتفع ومستوى الكفاءة الاجتماعية لأطفالهن. استخدم الباحث المنهج الوصفي. وتكوّنت العينة من (504) من الأمهات و(504) من الأطفال. وتم تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة الابتدائية ومقياس الذكاء الوجداني. وتوصلت النتائج إلى أن الأمهات اللواتي تتمتعن بذكاء وجداني مرتفع يكون أطفالهن على قدر كبير من الكفاءة الاجتماعية.

-دراسة أحمد محمد نصر (2005):

أشارت هذه الدراسة إلى تأثير كل من نوع الصعوبة والجنس وتفاعلاتهما مع أبعاد الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدارس كفر الشيخ. ضمن عينة الدراسة (75) تلميذاً وتلميذة بواقع (27) من العاديين و(24) من ذوي عسر قرائي و(24) من ذوي عسر الحساب. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المقارن. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية وبعض أبعادها لصالح العاديين، بينما لم يكن هناك تأثير دال للجنس في مدى تحقق أبعاد الكفاءة الاجتماعية.

-دراسة عواد وشريت (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على طبيعة الفروق في أبعاد الكفاءة الاجتماعية بين الطلبة المتفوّقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، والفروق في مستوى الكفاءة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس. وتكوّنت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبةً بواقع (42) من المتفوّقين و(76) من العاديين و(32) من ذوي صعوبات التعلم. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الاجتماعية لصالح المتفوّقين، ووجود فروق في الكفاءة الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس.

-دراسة محمد إبراهيم المغازي (2004):

تناولت هذه الدراسة علاقة جوانب من الكفاءة الاجتماعية بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الشعبة العلمية والأدبية من كلية التربية بجامعة بور سعيد بجمهورية مصر العربية. تكوّنت العينة من (102) طالباً وطالبةً. أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الكفاءة الاجتماعية والتحصيل الدراسي لصالح الإناث.

-دراسة (Michiroud,2004):

أجريت هذه الدراسة للتعرّف على مدى تمتع الطلاب المتفوّقين دراسياً والموهوبين بالكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية المختلفة في حياتهم العملية وكيف تؤثر تلك الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية في استمرار تميّزهم. وتوصلت الدراسة إلى أن تمتع المتفوّقين دراسياً والموهوبين بالكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية يؤثر تأثيراً فعّالاً في أدائهم وقدراتهم الإبداعية. لذا أكدت الدراسة أنه يجب أن نهتم بالطلاب المتفوّقين اجتماعياً باعتبارهم فئة ما زالت في حاجة لإجراء المزيد من الدراسات.

-دراسة (Drener & Kim,2003):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على الكفاءة الاجتماعية في علاقتها بالسلوك الخارجي لدى عينة من (110) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة. أشارت النتائج إلى أن الإناث أظهرن درجات أعلى في الكفاءة الاجتماعية من الذكور، في حين أظهر الذكور درجات أعلى في السلوك الخارجي بالمقارنة إلى الإناث.

-دراسة (BlankMayer & al., 2000):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمكوّنة من (400) تلميذاً (188 ذكور و212 إناث) من مدارس لندن البريطانية. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي، ووجود فروق دالة بين الجنسين في المتغيرين لصالح الإناث.

-دراسة نسيمة داود (1999):

أجريت هذه الدراسة للتعرّف على علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة مكوّنة من (302) تلميذاً بواقع (144) من الذكور و(158) من الإناث من الصف السادس والسابع والثامن من (20) مدرسية أساسية من مديرية التربية بعمان. وقد أظهر تحليل التباين الأحادي فروقاً ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي بين الطلبة عائد لنمط التنشئة الأسرية، إذ أظهر الذين أفادوا بأنهم تلقّوا نمط تنشئة ديمقراطيا كفاءة اجتماعية أعلى وسلوكاً اجتماعياً أقل من الطلبة الذين أفادوا بأنهم تلقّوا نمط تنشئة تسلّطيا، كما أظهر تحليل التباين الأحادي أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في السلوك الاجتماعي بين الذكور والإناث، إذ أظهر الذكور مستوى أعلى من السلوك الاجتماعي بالمقارنة مع الإناث. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة (Field ,1998):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف على مشاعر وأحاسيس الطلاب الموهوبين تجاه الحياة الاجتماعية بصفة عامة. وقد أجريت هذه الدراسة على (162) طالباً من المدرسة العليا للموهوبين و(162) طالباً من الطلاب غير الموهوبين. وكشفت نتائج الدراسة أن الطلاب الموهوبين برغم ما يعانونه من ضغوط نفسية

فهم أكثر قدرة على عقد العلاقات الاجتماعية الحميمة مع الأصدقاء وأنهم يشعرون دوماً بأنهم متميّزون في المهارات الاجتماعية (الكفاءة الاجتماعية) والأكاديمية معاً.

-دراسة (Galloway & al,1997):

أشارت هذه الدراسة إلى التعرّف على القدرات الاجتماعية من خلال الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوّقين، حيث أجريت الدراسة على (23) تلميذاً. وقد اعتمدت هذه الدراسة على فحص المهارات الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية ومنها سلوك التعاون مع الآخرين. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود اختلاف في تقدير المعلمين والآباء للمهارات الاجتماعية (الكفاءة الاجتماعية) لدى عينة الدراسة.

-دراسة (Griffin,1997):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين المهارات الاجتماعية (الكفاءة الاجتماعية) والسلوكيات المرتبطة بالعمل داخل الفصل مثل القدرة على متابعة التعليمات المدرسية، وقوّة حفظ المفردات والتحصيل الدراسي. وتكوّنت العينة من (267) تلميذاً من التعليم الثانوي. كشفت نتائج الدراسة عن مدى تأثير المهارات الاجتماعية (الكفاءة الاجتماعية) في الاستعداد للنجاح والتحصيل الدراسي، ووجود فروق دالة لمتغيرات الدراسة تعزى إلى الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

-دراسة (La Freniere & Dumas,1996):

تناولت هذه الدراسة الكفاءة الاجتماعية وتقييم السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين. وتوصلت النتائج أن الذكور أقل في الكفاءة الاجتماعية من الإناث، وأن مستوى الكفاءة الاجتماعية يزيد بتقدم السن.

-دراسة (Whitcomb & Merrell, 1992):

أجريت هذه الدراسة للتعرّف على الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ متوسّطي الإعاقة ومنخفضي التّحصيل حيث قارنت هذه الدراسة مستويات الكفاءة الاجتماعية، تكونت عينة الدراسة من (566) تلميذاً في المرحلة الابتدائية تمّ تصنيفهم إلى (عاجزين عن التعلّم، متخلّفين عقلياً، تلاميذ لديهم مستوى تحصيل ضعيف، تلاميذ عاديين). أظهرت النتائج أنّ هناك اختلافات في مستويات الكفاءة الاجتماعية وفقاً للجنس، حيث تبيّن أنّ الإناث لديهن مستويات عالية من الكفاءة الاجتماعية أفضل من الذّكور. كما أوضحت النتائج أنّ التلاميذ العاديين أعلى في مستويات الكفاءة الاجتماعية من أقرانهم منخفضي التّحصيل والمتخلفين عقلياً والعاجزين عن التعلّم.

-دراسة (Frentz,Gresham & Elliot,1991):

تناولت هذه الدراسة الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. تكوّنت عينة الدراسة من (331) طالباً من السنة الثانية ثانوي، حيث عقدت الدراسة مقارنة بين أحكام المعلمين والأحكام الذاتية على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي. كشفت النتائج أن الطلاب المحبوبين أبدوا سلوكيات ماهرة اجتماعية بدرجة أكبر

إضافة إلى مشكلات سلوكية أقل مقارنة بالطلاب المرفوضين اجتماعياً، وتوصلت النتائج أيضاً إلى حصول الطلاب ذوي الكفاءة الاجتماعية على درجات تحصيلية أعلى من غيرهم وذلك للإشارة إلى تأثير الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية في التحصيل الدراسي.

-دراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1990):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية، وهي دراسة ميدانية على عينة مكوّنة من (1000) طالب وطالبة من ثلاث مراحل دراسية مختلفة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى الكفاءة الاجتماعية.

2-الدراسات التي تناولت التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات:

-دراسة مباركي محند أورابح (2016):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التوافق الدراسي لدى العنيفين وغير العنيفين من تلاميذ التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو بالجزائر. تكوّنت عينة الدراسة من (327) تلميذاً بواقع (144) من الذكور و(183) من الإناث. تم استخدام مقياس العنف المدرسي ومقياس التوافق الدراسي لجمع البيانات. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين العنيفين وغير العنيفين.

-دراسة شيبة لخضر (2015):

أجريت هذه الدراسة حول الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة تقرت ولاية ورقلة بالجزائر. شملت عينة الدراسة (100) تلميذاً بواقع (36) من الذكور و(64) من الإناث طبق عليهم مقاييس الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين.

-دراسة بابش عتيقة (2015):

تناولت هذه الدراسة بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات والتكيّف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بحمام الضلعة ولاية المسيلة بالجزائر. بلغ حجم العينة (326) تلميذاً وتلميذةً بواقع (102) من الذكور و(224) من الإناث. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث.

-دراسة ثابت والشحات (2015):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل بالإحساء بالمملكة العربية السعودية المقيّدين في المستوى الخامس والسادس والسابع والثامن. شملت عينة الدراسة (160) طالباً وطالبة بواقع (80) من الذكور و(80) من الإناث طبق عليهم مقياس فاعلية الذات ومقياس التوافق الدراسي. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتوافق الدراسي والإنجاز الأكاديمي، ووجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة بن صالح هداية (2015):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الضغط النفسي في التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي بمدينة تلمسان. بلغ حجم العينة (200) تلميذاً وتلميذةً، حيث تم تطبيق مقياس الضغط النفسي ومقياس التوافق الدراسي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة سالبة بين الضغط النفسي والتوافق الدراسي ووجود فروق دالة إحصائياً في نفس المتغيرين بين الذكور والإناث.

-دراسة ميدون وأبي ميلود (2014):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط. وبلغ حجم العينة (798) تلميذاً وتلميذةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من متوسطات مدينة ورقلة الجزائرية، حيث تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية ومقياس التوافق الدراسي. وتوصلت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمستوى مرتفع في الكفاءة الذاتية والتوافق الدراسي، وإلى وجود فروق دالة في المتغيرين بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة جاري نعيمة (2014):

أجريت هذه الدراسة للبحث عن العلاقة بين أساليب التعلم كنمط من أنماط معالجة المعلومات ودافعية الإنجاز والتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. تكوّنت العينة من (230) تلميذاً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. تم تطبيق مقاييس أساليب التعلم ودافعية الإنجاز والتوافق الدراسي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التوافق الدراسي بين الذكور والإناث.

-دراسة رياش وشنون (2014):

تناولت هذه الدراسة الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الدراسي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. بلغ حجم العينة (463) تلميذاً وتلميذةً حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم تطبيق مقاييس الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز والتوافق الدراسي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق الدراسي ودافعية الإنجاز. كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المتغيرات السابقة.

-دراسة داود شفيقة (2014):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو. وتكوّنت العينة من (331) تلميذاً وتلميذة بواقع (182) من المتفوّقين دراسياً و(149) من المتأخرين دراسياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي، ووجود فروق دالة في كل من الثقة بالنفس والتوافق الدراسي بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتفوّقين.

-دراسة عبازة آسيا (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين صورة الجسم والتوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالسنة الثانية ثانوي بولاية ورقلة بالجزائر. تكوّنت عينة الدراسة من (550) مراهقاً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة. تم تطبيق مقياس صورة الجسم ومقياس التوافق الدراسي. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة بين الرضا عن صورة الجسم والتوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالسنة الثانية ثانوي، ووجود فروق دالة في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة لحرش وبن خليفة (2013):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الوادي بالجزائر. بلغ حجم عينة الدراسة (350) تلميذاً وتلميذةً بواقع (136) من الذكور و(214) من الإناث، وتم تطبيق استبيان الحاجات الإرشادية ومقياس التوافق الدراسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة محمد علي (2013):

أجريت هذه الدراسة لمعرفة التوافق الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة بخت الرضا بالسودان. وبلغ حجم العينة (104) طالباً وطالبةً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وتوصلت النتائج إلى أن التوافق الدراسي لدى هؤلاء الطلاب يتسم بالإيجابية، وأنه لا توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي.

-دراسة راشد وعيسى (2011):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين. بلغ حجم العينة (203) تلميذاً وتلميذةً بواقع (90) من الذكور و(113) من الإناث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بالمحافظة الوسطى في مملكة البحرين، ووجود فروق في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي لصالح الإناث.

-دراسة بوصفر دليلة (2011):

أجريت هذه الدراسة للبحث عن العلاقة بين الاستقلال النفسي عن الوالدين والتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم بجامعة مولود معمري تيزي وزو، بالجزائر. تكوّنت عينة الدراسة من (299) طالباً وطالبةً تراوحت أعمارهم بين (18–21 سنة). وقد تم تطبيق مقياس الاستقلال النفسي ومقياس التوافق الدراسي. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين الاستقلال النفسي عن الوالدين والتوافق الدراسي، ووجود فروق دالة بين الذكور والإناث في المتغيرين.

-دراسة خطارة رشيد (2011):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية غرداية بالجزائر. بلغ حجم عينة الدراسة (333) تلميذاً بواقع (238) من الذكور و(95) من الإناث تم اختيارهم بطريقة عشوائية. استخدم مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التوافق الدراسي لجمع البيانات. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة العبيدي والأنصاري (2011):

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة بغداد بالعراق. تم استخدام مقياس الذكاء الأخلاقي ومقياس التوافق الدراسي على عينة بلغ حجمها (500) تلميذاً وتلميذةً. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي، وفروق دالة في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة صاحب أسعد ويس (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التوافق الدراسي لدى الطلبة الجامعيين ذوي الاختصاصات العلمية والإنسانية. وتم تطبيق استبيان التوافق الدراسي على عينة مكوّنة من (86) طالب بواقع (59) من الذكور و(27) من الإناث. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الإناث.

-دراسة (Abdullah,Elias,Mahyuddin & Uli,2009):

أجريت هذه الدراسة بهدف اختبار عمليات التوافق الجامعي (التوافق الدراسي، التوافق العاطفي الشخصي) لدى طلاب السنة الأولى في جامعة ماليزية حكومية. تألفت عينة الدراسة من (250) طالباً من طلاب السنة الأولى في ست كليات مختلفة في ماليزيا. استخدم مقياس التوافق الجامعي. وأظهرت النتائج أن التوافق مطلوب لدى طلاب السنة الأولى جامعي للنجاح في دراستهم الجامعية، وأن الطلاب الذكور كانوا أفضل من الإناث في توافقهم الدراسي وتوافقهم العاطفي الشخصي وتوافقهم العام.

-دراسة الأنديجاني (2010):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين استخدام أجزاء المخ وكل من حل المشكلات والتوافق الدراسي لدى الموهوبين والعاديين من تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. بلغ حجم العينة (345) بواقع (146) من الموهوبين و(199) من العاديين. وتم تطبيق مقياس حل المشكلات ومقياس التوافق الدراسي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة بين التوافق الدراسي واستخدام الجزء الأيسر من المخ، وعلاقة سالبة غير دالة عند استخدام الجزء الأيمن من المخ لدى التلاميذ الموهوبين. كما بيّنت وجود علاقة سالبة غير دالة بين التوافق الدراسي واستخدام الجزء الأيسر من المخ، وعلاقة موجبة غير دالة مع كل من الجزء الأيمن والتكاملي للمخ لدى التلاميذ العاديين.

-دراسة عنو عزيزة (2009):

أجريت هذه الدراسة حول الصحة النفسية والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الجزائر العاصمة. بلغ حجم العينة (800) تلميذاً وتلميذةً تراوحت أعمارهم بين 15 و17 سنة. وتم تطبيق مقياس الحالة النفسية للمراهقين والراشدين ومقياس التوافق الدراسي. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في الصحة النفسية والتوافق الدراسي بين الذكور والإناث.

-دراسة (Studstrod & Bru,2009):

هدفت الدراسة إلى استكشاف التأثير النسبي للمساندة الوالدية والتحكم والسيطرة السلوكية والنفسية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ المدارس الثانوية بالنرويج. تكوّنت عينة الدراسة من (564) تلميذ وتلميذة تراوحت أعمارهم بين (15–18 سنة) أجريت عليهم دراسة مسحية اعتمدت في بياناتها على تقارير المراهقين. أظهرت النتائج أن الممارسات الأبوية تميل إلى الاعتدال، ولكن من الناحية الإحصائية يوجد تباين واضح في الجوانب المختلفة للتوافق الدراسي، مما يدل على وجود ارتباط بين التوافق الدراسي وأساليب التنشئة الأسرية.

-دراسة السيّد سالم جودة (2007):

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الأنماط الثلاثة للمناخ الأسري (الديمقراطي، الأوتوقراطي والمتسيّب) والتوافق الدراسي بأبعاده المتعددة لدى تلاميذ التعليم الإعدادي. وقد تكوّنت العينة من (300) تلميذ وتلميذة المقيدين بالصف الثالث الإعدادي في أربع مدارس طبق عليهم استبيان المناخ الأسري استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي، مقياس التوافق الدراسي واختبار الذكاء المصور.

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على استبيان المناخ الأسري الديمقراطي ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي، علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على استبيان المناخ الأسري الأوتوقراطي والمتسيّب ودرجاتهم على مقياس التوافق الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين التلاميذ ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع والتلاميذ ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المتوسط.

-دراسة (Uguak,Elias, Uli & Suandi,2006):

هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد تفسير للتوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب الأجانب في مدرسة عالمية كنتيجة للسلوك التوافقي في (*Kuala Lumpur*) بماليزيا. وتكوّنت عينة الدراسة من (110) طالب بواقع (133) من الذكور و(77) من الإناث. تم تطبيق مقياس السلوك التوافقي. وأظهرت النتائج أن الحالة النفسية للطلاب تعتمد أكثر على التوافق الدراسي في تجارب بيئية جديدة أكثر من صفاتهم الشخصية. كما أشارت إلى أن التوافق الدراسي مؤشر مهم للحالة النفسية للطلاب، وأن التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور في بيئة تعليمية جديدة.

-دراسة بركات زياد (2006):

تناولت هذه الدراسة مقارنة القدرة على التوافق الدراسي بين الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات بجامعة القدس المفتوحة بفلسطين، ومعرفة تأثير متغيرات مكان السكن والعمر والتخصص والمعدل التراكمي في هذا التوافق. بلغ حجم العينة (190) طالبة بواقع (100) طالبة غير متزوجة و(90) طالبة متزوجة. أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في القدرة على التوافق الدراسي بين الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات لصالح الطالبات المتزوجات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات ترجع إلى متغير العمر، وعدم وجود فروق دالة بين أفراد العينة ترجع إلى متغيرات مكان السكن والتخصص والمعدل التراكمي.

-دراسة الزهراني (2005):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية أريكسون والتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية. تكوّنت العينة من (300) تلميذ وتلميذة والتي اختيرت بطريقة عشوائية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين مراحل الأنا وفق نظرية أريكسون والتوافق الدراسي والتحصيل، وفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة قريشي محمد (2002):

أجريت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين القلق والتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية ورقلة بالجزائر. تكوّنت عينة الدراسة من (326) تلميذ من تلاميذ السنة الأولى ثانوي في الشعب الدراسية (علوم، آداب، تكنولوجيا) بواقع (164) من الذكور و(162) من الإناث. تم استخدام مقياس القلق المدرسي لمرحلة التعليم الثانوي ومقياس التوافق الدراسي. توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة بين القلق والتوافق الدراسي والتحصيل، وفروق دالة في التوافق الدراسي لصالح الإناث.

-دراسة لبوز عبد الله (2002):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي من جهة، ووجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي من جهة أخرى لدى تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة ورقلة الجزائرية. بلغ حجم العينة (200) تلميذاً من تلاميذ السنة الأولى ثانوي. بيّنت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي وعدم وجود فروق دالة في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث.

-دراسة سالم عبد الرحيم (1999):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طبيعة الفروق بين الطلبة المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في سمات الشخصية والتوافق الدراسي وعادات الاستذكار لدى عينة متكوّنة من (273) من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ التعليم الثانوي. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق في سمات الشخصية والتوافق الدراسي وعادات الاستذكار بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتفوّقين دراسياً.

-دراسة الصباطي (1997):

تناولت هذه الدراسة التوافق الدراسي لدى الطلبة والطالبات السعوديين والمصريين. وهي دراسة ميدانية مقارنة هدفت إلى معرفة مستوى التوافق الدراسي لدى الطلبة الجامعيين. وشملت عينة الدراسة (172) طالباً وطالبةً من الطلاب السعوديين والمصريين. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الذكور، وعدم وجود فروق في نفس المتغير ترجع إلى التخصص والمعدل التراكمي.

-دراسة دمنهوري (1996):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي. وتكوّنت عينة الدراسة من (75) طالباً وطالبة من جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية طبق عليهم مقياس التوافق الدراسي ومقياس الاتجاهات. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في درجة التوافق الدراسي لصالح الطلاب الذكور.

-دراسة جمل الليل محمد (1993):

تناولت هذه الدراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لدى طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية. تكوّنت عينة الدراسة من (166) طالباً بواقع (72) من الذكور و(94) من الإناث طبق عليهم مقياس التوافق مع المجتمع الجامعي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق مع المجتمع الجامعي بين الجنسين لصالح الذكور.

-دراسة الزبير بشير طه وآخرون (1992):

تناولت هذه الدراسة العلاقة بين التحصيل والتكيف الأكاديمي في الجامعة ومتغيرات القبول بجامعة الإمارات العربية المتحدة، وهدفت إلى معرفة تأثير التحصيل بمستوى التكيف في الجامعة على عينة قوامها (302) طالباً وطالبةً من جامعة. حيث تم تطبيق قائمة (Burrows) للتكيف الأكاديمي الجامعي، بالإضافة إلى أسئلة تتعلق بمتغيرات الدراسة. وتوصلت النتائج إلى فروق دالة بين الذكور والإناث في التكيف الدراسي والتحصيل الدراسي.

-دراسة الأغا عاطف (1992):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناخ السائد والتوافق الدراسي لطلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة فلسطين. تكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب بواقع (100) من الذكور و(100) من الإناث تراوحت أعمارهم بين (22–25 سنة) من طلاب كلية التربية بتخصصاتها المختلفة من المستويين الثالث والرابع. تم تطبيق مقياس التوافق الدراسي ومقياس المناخ السائد. وتوصلت النتائج إلى أن توافق الطالب الدراسي يتوقف على مناخ انبساطي مفتوح خال من الدكتاتورية ويسوده الجو الديمقراطي، وأن نمط المناخ السائد في الكلية هو الذي يحدد شكل الحياة الدراسية للطلب. كما بيّنت النتائج وجود فروق دالة في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث.

-دراسة الجنيدي جبار بلابل (1986):

أجريت هذه الدراسة للتعرف عن العلاقة بين التوافق الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي باعتبارهما متغيرات مستقلة، والتحصيل الدراسي باعتباره متغير تابع. تكوّنت عينة الدراسة من (306) من طلاب جامعة أم القرى منهم (177) طالباً من الأقسام الأدبية و(129) طالباً من الأقسام العلمية بالمملكة العربية السعودية. تم استخدام اختبار التوافق الدراسي واختبار الميل العلمي والميل الأدبي والمعدل التراكمي معبراً عن التحصيل الدراسي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين التوافق الدراسي والتحصيل، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب المتوافقين دراسياً والطلاب الأقل توافقاً دراسياً، ووجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين.

-دراسة ترميت ليلى (1985):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الاتجاه نحو المدرسين في التحصيل والتوافق الدراسي لدى الطلاب. وتكوّنت عينة الدراسة من (154) طالباً من جامعة (*Kentucky*) الأمريكية، حيث طبق مقياس الاتجاه نحو المدرسين واختبارات التأهيل الجامعية ومقياس التوافق الدراسي لِـ (Bell). وتوصلت النتائج إلى أن المتفوّقين دراسياً متوافقون دراسياً. حيث كان اتجاههم نحو مدرسيهم ايجابياً. بينما الطلاب غير المتفوّقين دراسياً كانوا غير متوافقين دراسياً وكانت اتجاهاتهم نحو مدرسيهم سلبية.

تعقيب على الدراسات السابقة وأهميتها للدراسة الحالية:

من خلال اطلاع الطالبة على عدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية وجدت أن هناك تنوع في أهميتها وأهدافها، في عيناتها وأدواتها وأساليبها الإحصائية، وفي نتائجها ومدى علاقتها بالدراسة الحالية. وفيما يلي عرضاً لذلك:

1-تناولت معظم الدراسات السابقة الكفاءة الاجتماعية في علاقتها ببعض المتغيرات كدراسة محمد أبو الرب (2017)، ودراسة حاكمة بن علي العبرية (2017)، ودراسة (Fanchini,2016)، ودراسة صباح مرشود منوخ (2015)، ودراسة زكريا عبد أحمد وأمل جدوع أحمد (2015)، ودراسة (Morlaix,2015) ودراسة (Shujja, Malik, & Khan, 2015)، ودراسة عبد الرحمن بن سليمان النملة (2014)، ودراسة عبد الوهاب جناد (2014)، ودراسة (Legkaustas,Magelinskaute & Kepalaite,2014) ودراسة (Santos,Vaughn ,Peceguna & Daniel.,2014)، ودراسة (Langeveld, Knut, Gundersen & Svartdal, 2014)، ودراسة (Yukay Yuksel,2013)، ودراسة منى عيادة أحمد سليمان (2013) ودراسة فاطمة علي عريف (2013)، ودراسة (Ball,2012)، ودراسة ماهر عبد الرزاق سكران (2011) ودراسة النفيعي (2009)، ودراسة جمال أبو مرق (2008)، ودراسة (,Maurice,Elias & Norris Haynes,2008)، ودراسة (Thorell,Lisa B & Kydell,A.M,2008)، ودراسة (Fantuzzo,Castro & Mendez,2005)، ودراسة نصر (2005)، ودراسة عواد وشريت (2004)، ودراسة محمد إبراهيم المغازي

(2004)، ودراسة (Michiroud,2004)، ودراسة (Drener & Kim,2003)، ودراسة (BlankMayer & al., 2000)، ودراسة نسيمة داود (1999)، ودراسة (Field ,1998)، ودراسة (Galloway & al,1997) ودراسة (Griffin,1997)، ودراسة (La Freniere & Dumas,1996)، ودراسة (Whitcomb & Merrell, 1992)، ودراسة (Frentz,Gresham & Elliot,1991)، ودراسة مجدي عبد الكريم حبيب (1990).

كما تناولت الدراسات السابقة التوافق الدراسي في علاقته ببعض المتغيرات كدراسة مباركي محند أورابح (2016)، ودراسة شيبة لخضر (2015)، ودراسة بابش عتيقة (2015)، ودراسة ثابت والشحات (2015)، ودراسة بن صالح هداية (2015)، ودراسة ميدون وأبي ميلود (2014)، ودراسة جاري نعيمة (2014)، ودراسة رياش وشنون (2014)، ودراسة داود شفيقة (2014)، ودراسة عبازة آسيا (2014) ودراسة لحرش وبن خليفة (2013)، ودراسة محمد علي (2013)، ودراسة راشد وعيسى (2011)، ودراسة بوصفر دليلة (2011)، ودراسة خطارة رشيد (2011)، ودراسة العبيدي والأنصاري (2011) ودراسة صاحب أسعد ويس (2010)، ودراسة (Abdullah,Elias,Mahyuddin & Uli,2009) ودراسة الأنديجاني (2010)، ودراسة عنو عزيزة (2009)، ودراسة (Uguak,Elias, Uli & Suandi,2006) ودراسة بركات زياد (2006)، ودراسة الزهراني (2005)، ودراسة قريشي محمد (2002)، ودراسة لبوز عبد الله (2002)، ودراسة سالم عبد الرحيم (1999)، ودراسة الصباطي (1997)، ودراسة دمنهوري (1996)، ودراسة جمل الليل محمد (1993)، ودراسة الزبير بشير طه وآخرون (1992)، ودراسة الأغا عاطف (1992)، ودراسة الجنيدي جبار بلابل (1986)، ودراسة ترميت ليلى (1985).

2–اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لأهداف الباحثين فمنها ما ركزت على دراسة واقع الكفاءة الاجتماعية، ومنها ما ركزت على جوانب تطبيق الكفاءة الاجتماعية وتحسينها، ومنها ما تناول التوافق الدراسي مع بعض سمات الشخصية، بينما تناولت الدراسة الحالية العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى التلاميذ المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في التعليم الثانوي.

3–تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها تصنيف التلميذ (متفوّق / متأخر دراسياً). فكانت الدراسات التي تناولت التلاميذ المتفوّقين والمتأخرين دراسياً دراسة (Fanchini,2016)، ودراسة عبد الرحمن بن سليمان النملة (2014)، ودراسة عبد الوهاب جناد (2014)، ودراسة داود شفيقة (2014)، ودراسة الأنديجاني (2010)، ودراسة النفيعي (2009)، ودراسة جمال أبو مرق (2008)، ودراسة عواد وشريت (2004)، ودراسة (Michiroud,2004)، ودراسة سالم عبد الرحيم (1999)، ودراسة (Field ,1998)، ودراسة (Galloway & al,1997).

4–تباينت عينات الدراسات السابقة من باحث لآخر تبعاً لنوع الفرد المستجيب وعمره، حيث شملت أعماراً مختلفة (أطفال الحضانة وما قبل المدرسة، تلاميذ في مراحل مختلفة من التعليم، مراهقون وراشدون طلاب جامعيون ومعلمون). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت التلاميذ المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من مرحلة التعليم الثانوي كعينة لدراستها، كدراسة عبد الرحمن بن سليمان النملة (2014)،

ودراسة عبد الوهاب جناد (2014)، ودراسة داود شفيقة (2014)، ودراسة النفيعي (2009)، ودراسة (Michiroud,2004) ودراسة سالم عبد الرحيم (1999).

أما الدراسة الحالية فقد تم تطبيقها على عينة من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في عدد من ثانويات ولاية تيزي وزو.

5–تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بيئة التطبيق، حيث تنوعت البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة ما بين بيئات محلية، وعربية وأجنبية، إلاّ أن الدراسة الحالية تختلف معها حيث لم تتناول أيّ دراسة من الدراسات السابقة بيئة التطبيق التي اعتمدتها الطالبة عند دراسة الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6–أما من حيث أدوات الدراسة فإن معظم الدراسات السابقة استخدمت أدوات جاهزة ومختلفة من أجل الوصول إلى أهدافهم. وتختلف أداة الدراسة الحالية التي استعانت بها الطالبة في قياس الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد العينة من حيث أنها تم تصميمها وبناؤها والمتمثلة في استبيان الكفاءة الاجتماعية.

7–تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي من النوع الارتباطي المقارن باعتباره المنهج الملائم للدراسات الإنسانية والاجتماعية.

8– تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المعالجات الإحصائية المستخدمة من حيث أسلوب الإحصاء الوصفي كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أو أسلوب الإحصاء الاستدلالي كمعامل ارتباط بيرسون واختبار "ت" للفروق.

9–تباينت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين الجنسين نتيجة تباين أهدافها والعينات المختلفة والأداة المستخدمة. فقد توصلت مجموعة من هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور تارة كدراسة صباح مرشود منوخ (2015)، ودراسة زكريا عبد أحمد وأمل جدوع أحمد (2015)، ودراسة منى عيادة أحمد سليمان (2013)، ودراسة ماهر عبد الرزاق سكران (2011)، ودراسة (Drener & Kim,2003)، ودراسة نسيمة داود (1999)، أو لصالح الإناث تارة أخرى كدراسة (Legkaustas,Magelinskaute & Kepalaite,2014)، ودراسة (Santos,Vaughn ,Peceguna & Daniel.,2014)، ودراسة جمال أبو مرق (2008)، ودراسة(Maurice,Elias & Norris, Haynes,2008) ودراسة (Thorell,Lisa B & Kydell,A.M,2008)، ودراسة (Fantuzzo,Castro & Mendez,2005) ودراسة محمد إبراهيم المغازي (2004)، ودراسة (BlankMayer & al., 2000)، ودراسة (Whitcomb & Merrell, 1992)، في حين نجد مجموعة أخرى من هذه الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين كدراسة حاكمة بن علي العبرية (2017)، ودراسة (Shujja, Malik, & Khan, 2015)، ودراسة نصر (2005).

كما تباينت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الفروق في التوافق الدراسي بين الجنسين، حيث توصلت مجموعة من هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور تارة، كدراسة ثابت والشحات

(2015)، ودراسة عبازة آسيا (2014)، ودراسة العبيدي والأنصاري (2011)، ودراسة (Abdullah,Elias,Mahyuddin & Uli,2009)، ودراسة الزهراني (2005)، ودراسة الصباطي (1997)، ودراسة دمنهوري (1996) ودراسة جمل الليل محمد (1993) أو كانت لصالح الإناث تارة أخرى كدراسة ميدون وأبي ميلود (2015)، ودراسة لحرش وبن خليفة (2013)، ودراسة راشد وعيسى (2011)، ودراسة خطارة رشيد (2011)، ودراسة صاحب أسعد ويس (2010)، ودراسة (Uguak,Elias, Uli & Suandi,2006) ودراسة قريشي محمد (2002).

بينما نجد مجموعة أخرى من الدراسات السابقة توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين كدراسة محمد علي (2013)، ودراسة لبوز عبد الله (2002).

10–تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أنها هدفت إلى التعرّف على علاقة الكفاءة الاجتماعية بالتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من التعليم الثانوي باعتبار أنه في–حدود علم الطالبة واطلاعها– لا توجد دراسة سابقة تناولت المتغيرين معاً لدى أفراد العينة.

إن الدراسات التي تناولت الفروق في بين الجنسين في الكفاءة الاجتماعية أو التوافق الدراسي جاءت نتائجها متناقضة ومتضاربة ولم تحسم بعد مسألة الفروق، ولعل هذا التضارب قد يرجع إلى عدة عوامل من أهمها ما يأتي:

–اختلاف منظور الباحثين في التعامل مع مفهومي الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي من دراسة لأخرى.

–تباين طبيعة البيئات والمجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات والإطار الحضاري والثقافي الذي يميّزها.

–اختلاف الفترة الزمنية أو الحقبة التاريخية التي تمت فيها هذه الدراسات. فالدراسات التي أجريت في فترة الثمانينات والتسعينات تختلف عن تلك التي تمت في فترة الألفية الثالثة. فلكل فترة زمنية ظروفها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي دون شك تميّزها عن غيرها.

وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة التي تم عرضها كان لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية وإنضاج مسارها، رغم وجود الاختلافات في الأهداف أو الأدوات، وأن لتنوع هذه الدراسات جوانب عديدة قد أكسبت الطالبة سعة الاطلاع فيما يتعلق بالكفاءة الاجتماعية، وما يتعلق بالتوافق الدراسي.

إن الدراسة الحالية التي تناولت العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو تعتبر الأولى من نوعها في الجزائر في حدود علم الطالبة واطلاعها. وقد استفادت الطالبة من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

–إثراء الجانب النظري والتعرّف على أدبيات الدراسة الحالية وتحديد إشكالية الدراسة وصياغة تساؤلاتها وفرضياتها.

-اختيار أدوات الدراسة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت إلى قياس كل من الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة مما ساعد وسهل مهمة الطالبة في اختيارها.

-اختيار واتباع المنهج العلمي المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي من النوع الارتباطي المقارن.

-مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالفروق بين أفراد عينة الدراسة من الجنسين في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، كما أنها تعتبر بمثابة المحك الذي يثبت نتائج الدراسة الحالية ويدعمها.

الجـــــــــــانب النظـــري

الفصـــل الثـــاني: الكفـــاءة الاجتماعيـــة

تمهيـــد

أوّلاً: مفهوم الكفاءة الاجتماعية

ثانياً: الإسهامات العلمية في تطوّر مفهوم الكفاءة الاجتماعية

ثالثاً: أهمية الكفاءة الاجتماعية

رابعاً: علاقة الكفاءة الاجتماعية بالمفاهيم الأخرى

خامساً: شروط توفر الكفاءة الاجتماعية

سادساً: أبعاد الكفاءة الاجتماعية

سابعاً: مستويات الكفاءة الاجتماعية

ثامناً: أنواع الكفاءة الاجتماعية

تاسعاً: النظريات المفسّرة للكفاءة الاجتماعية

عاشراً: العوامل المؤثرة في الكفاءة الاجتماعية

حادي عشر: خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية

خـــلاصة

تمهيد

حظيت الكفاءة الاجتماعية باهتمام كبير من الباحثين في العقدين الماضيين نظراً لأهميتها في أماكن العمل والبيئة التعليمية. وتعد الكفاءة الاجتماعية من العوامل الهامة في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، والتي تعد في حالة اتصاف هذه التفاعلات بالكفاءة من عوامل التوافق النفسي والاجتماعي. فمجتمع اليوم بحاجة إلى الفرد الكفء اجتماعياً الذي يؤدى عمله بنظام ويقوم بواجباته بغير حاجة إلى رقابة أو توجيه من شخص لآخر. فكفاءة الفرد الاجتماعية تؤدي به إلى التوافق السليم والنجاح الاجتماعي، كما تعتبر معياراً للصحة النفسية للأفراد، وبخاصة لدى المتمدرسين.

أوّلاً: مفهوم الكفاءة الاجتماعية

يهدف التحليل المفاهيمي إلى تحديد المعنى الدقيق للمصطلح وتطبيقاته، حيث يمكن إجراؤه وفقاً لثلاثة مستويات: مستوى الدلالة ومستوى القياس ومستوى التاريخ. وفي تحليل مفهوم الكفاءة الاجتماعية سأكتفي بالمستويين الدلالي والتاريخي. ومن أجل ذلك قمتُ بتمحيص عددٍ من المقالات والدراسات ذات الصلة بموضوع الكفاءة الاجتماعية عبر فترة زمنية تمتد من بداية الأربعينات إلى بداية التسعينات من القرن الماضي.

وقد خلص التمحيصُ إلى أنه لا يوجد تعريف جامع مانع للكفاءة الاجتماعية يمكن الاعتماد عليه، ولا يوجد اتفاق حتى على تسمية موحدة لهذا المفهوم، حيث تناوله الباحثون تحت مسميات مختلفة، ذلك لأن مفهوم "الكفاءة " ليس له مجال محدد بل يشمل العديد من الجوانب والمجالات كعلم النفس وعلم الاجتماع و التربية والتعليم ويتداخل مع عدد من المفاهيم مثل المهارات الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي، الذكاء الاجتماعي، التوكيد وتبادل العلاقات، وهذا التداخل يطرح مشكلة في إعطاء تعريف موحد للكفاءة الاجتماعية. فكل باحث قدم تعريفاً من زاوية اهتمامه. وفي ذات السياق أشارت (Gedviliene,Gerviene,Pasvenskiene & Ziziene,2014,p37) إلى أن عدداً من الباحثين مثل (Stump,Ratliff,Wu & Hawley,2009) و(Lang,2010) و(Arghode,2013) لاحظوا أنه لا يوجد تعريف شامل للكفاءة الاجتماعية، وقد يكون أحد الأسباب أن الكفاءة الاجتماعية هي موضوع بحث في مختلف فروع العلوم الاجتماعية.

وترى (Lang,2010) أن مصطلح الكفاءة الاجتماعية حاضر في أدبيات العمل الجماعي وفي مجالات العلوم الاجتماعية لأنه لا يخص تحديد مفهوم واحد بل يتعدد استخدامه إلى مفاهيم متنوعة مثل (الكفاءة التفاعلية، كفاءة التواصل، الكفاءة الشخصية، الكفاءة العلائقية، الكفاءة العاطفية، كفاءة التواصل والمهارات الاجتماعية).

وإذا نظرنا إلى مفهوم الكفاءة الاجتماعية من منظور عام، فإنه ينطوي على مفهومين أساسيين هما:

الكفاءة كمفهوم وكصفة اجتماعية، حيث يرى أبودية (2011، ص 246) أن الكفاءة هي النتيجة المتوقعة في نهاية مرحلة تعليمية، أيّ مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح، والتي بوسعه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلا والشبيهة بالوضعيات التي تمارس عليها في برنامج دراسي محدد، بينما يرى (بدوي،1982، ص 380) أن كلمة (*اجتماعي*) تعني كل ما يتعلق بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد أو الجماعات وفي ذات السياق ذكر (السيّد،1999، ص 244) أن الكفاءة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع فرد آخر

ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه كفاءة ومهارة ليوائم بين ما يقوم به وبين ما يفعله الفرد الآخر.

أما ما يتعلق بالكفاءة الاجتماعية فإن (Dodge,1985) يرى أنها مفهوم واسع ومتعدد الأوجه (*concept vaste et polysémique*)، وأنه من المحتمل وجود عدد من التعريفات التي تناولت هذا المفهوم بعدد الباحثين العاملين في هذا الموضوع.

وذكرت (Manauch,2019,p45) أن في أدبيات البحث الفرنكفوني عرفت الكفاءة الاجتماعية تحت اسم (*compétence sociale*) كما عرفت أيضاً بتسميات أخرى مثل (*compétence non académique*)، (*compétence non académique*)، (*compétence transversale*)، (*compétence générique*)، (*compétence non cognitive*)، (*compétence socio-affective*)، (*compétence émotionnelle*)، (*compétence relationnelle*)، (*compétence comportementale*) أو (*compétence psychosociale*)، وأن هذه المصطلحات تعود في الأصل إلى ما ظهر من مصطلحات في الأدبيات الأنجلوسكسونية بالولايات المتحدة الأمريكية في الستينات من القرن العشرين مثل (*social competence*)، (*social skills*) أو (*soft skills*).

وظهرت الكفاءة الاجتماعية كموضوع لعدد من الدراسات العلمية في مجالات متنوعة مثل علم النفس الاجتماعي وعلم نفس العمل والتنظيم، وعلوم التربية، والتكوين، وعلم الاجتماع التربوي وعلوم التسيير.

وأشار (Dutrénit, 1997) إلى أن الكفاءة الاجتماعية لا يمكن تعريفها على هذا النحو بل أنها (*aptitudes*)، أو (*habiletés ou capacités*) وفق (Yeates, Selman, 1989) و(Rose-Krasnor, 1997) أو (*comportements*) وفق (Argyle,2000) أو (*traits de personnalités*) وفق (; Heckman, Kautz, 2012 Leduc, Valléry, 2006) أو (*qualités personnelles*) وفق (Robles, 2012).

ويرى (Dépret, Filisetti, 2001) أن الكفاءة الاجتماعية يمكن اعتبارها كمعرفة اجتماعية (*savoir-faire social*) في حين يرى (Bellier ,1999) أنها مجموعة من المهارات الشخصية العلائقية أو مهارة التعامل مع الآخرين (*savoir-être et de savoir-faire relationnels*)، وأنها تصبح كفاءة عندما يتم استخدامها في مواقف وسياقات محددة. وتتعلق هذه المواقف بالتفاعلات والسياقات الاجتماعية.

وأشارت (Gaussel,2018 p4) إلى أن قاموس الطب العقلي يعرّف الكفاءة الاجتماعية على أنها" مفهوم يشمل السلوك الاجتماعي ولا سيما مجال تأكيد الذات، كما يشمل أيضاً إدارة الحالات النفسية التي تحدثها المواقف ما بين الأفراد (*situations interpersonnelles*) وحل المشكلات العلائقية. فالكفاءة الاجتماعية تحدد الأداء الاجتماعي والأداءات الاجتماعية للفرد". والكفاءة الاجتماعية في قاموس علم الاجتماع (Le Robert,1999, p35) هي مجموعة من القدرات اللازمة للفرد للاندماج في المجتمع.

ويرى (Abbet,2016 ,p 41) أن الكفاءة الاجتماعية هي كل مظهر يجعل الفرد معترفاً به من قبل الآخرين كفاعل لبناء الروابط الاجتماعية.

وذكر (Abbet & Moreau,2012,p35) أن الكفاءة الاجتماعية هي مظهر من مظاهر المتعلم الذي يجعله موضع

اعتراف وتقدير من قبل أقرانه والمعلمين كفاعل لبناء العلاقات الاجتماعية في مجال التعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ويرى (Karning & Horenburg,2014) أن استخدام مصطلح الكفاءة الاجتماعية تم استخدامه استخداماً موسعاً يكاد أن نتحدث عن تضخم استعماله في البحوث العلمية، حيث يمكن أن نجد استخدامه في بنك المعلومات (*psy info*) في أكثر من 2500 مقال من المقالات المنشورة التي تناولته، وكذلك في أكثر من 7800 منشور تم فيه استخدام مفهومي **كفاءة وكفاءة اجتماعية**.

وتتوافق الكفاءات الاجتماعية مع مجموع السلوكيات التوافقية المتعلمة التي تتغير مع تقدم العمر. ويتم تحديد هذه السلوكيات المحددة وفق المعايير والقيم والتوقعات الثقافية للبيئة والجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

ويرى (Heckman & Kautz,2012) و(Duru-Bellat,2015) أنه لا يجب فصل الأبعاد المعرفية عن الأبعاد السلوكية للكفاءة، بل يجب إعطائها جانباً مزدوجاً.

وأشار (Le Breton,2008) الوارد في (Atze,2016,p70) إلى أنه تم تعريف الكفاءة الاجتماعية في الأصل تحت مصطلح (*Social skills*) والذي يعني المهارات الاجتماعية.

ويرى (Mullins & Mullins,1973) أن أصول (*Social skills*) ظهرت في أوائل القرن العشرين وتعود إلى التفاعلية الرمزية (*l'interactionnisme symbolique*) وهو تيار سوسيولوجي ذي أصول أمريكية ناتج من أعمال (Dewey) و(James) و(Cooley) و(Mead)، حيث يُنظر إلى الفرد كفاعل يتفاعل مع العناصر الاجتماعية وليس كفاعل سلبي يتحمّل البنيات الاجتماعية بكل قوّتها. فمن خلال التفاعلية الرمزية يتم التركيز على عمليات التفاعل الاجتماعي بين الفاعل وبيئته الاجتماعية والطبيعية بافتراض أن حقيقة البيئة ترتكز على تأويل الفرد لمحيطه، وأن العلاقة بين الفاعل ومحيطه متغيرة وليست ثابتة والفاعل كائن قادر على تأويل العالم من حوله (قراءة المعاني التي يتصورها لعالمه الاجتماعي والطبيعي)، وأن هناك علاقة تفاعلية تبادلية بين الذات والمجتمع ومركز هذه العلاقة التنشئة الاجتماعية.

ويرى (Fligstein,2001,p3) أن المهارات الاجتماعية هي قدرة الفرد على تشجيع التعاون مع الآخرين، وهذه الفكرة تسلط الضوء على أهمية الفاعلين في بناء وتطوير القواعد في المواقف العلائقية.

وفضلاً عن ذلك، فإن أعمال (Goffman,1975) تقدم دراسات معمقة حول التفاعلات، حيث الهدف الرئيس كان فهم الاجتماعي (*Comprendre le social*). فقد سعى منذ فترة طويلة إلى توضيح التفاعلات ليس لذاتها ولكن لما تكشفه. وفي هذه الغرض ذكر (Bonicco,2007) أنه بمجرد أن نكون تحت أنظار الآخر، ومعناه أنه بمجرد أن نتشارك مع متفاعل آخر، فيصبح لسلوكنا معنى ودلالة يترجمها الآخر.

وأشار (Dutrénit,2000, p103) إلى أن (Sargent,1984) قامت بأجرأة مفهوم (*Social skills*) في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يتوقف هذا المفهوم على سبعة مجالات هي: مجموعة الفصل، بناء التمدرس الفرد، المبادرة في التفاعل، الاستجابة في التفاعل، حياة جماعية والعمل. كما ذكر نفس الباحث سنة 1988 أنه لابد من أخذ زمام المبادرة (القدرة على بدء المحادثة)، القدرة على الإجابة (عندما تواجه شكوى مثلاً)، السلوكيات الاجتماعية الفردية

(كالقدرة على إدارة وتسيير موقف محرج)، القدرة على تعبئة الكفاءة الاجتماعية في المواقف المختلفة: في المدرسة، في الأماكن العامة، في الوسط الأسري وفي مجال العمل.

وذكر (Bauer,1981) الوارد في (Atze,2016,p71) أن (Tomkiewicz,1975) خلال دراسة حول الجانحين بمدينة (*Vitry*) الفرنسية يتحدث عن الكفاءة الاجتماعية بمفهوم الكفاءات المتنوعة (*Compétences polyvalentes*) التي من شأنها أنها تسمح للأفراد بالتوافق والاندماج في الحياة اليومية.

وأظهر (Benoit-Guilbot,1992) أنه في وقت الأزمة فإن الأفراد غير المؤهلين قادرين على إيجاد عملٍ عكس الأشخاص ذوي المهارات والكفاءات، ويضع الكفاءة الاجتماعية على أنها أصل هذه الملاحظة.

وأشار (Kaval,1996) إلى أن العديد من الأعمال حول الكفاءة الاجتماعية تمت في مجالات علم نفس النمو وعلم النفس العيادي، حيث تم دراسة الكفاءة الاجتماعية لدى الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الفصام (*Troubles de schizophrénie*)، في حالة إعاقة أو اكتئاب (*Situation de handicap ou de dépression*).

وفي السياق ذاته، أشار (Libet,Julian,Lewinsohn & Peter,1973) إلى وجود عجز الكفاءة الاجتماعية لدى هؤلاء الأشخاص. ومن جهة أخرى، فقد أوضحت دراسة (Asher & Gottman,1981) التي أجريت حول تنشئة الأطفال الاجتماعية أنه الكفاءة الاجتماعية يتم جلبها وتحسينها في العلاقات الاجتماعية بين الأطفال أثناء مواقف اللعب مثلاً. والكفاءة الاجتماعية خاصة بالاتصال وهي جزء من المجال العلائقي.

واعتبر (Sarason,1981) الكفاءة الاجتماعية مكوِّناً لعمل اجتماعي فعّال، في حين يرى (Peyré,2000) أنها مجموعة معارف مهارية (*Savoir-faire*) ومعارف يتم تعبئتها في سياق يمكّن الفرد من إدارة علاقاته مع الآخرين والنجاح في العمل في المكان والزمان. كما يصف الكفاءة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التحكم والاتقان خطابه بوعي، كما يتضمن كذلك فكرة النجاح في التفاعلات الاجتماعية أثناء تعبئتها. كما يصفها بأنها تحكم واتقان مجموعة من السلوكيات المعرفية والوجدانية العاطفية والنفس الحركية في موقف ما. وعلاوة على ذلك، فإن هذا الباحث ميِّز بين الكفاءة الاجتماعية (*La compétence sociale*) والكفاءات الاجتماعية (*Les compétences sociales*)، حيث يرى أن الكفاءة الاجتماعية هي محصلة عمل مجموع كفاءات الفرد الاجتماعية (*La résultante de l'action de l'ensemble des compétences sociales d'un individu*).

وفي السياق ذاته، يرى (Beaudichon,1999) أن الكفاءات الاجتماعية تتميّز بجزء من القصدية(*L'intentionnalité*) والمهارة (*L'habileté*) داخل العلاقات بين الأفراد، وهي تشير إلى قدرة الفرد على تحسين علاقاته مع الآخرين.

ويرى (Welsh & Bierman,1998) أن الكفاءات الاجتماعية تشير إلى السلوك الذي يهيأ من أجل توافق اجتماعي مناسب.

وذكر (Vaughn & al.,2000) أن الكفاءات الاجتماعية تتجلى من خلال التحكم الفردي في السلوكيات والعواطف من أجل تحقيق بشكل جيّد التفاعلات الاجتماعية أو كما ذكر (Leduc &Vallery,2006) أنها تتجلى من أجل تحقيق أهداف مهنية.

وفي السياق ذاته، يرى (Fantuzo & al.,1998) أن الأمر يتعلق بالقدرة على دمج الأفكار والمشاعر والسلوكيات لتحقيق الأنشطة القائمة على العلائقي (*Le relationnel*) في سياق اجتماعي وثقافي معين. فهذا النوع من الكفاءات يشير إلى مهارات تفاعلية خاصة كالقدرة على الاندماج في مجموعة الأقران أو القدرة على تحقيق الاتفاق.

ويرى (Peyré,2000) أن تعبئة الكفاءات الاجتماعية ستكون لها تأثير واضح في الآخرين، وبالتالي فهي مفيدة في الحياة اليومية بغض النظر عن سياقات التفاعلات، حيث توافق أنماط السلوك الاجتماعي (*Des patterns de comportement social*) التي تجعل الأفراد أكفاء اجتماعيين (*Socialement compétents*)، أيّ قادرين على إحداث التأثيرات المرغوبة والمرجوة في الأفراد الآخرين.

ويرى (Goffman,1975) الوارد في (Bellier,2007,p94) أن الكفاءات الاجتماعية تجمع مجموعة من الأفعال والأعمال المتعلقة بقدرة الفرد على التوافق، كما أنها تعني معرفة الفرد كيفية تصرفه في جماعة، ومعرفة استخدامه قواعد السلوك الاجتماعي، ومعرفة توافقه مع الوسط والسياق الجديد، وفهم علامات الاعتراف الأساسية، أيّ باختصار إتقان الأدوار التي يجب عليه أن يقوم بها لتنجح تفاعلات الحياة اليومية، حيث يرى (Dutrénit,2000,p104) أن هذه التفاعلات تشير إلى مفاهيم التوقع، وصورة الذات الإيجابية، والإحساس بالمسؤوليات، والتحكم في الفضاء وإتقانه، واستخدام المكتسبات في المجالات الضمنية للحياة اليومية (الصحة، الميزانية، التكوين، الشغل، الأسرة والسكن).

وذكر (Dutrénit,2000) أن الكفاءات الاجتماعية يتم اكتسابها في الحياة اليومية، وفي المدرسة وبشكل رئيسي داخل الأسرة. فهي الكفاءات الاجتماعية الأساسية القاعدية (*Compétences sociales basiques*) مثل احترام جدول التوقيت، التي سيتم إثراؤها وفق تفاعلات الفرد مع بيئته أين يجب عليه مواجهة الجديد منها والتغيرات والاختلافات التي تحدث. وقد ثبت أن الكفاءات الاجتماعية هي قابلة للتحويل من وسط إلى آخر (*Elles sont transférables d'un milieu à un autre*).

وفي السياق ذاته، فإن دراسة (Mikulovic,Bui-Xuan,Joing & Colmann,2008) التي أجريت حول ادماج الشباب المحرومين في سوق العمل أظهرت نتائجها أن الكفاءات الاجتماعية المكتسبة خلال الأنشطة الرياضية يمكن تحويلها إلى العمل. وعقب نتائج هذه الدراسة فإن هؤلاء الباحثين أكدوا على أن الكفاءات الاجتماعية ضرورية للحصول على عمل والتي تتمثل في الدافعية والتحفيز، والكفاءات المشجعة للتفاعل الاجتماعي والادماج وإدارة المهمات.

وتظهر الكفاءات الاجتماعية دائماً خلال التفاعل الاجتماعي للموقف. فهي مركزية في بعض قطاعات معينة من النشاط التي تتضمن الاتصال، حيث يرى (Milburn,2001) أنها تساهم في الأداء مثل مهن الأستاذية والمحاماة أو في نشاطات التدريب والمرافقة (*Les activités de coach et tutorat*) التي أشار إليها (Lietard,2000).

وذكر (Laizé,2011) أن الكفاءات الاجتماعية موجودة في بعض مواقف العمل مثل مقابلة التوظيف، وذلك ضمن الأنشطة المتعلقة بالقيادة (*Leadership*) أو علم الإدارة (*Management*)، كما أنها موجودة ضمن أنشطة العلاقات الخدماتية (*Relation de service*) التي ذكرها (Valléry & Leduc,2014) أو خلال المفاوضات التجارية (*Négociations commerciales*) التي أشارها إليها (Latouche,2000).

وأشار (Thiberge,2007) إلى أن (Alexandre-Bailly,Laizé & Lietard) قد اهتموا بتنمية الكفاءات الاجتماعية في مواقف محددة، حيث قدم (Alexandre-Bailly) الكفاءات الاجتماعية كحالات يصعب تناولها مع طلاب إدارة الأعمال (المناجمنت) لأن اعتبارها يعني إعادة انظر في قدرة المربي على القيام بدوره.

واهتمت دراسة (Laizé,2011) التي تناولت الكفاءات الاجتماعية لدى طلاب جامعيين في إدارة الأعمال والتي أجريت على شكل مقابلات شبه منظمة والتي سمحت بإظهار كفاءات التوافق الاجتماعي لدى هؤلاء الطلاب والمتمثلة في القدرة على التواصل (*La capacité à communiquer*)، العمل في الفريق بفعالية (*à travailler efficacement en équipe*)، المرونة (*Flexibilité*)، التوافقية (*Adaptabilité*)، الفهم السريع لسياق العمل والبيئة (*compréhension rapide du contexte de travail et de l'environnement*)، الشعور بالمسؤوليات (*Sens des responsabilités*) والشعور بالالتزام (*Sens de l'engagement*).

واهتم (Lietard) بدراسة الكفاءات الاجتماعية في مؤسسات التكوين، حيث انطلق من مبدأ أنه يجب على الأفراد معرفة كيفية إدارة وتسيير أنفسهم، وهو ما يعتبره ككفاءة ضرورية في حياتهم المهنية.

فهذا التسيير الذاتي (*Autogestion*) يعزّز تنمية وتطوير كفاءاتهم الاجتماعية والمهنية، وفي هذا الشأن يستخدم مصطلح التأهيل الاجتماعي (*Qualification sociale*) الذي يوجه الفرد بفعالية في مواقف مختلفة وتساعده في توجيه قراراته في التخطيط للمستقبل. ويتساءل نفس الباحث عن قدرة عملية التكوين الجامعي على تنمية وتطوير هذا التأهيل الاجتماعي وما هي شروطه، وأن مبادئه تندرج في منطق التركيز على الفرد والتي تتمثل في مسؤولية الفاعل، وقدرته على التقويم الذاتي وقدرته على إدارة وتسيير المواقف التي تواجهه. وفي السياق ذاته، قامت (Bellier,2002) في تعريفها للكفاءات الاجتماعية بدمج مصطلح التأهيل الاجتماعي، حيث ترى أن ذلك سيسهل للأفراد الحصول على شغل بكل سهولة.

وقام (Heckman & Kautz,2012) بتحليل معطيات وبيانات حديثة حول أهمية الشخصية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، حيث أظهرا أن النجاح الاجتماعي والمهني يعتمد على الكفاءات الاجتماعية العديدة، بالإضافة إلى الكفاءات الأكاديمية والمعرفية التي تم قياسها بواسطة بمجموعة من اختبارات الذكاء المقننة أو من خلال استطلاعات (*PISA*).

وتجمع الكفاءات الاجتماعية من السلوكيات المحددة وفق المعايير والقيم والتوقعات الثقافية للبيئة والجماعة التي ينتمي إليها الشخص. وبعبارة أخرى، فهي استعدادات التصرف بطريقة اجتماعية مناسبة في سياقات مختلفة. وقد تم تحديد عنصرين يكوّنان الكفاءة الاجتماعية وهما: السلوكيات التوافقية أو المواءمة (*les comportements adaptatifs ou conformité*) والمهارات الاجتماعية (*les habiletés sociales*) التي يتم تعبئتها في هذه السلوكيات.

وفي أدبيات البحث التربوي جاء استخدام الكفاءة الاجتماعية (*Compétence sociale*) بصيغة المفرد تارةً أو بصيغة الجمع (*compétences sociales*) تارة أخرى. وهذه الاختلافات قد تعود إلى اختلافات دلالية (*nuances sémantiques*) أو إلى تناقضات مفاهيمية (*contradictions conceptuelles*).

ويرى (Duckworth & Yeager,2015) أنه يوجد العديد من المصطلحات للتعبير عنها، حيث ظهر جدل حقيقي حول تعريف الكفاءة الاجتماعية، وأن الاختيار والاستخدام المتنوع لهذا المفهوم لدى الباحثين يرجع إلى التخصصات المتنوعة.

ويلاحظ في أدبيات البحث أن المصطلحات المستخدمة لتحديد الكفاءات الاجتماعية عديدة ومتنوعة مثل (*soft skills*)، و(*non-cognitive skills*)، و(*character skills*) لدى الباحثين الأنجلوسكسون أو مثل مصطلحات (*compétences comportementales*)، و(*traits de personnalité*)، و(*compétences psychosociales*) لدى الباحثين الفرنكفون.

والحديث عن تاريخ الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية وبناء مفهومها يقترب من مائة سنة. ولتحديد مفهومها تحديداً واضحاً استعنتُ بما هو متوفر في التراث النفسي والتربوي من أعمال الباحثين الذين اهتموا بدراسة الكفاءة الاجتماعية في مجالات مختلفة–على حد علمي واطلاعي– ولهذا الغرض قمتُ بجمع وتمحيص عددٍ من تعريفات هؤلاء الباحثين، ثم تم تصنيفها في ست مجموعات، وكل مجموعة تضم عدداً من التعريفات والتي جاءت على النحو التالي:

1–الكفاءة الاجتماعية باعتبارها مجموعة من المهارات الاجتماعية:

ذكر الباحثون في تعريفاتهم للكفاءة الاجتماعية باعتبارها مجموعة من المهارات الاجتماعية يحتاج إليها الفرد، حيث عرّفها (Gresham & Reschly,1987) الوراد في سعدات (2016، ص14) بأنها "المهارات التي تستخدم للاستجابة في مواقف اجتماعية محددة" ، وعرّفها محمد شمس الدين وآخرون (1988) الوارد في جناد(2014، ص14) بأنها "مجموعة مهارات حل المشكلة التي تمكّن الفرد أن يجيد أو يعيد حل المشكلات المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص وإيجاد نواتج اجتماعية مفيدة"، ويرى (Walker-McConell,1988) الوارد في بن علي (2009، ص 131) أنها "الاستجابة الاجتماعية والمهارات التي تتيح للفرد أن يبدأ ويحافظ على علاقات إيجابية مع الآخرين، وتساهم في تقبل الرفاق، وفي توافق مدرسي ناجح، وتتيح للفرد أن يساير البيئة الاجتماعية بفعالية وتوافق"، وعرّفها كل من (Cloutier,1996) و(Scheier & al.,2000) الوارد في (Gendron & al., 2005,p39) على أنها" مجموعة المهارات التي يمتلكها المراهقون على مستويات مختلفة والمتمثلة في تقدير الذات، الشعور بالفعالية الذاتية الإدراك الاجتماعي وحل المشكلات ما بين الأشخاص"، وذكر داوود عزيز (1999، ص 37)، أنها "مهارات سلوكية محددة المستخدمة في موقف اجتماعي والتي تشير إلى وضع الفرد بالنسبة لمجموعة الرفاق"(1999، ص 37)، وعرّفتها (Wendy.,1999,p15) بأنها "إجادة مهارات اجتماعية تُيّسر عملية التفاعل الاجتماعي وفهم الفرد عواطفه وعواطف الآخرين وإدراكها، ومعرفة المفاهيم الدقيقة للموقف، بحيث تمكّن من التفسير الصحيح للسلوكيات الاجتماعية والاستجابة الملائمة لها، وفهم الأحداث الشخصية والتنبؤ بها"، ويرى (Smart & Sanson,2001) أنها "المهارات المستخدمة للاستجابة في مواقف اجتماعية محددة، والتي تتضمن شخصين أو أكثر يظهر خلالها أيّ سلوك من الأشخاص المتفاعلين استجابة لسلوك الأشخاص المتفاعل معهم، ويكون هذا السلوك لفظياً أو غير لفظي وبشكل يحقق القبول الاجتماعي"(عن أبي غالي، 2014، ص 275)، بينما يرى (Baghdadli &

Brisot-Dubois,2011,p16) أنها "مجموعة القدرات التي تمكننا من إدراك وفهم الرسائل التي يبلغ بها الآخرون، وإصدار هذه الرسائل بوسائل لفظية وغير لفظية بطريقة مواتية لحالة اجتماعية".

ويرى (Rantanen,Erikson & Nieminem,2012) أن الكفاءة الاجتماعية هي امتلاك الشخص المهارات والسلوكيات التي تسمح بالتفاعل الناجح في مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية والحفاظ على العلاقات الاجتماعية الهادفة.

2-الكفاءة الاجتماعية باعتبارها نسق من المهارات المختلفة:

أشار بعض الباحثين في تعريفاتهم للكفاءة الاجتماعية إلى أنها نسق من المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية حيث عرّفها الغريب (2003، ص 39) بأنها" نسق من المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تيّسر صدور سلوكيات اجتماعية تتفق مع المعايير الاجتماعية أو الشخصية أو كليهما معاً، وتسهم في تحقيق قدر ملائم من الفاعلية والرضا في مختلف مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتنعكس مظاهر الكفاءة في كافة صور مهارات التواصل وتوكيد الذات وحل المشكلات الاجتماعية والتوافق النفسي الاجتماعي للفرد"، وعرّفها حبيب (2003، ص 3) بأنها" ذلك النسق من المبادئ والتركيبات والمعرفة الذي يضع الإنسان على أهبة الاستعداد والسلوك الاجتماعي المتكامل من خلال الأعمال والأنشطة، ويشمل هذا النسق على مجموعة من المهارات المركبة والأنماط السلوكية والمعارف التي يمكن أن تظهر في السلوك الاجتماعي"، وترى (Bouchard,2009,p291) أن المهارات الاجتماعية تكتسب تدريجياً من خلال الآخرين وبفضل دعم الراشد، وذكرت أن المهارات الاجتماعية هي أيضاً جزءاً من المجال المعرفي، حيث توجد ما تسمى بالمهارات الاجتماعية المعرفية (*les habiletés sociocognitives*) والتي تظهر أثناء تفاعل الطفل مع من حوله.

ويرى (Shure & Di Geronimo,1992) الوارد في (Bouchard,2009,p291) أن المهارات الاجتماعية المعرفية هي" أدوات فكرية تساعد على الفهم والعمل اجتماعياً". والطفل يعتمد على قدراته المعرفية لتقويم موقف اجتماعي.

3-الكفاءة الاجتماعية باعتبارها القدرة على التفاعل الاجتماعي بين الفرد وبيئته:

ركّز عدد من الباحثين في تعريفاتهم للكفاءة الاجتماعية على أنها قدرة الفرد على استخدام وتوظيف مهاراته الاجتماعية للتعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة وتحقيق أهدافه، حيث يرى (White,1959) أن الكفاءة الاجتماعية هي" قدرة الكائن الحي على التفاعل الإيجابي مع بيئته" (عن أبي حلاوة، 2009، ص 4)، وذكر (Waters & Sroufe,1983) أنها " قدرة الفرد على توظيف المصادر الشخصية والبيئية المتاحة لتحقيق مخرجات أو نواتج نمائية جيّدة "(عن أبي غالي، 2014، ص 275)، وعرّفها (Schneider,1993) بأنها" قدرة الفرد على أن يتصرف اجتماعياً وفي سياقات مختلفة" (in Guillain & Pry,2007,p25)، ويرى (Rubin & Rose-Krasnor,1997) أنها "القدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية من التفاعل الاجتماعي في إطار علاقات إيجابية متبادلة مع الآخرين عبر مختلف الأوقات والمواقف"(عن منوخ، 2015، ص 235)، وذكر (Fabes & al.,1999,p432) أنها" قدرة الفرد على التفاعل بشكل فعّال مع المحيطين به، وهي القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية وتحديد السمات الشخصية والحالات الانفعالية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم، وتتطوّر الكفاءة الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك مع الآخرين ويشارك فيه".

وعرّفها (Baron & Markman,2000,p41) بأنها "القدرة على التفاعل بشكل فعّال مع الآخرين على أساس المهارات الاجتماعية المفضلة"، وعرّفها (Topping & al.,2000,p28) بأنها "القدرة على دمج التفكير والشعور والسلوك لإنجاز المهام الاجتماعية"، ويرى (Pavri,2000) أنها " القدرة على استخدام مهارات اجتماعية ملائمة في كل جوانب الحياة أو هي مستوى المهارة والمعرفة وأحياناً الاتجاهات الضرورية اللازمة لإنجاز العمل بشكل فعّال وفقاً لمعايير مقبولة مهنياً في وقت معين" (عن سعدات، 2016، ص 14)، وعرّفها (Bukowski & al.,2001,p142) بأنها "القدرة على الانخراط في الأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف على المستوى الفردي، الديناميكي والجماعة، والتمكّن من موازنة الأهداف، وهي مستمدة من العمليات المعرفية الاجتماعية الكامنة وراء الترميز، وتفسير المشكلات الاجتماعية وتطوير وتنفيذ خطط لحل المشكلات"، وترى السرسي وعبد المقصود (2001) أنها "القدرة على التعامل بنجاح مع البيئة المحيطة" (عن جناد، 2014، ص 14). ويرى فاروق ورزق (2001) أنها " قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم، وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراعات (عن صالح ومنشد، 2017، ص 33)، ويرى (Ruegg,2003) أنها "القدرة على استخدام المهارات الاجتماعية في كل جانب من جوانب الحياة " (عن الحاكمة العبرية، 2017، ص 24)، وترى (Baurain & Nader-Groisbois,2009,p124) أنها" القدرة على السعي لتحقيق الأهداف الشخصية ضمن التفاعل الاجتماعي مع الحفاظ في الوقت نفسه على علاقات إيجابية مع الآخرين عبر الزمن والأوضاع القائمة"، وذكر محروس (2011، ص 116) أنها "القدرة على التأثير في الآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي وهي ما يتيح للفرد التواصل مع الآخرين بفاعلية وما يمكنه من إقامة علاقات ناجحة وهي نتاج تفاعل مهارات متعلقة بالاتصال بالآخرين إذا اجتمعت معاً وبشكل متوازن نشأ عنها التأثير من الآخرين" وعرّفتها منوخ (2015، ص 235) بأنها" قدرة الفرد على التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة التي تواجهه في حياته/ مما تجعله يحس بالارتياح والثقة تجاه المواقف الاجتماعية المختلفة التي يمر بها، وبالتالي تجعله على التفاعل السليم مع الآخرين".

4-الكفاءة الاجتماعية باعتبارها بعد وجداني وفعالية في التفاعل الاجتماعي :

يرى بعض الباحثين أن للكفاءة الاجتماعية بعد وجداني، وأنها ذات فعالية في التفاعل الاجتماعي، حيث عرّفها جابر وكفافي (1993) الوارد في الوهيبي (2013، ص 30) بأنها "بعد وجداني يتمثل في التواصل والتعاطف مع الآخرين، والفهم المتبادل لمشاعر الآخرين الوجدانية، وتكوين علاقات شخصية مرضية معهم، بحيث يكون الفرد مستمعاً جيّداً لهم، وقادراً على التعرف إلى اهتماماتهم تقديراً لمشاعرهم وتفهمها"، كما عرّفتها (Rose-Krasnor,1997) الوارد في الوهيبي (2013، ص 31) بأنها" فعالية في التفاعل الاجتماعي.

5-الكفاءة الاجتماعية باعتبارها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية:

يرى بعض الباحثين أن الكفاءة الاجتماعية هي إحساس الفرد بالارتياح في مواقف اجتماعية مختلفة، حيث ذكر (Sarason &Sarason,1985) أن الكفاءة الاجتماعية هي" درجة إحساس الفرد بالارتياح في مختلف المواقف الاجتماعية واستعداده للاشتراك في الأعمال والنشاطات الاجتماعية المختلفة، وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، والاندماج جيّداً داخل المجموعة، والشعور بالثقة اتجاه سلوكه الاجتماعي"، كما ذكر

المغازي (2004، ص 47) أنها" الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة اتجاه سلوكه الاجتماعي، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد".

6-الكفاءة الاجتماعية باعتبارها بناء ونظام متناسق ونتاج للعلاقات الدينامية:

أشار عدد من الباحثين إلى الكفاءة الاجتماعية على أنها بناء متعدد الأبعاد حيث عرّفها (Bryan,1994,p305) بأنها" البناء المتعدد الأبعاد الذي يتضمن العلاقات الإيجابية مع الآخرين والدقة والمعرفة الاجتماعية الملائمة للعمر وغياب السلوكيات اللاتوافقية والمهارات الاجتماعية الفعّالة"، واعتبرها البعض على أنها نظام متناسق، حيث يرى السمادوني (1994، ص 461) أنها "نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين، وتصبح الكفاءة الاجتماعية فعّالة عندما يتفاعل فرد مع فرد آخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الفرد وبين ما يقوم بفعله هو"، كما اعتبرها آخرون أنها نتاج للعلاقات الدينامية إذ يرى (Lang,2010) الوارد في جناد (2014، ص 16) بأنها" نتاج للعلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الإنسان بمهاراته الاجتماعية وميوله وحاجاته وحوافزه واتجاهاته نحو العمل الجماعي مع إمكانيات البيئة التي تؤثر بدورها في الاستعداد للأعمال والأنشطة الاجتماعية"، كما يرى (Damon.,1998) الوارد في سعدات (2016، ص 12) بأنها "سلوكيات مميّزة تمكّن الفرد من حل المهام الاجتماعية، وتحقيق النجاح الاجتماعي والتي تؤدي إلى حدوث التوازن بين الرغبات الشخصية وطبيعة السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد بما يسمح بالتميّز بين الأفراد الناجحين اجتماعياً وغير الناجحين اجتماعياً".

وهناك تعريف للكفاءة الاجتماعية ينحو منحى مختلف عن التعريفات السابقة، حيث يعتبرها تقييماً عاماً على أساس محركات معينة من خلال أداء الشخص الملائم لمهمة اجتماعية معينة، وبالتالي يمكن النظر إلى الكفاءة الاجتماعية باعتبارها تعتمد على نتائج تفاعل الشخص الاجتماعي الذي يتحدد من خلال ردود فعل الآخرين، كما أن عدم الكفاءة الاجتماعية يمكن النظر إليها على أنها ناتجة عن عدم تطابق أداء الفرد والمهام المطلوبة منه والواقعة عليه. وذكرت (Fanchini,2016,p44) أن أعمال (Nangle,Hansen,Erdley & Norton,2010) -التي قامت على مراجعة عدد من تعريفات الكفاءة الاجتماعية (*social competence*) أو المهارات الاجتماعية (*social skills*)-أشارت إلى أنه يمكن البدء بتحليل الجوانب المشتركة بين هذه التعريفات. فقد أشار هؤلاء الباحثون أوّلاً إلى مفهوم الفعالية المنسوبة إلى الكفاءة الاجتماعية، أيّ أنه ينظر إليها نظرة إيجابية وفعّالة، وأنها سلوك ملائم لحل مهمة أو حالة اجتماعية. والجانب الثاني المشترك بين هذه التعريفات هو أنه يعكس الكفاءة الاجتماعية من حيث سلوك الفرد. وعندما نجمع بين مفهومي الكفاءة الاجتماعية والسلوك نفهم أننا نتحدث عن نوعية السلوك في الأداء وهو هدف الكفاءة. بالإضافة إلى ذلك تحدث فاعلية السلوك في سياق معين وهو الجانب المشترك الثالث بين التعريفات التي حددها (Nangle,Hansen,Erdley & Norton,2010) وأن هذا السلوك يكون مناسباً. وتلخيصاً للجوانب المشتركة بين التعريفات فإن الكفاءة الاجتماعية هي سلوك مناسب وفعّال في حالة معينة.

وأشارت (Fanchini,2016,p45) أيضاً إلى أن (Guillain & Pry,2007) ذكرا أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة

على التصرف بطريقة مناسبة اجتماعياً في سياقات مختلفة (Schneider,1993)، ويمكن وصفها من حيث السلوك (Edmonson,1974) وهو مجموع السلوكيات التي تسمح بتحقيق الأهداف الاجتماعية ذات الصلة في سياقات اجتماعية محددة (Ford,1982). ويتم تعلم هذه السلوكيات التكيفية والتي تتغير مع التقدم في السن، حيث تتصل أهميتها الاجتماعية بالمعايير والقيم والتوقعات الثقافية للبيئات والمجموعات التي ينتمي إليها الفرد.

وعرّف (Guillain & Pry,2012) الكفاءة الاجتماعية من خلال مكوّنين أساسيين هما: مكوّن معرفي–عملي (*cognitivo-pratique*) ومكوّن ذكاء اجتماعي (*intelligence sociale*)، وأشار هذان الباحثان إلى أن الكفاءة الاجتماعية تندرج ضمن معايير وقيم البيئة التي يعيش فيها الفرد. ومع ذلك وفي معظم النماذج، فأن الكفاءات الاجتماعية والعملية والانفعالية يمكن تجميعها تحت مصطلح الكفاءات البين الشخصية.

وتناول (Nangle,Hansen,Erdley & Norton,2010) الجوانب المختلفة بين تعريفات الكفاءة الاجتماعية من حيث النظر إلى قصر أو طول مدة السلوك، أيّ أن هؤلاء الباحثين ينظرون إلى الكفاءة الاجتماعية أو المهارات الاجتماعية من منظور طول المدة، أيّ وفقاً لخطة تطورية طوال عملية تنمية الأفراد، في حين نظر باحثون آخرون إلى الكفاءة الاجتماعية من حيث قصر المدة فقط مع التركيز على الفعالية المباشرة في التعامل مع المشكلة. وبعبارة أخرى، فإن فريق أوّل من الباحثين ركّز على العمليات، وفريق ثانٍ على النواتج، في حين أدمج فريق ثالث كلا البعدين في تعريفاته للكفاءة الاجتماعية.

وأشار (Nangle,Hansen,Erdley & Norton,2010) إلى أن هذه الظاهرة توجد في الجانب الإيجابي أو السلبي للكفاءة الاجتماعية. وحين نظر فريق أوّل من الباحثين إلى الكفاءة الاجتماعية على شكل عجز (جانب سلبي)، فإن فريق ثانٍ اعتبرها سلوكاً فعّالاً (جانب إيجابي)، وفريق ثالث اهتم بالجانبين معاً.

وأشارت (Fanchini,2016,p46) إلى أنه بوسعنا أن نضيف إلى هذه التناقضات أن بعض التعريفات تعتبر الكفاءة الاجتماعية بمعنى واسع، وبعبارة أخرى أنها مرادفة لمصطلح (التنشئة الاجتماعية) أو (الفرد الكفء اجتماعياً)، وهذا يعني من الناحية الضمنية أن الكفاءة الاجتماعية هي أحادية البعد من حيث أنها سلوك شامل، بينما عند البعض هي متعددة الأبعاد.

وقد بيّن (Nangle,Hansen,Erdley & Norton,2010) الفروق الموجودة بين الأهداف والنتائج والتي اعتبرها إما شخصية أو اجتماعية، وأن العديد من التعريفات تناول من الكفاءة الاجتماعية إلاّ الجانب الشخصي للفرد، ومعناه أن هذه التعريفات تناولت إلاّ سلوك الفرد عندما يواجه الآخرين. وعلاوة على ذلك فإن الكفاءة الاجتماعية عند (Lenzen,Denervaud & Poussin,2012) هي سلوك إيجابي ومناسب. وأشار هؤلاء الباحثون إلى الكفاءة الاجتماعية من خلال مفهوم " الكفاءات الشخصية والاجتماعية" أو " الكفاءات الحياتية" (*Life skills*)، حيث يميّزونها عن تعريف منظمة الصحة العالمية التي استخدمت مصطلح "الكفاءات النفسية الاجتماعية وهي محددات الصحة والرفاه ونمو الطفل (Lamboy & Guillemont,2014).

ويعتبر تناول الباحثين (Lenzen,Denervaud & Poussin,2012) استمراراً لأعمال (Jourdan,2010) في مجال التربية الصحية والمواطنة وذلك من أجل وضع قاعدة مشتركة من الكفاءات مع " تنمية وتطوير الاستعدادات"

و" تعلم القدرات" و" تعلم المعارف". وهذه الكفاءات الشخصية والاجتماعية هي القدرة على تبني سلوك إيجابي متوافق الذي يمكّن الأفراد من التعامل بفعالية مع مطالب وتحديات الحياة اليومية. كما أكد نفس الباحثون على تكامل الكفاءات الشخصية (*Personal skills*) والكفاءات بين الأفراد (*Interpersonal skills*) والتي يمكن معالجتها على حدة عند محاولة تعريف الكفاءة الاجتماعية، وهذا ما يتفق مع أعمال (Filisetti,2009) التي أشارت إلى إمكانية النظر إلى الكفاءة الاجتماعية وفقاً لتناولات أربع: الذخيرة السلوكية، الكفاءة الذاتية المدركة، الكفاءة الاجتماعية وتحقيق الأهداف. وطبقاً لذلك فإن التوجه نحو تحقيق الأهداف النابعة من أعمال (Ford,1982) هو الأكثر أهمية لأنه يتضمن البعد الشخصي والبعد ما بين الأفراد سواء من حيث الكفاءة الاجتماعية الشخصية أو الكفاءة الاجتماعية العلائقية (بين الأفراد).

والواقع أنه لكي يمكن اعتبار السلوك فعّالاً في إطار هذا التناول يجب وجود شرطيين هما: الموافقة الاجتماعية أيّ أن السلوك يكون ذا صلة ومناسباً للغير، والموافقة الشخصية من حيث أن الفرد يعتبر سلوكه ايجابياً.

ويتضح للطالبة من التعريفات السابقة أن الكفاءة الاجتماعية هي مجموعة من المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية التي يمتلكها الفرد لكي يكون قادراً على توظيفها لتحقيق أهدافه الاجتماعية.

فيصبح للفرد شخصية متكاملة متكافئة، إيجابية وذات فعالية، ومتوازنة اجتماعياً مع البيئة المحيطة.

وذكر (Karning,2003) الوارد في (Arnold & Lindner-Muller,2012,p8) أن الكفاءة الاجتماعية في مجال العلوم التربوية هي نتيجة أساسية للتعليم المُقدم في الأسرة أو المؤسسة التعليمية، إلاّ أن البحث الأمبريقي في هذا المجال يجب أن يتعامل مع مجموعة متنوعة من المشكلات، وهذا قد يرجع إلى أسباب عدة.

وأضاف نفس الباحث أن الكفاءة الاجتماعية هي بنية شاملة ذات جوانب مختلفة تشير إلى الجوانب المعرفية (*cognitive aspect*) والعاطفية–الدافعية (*emotional-motivational aspect*) والسلوكية (*behavioral aspect*).

وبالإضافة إلى ذلك، فإن الكفاءة الاجتماعية تتطور في سياقات متعددة كمؤسسات ما قبل المدرسة والمدارس للنظام الرسمي، أوفي الأسرة والأنشطة الرياضية والترفيهية والأقران في النظام غير الرسمي.

وترى (Bauchet,2013, p) أن الكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر سوسيولوجية هي استجابة للمعايير الاجتماعية التي تتحكم في سلوك أفراد ينتمون إلى جماعة معينة، وأن المعايير الاجتماعية هي في الغالب قواعد سلوك وتصرف، وعلى كل أفراد المجموعة اتباعها، ولهذا على التلاميذ تطوير هذه الكفاءة الاجتماعية بهدف الاستجابة لهذه المعايير الاجتماعية القائمة في كل مجتمع، وأن هذه السلوكيات والكفاءة الاجتماعية تكتسب بشكل رئيس في الوسط الأسري والمدرسي.

وفي أدبيات البحث التربوي نجد أن العديد من تعريفات الكفاءة الاجتماعية تكمل بعضها البعض، حيث يرى (Dutrénit,1997) أن الكفاءة الاجتماعية هي" الحياة اليومية"، وأضاف أيضاً أن كفاءة الفرد في المجالات المختلفة للحياة اليومية تجعله يعتمد على الآخرين بشكل أقل. كما شرح (Peyré,2000) أن الكفاءة الاجتماعية مهارة تجعل كل فرد يقوم بتوجيه علاقاته مع الآخرين وتسمح له بالنجاح في عمله في ذات المكان وفي حينه، كما تحدث هذا الباحث

أيضاً عن الكفاءة الاجتماعية "كفعالية العلاقة"، وأن هذه الرؤية يتقاسمها مع عدد من الباحثين مثل (Bukowski, Rubin & Parker,2001) و(Rubin, Rose-Krasnor,1992). ويرى هؤلاء الباحثون أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة والمهارة على تحقيق الأهداف الشخصية أثناء التفاعل مع الغير، مع الحفاظ على علاقات إيجابية بمرور الوقت وفي العديد من المواقف.

ولقد ساعدت جهود (Peyré,2000) العلمية على تجسيد مفهوم الكفاءة الاجتماعية عندما أضاف له مفهوم " السلوك" وعندئذ تصبح الكفاءة الاجتماعية سلوكيات خاصة تجعل الفرد متميزّاً بكفاءة في موقف اجتماعي، فهي من شأنها أن تجمع بين القدرات الوجدانية العاطفية والمعرفية والنفس حركية. كما يرى أن الكفاءات الاجتماعية تكتسب بشكل خاص عن طريق التجربة في الوسط الأسري وفي مجموعة الأصدقاء وفي العمل مستقبلاً.

والكفاءة الاجتماعية سوسيولوجياً حسب (Schneider,1993) الوارد في (Bauchet,2013, p3) هي" استعداد وقابلية الفرد على أن يسلك بطريقة اجتماعية مناسبة في سياقات مختلفة. وفي السياق ذاته، ترى (Bouchard,2009, p271) أن سلوكياتنا تتحكم فيها القواعد الاجتماعية سواء القواعد الصريحة أو الضمنية التي يجب على الطفل اكتشافها ومعرفتها من أجل الاندماج الاجتماعي بشكل جيّد.

وذكر (Kim & Cicchetti,2004) و(Prelow,Paskas &Jordan-Green,2007) الوارد في (Uba & al.,2012) أن أدبيات البحث التربوي توصلت إلى أن الأطفال الذين لا يتميّزون بكفاءة اجتماعية مطوّرة بشكل جيّد هم معرضون إلى خطر الإصابة بالاكتئاب والسلوكيات غير الاجتماعية (*anti-social behaviours*).

وحدد (Bierman & Welsh,2000) بناء الكفاءة الاجتماعية يتم من خلال المهارات الاجتماعية والانفعالية التي يحتاجها الأطفال لتحقيق نتائج نمو إيجابية. وعلى الرغم من التعريفات المختلفة للكفاءة الاجتماعية، لم يتوصل العلماء إلى اتفاق في تعريفاتهم حول المعنى الفعلي للمفهوم. وعلاوة على ذلك، فقد أهمل معظم العلماء السياق الظرفي اللازم لتحقيق الكفاءة الاجتماعية، وعلى الرغم من أن بعض هؤلاء العلماء سلطوا الضوء على القضايا البارزة في الحفاظ على الكفاءة الاجتماعية واستدامتها.

ويرى (Shaffer,Burt,Obradovic,Herbert & Masten,2009) أن الكفاءة الاجتماعية هي أداء الطفل في المهام التنموية ذات الصلة، وكشف (Serbin & Karp,2004) و(Luthar,2006) أن المعاملة الوالدية قد تكون عامل وقائي أو عامل خطر على سلوك الأبناء، في حين أشار (Bradshaw,O'Brennan & Mc Neely,2008) إلى أن الكفاءات الاجتماعية والانفعالية تلعب دوراً مهماً في نمو الشباب نمواً إيجابياً، والحد من وجود الخطر خلال الطفولة والمراهقة.

وذكر (Uba & al., 2012) أنه على المستوى النظري يظهر مفهوم الكفاءة الاجتماعية في نموذج الكفاءات الشخصية لِـ (Greenspan,1981) والذي أشار إليه (Greenspan & Granfield,1992) و(Mathias & Nettelbeck,1992).

وذكر (Gumperez &Hymes,1964) الوارد في (Atzé,2016,p65) أنه لا يمكن فصل التواصل عن الكفاءات الاجتماعية من حيث هي كفاءات التواصل. ويرى (Guittet,2011) أن الفرد ذو التواصل الجيّد يقوم بتعبئة الكفاءات المتعلقة بالمجال العلائقي.

وفي مراجعة لأدبيات البحث حدد (Nangle,Hansen,Erdley & Norton,2010) العناصر المشتركة في

التعريفات العديدة التي تناولت الكفاءة الاجتماعية، ومن خصائصها التي تم الاجماع عليها ما يلي:

1-الفعالية (*l'efficacité*). **2-السلوك** (*le comportement*). **3-السياق الاجتماعي** (*le contexte social*).

وأضاف (Rubin, Rose-Krasnor,1992) أن الكفاءات الاجتماعية تتضمن التلاعب بالآخرين ليرضي المرء حاجاته وتحقيق أهدافه. لذلك يصبح الفرد كفئاً اجتماعياً حينما يتمكن من التفاعل بطريقة فعالّة ومتسقة وبنّاءة ومتبادلة (*d'une manière efficace,cohérente,constructive et réciproque*) وسط جماعة وفي سياق معين. إن نظرة الآخرين للفرد من خلال التقويم أو الحكم أمر ضروري لتأكيد الكفاءة الاجتماعية.

وذكرت (Manauch,2019,p45) أن (Peyré,2000) يعتبر الكفاءات الاجتماعية دينامية ومعقدة (*des compétences sociales dynamiques et complexes*)، كما يرى (Dutrénit, 1997) أن هذه الكفاءات الاجتماعية تعمل على تعبئة موارد داخلية (تقدير الذات وعرض الذات) وخارجية (الدعم الاجتماعي والتنظيم الاجتماعي).

ووضح البرلمان الأوروبي مفهوم الكفاءة الاجتماعية من حيث أنها تشير إلى الكفاءات الشخصية (*compétences personnelles*) أو ما بين الأشخاص (*interpersonnelles*) أو ما بين الثقافات (*interculturelles*)، وكذلك جميع أشكال سلوك الفرد للمشاركة بشكل فعّال وبنّاء في الحياة الاجتماعية والمهنية، فهي تمثل الرفاه الشخصي والجماعي.

وذكر (Epinoux & Lafont,2014,p41) أنه من الدراسات الأكثر تردداً كدراسات (Drozda-Senkowska,2002) و(Gasparini,2002) و(Huguet,2002) و(Rayou,2002) و(Filisetti,2002) و(*OMS,2003*) و(*OCDE,2005*) و(Goleman & Boyatziz,2008) قمنا ببناء توليفة للعناصر المتكررة ثم تكييفها مع السياق المدرسي الفرنسي لتحديد الكفاءات الاجتماعية المدرسية التالية: إقامة علاقات جيّدة مع الآخرين، التصرف بمسؤولية، تأكيد الذات والتفتح على الاختلاف والتعاون والعمل داخل فريق.

-تعقيب حول التعريفات السابقة:

يتضح مما سبق أن التعريفات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية عديدة ومتنوعة مما يدل على تمّيز كل باحث عن الآخر في المدرسة الفكرية التي ينتمي إليها، إلاّ أن هناك جوانب قد اتفق فيها بعض الباحثين في تعريفاتهم وجوانب اختلفوا فيها والتي ذكرها في النقاط التالية:

-صنف أوّل من التعريفات التي اعتبرت الكفاءة الاجتماعية مجموعة من المهارات الاجتماعية كتعريفات (Gresham & Reschly,1987) ومحمد شمس الدين وآخرون (1988)، و(Walker-McConell,1988) و(Cloutier,1996) و(Scheier & al.,2000) وداوود عزيز (1999) و(Wendy.,1999,p15) و(Smart & Sanson,2001) وأبو غالي (2014) و(Baghdadli & Brisot-Dubois,2011,p16) و(Rantanen,Erikson & Nieminem,2012).

-صنف ثاني من التعريفات التي اعتبرت الكفاءة الاجتماعية نسقاً من المهارات المختلفة كتعريفات الغريب (2003) وحبيب (2003) و(Bouchard,2009,p291) و(Shure & Di Geronimo,1992).

-صنف ثالث من التعريفات التي اعتبرت الكفاءة الاجتماعية قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي مع بيئته كتعريفات (White,1959) و(Waters & Sroufe,1983) و(Schneider,1993) و(Rubin & Rose-Krasnor,1997)

و(Fabes & al.,1999) و (Baron & Markman,2000) و (Topping &al,2000) و (Pavri,2000) و(Bukowski & al.,2001,p142) والسرسي وعبد المقصود (2001) وفاروق ورزق (2001) و(Ruegg,2003) و(Baurain & Nader-Groisbois,2009,p124) ومحروس (2011) ومنوخ (2015).

–صنف رابع من التعريفات التي اعتبرت الكفاءة الاجتماعية بعداً وجدانياً وفعاليةً في التفاعل الاجتماعي كتعريفات جابر وكفافي (1993) و (Rose-Krasnor,1997).

–صنف خامس من التعريفات التي اعتبرت الكفاءة الاجتماعية إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية كتعريفات (Sarason &Sarason,1985) والمغازي (2004).

–صنف سادس من التعريفات التي اعتبرت الكفاءة الاجتماعية بناء ونظام متناسق ونتاج للعلاقات الدينامية كتعريفات (Bryan,1994,p305) والسمادوني (1994) و(Lang,2010) و(Damon.,1998).

كما تستخلص الطالبة أنه رغم تعدد وتنوع هذا التعريفات فإنه لا يوجد تعريف جامع مانع للكفاءة الاجتماعية ولا يوجد اتفاق بين الباحثين على مصطلح موحد لها لأن موضوع الكفاءة الاجتماعية يمكن أن يتناوله المختص في علم النفس الاجتماعي أو علم نفس العمل والتنظيم أو علوم التربية أو علم الاجتماعي وغيرهم، كما أن مفهوم الكفاءة الاجتماعية تتداخل مع عدد من المفاهيم الأخرى مثل المهارات الاجتماعية، التفاعل الاجتماعي والذكاء الاجتماعي وأن هذا التداخل يطرح مشكلة وضع إطار مفاهيمي موحد وواضح للكفاءة الاجتماعية.

وأشارت (Gedviliene,Gerviene,Pasvenskiene & Ziziene,2014, Stump,Ratliff,Wu & Hawley,2009) و(Lang,2010) و(Arghode,2013) لاحظوا أنه لا يوجد تعريف شامل للكفاءة الاجتماعية، وهو أحد الأسباب التي جعلت الكفاءة الاجتماعية تم تناولها من قبل مختصين من ميادين وفروع مختلفة للعلوم الاجتماعية، لذا ترى الطالبة أن الكفاءة الاجتماعية مفهوم واسع، متعدد الأبعاد ومتعدد الأوجه (*un concept vaste, multidimensionnel et polysémique.*)، وأن للعلماء والباحثين رؤى متقاطعة ومتعددة التخصصات تتناول هذا الموضوع من شتى جوانبه (*regards croisés, multidisciplinaires et transdisciplinaires des chercheurs*)، وأنها تتميّز بصفة الدينامية والتعقيد.

ثانياً: الإسهامات العلمية في تطوّر مفهوم الكفاءة الاجتماعية

يواجه المتتبع لتطور مفهوم الكفاءة الاجتماعية في التراث النفسي والتربوي الكثير من الصعوبات بسبب أن هذا المفهوم يتضمن العديد من التكوينات النظرية الأخرى، حيث يتضمن على نحو بارز المهارات الاجتماعية، تقبل الأقران وكل ما يرتبط بالمكانة الاجتماعية للطفل بين جماعات الأقران المختلفة، إضافة إلى طبيعة ونوعية الأداء الوظيفي الاجتماعي التكيفي.

لقد بدأت دراسات الكفاءة الاجتماعية مبكراً في القرن العشرين مصاحبة للاهتمامات البحثية العامة بقضايا الطفولة وجماعة أقران الأطفال. وقد تزايد الاهتمام بمثل هذه النوعية من الدراسات مع اكتشاف الباحثين في منتصف القرن العشرين أن الكفاءة الاجتماعية للطفل محدداً رئيساً لصحته النفسية العامة في مراحل النمو التالية.

وذكر أبو حلاوة (2009، ص 3) أن دراسات الكفاءة الاجتماعية للأطفال بدأت في منتصف العقد الثالث من القرن

العشرين، حيث تناولت دراسة (Ladd,1999) طبيعة جماعات الأقران والعلاقات بين خصائص الأطفال ووضعهم أو مكانتهم الاجتماعية النسبية داخل هذه الجماعات، إلاّ أن وتيرة دراسة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال تزايدت بصورة ملحوظة خلال العقد الخامس والسادس من القرن العشرين عندما خلصت نتائج دراسة (Dodge, Asher & Parkhurst,1989) إلى أن الكفاءة الاجتماعية للأطفال تعتبر محدداً رئيساً للصحة والتوافق النفسي العام لهم في مراحل النمو التالية. كما خلصت نتائج دراسة (Roff,1961) إلى أن عدم الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلتي الطفولة المبكرة والمتوسطة ترتبط بسوء التوافق النفسي والاجتماعي لهم خلال مراحل النمو التالية، في حين كشفت نتائج دراسات باحثين آخرين مثل (Harlow,1969) عن وجود علاقة بين عدم الكفاءة الاجتماعية والهروب أو التغيب عن المدرسة فيما بعد وبمشكلات سلوكية متعلقة بالانضباط السلوكي في المدرسة.

وأوضحت نتائج هذه الدراسات العلاقة بين عدم الكفاءة الاجتماعية وسوء التوافق النفسي والاجتماعي في مراحل النمو التالية أضواء مركّزة على أهمية التفاعلات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة للطفل مع جماعات الأقران في انتظام وسلامة مسار نمو الطفل النفسي وفي جودة حياته النفسية أو صحته النفسية.

وأشار (Pelligrini,1985) إلى أن (Jahoda,1957) تعتبر من الباحثين الأوائل الذين أدركوا أن الأفراد باستطاعتهم اختيار تطبيق مجموعة متنوعة من مهارات واستراتيجيات حل المشكلة في المواقف الاجتماعية الصعبة أو المعقدة مما مهّد للمزيد من التصورات النظرية للكفاءة الاجتماعية في إطار المصطلحات والخطوات المتضمنة الأداء الاجتماعي التكيفي الفعّال وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية.

وفي هذا الإطار يرى (Goldfried & D'Zurilla,1969) أن الكفاءة الاجتماعية هي "حكم يسقطه شخصٌ ما فيما يتعلق بأداء شخص آخر في موقف تفاعل معين أو في كل المواقف الاجتماعية" (عن أبي حلاوة، 2009، ص 4). فالكفاءة الاجتماعية هي مدى فعالية أو ملائمة استجابات الشخص للمواقف الاجتماعية الصعبة التي تواجهه، وأنه يجب قياسها في سياق المواقف الاجتماعية الصعبة أو المشكلة لأن سلوكيات الطفل في مثل هذه المواقف بالذات ترتبط بصورة أساسية بالنواتج الاجتماعية الأكثر دلالة للكفاءة الاجتماعية. وقد طرح هذان الباحثان ثلاث خطوات أساسية تنظم مسار التفاعلات الاجتماعية وهي: **أ**-إدراك وتحديد المواقف الاجتماعية المعقدة أو المشكلة. **ب**-تحديد الحل الأكثر ملائمة لهذه المواقف. **ج**-تطبيق الحل المختار.

ويعد الطرح النظري لِـ (Goldfried & D'Zurilla,1969) الأساس الذي صيغ عليه بناء نماذج تجهيز ومعالجة المعلومات للسلوك الاجتماعي، حيث كان هذا الطرح بمثابة الشرارة التي دفعت العديد من الباحثين الذين تناولوا كيفية استخدام الأطفال المعرفة الاجتماعية في أدائهم للمهام الاجتماعية. فقد أثبتت نتائج دراسة (Dodge, Asher & Parkhurst,1989) أن تعليم وتدريب الأطفال ذوي القصور في الكفاءة الاجتماعية على معلومات أو مهارات اجتماعية محددة يحسّن من تفاعلاتهم الاجتماعية بصفة عامة ويحسّن من علاقاتهم الاجتماعية المتبادلة مع جماعات الأقران بصفة خاصة.

ولاستكشاف المزيد حول دور التفاعلات الاجتماعية في حياة الأطفال قام الباحثون خلال العقد السابع والثامن من القرن العشرين بمحاولة فهم كيف تنمو أو تتطوّر العلاقات الاجتماعية للأطفال، حيث أسسوا دراساتهم على الافتراض

القائل بأن السلوكيات الاجتماعية للأطفال تؤثر بصورة كبيرة في نوعية وطبيعة تفاعلاتهم الاجتماعية مع الآخرين مع محاولة تحديد أبعاد أو جوانب الكفاءة الاجتماعية. وركّز هؤلاء الباحثون من بينهم (Ladd,1999) على السلوكيات ذات العلاقة المباشرة بالكفاءة الاجتماعية مثل تقبل الأقران. وقد صاحب هذا التركيز عدد من دراسات تجريبية استهدفت تقويم فعالية تعليم وتدريب الأطفال على المهارات والسلوكيات الاجتماعية وبخاصة المهارات والسلوكيات الاجتماعية.

إن البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الكفاءة الاجتماعية مازالت إلى اليوم تحاول تقويم الأفكار التي طرحت في الفترات الزمنية السابقة، بالإضافة إلى تطوير أجندة بحثية جديدة تتضمن الموضوعات التي يمكن أن تزيد من فهم الكفاءة الاجتماعية، وإظهار أهميتها بالنسبة للنمو النفسي السوي للأطفال. وفي هذا السياق ذكر (Ladd,1999) الوارد في أبي حلاوة (2009، ص 9) أن البحوث الحالية تحاول دراسة واختبار كيف تسهم سلوكيات الطفل وعلاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الأقران سبباً أساسياً في سوء التوافق النفسي والاجتماعي، وأن التدريب على سلوكيات ومهارات اجتماعية معينة يفضي إلى تحسين مجمل التفاعلات الاجتماعية للطفل مع الآخرين.

وذكر أبو حلاوة (2009، ص ص 9–16) أنه من أبرز المحاولات العلمية الجادة المعاصرة التي تناولت الكفاءة الاجتماعية إسهامات (Pelligrini,1985) الذي أشار في مقدمة دراسته الأمبريقية عن المعرفة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة إلى أن (Jahoda,1953) تعتبر من الباحثين الأوائل الذين أدركوا أن الفرد باستطاعته اختيار تطبيق مختلف مهارات حل المشكلة في المواقف الاجتماعية المعقدة.

وأضاف (Pelligrini,1985) أن (Selman,1980) أن المكاسب الاجتماعية التي يتحصل عليها الفرد من القدرة على اتخاذ القرار أو مراعاة منظور الآخرين تعد أساس ومحور الكفاءة الاجتماعية.

وبرزت إسهامات (Dodge, Pettit,McClaskey & Brown,1986) في (*Social competence in children*)، حيث حصر هؤلاء الباحثون العديد من تعريفات الكفاءة الاجتماعية من أنها استجابة الفرد بفعالية في مواقف الحياة الاجتماعية أو هي امتلاك الفرد للقدرة على الاتيان بالسلوك الاجتماعي الماهر، وهي أيضاً جوانب أو أبعاد السلوك الاجتماعي الأكثر أهمية لوقاية الأطفال والراشدين من الأمراض البدنية والاضطرابات النفسية والسلوكية. كما أن الأفراد الذين يستطيعون إدارة الظروف والأحداث التي يواجهونها جيّداً والذين لديهم أحكاماً دقيقة لمواجهة المناسبات التي تكون مواقف التفاعل الاجتماعي وامتلاك المهارات الاجتماعية التي تمكنهم من التفاعل الاجتماعي الإيجابي في هذه المناسبات هم ذوي الكفاءة الاجتماعية المرتفعة.

ويرى (Dodge & al. ,1986) أن تعريفات الكفاءة الاجتماعية تختلف فيما بينها في التأكيد على المهارات والقدرات الاجتماعية المعرفية والأداء السلوكي وأحكام الآخرين والمخاطر النفسية المرتبطة بالقصور في الكفاءة الاجتماعية. واقترح هؤلاء الباحثون نموذجاً نظرياً ينظم العلاقة بين أنماط تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي للأطفال.

وأشار (Gresham & Reschly,1987) في مقال بعنوان (*dimensions of social competence*) إلى أن (Thorndike,1927) هو أوّل من اقترح أن الذكاء يتضمن ثلاثة أنماط منها الكفاءة الاجتماعية والتي أصبحت

بعداً شديد الأهمية لمحكات تشخيص الاضطرابات لدى الأطفال. وحدد هؤلاء الباحثون سنة 1986 ثلاثة مجالات فرعية للكفاءة الاجتماعية هي: أ–السلوك التوافقي. **ب**–المهارات الاجتماعية. **ج**–تقبل الأقران.

وأظهر (Hughes & Hall,1987) في مقال بعنوان (*Proposed model for the assessment of children's social competence*) تم فيه تحديد هؤلاء الباحثين لأربعة حالات تتعلق بصحة أو خطأ التصورات أو الإدراكات الاجتماعية في ضوء مدى مناسبتها أو عدم مناسبتها للمهارات الاجتماعية والمعرفية المستخدمة في المواقف الاجتماعية مع تحديد صيغ القصور في الكفاءة الاجتماعية.

وأوضح (Kennedy,1988) في مقاله الموسوم (*Issues in the identification of socially incompetent children*) أن (Gresham & Elliot,1984) حددا أربع مشكلات عامة لدى الأطفال في مجال المهارات الاجتماعية هي:

أ–قصور المهارة. **ب**–قصور في أداء المهارة. **ج**–قصور في مهارات ضبط الذات. **د**–قصور في أداء مهارات ضبط الذات. ويرى هذا الباحث أن الأطفال ذوي القصور في أداء المهارة وذوي القصور في مهارات ضبط الذات التي ترجع إلى متغيرات التهيج الانفعالي مثل القلق غالباً ما تكون برامج تدريبهم على المهارات الاجتماعية فعّالة في التغلب على هذا القصور. أما الأطفال ذوي القصور في المهارة أو ذوي القصور في أداء المهارة الناتج عن الاندفاعية فهم في واقع الأمر أكثر عرضة لمخاطر التداعيات أو النواتج السلبية.

وأوضح (Dodge,Asher & Parkhurst,1989) في كتابهم حول (*Social life as a goal-coordination task*) أهمية الأهداف في التفاعلات الاجتماعية. وقد تزايدت دراسة الكفاءة الاجتماعية بصورة واضحة خلال فترة الخمسينات والستينات من القرن العشرين في ظل التأكيد على وضوح أبعاد العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والصحة النفسية مثل دراسات (Zigler & Phillips,1961) و(Roff,1961).

كما أن عدم الكفاءة الاجتماعية ترتبط بسوء التوافق النفسي والاجتماعي بشكل عام في مختلف مراحل الحياة إذ كشفت دراسات (Ullman,1957) و(Gibson & Hanson,1969) أن عدم الكفاءة الاجتماعية هي أحد أهم المتغيرات التي يمكن التنبؤ في ضوءها بالكثير من المشكلات السلوكية للأطفال في المدرسة مثل الهروب من المدرسة والإهمال والتغيب والمشكلات المتعلقة بنظام التفاعل السلوكي داخل قاعة الدراسة. ورغم هذا التزايد الملحوظ للدراسات التي تناولت الكفاءة الاجتماعية في هذه الفترة فإنه لم يوجد اتفاق بين الباحثين حول النماذج النظرية التي يمكن الاستناد إليها في تفسير وقياس الكفاءة الاجتماعية/ عدم الكفاءة الاجتماعية. ومن أهم الإشكاليات المرتبطة بمجال دراسة وقياس الكفاءة الاجتماعية تتمثل في أنه هل يتعيّن على الباحثين النظر إلى سلوكيات نوعية محددة ظاهرة قابلة للملاحظة أم التعامل مع الكفاءة الاجتماعية في إطار القدرات الكامنة وراءها؟ هل الكفاءة الاجتماعية سمة أم هي ببساطة مجموعة من المهارات المكتسبة؟ ومن التعريفات الأكثر انتشاراً للكفاءة الاجتماعية ذلك التعريف الذي طرحه (O'Malley,1977) والذي مفاده أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة. وقد انتقد (Dodge,1989) هذا التعريف بشدة لعدم تضمنه أيّ إشارة إلى مدى مناسبة الأهداف الشخصية ومدى مناسبة طرق وأساليب تحقيقها للمعايير الاجتماعية المقبولة.

وتناول (Rubin & Rose-Krasnor,1992) مختلف التصورات النظرية والتعريفات للكفاءة الاجتماعية في مقال بعنوان (*Interpersonal problem solving competence in children*) مثل تعريف (White,1959) الذي مفاده أن الكفاءة الاجتماعية تتمثل في قدرة الإنسان على التفاعل الإيجابي مع بيئته، وتعريف (Goldfried & D'Zurilla,1969) الذي أشار إلى أن الكفاءة الاجتماعية تتمثل في مدى فعالية الفرد للاستجابة الملائمة لمختلف المواقف الاجتماعية الصعبة التي تواجهه، وتعريف (Zigler ,1973) الذي مفاده أن الكفاءة الاجتماعية هي فاعلية الفرد في التعامل الإيجابي مع بيئته، وتعريف (McFall,1982) الذي يرى أن الكفاءة الاجتماعية هي عبارة عن أحكام الآخرين على مجمل السلوك الاجتماعي على متصل التقبل الاجتماعي/ الاستهجان الاجتماعي، وتعريف (Ford,1982) الذي أشار إلى أن الكفاءة الاجتماعية هي تحقيق الفرد لأهداف اجتماعية ترتبط أو تتناسب مع مواقف اجتماعية معينة باستخدام الوسائل المناسبة المقبولة مما يفضي إلى مخرجات نمائية إيجابية، وتعريف (Waters & Sroufe,1983) والذي يتمثل في أن الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على الاستفادة من/ أو توظيف المصادر البيئية والشخصية المتاحة لتحقيق أو إنجاز مخرجات أو نواتج نمائية جيّدة، وتعريف (Oppenheim,1989) الذي يرى أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على الاشتراك النشط الإيجابي في أنشطة العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين إضافة إلى فهم الآخرين والتعامل معهم بفعالية.

وبعد عرض هذه التعريفات المختلفة للكفاءة الاجتماعية قدم (Rubin & Rose-Krasnor,1992) تعريفاً مفاده أن الكفاءة الاجتماعية هي القدرة على تحقيق أو إنجاز الأهداف الشخصية في التفاعل الاجتماعي في إطار علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين طوال الوقت وعبر مختلف المواقف. كما يرى هذان الباحثان أن النموذج النظري الذي قدمه (Goldfried & D'Zurilla,1969) يعتبر أوّل النماذج النظرية التي طرحت في المجال ويتم بمقتضاه تقسيم الكفاءة الاجتماعية إلى عدة خطوات هي: **أ**–التعرّف على الموقف المشكل وتحديده.
ب–توليد الحلول الممكنة. **ج**–اختيار الحل أو البديل الملائم. **د**–تنفيذ أو تطبيق الاستراتيجية المختارة.

ويرى (Spivak & Shure,1974) أن الكفاءة الاجتماعية تتمثل في وعي الفرد وحساسيته بمشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين وقدرته على: **أ**– توليد الحلول المناسبة لهذه المشكلات. **ب**–تحديد وسائل فعّالة ومقبولة لتحقيق أو إنجاز الأهداف الاجتماعية في إطار خطة محددة المسار والتوقيت. **ج**–توقع وصياغة النواتج المحتملة للأفعال الاجتماعية سواء الأفعال الشخصية أو أفعال الآخرين ووضع أو صياغة نواتج بديلة بهدف الوصول إليها وذلك قبل الإتيان بالسلوك. **د**–تحديد وتفهم دوافع وسلوكيات الآخرين.

وطوّر (Rubin & Rose-Krasnor,1992) نموذج تجهيز ومعالجة المعلومات الاجتماعية للكفاءة الاجتماعية يتضمن الخطوات التالية: **أ**–اختيار وتحديد هدف اجتماعي مقبول. **ب**–دراسة وفحص بيئة المهمة. **ج**–اختيار وتحديد استراتيجيات الإنجاز أو التحقيق. **د**–تنفيذ أو تطبيق الاستراتيجية المختارة. **هـ**–الحكم على مدى نجاح أو فشل الاستراتيجية المطبقة. وأكد (Michelson,Sugai,Wood & Kazdin,1993) في مقدمة كتاب قياس المهارات الاجتماعية والتدريب عليها (*Social Skills Assessment and Training with children :An empirically based handbook*) أنه توجد علاقة قوية بين الكفاءة الاجتماعية للفرد في مرحلة الطفولة والأداء الوظيفي السلوكي النفسي

والاجتماعي اللاحق له. وعرّف هؤلاء الباحثون المهارات الاجتماعية بأنها" مجموعة معقدة من سلوكيات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين". كما عرضوا بعض تعريفات الباحثين الآخرين للمهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية مثل تعريف (Rinn & Markle,1979) والذي مفاده أن الكفاءة الاجتماعية دالة لرصيد الأطفال من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يؤثرون بمقتضاها في استجابات الآخرين في سياق العلاقات الاجتماعية المتبادلة معهم، وتعريف (Libet & Lewinsohn,1973) الذي يرى أن الكفاءة الاجتماعية تتمثل في القدرة على التصرف بطرق يتحصل بمقتضاها المرء على إثابة أو مكافأة وعدم التصرف بطرق جيّدة ينتج عنها تعرض الفرد للعقاب أو التجاهل من الآخرين، وتعريف (Combs & Slaby,1977) الذي مفاده أنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في سياق اجتماعي معين بطرق مقبولة أو مقدرة اجتماعياً ويترتب عليها في نفس الوقت فائدة شخصية أو متبادلة أو مفيدة للآخرين.

وعرض (Schneider,1993)* في كتابه "الكفاءة الاجتماعية للأطفال في السياق: إسهامات الأسرة والمدرسة والثقافة" بعض تعريفات الكفاءة الاجتماعية للباحثين الآخرين مثل تعريف (Parks,1985) الذي يرى أنها درجة إنجاز أو تحقيق الأفراد لأهدافهم الشخصية أثناء التفاعل في موقف اجتماعي معين دون الجور على أهداف الآخرين، وتعريف (Ford,1982) الذي يتمثل في أنها إنجاز أو تحقيق الأهداف الاجتماعية المتطابقة مع سياقات اجتماعية معينة باستخدام وسائل مناسبة يترتب عليها إحراز نواتج نمائية إيجابية.

وأكد (Schneider,1993) على التحوّل في مجال تعريف الكفاءة الاجتماعية من النظر إلى السلوكيات التي تفضي إلى تقبل الفرد من جماعات الأقران إلى النظر إلى السلوكيات التي تمكّن المرء من تكوين الأصدقاء وتكوين شبكات علاقات اجتماعية صغيرة.

وتجدر الإشارة في هذا المجال إلى ضرورة التمييز بين الأفراد القادرين على المبادرة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين لكنهم يفضلون ألا يفعلون ذلك، والأفراد الذين يعانون من ضيق وتوتر بسبب العزلة الاجتماعية المفروضة عليهم بسبب عدم قدرتهم على فعل أيّ شيء حيال هذا الضيق والتوتر، مما جعل (Schneider,1993) يتبع ما أشار إليه (Gresham ,1986) حول التمييز بين القصور في المهارات الاجتماعية والقصور في أداء المهارات الاجتماعية واتفق معه في أن القصور في أداء المهارات الاجتماعية قد يرجع إلى القلق الزائد أو الاندفاع أيّ إلى تصرف دون تفكير في نواتج أو تداعيات السلوك. وبذلك يرى (Schneider,1993) أن الكفاءة الاجتماعية هي قدرة الفرد على الإتيان بالسلوكيات الاجتماعية المناسبة للمرحلة النمائية التي يمر بها بما يفضي إلى تعزيز أو تحسين علاقاته الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين دون إلحاق أذى أو ضرر بأيّ منهم.

وناقش (Merrell & Popinga,1994)** في دراسة امبريقية مرتبطة بالكفاءة الاجتماعية فكرة عدم وجود تعريف واحد

*Schneider, B.H. (1993). Children's social competence in context : the attributions of family, school and culture.

**Merrell, K.W., & Popinga, M.R (1994). The alliance of adaptive behavior and social competence: An examination of relationships between the scales of independent behavior and the social skills rating system.

كان محل اجماع أو اتفاق بين المتخصصين في المجال. وقد دعم الباحثان هذه الحقيقة بتوضيح كيف تختلف تعريفات الكفاءة الاجتماعية بناء على وجهات نظر السلوكية والمعرفية والتربوية، إلاّ أن ما يجمع هذه التعريفات الادعاء بأن الكفاءة الاجتماعية تمكّن الأفراد من تحقيق الجوانب التالية:

أ-إنجاز نواتج أو مخرجات اجتماعية ناجحة.

ب-إقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الأقران.

ج-الإتيان بسلوكيات اجتماعية يترتب عليها أو تفضي إلى تداعيات إيجابية.

وتناول (Rydell,Hagekull & Bohlin,1997) في دراسة (*Measurement of social aspects in middle childhood*) قياس أبعاد الكفاءة الاجتماعية والتي درست في ضوء عدد من المحددات وهي: المكانة الاجتماعية للطفل بين جماعة الأقران، مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي ومهارات إقامة علاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين.

وقد استشهد هؤلاء الباحثون بما ذكره (Cavell,1990) حول مختلف تعريفات الكفاءة الاجتماعية التي تشير إلى مفهوم الكفاءة عند مستويات مختلفة. والتمييز بين هذه التعريفات يجب أن يستند إلى النواتج المختلفة للكفاءة الاجتماعية (المكانة الاجتماعية بين الأقران وتقدير الذات) والسلوكيات الاجتماعية الفعّالة (المهارات والسلوك الاجتماعي الإيجابي).

وعرّف (Damon,1998) في (*Handbook of Child Psychology*) كلاً من المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية وراجع بصورة نقدية التصورات النظرية السابقة للكفاءة الاجتماعية وتوصل إلى أنها سلوكيات مميّزة تمكّن الطفل من حل المهام الاجتماعية وتحقيق نجاح اجتماعي. وقد استخدم هذا الباحث تعريف (Rubin & Rose-Krasnor,1992) للكفاءة الاجتماعية معتبراً إياه من التعريفات المحكمة لها لكونه يشير بوضوح إلى قدرة الفرد على إحداث نوع من التوازن بين رغباته الشخصية وطبيعة السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه، ويسمح بالتمييز بين الأطفال الناجحين اجتماعياً والأطفال غير الناجحين اجتماعياً.

وقدم (Ladd,1999) في مقال بعنوان (*Peer relationships and social competence during early and middle childhood*) مراجعة شاملة من الناحية التاريخية للبحوث والدراسات التي تمت في مجال الكفاءة الاجتماعية والعلاقات المتبادلة بين الأقران، حيث أشار إلى نظريات (Mead) و(Freud) و(Erikson) و(Piaget) والتي أكدت جميعها على أهمية الجماعات الاجتماعية في النمو النفسي للفرد. كما أظهرت دراسات وتجارب (Harlow,1969) على القردة أهمية التفاعلات الاجتماعية المبكرة بالنسبة للنمو النفسي، وتظهر أن المهارات الاجتماعية لا يمكن أن تكتسب أو يتم تعلمها بدون وجود الأقران، وأن وجود الأقران والتفاعل معهم قد يسهم في اكتساب الأطفال هذه المهارات حتى ولو كانت الأم غائبة. إضافة إلى اهتمام دراسات خلال فترة (1970-1980) بتوضيح هذه التداعيات السلبية (مثل الانحراف) التي تترتب عن قصور أو نقص علاقات التفاعل الاجتماعي مع الأقران خلال مرحلة الطفولة. وقد صاحب هذه الفترة تزايد ملحوظ في استخدام ما يعرف بمدخل التدريب على المهارات الاجتماعية لتحسين علاقات الأطفال الاجتماعية مع أقرانهم. وسارت بحوث ودراسات هذه الفترة في مستويين متوازيين في محاولة للإجابة على سؤال أساسي مفاده لماذا لا يُظهر الأطفال المهارات الاجتماعية المناسبة في التفاعلات

الاجتماعية مع الآخرين؟ حيث ركزت بحوث ودراسات المستوى الأوّل على الاكتساب المبكّر للمهارة ونماذج تجهيز ومعالجة المعلومات، بينما ركّزت بحوث ودراسات المستوى الثاني على اكتساب المهارات الاجتماعية وصيغ القصور في سياقات التنشئة الاجتماعية المبكّرة (الأسرة).

وعرّفت (Sheridan & Walker,1999) المهارات الاجتماعية بأنها " سلوكيات متعلمة يظهرها الفرد بغرض إنجاز أو تحقيق مهمة". واعتمدت على تعريف (Gresham ,1986) للكفاءة الاجتماعية الذي مفاده هو الأحكام التقييمية التي يصدرها الآخرون على السلوكيات الاجتماعية للفرد. وأعادت (Sheridan,Hungelmann & Maughan,1999) تعريف المهرات الاجتماعية بدمج الوجهتين السابقتين، حيث المهارات الاجتماعية هي" سلوكيات متعلمة موجهة لتحقيق هدف معين تمكّن الفرد من التفاعل والأداء السلوكي الوظيفي الفعّال في مختلف السياقات الاجتماعية".

وأعد (Pelligrini,2000) كتاباً بعنوان (*the Child at school: interaction with Peers and Teachers*) والذي تناول في فصله الثاني (الكفاءة الاجتماعية للأطفال والعلاقات مع الأقران) العمليات المعرفية والوجدانية والاجتماعية المتضمنة في الكفاءة الاجتماعية، حيث أشار بصورة خاصة إلى تعريف (Waters & Sroufe,1983) الذي هو" القدرة على إنتاج وتنسيق استجابات توافقية للمطالب الاجتماعية والاستفادة من فرص التفاعل الاجتماعي في مختلف بيئات التفاعل الاجتماعية". كما يمكن قياس الكفاءة الاجتماعية من خلال رصد سلوكياتهم التوافقية أو الوظيفية في مختلف بيئات التفاعل الاجتماعي التي يتواجدون فيها.

وأكد (Pelligrini,2000) أن هذا التعريف غير مرتبط بعمر الفرد ولا بطبيعة الموقف ولا بمهارات محددة، كما يرى أن نمط الأداء الوظيفي والسياقات التي يتواجد فيها الطفل تختلف وفقاً لعمره ويجب أخذ هذه النقطة في الحسبان عند التعامل مع مفهوم الكفاءة الاجتماعية. وقسم فرج (2003، ص 50) الكفاءة الاجتماعية إلى أربع مهارات هي:

1-مهارات توكيد الذات: والتي تظهر في قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وآرائه، والدفاع عن حقوقه، وتحديد المهارات في مواجهة ضغوط الآخرين عليه.

2-مهارات وجدانية: والتي تظهر في تيسير إقامة الفرد علاقات وثيقة وودودة مع الآخرين، وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرّف عليهم، وتشتمل على التعاطف والمشاركة الوجدانية.

3-مهارات الاتصال: والتي تعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات للآخرين لفظياً أو غير لفظي، وتلقي الرسائل اللفظية من الآخرين وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها.

4-مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: والتي تشير إلى قدرة الفرد على التحكم بالمرونة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي، وبخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله وفقاً لما يطرأ من تغيرات على الموقف، ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف، واختبار التوقيت المناسب لإصداره فيه.

وذكر (Dutrénit,1997) أن (Tomkiewicz,1972) الفرنسي هو أوّل باحث في أوروبا اهتم بالكفاءة الاجتماعية عندما تحدث عن كفاءة متعددة (*compétence polyvalente*) ضرورية للفرد للاندماج في الحياة اليومية، بينما تعتبر (Laurence Sargent,1984) الأمريكية أوّل باحثة قامت بأجرأة مفهوم الكفاءة الاجتماعية باللغة الإنجليزية تحت اسم (*social skills*).

ثالثاً: أهمية الكفاءة الاجتماعية

أشار حسن (2003، ص 212) إلى أن الاهتمام الفعلي بموضوع الكفاءة الاجتماعية ظهر حديثاً من حيث هي مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية.

وذكر خليفة وعبد الله (1996، ص 8) أن الكفاءة الاجتماعية مع القدرات المعرفية تمثل جناحي الفعالية في مواقف الحياة وتفاعلات الفرد اليومية مع المحيطين به، وتفسّر أيضاً أنها ذلك الإخفاق الذي يعانيه البعض في تلك المواقف ممن يملكون قدراً منخفضاً من الكفاءة الاجتماعية، على الرغم من ارتفاع قدراتهم المعرفية، والذي يتمثل في عدم استثمار الفرص لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم وعدم الحصول على الموقف الملائم، والعزلة الاجتماعية، وزيادة الخجل في مواقف التفاعل الاجتماعي، مما يشكّل عائقاً عن التعبير والإفصاح عن الذات.

ويرى أبو معلا (2006، ص 18) أن أهمية الكفاءة الاجتماعية تحتل أهمية كبيرة في حياة الفرد من طفولته إلى شيخوخته والتي تتمثل في الجوانب التالية:

1-المساعدة في تكوين علاقات اجتماعية ضرورية للفرد من خلال مراحل نموه.

2-اللعب وطرائق التواصل والاستجابات غير اللفظية ضرورية خلال التفاعل مع الآخرين.

3-الكفاءة الاجتماعية ضرورية ومفيدة كأسلوب في التصرف.

4-تمكّن الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها.

5-تمكّن الفرد من السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة، وتزيد من قدرته على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين.

6-تسهّل الكفاءة الاجتماعية المرتفعة على الفرد إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أم الرؤساء بطريقة أفضل.

7-تجنب الفرد نشوء الصراعات وإن حدثت يجب حلها بسرعة.

وترى بهادر (1992، ص 48) أن أهميتها تتمثل فيما يلي:

1-عامل مهم في تحقيق التوافق الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمون إليها.

2-تفيد الأفراد في التغلب على مشكلاتهم، وتوجيه تفاعلهم في البيئة المحيطة.

3-تساعد اكتساب الأفراد مهارات الاستمتاع بالأنشطة التي يمارسونها وتحقيق حاجاتهم النفسية.

4-تساعد الأفراد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ.

5-تساعد على اكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدراتهم وإمكاناتهم.

6-تساعد على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود الطاقات الذهنية والجسمية.

وأشار (Goleman,2000) إلى أن الكفاءة الاجتماعية تجعل التعامل مع الآخرين فعّالاً، وتجعل الفرد قادراً على مواجهة الآخرين وتحريكهم، وإقامة العلاقات الناجحة وعلى إقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاتهم. وذكر علي (2001، ص 58) أن الكفاءة الاجتماعية تعمل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع أحداث الحياة الضاغطة بصورة إيجابية.

وأشارت عبد المقصود أماني (2008، ص 20) إلى بعض أسباب الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية وهي:

1–أنها تقدم مؤشرات نسبية للكفاءة الاجتماعية للفرد مما يتيح له فرصة المقارنة مع أفراد في نفس السن والجنس والمستوى الاجتماعي والثقافي.

2–أنها توضح درجة المتغيرات البيئية التي تؤثر في شخصية الفرد.

3–أنها تفيد في التعرّف على الجماعات غير السوّية.

ويرى (Chung & Elias,1996) الوارد في أبي غالي (2014، ص 276) أن الكفاءة الاجتماعية مفيدة في الوقاية من المشكلات النفسية والاجتماعية في مرحلة الطفولة مثل الجنوح وتعاطي المخدرات، وأشارت نتائج دراسات (Webster-Stratton & Hammond,1998) و (Montgomery,Rupp,Langevin & Spalding,2007) و (Nester & Goldbeck,2011) إلى أن افتقار الفرد إلى الكفاءة الاجتماعية يرتبط باضطراب المسلك والمشكلات السلوكية أو الانفعالية. كما أشارت دراسات (Svartdal,Langeveld & Gundersen,2012) إلى أن الكفاءة الاجتماعية تسهم في خفض المشكلات السلوكية.

ويرى (Fingerle,Grumm & Hein,2013) الوارد في أبي غالي (2014، ص 276) أن تعزيز الكفاءة الاجتماعية هي واحدة من الجوانب المركزية في برامج الوقاية من العدوانية في المؤسسات التعليمية.

ويرى جمال أبو مرق (2008، ص 115) أن الكفاءة الاجتماعية تعد معياراً للصحة النفسية لدى الأفراد، كما أنها من العوامل الهامة المؤدية إلى النجاح الاجتماعي والتوافق النفسي، لذا فهي ضرورة اجتماعية في التأثير على الجماعة لكونها تعكس التفاعل داخل الجماعة. فنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية لا يتوقف على قدراته وإمكاناته، بل يتوقف على ما يتوفر فيه من حقائق كاملة عن مختلف جوانب شخصيته.

وأكد زهران (1980، ص 28) بأن الكفاءة الاجتماعية هي أحد مكوّنات وأبعاد الذكاء الاجتماعي، فهي اجتماعية والمجتمع بأكمله في أمس الحاجة إليها، فهي استجابة متعلمة كما عبّر عنها حبيب (2003، ص 1) لأن الفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدرج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعّالة مع الآخرين، فهو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير، ويتعلم الأدوار الاجتماعية ويتعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن، والمشاركة السلوكية وتقبل التغير الاجتماعي المستمر ويتوافق معه ومع الجيل التالي، ويقوم بالواجبات الاجتماعية وينمي المهارات الاجتماعية التي تحقق التوافق النفسي والاجتماعي وتحقق مكانته الاجتماعية، وينمو ذكاؤه الاجتماعي، وكل هذه المظاهر تعكس وجود الكفاءة الاجتماعية.

ويرى المغازي (2004) الوارد في صالح ومنشد (2017، ص26) أن الكفاءة الاجتماعية تعد البناء النفسي لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد حتى ينجح في حياته وعلاقته الاجتماعية، إذ أن الفرد ذو الكفاءة الاجتماعية ينجح في اختيار المهارات المناسبة بكل موقف اجتماعي، ويستعملها بطرائق تؤدي إلى نواتج إيجابية. لذا تعد الكفاءة الاجتماعية إحدى سمات الشخصية ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي، إذ أنها مظهر من مظاهر القوّة الاجتماعية للفرد، التي تمثل دافعاً داخلياً يكمن بالرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين. فتمنح هذه القوّة الاجتماعية لمن يمتلكها مكاسب وامتيازات اجتماعية وشخصية عديدة مثل لباقة الحديث والقدرة على التعبير عن المشاعر وتقديم العطف والاهتمام لحاجات الآخرين، والقدرة على جذب الناس وتحفيزهم

على المشاركة وإنشاء الروابط الإنسانية.

وذكر (Goleman,2000) أن الكفاءة الاجتماعية تساعد على جعل العلاقة الاجتماعية متينة وقوّية وذات جودة مرتفعة. في حين يرى (Graham & Weiner,1986) أن الكفاءة الاجتماعية تؤدي إلى نجاح الأفراد بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق التوافق مع البيئة الاجتماعية، وتساعد على إنجاز الأهداف الشخصية والمهنية، وتحافظ على ديمومة العلاقات الإيجابية مع الآخرين والتأثير فيهم.

وأشار (Epinoux & Lafont,2014,p37) إلى أن الكفاءة الاجتماعية وجدت مكاناً جديداً في المناهج التربوية الأوروبية في العقد الأوّل من القرن الحادي والعشرين، وهي من الكفاءات الأساسية الثمانية التي تم اكتشافها من أجل "مجتمع المعرفة الأوروبي". ويرى (Dutrénit,1997) أنه عندما يمتلك الفرد كفاءة اجتماعية يصبح قادراً على أن يتبع تكويناً معيناً، وأن يندمج في الحياة كمواطن، وأن يتقدم في مهنته. كما يرى (Desbiens,Royer,Bertrand & Fortin,2000) أن الكفاءة الاجتماعية متغير له وزنه في الاندماج المدرسي والاجتماعي.

في حين يؤكد (Scheier,Potvin,Guffin & Diaz,2000) أنه عندما يكون مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد منخفضاً يصبح عامل خطر يؤثر في ظهور السلوكيات المنحرفة لدى الفرد.

وذكرت (Fanchini,2016,p46) أنه يجب الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية من حيث أنها سلوك فعّال وملائم (*comportement efficace et approprié*) تتميّز بخاصية الإيجابية (*positive*)، وهي مرجعية لمعايير وقيم المجتمع (*référence à des normes et valeurs*)، وذات ميزة تطورية (*évolutive*) وأنها تتم بين الأفراد أو داخل الأفراد (*interindividuelle ou intra–individuelle*).

رابعاً: علاقة الكفاءة الاجتماعية بالمفاهيم الأخرى

أشار (Gaymard & André,2009) في دراستهما إلى أن العديد من المفاهيم ترتبط بمفهوم الكفاءة الاجتماعية مثل الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الوجداني، لكن هذه المفاهيم في مجال التعليم لم يتم استخدامها.

وجاء في أدبيات البحث أن مفهوم المهارات الاجتماعية (Bouchard,2009) أو مفهوم الذكاءات الشخصية (Gardner,1997) ارتبطت بالكفاءة الاجتماعية.

1–المهارات الاجتماعية:

يتضمن التراث النفسي والتربوي العديد من التعريفات التي تناولت المهارات الاجتماعية (*Social Skills*) ولتوضيح مفهومها نورد بعضاً من هذه التعريفات، حيث عرّف (Westwood,1989) المهارات الاجتماعية بأنها " تلك العناصر من السلوك التي تمثل أهمية لكي يبدأ الفرد ويحافظ على التفاعل مع الآخرين" (عن سعدات، 2016، ص 15)، وعرّفها ميهوب (1996، ص 33) بأنها "استعداد فطري ينمو بالتعلم ويصقل بالتدريب والممارسة ويصبح الذي يتمتع بالمهارة قادراً على الأداء السليم"، وعرّفها سرحان (2005، ص 245) بأنها "الوظائف المعرفية والسلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تصدر عن الفرد عندما يتفاعل مع الآخرين وتتضمن كل المهارات اللفظية وغير اللفظية"، وعرّفها (Morgan) بأنها "سلوك مكتسب مقبول اجتماعياً يُمكّن الفرد من التفاعل مع الآخرين تفاعلاً إيجابياً " (عن سرحان، 2005، ص 245)، وعرّفها فرج (2003، ص 52) بأنها " قدرة الفرد على أن يعبر –بصورة لفظية

وغير لفظية –عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم ويفسّرها على نحو يسهم في توجيه سلوكه، وأن يتصرف بصورة ملائمة في المواقف الاجتماعية معهم ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها ويعدله كدالة لمتطلباتها على نحو يساعده على تحقيق أهدافه".

من خلال ما سبق من تعريفات للمهارات الاجتماعية تظهر طبيعة العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية إذ أشار السيّد وزملاؤه (2003، ص 120) إلى العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية من حيث أن الكفاءة الاجتماعية هي مرادفة للمهارات الاجتماعية، وأن هناك من ينظر إليها على أنها أكثر عمومية من المهارات، حيث أكد (Spitzberg & Cupach,1994) أن الكفاءة الاجتماعية تتضمن المهارات الاجتماعية والتوجيه الأقرب هو النظر إلى الكفاءة على أنها مؤشر لمستوى المهارة أيّ أنها حكم يصدره آخر وفق معايير معينة.

وأشارت سعدات (2016، ص 16) إلى أن بعض الباحثين أشاروا إلى أن مصطلح كفاءة مرادف لمصطلح مهارة عندما يُنظر إليها في شكلها الظاهر، والذي يعني أنها الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه، أيّ أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله. وأضاف آخرون أن أيّ أداء لابد وأن يشتمل على قدر معين من الكفاءة، والتمكّن من السيطرة على الأدوات والأساليب والوسائل والمهارات التي يتم من خلالها هذا الأداء. فالأداء هو سلوك يتم بقدر معين من المهارة في مجال معين، وهو يتطلب قدراً مناسباً من التدريب والاستعداد والتهيؤ حتى يصل المرء إلى مرحلة التمكّن والكفاءة.

وأشار بعض الباحثين إلى التمييز بين المهارة والكفاءة، من حيث أن الكفاءة هي مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات الوظيفية المحددة تحديداً دقيقاً والمتعلقة بمجال تعليمي أو تدريبي معين يمكن تحقيقها وقياسها من خلال البرنامج. أما المهارة وبخاصة المعقدة منها فهي نواتج مركبة تتضمن معارف وعمليات عقلية ونفسية حركية، لذلك فهي تتطلب تحليلاً إجرائياً أو بنائياً وترتيب مكوّناتها ترتيباً منطقياً يكشف عن العلاقات القائمة بينها.

وفي هذا الصدد ذكر أبو هاشم وحسن (2004، ص 21) أن الكفاءة أشمل وأعم من المهارة وبخاصة عندما يُنظر إلى الكفاءة في شكلها الكامن والذي يعني أنها مجموعة المهارات والمعارف التي تلتزم لأداء أيّ عمل من الأعمال.

وذكر المخظي (2006، ص 2) أن المهارات الاجتماعية هي سلوكيات يمكن قياسها ويستخدمها الفرد أثناء تفاعله مع الآخرين وهي سلوك وليست سمة، وهذه السلوكيات إذا اجتمعت لدى الفرد أصبحت تعبر عن سمة عليا هي الكفاءة الاجتماعية.

ويرى الددا (2008، ص 20) أن الكفاءة الاجتماعية هي مجموعة من المهارات تكون في مجملها السمة الكلية وهي الكفاءة الاجتماعية وهي جزء من الكفاءة الكلية للشخصية، فإذا ما أضفنا إليها المهارات الأكاديمية والمهارات الجسمية والنفسية أصبحت لدينا شخصية متكاملة.

وترى العبرية (2017، ص 25) أن العجز في اكتساب المهارات الاجتماعية هو حتمية الحكم بالقصور في مستوى الكفاءة الاجتماعية. وأشار (Mc Fall,1982) الوارد في خير الله (2013، ص 157) إلى أن المهارات الاجتماعية عبارة عن سلوكيات محددة يستخدمها الفرد للأداء بصورة تتسم بالكفاءة في المهام الاجتماعية.

والكفاءة الاجتماعية كمصطلح تقويمي قائم على أحكام المعلمين والوالدين والأقران.

وأعتبر القويدر (2010، ص 30) الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية مترابطين لكنهما غير متماثلتين، بحيث لا تحل أحدهما محل الأخرى. فالمهارات الاجتماعية سلوكيات يجب تعلمها وأداؤها في مواقف معينة، في حين الكفاءة الاجتماعية تمثل الأحكام والتقييمات لهذه السلوكيات في مواقف معينة.

وأشارت (Coté,2009,p3) إلى أن (Mc Fall,1982) زعم أن الكفاءة الاجتماعية تشتمل على الحكم على شخص ما، في حين أن المهارات الاجتماعية تشكّل سلوكاً خاصاً. وذهبت (Gresham,1986) في نفس الاتجاه حين ذكرت أن الكفاءة الاجتماعية تقوم على رأي شخص ما، وأنها تشتمل أيضاً على المهارات الاجتماعية فضلاً عن المهارات غير الاجتماعية (المهارات اللغوية، المهارات المعرفية).

واقترحت (Gresham & Reschly,1987) نموذجاً مشابهاً، حيث هذا النموذج لم يجرِ اختباره تجريبياً.

وتعتبر الكفاءة الاجتماعية وفق هذا النموذج مفهوماً شاملاً يدمج ثلاثة مفاهيم فرعية من بينها المهارات الاجتماعية، وأن هذه الأخيرة تشكّل سلوكيات محددة يمكن تحديدها وملاحظتها، بينما تعرف الكفاءة الاجتماعية على أنها مجموعة من السلوكيات والمواقف المقبولة اجتماعياً.

وأشارت سعدات (2016، ص 17) إلى الكفاءة الاجتماعية على أنها مجموعة من الحاجات النفسية والاجتماعية والعقلية التي تعتمد على رغبة الفرد وقدرته على اكتساب المهارات والقدرات والتي يتعين عليه امتلاكها حتى يتمكّن من التواصل الفعّال والإيجابي مع الآخرين، وتتضمن تلك المهارات قدرة الفرد على التعبير عن نفسه، وضبط ذاته وتوكيدها والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين به. أما القدرات فتتضمن قدرة الفرد على اتخاذ القرارات وحل المشكلات في البيئة المحيطة. وتضيف سعدات أن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية هي أن الكفاءة أشمل وأعم من المهارة، وبخاصة عندما يُنظر إلى الكفاءة في شكلها الكامن، والذي يعني أنها مجموعة من المهارات والمعارف التي تلتزم الفرد على امتلاكها للتواصل الإيجابي الفعّال مع الآخرين والتي تشتمل على التعاون والتعبير عن المشاعر والأفكار والتي تشعره بالرضا عن ذاته، وتساعده على تحقيق أكبر قدر من النجاح والإنجاز.

2-التفاعل الاجتماعي:

وأشارت (Semrud-Clikeman,2007) في كتابها (*Social competence in children*) إلى أن سلوك الكفاءة الاجتماعية يتطلب الإدراك الصحيح للتفاعل الاجتماعي، وهذا التفاعل يتم بين الفرد وغيره من أفراد المجتمع باستخدام اللغة والاتصال اللفظي وغير اللفظي. وفي هذا الصدد ذكر الجبالي (2003، ص120) أن التفاعل الاجتماعي هو التقاء سلوك شخص أو مجموعة أشخاص مع سلوك شخص آخر أو مجموعة أشخاص آخرين في عملية توافق تبادلية يترتب عليها أن يتأثر سلوك كل طرف بسلوك الآخر، ويجري هذا التفاعل عبر وسيط معين (لغة، أعمال، أشياء)، والتفاعل يُخرج الفرد من ثقافة الصمت إلى ثقافة الحوار والتي يكون فيها محاولة لفهم الكون والحياة، وبالتالي يتعلم الفرد أنماطاً من السلوكيات المتنوعة والاتجاهات التي تنظم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وجماعات المجتمع الواحد في إطار القيم السائدة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.

واعتبر زهران (1984، ص 203) التفاعل الاجتماعي من أهم عناصر العلاقات الاجتماعية، حيث أنه يتضمن مجموعة توقعات من جانب كل المشتركين فيه، كما أنه يتضمن إدراك الدور الاجتماعي وسلوك الفرد في ضوء

المعايير الاجتماعية التي تحدد دوره الاجتماعي وأدوار الآخرين، بالإضافة إلى أنه يتضمن التأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات الذي يتم عادة عن طريق الاتصال الذي يتضمن بدوره العديد من الرموز.

وذكر الحفني (1995، ص 32) أن علم النفس الاجتماعي يُعنى بالعلاقات الاجتماعية التي عليها تقوم التنشئة الاجتماعية وتلك العلاقات التي تؤدي إلى حدوث التفاعل الاجتماعي.

ويرى وحيد (2001، ص 223) أن التفاعل الاجتماعي يتضمن التأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات، ويقاس لديهم عن طريق الاتصال، وبمعنى آخر أن التفاعل الاجتماعي هو التنبيه والاستجابة المتبادلة للأشخاص في موقف علاقة اجتماعية وهو يحدث بشكل مباشر بين شخصين أو أكثر. ويضيف نفس الباحث أن التفاعل الاجتماعية هو العملية الأساسية التي تندرج تحتها سائر العمليات الاجتماعية التي تتغير بها العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات والتي تقوم على التعاون والصراع والتنافس والتوافق والمواءمة.

وترى سعدات (2016، ص 18) أن العلاقة التبادلية تؤثر في سلوك الفرد داخل الجماعات التي يعيش فيها والتي تخرجه من ثقافة الصمت إلى ثقافة الحوار والتي تجعله شخصاً ذا كفاءة لفهم مجتمعه، وتكون كفاءته عالية باستخدام العديد من العمليات مثل التعاون، التنافس، حل الصراع والمواءمة.

3-الذكاء الاجتماعي:

تتضمن أدبيات البحث النفسي والتربوي العديد من التعريفات التي تناولت الذكاء الاجتماعي الذي يمتد أصوله إلى أبحاث (Thorndike,1920) وتمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي والذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي.

ولتوضيح مفهومه نذكر بعضاً منها، حيث أشار (Ford & Tisak,1983) الوارد في سعدات (2016، ص 18) إلى أن تناول الذكاء الاجتماعي يتم من خلال ثلاثة محكات هي:

1-اعتبار الذكاء الاجتماعي القدرة على حل شفرة المعلومات الاجتماعية بدقة، وذلك يتمثل بمجموعة قدرات (قدرة القراءة، فهم التلميحات غير اللفظية والاستبصار الاجتماعي).

2-محك الفعالية ويعني القدرة على التكيف في الأداء الاجتماعي.

3-اعتبار الذكاء الاجتماعي القدرة على الأداء في أيّ اختبار للمهارات الاجتماعية.

ويرى (Wong & al., 1995) الوارد في الددا (2008، ص 34) أن مفهوم الذكاء الاجتماعي مكوّن من جانبين:

أ-الجانب المعرفي: وهو القدرة على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين.

ب-الجانب السلوكي: وهو مدى فاعلية الفرد وتأثيراته الشخصية حالة التفاعل مع الآخرين.

وترى سعدات(2016) أن (Guilford,1965) عرّف الذكاء الاجتماعي بأنه" القدرة على فهم الأفكار والمشاعر والغايات والحالة النفسية للآخرين"، وعرّفه (Weinstein,1969) بأنه "القدرة على التكيف مع مهام العلاقات الاجتماعية مع الآخرين"، وعرّفه (Piaget & Charlesworth,1976) بأنه "القدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية المناسبة في محيط اجتماعي خاص باستخدام مناسب"، وعرّفه زهران (1984، ص 5) بأنه "القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية"، وعرّفه الغول (1993، ص 47) أنه "القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين، والتعامل مع

البيئة بنجاح والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية، وتقدير الشخص لخصائص المواقف تقديراً صحيحاً والاستجابة له بطريقة ملائمة بناء على وعيه الاجتماعي.

وترى سعدات (2016، ص 18) أن الذكاء الاجتماعي هو" قدرة عقلية تتعلق بوعي الفرد وإدراكه للعلاقات بين الأشخاص وفهمها، وبالتالي تؤدي إلى الضبط الاجتماعي والإحساس بمشاعر الآخرين والاهتمام بهم، المشاركة بفاعلية معهم، حسن التصرف في المواقف والمشكلات الاجتماعية، وهذا يدفع إلى النجاح في تحسن مستوى الكفاءة لدى الفرد".

ويرى الغرابيه وآخرون (2012، ص 271) أن الذكاء الاجتماعي يعد من الجوانب المهمة في الشخصية، وذلك لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة. وتتضح أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي من كونه يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء بين الفرد وغيره.

ولخصت سعدات (2016) العلاقة فيما بين الكفاءة الاجتماعية والذكاء الاجتماعي حسب ما جاءت به التعريفات السابقة التي أشارت إلى أنها عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية المركّبة التي تنمي من قدرة الفرد على التكيف مع الآخرين من خلال تحقيق الأهداف الاجتماعية المناسبة للمحيط الاجتماعي والفرد مما يؤدي إلى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية.

4-السلوك التوكيدي:

يميل الباحثون النفسانيون إلى الاتفاق على أن أنواع خبرات الفرد المبكرة تقود إلى السلوك التوكيدي للذات وبناء على ذلك لا يُنظر إلى تأكيد الذات على أنه سمة تظهر فجأة في المراهقة أو سن الرشد، بل أن السلوك التوكيدي يجب أن يُنظر إليه على أنه نمط سلوكي تعلمي يتكوّن من خلال تعلم الفرد الاستجابة للمواقف الاجتماعية.

ويرى (Kelley,1979) الوارد في سعدات (2016، ص 18) أن السلوك التوكيدي يتطور تدريجياً مع التقدم في العمر كنتيجة لتفاعل الفرد مع المحيطين به سواء أكانوا والديه أم رفاقه أم الأشخاص المهتمين به في حياته.

ويرى مصطفى عبد المعطي الوارد في جناد (2014، ص 20) أن توكيد الذات هو" القدرة على ضبط النفس بصورة تُتيح للفرد حرية الانفعال تجاه الأفراد والموضوعات للتعبير عن نفسه، والمطالبة بحقوقه تخفيفاً لحدة التوتر والقلق النفسي لديه مع مراعاة حقوق الآخرين".

ووضح (Deluty,1985) الوارد في عطار (2009، ص 44) أن توكيد الذات يتضمن الجوانب التالية:

أ-القدرة على بدء ومواصلة وإنهاء الحديث مع الآخرين.

ب-القدرة على التعبير عما يجول في خاطر الطفل.

ج-التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة مقبولة بدون إيذاء الآخرين.

وترى سعدات (2016) أن العلاقة بين السلوك التوكيدي والكفاءة الاجتماعية هي علاقة النواة بالأجزاء، حيث أن الشخص الذي لديه سلوك توكيدي وثقة بذاته تكون قدرته على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين ذات كفاءة اجتماعية عالية.

5-تبادل العلاقات:

إن تبادل العلاقات بين الأفراد يستند إلى نظرية التبادل الاجتماعي (*social exchange theory*) التي قدمها كل من (Thibault & Kelly,1952) و(Homans,1958) و(Blau,1964)، حيث ارتكزت هذه النظرية على عشرة مبادئ منها أن الحياة الاجتماعية التي نعيشها هي عملية أخذ وعطاء أيّ تبادل بين شخصين أو جماعتين أو مجتمعين، أن العلاقات تتعمق وتستمر وتزدهر إذا كان هناك ثمة موازنة بين الأخذ والعطاء أيّ بين الحقوق والواجبات المناطة بالفرد أو الجماعة، الموازنة بين الحقوق والواجبات لا تتحدد بالمجالات المادية بل تتحدد أيضاً بالمجالات القيمية والمعنوية والروحية والأخلاقية، لذا ليس بوسعنا اعتبار نظرية التبادل الاجتماعي نظرية مادية نفعية بحتة كما يتصور البعض، بل يمكن اعتبارها نظرية قيمية وأخلاقية ومعنوية وروحية.

وترى سعدات (2016، ص 20) أنه يمكن النظر إلى التبادل الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية بأنها الوسيلة التي تؤدي إلى الانجذاب للآخرين، الاستمتاع بالتعاون معهم، محاولة الشعور بالسرور مع المحيطين بالفرد، التودد إلى ما هو محبوب لدى الفرد مع التمسك بالأصدقاء، الإخلاص لهم، والشعور بالتقدير والاحترام في وجودهم، وعلى ذلك يكون الفرد الاجتماعي هو القادر على الارتباط بالآخرين من حوله، وأنه يستطيع مخالطة الناس والعمل معهم، ويشعر بالرغبة في التجمع والتفاعل الإيجابي داخل هذا المجتمع، ويشعر بالألفة والمودة والتعاطف مع الآخرين، وبالتالي يشعر الفرد بالقبول ويستحوذ على مكانة متميّزة في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وأضافت سعدات (2016) أن التبادل الاجتماعي يعد بمثابة أساس من الأسس التي يرتكز عليها التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وبالتالي فإن هذا التبادل سوف يدفع الفرد لأن يكون ذا كفاءة اجتماعية عالية إن كان هذا التبادل إيجابي المسلك.

خامساً: شروط توفر الكفاءة الاجتماعية

يرى (Walker & Foley, 1973) الوارد في سعدات (2016، ص 22) أن من شروط توفر الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد أن يكون قادراً على فك المعلومات الاجتماعية الحالية، أيّ أن يكون قادراً على استخلاص مؤشرات لفظية وغير لفظية تسمح بتحليل وضعية ما تحليلاً دقيقاً، ثم يتعين عليه أن يحصل على مخزون من المعارف الاجتماعية (Tardif, 2006)، وأن يكون قادراً على تنظيم سلوكه حتى يتوافق على نحو أفضل مع الموقف الديناميكي.

وعلى هذا الأساس فإن الأمر سوف يشمل تعديلاً دائماً لسلوك الفرد وفقاً لما قد يتلقاه من بيئته.

وترى (Baurain & Nader-Grosbois,2009,p18) أنه يمكن فصل الكفاءات الاجتماعية عن العمليات الانفعالية والعاطفية. إن معالجة المعلومات الاجتماعية ستعتمد على العوامل المعرفية والوجدانية العاطفية والتواصلية.

فمن الأهمية بمكان أنه إذا أردنا أن نشتغل على كفاءات التلاميذ الاجتماعية أن نأخذ في الحسبان هذه العوامل المختلفة، لذلك أشارت (Lo Piccolo,2012,P27) إلى أنه ينبغي وضع خطة للتدخل لتطوير كل جانب من هذه الجوانب المذكورة.

ويرى(Combs & Slaby, 1977) الوارد في(Baurain & Nader-Grosbois,2009,p19) أن شروط توفر الكفاءة الاجتماعية لدى الفرد أن يكون كفؤاً اجتماعياً، أيّ أن يكون قادراً على التصرف بطريقة مناسبة وفعّالة وبطريقة

مقبولة أجتماعياً. أما (Libet & Lewinsohn, 1977) فذكرا أن عند بعض الباحثين هذا يعني تبني سلوكيات معززة بطريقة إيجابية من قبل الآخرين أو على العكس من ذلك هو تجنب السلوكيات التي يُعاقب عليها أو التي تُقمع.

سادساً: أبعاد الكفاءة الاجتماعية

يرى (Schneider,Ackerman & Kanfer,1996) الوارد في سعدات (2016، ص 24) بضرورة عدم النظر إلى الكفاءة الاجتماعية كوحدة واحدة، بل كمركب يتكوّن من أبعاد مستقلة ومتعددة وهي: الدفء والانفتاح الاجتماعي والتأثير الاجتماعي، التبصر الاجتماعي والملاءمة الاجتماعية.

وقدم (Weinstein,1996) نموذجاً هرمياً ثلاثي الأبعاد للكفاءة الاجتماعية والذي يتمثل في:

1-التعاطف أو القدرة على لعب الدور. **2**-الذخيرة السلوكية. **3**-الخصائص الشخصية التي تمكّن الفرد من استخدام أكثر الطرائق والتقنيات الفعّالة في موقف ما مثل: عدم الثقة المطلقة بالآخرين، مركز الضبط الداخلي، التوجه نحو تعظيم فرص النجاح وتجنب الفشل وتقدير الذات المرتفع.

وقدم (Cavell,1990) نموذجاً هرمياً ثلاثي الأبعاد للكفاءة الاجتماعية يقع في قمته التكيف الاجتماعي (تحقيق الفرد لأهدافه المقبولة اجتماعياً) يليه الأداء الاجتماعي (استجابة الفرد للمواقف الاجتماعية بطريقة تنسجم مع المعايير المقبولة اجتماعياً)، ثم تليه المهارات الاجتماعية (قدرات محددة كضبط الانفعالات، السلوك الظاهر أو الخارجي، المهارات المعرفية والاجتماعية التي تؤدي إلى الأداء الكفء في المواقف الاجتماعية.

وقدم (Felner,Lease & Phillips,1990) نموذجاً رباعياً للكفاءة الاجتماعية يتضمن أربع مجموعات فرعية من المهارات والقدرات وهي:

1-المهارات الانفعالية (تنظيم الانفعالات والطاقات الانفعالية لتسهيل الاستجابة للكفاءة اجتماعياً وتشكيل العلاقات).

2-المهارات المعرفية (المعلومات الاجتماعية الثقافية الضرورية للأداء في المجتمع مثل: اتخاذ القرار ومهارات اكتساب المعلومات ومعالجتها).

3-المهارات الأكاديمية والمهنية واعتبار وجهات نظر الآخرين، ومهارات المحادثة والسلوك المعاضد للمجتمع).

4-القرارات المتعلقة بالتوقعات والدافعية (مثل التطور الأخلاقي، والإحساس بالفاعلية الذاتية، والإحساس بالسيطرة).

وقدم (Cavell,1990) عدداً من الأبعاد المكوّنة للكفاءة الاجتماعية حيث قسمها إلى:

أ-**التفهم**: والذي يضم تنمية الآخرين، فهم الآخرين، توجيه الخدمة، الوعي السياسي، التحكم بالذات وضبط النفس.

ب-**المهارات الاجتماعية**: والتي تضم التأثير، المشاركة والتعاون، عامل التغيير، المؤهلات القيادية، التواصل، إدارة الصراع، القدرات الجماعية، بناء الروابط والامتثال للقانون والسلطة.

وقدم عدد من الباحثين تصورات مختلفة لأبعاد ومكوّنات الكفاءة الاجتماعية هي:

1-تصور (Spivak & Shure,1974):

تتمثل الكفاءة الاجتماعية وفق هذا التصور في وعي الفرد وحساسيته بمشكلات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين وقدرته على: أ-توليد الحلول المناسبة لهذه المشكلات. **ب**-تحديد وسائل فعالة ومقبولة لتحقيق أو إنجاز

الأهداف الاجتماعية في إطار خطة محددة المسار والتوقيت. **ج**–توقع وصياغة النواتج أو التداعيات المحتملة للأفعال الاجتماعية، قبل الاتيان بالسلوك. **د**–تحديد وتفهم دوافع وسلوكيات الآخرين.

2–تصور (Haager & Vaughn,1997):

تتألف الكفاءة الاجتماعية وفق هذا التصور من أربعة أبعاد ذات أهمية بالغة للفرد حتى يشعر بالحب من الآخرين والتقبل من جانبهم والثقة بالنفس، وهذه الأبعاد هي: **أ**–الاستخدام الفعّال للمهارات الاجتماعية. **ب**–عدم وجود سلوكيات لا توافقية. **ج**–العلاقات الإيجابية مع الآخرين. **د**–المعرفة الاجتماعية الدقيقة التي تتلاءم مع العمر الزمني للفرد.

ولقد أشار بعض الباحثين إلى المهارات الاجتماعية كمصطلح مرادف للأبعاد التي تتألف منها للكفاءة الاجتماعية حيث يرجع الاهتمام بها إلى كونها عاملاً مهماً في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة والتي تعد من في حالة اتصالها بالكفاءة من عوامل التوافق النفسي على المستويين الشخصي والمجتمعي. وتتمثل مهارات الكفاءة الاجتماعية فيما يلي:

1–مهارات توكيد الذات:

يرى (Lenz & Adams,1981) الوارد في طريف (2002، ص 17) أن السلوك التوكيدي هو وسيلة التعبير الصادقة والآمنة التي يعبر بها الفرد عن داخله مع الدفاع عن حقوقه، بحيث يكون واعياً بحقوق الآخرين.

2–التقمص الوجداني:

يرى (Bohart & Greenberg,1997) الوارد في الشربيني (2011، ص 337) أن التقمص الوجداني هو قدرة الشخص على الاستجابة لما يخبره الشخص الآخر عن العالم. أما (Hoffman,2000) فيرى أنه استجابة وجدانية تكون أكثر ملائمة لموقف آخر.

3–مهارات الذكاء الوجداني:

تتمثل في قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة وإدراك مشاعر الآخرين من حوله، وقدرته على إدارة انفعالاته بطريقة فعّالة.

4–المهارات الاجتماعية:

يرى (Riggio,1990) الوارد في عطار (2009، ص ص 57–60) أن المهارات الاجتماعية تنتظم في مستويين (انفعالي واجتماعي)، وفي كل مستوى يتم التعبير عن المهارة في ثلاث مجالات هي: التعبير–الحساسية–الضبط. وينتج عن التفاعل بين المستويات (اثنين) والمجالات (ثلاث) ست مهارات اجتماعية هي:

أ–التعبير الانفعالي: ويتضمن المهارة في إرسال الرسائل الانفعالية لفظياً وغير لفظياً.

ب–الحساسية الانفعالية: وتشمل المهارة في استقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية.

ج–الضبط الانفعالي: ويشمل المهارة في ضبط وتنظيم التعبيرات الانفعالية غير اللفظية وإخفاء الملامح الانفعالية وتحكم الفرد فيما يشعر به من انفعالات.

هـ-التعبير الاجتماعي: ويشمل المهارة في التعبير اللفظي والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية والاشتراك في المحادثات الاجتماعية.

و-الحساسية الاجتماعية: وتعني القدرة على الإنصات اللفظي، والوعي القواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي، والفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية.

ز-الضبط الاجتماعي: ويعني مهارة لعب الأدوار والالتزام في المواقف الاجتماعية.

5-مهارات الاتصال:

يرى عدد من الباحثين أن الكفاءة الاجتماعية هي باختصار المهارة أو الكفاءة في الاتصال بالآخرين والتي تنتج للفرد التفاعل بفعالية مع الآخرين لأنها تتضمن مجموعة مهارات حل المشكلة والتي تمكّن الفرد أن يجد حلاً للمشكلات المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص وإيجاد نواتج اجتماعية مفيدة.

6-مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية:

وأشار حسن علي مسلم (2006، ص 506) إلى أن هذه المهارات تتمثل في قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة تتمثل في قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي خاصة في مواقف التفاعل مع الآخرين وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد، ويتم ذلك من خلال خبرته ومعرفته بالسلوك الاجتماعي الملائم للموقف واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه.

ويرى حبيب (2003) الوارد في أبي غالي (2014، ص 276) أن الكفاءة الاجتماعية تضم خمسة أبعاد هي:

1-القدرة على تأكيد الذات.**2**-الإفصاح عن الذات.**3**-مشاركة الآخرين في نشاطات اجتماعية.**4**-إظهار الاهتمام بالآخرين.**5**-فهم منظور الشخص الآخر.

ويرى (Dirks,Treat & Weersing,2007) أن الكفاءة الاجتماعية تعبر عن الفاعلية في العلاقات الاجتماعية والتي تعني عند (Priamikova,2010) بقدرة الفرد على تخطيط استراتيجيات للتعامل مع الآخرين في الواقع الاجتماعي المتغير الذي يحيط به، وعند (Kennedy,2010) تعد جانباً حاسماً في التنمية البشرية.

وترى صباح مرشود منوخ (2015) أن مهارات الكفاءة الاجتماعية التي أشار إليها الباحثون متشابهة إلى حد كبير على الرغم من اختلاف المسميات، فمحتواها ينصب على التفاعل مع الآخرين والقدرة على التواصل معهم بنجاح وإظهار الاهتمام بهم.

ويرى (Peyre,2000,p26) أن الكفاءة الاجتماعية تتكوّن من الأبعاد التالية:

1-البعد الشخصي (*la dimension personnelle*):

إن الكفاءة الاجتماعية تختلف باختلاف الجنس والعمر والطبقة الاجتماعية وشخصية الفرد.

2-البعد النفعي (*la dimension pragmatique*):

تؤثر الكفاءة الاجتماعية في شخصية الفرد وفي علاقاته مثل العلاقات الزوجية، الصحة والسعادة والفعالية في العمل.

3-البعد التربوي (*la dimension éducative*):

يتم اكتساب الكفاءة الاجتماعية أساساً من خلال الخبرة داخل الأسرة، ومجموعة الأصدقاء وفي العمل لاحقاً.

وذكرت (Baurain & Nader-Grosbois,2009,p26) أن أدبيات البحث العلمي أشارت إلى أن الكفاءة الاجتماعية تتكوّن من مكوّنين أساسيين هما:

1-القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين (*la capacité d'interagir positivement avec les autres*):

ويشمل هذا المكوّن قدرة الفرد على إقامة علاقات وأن الشعور بعدم الارتياح النفسي والانسحاب الاجتماعي كثيراً ما ترتبط بمشكلات الكفاءة الاجتماعية. وأشار (Rubin,Chen & Hymel,1993) و(Hymel,Bowker & Woody,1993) إلى أن الأطفال الذين يُظهرون سلوكيات الانسحاب خلال المواقف الاجتماعية يعتبرون أنفسهم أقل كفاءة في العديد من المجالات وأنهم يدركون بأكثر سلبية من قبل معلميهم وأقرانهم.

وذكر (Bohlin,Bengstgard & Anderson,2000) أن هؤلاء الأطفال يظهرون داخلية في سلوكهم بنسب عالية مقارنة بأقرانهم الأقل خجلاً. كما يشمل هذا المكوّن أيضاً القدرة على أخذ وجهات نظر الآخرين والتعاطف معهم. وكل من الأمرين يعبر عنه من خلال السلوكيات الاجتماعية المؤيدة.

وذكرت (Wentzel & Mc Namara,1999) أن بعض البحوث بيّنت أن سلوكيات الأطفال الاجتماعية المؤيدة ترتبط بدرجة قبولهم من قبل الأقران.

2-القدرة على حل المشكلات ما بين الأفراد (*la capacité de résoudre les problèmes interpersonnels*):

تعتبر القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والصراعات بطريقة غير عدوانية أو سلمية مكوّن من أهم مكوّنات الكفاءة الاجتماعية. وأشارت (Eisenberg & al.,1995) إلى أن عددا من الدراسات التي تناولت الاعتداء على الأطفال وإيذائهم أظهرت نتائجها أن الأطفال الذين يتحكمون في انفعالاتهم وعواطفهم بطريقة جيّدة ولاسيما الإحباط والغضب يتم إدراكهم من قبل معلمهم وآبائهم على أن لديهم سلوك اجتماعي مناسب.

ويرى (Rubin,Chen & Hymel,1993) و(Hymel,Bowker & Woody,1993) أن الأطفال الذين يظهرون سلوكيات عدوانية فهم يدركون بأكثر سلبية من قبل أقرانهم، ومن المرجح أن يظهروا مشكلات خارجية في مرحلة لاحقة للطفولة.

وأشار (Boulton & Smith,1994) إلى أن الأطفال الذين يتم رفضهم وفقاً لنتائج المقاييس السوسيومترية يتعرضون إلى خطر إظهار سلوكيات عدوانية أو التعرض إلى إساءة وعدوان من الآخرين. وبالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال الضحايا لديهم نظرة سلبية أكثر على أنفسهم ويرون أنفسهم على أنهم أقل قبولاً من الناحية الاجتماعية.

واقترح (Anderson & Messick,1974) قائمة غير شاملة لِـ **29** من مكوّنات الكفاءة الاجتماعية التي يمكن تجميعها في أربع فئات رئيسة هي: **1**-النمو الجسمي والحركي. **2**-الكفاءات المعرفية (كفاءات لغوية، استراتيجيات معالجة المعلومات، تنظيم ادراكي). **3**-الدافعية والوجدان والانفعالات (بناء الهوية الشخصية، الفضولية والسلوك الاستكشافي، وضبط الانتباه). **4**-معارف عامة ومكتسبات دراسية.

وحدد (Caldarella & Merell,1997) الوارد في (Epinoux & Lafont,2014,p39) خمس فئات للمهارات الاجتماعية:

1-إقامة علاقات إيجابية (*établir des relations positives*).

2-القدرة على المراقبة الذاتية (*la capacité d'auto-contrôle*).

3-الكفاءات الأكاديمية (*les compétences académiques: écoute, respect*).

4-التعاون (*la coopération*). **5**-تأكيد الذات (*affirmation de soi*).

سابعاً: مستويات الكفاءة الاجتماعية

أشارت (Baurain & Nader-Grosbois,2009,p124) إلى أنه من أجل فهم أكثر للأبعاد المختلفة للكفاءة الاجتماعية نقدم النموذج الذي طوّره الباحثون (Rubin, Bukowski & Parker,2006) و(Yeates & al.,2007) والمبني على ثلاثة مستويات وهي:

1-المستوى الأوّل: والذي يتمثل في معالجة المعلومات الاجتماعية من قبل الطفل (*le traitement de l'information sociale par l'enfant*)، والذي يتضمن القدرة على تنظيم عواطفه وحل مشكلاته الاجتماعية، وتحقيق الأهداف الاجتماعية من خلال توقع العواقب المترتبة على الاستراتيجيات المستخدمة وتقويم طبيعة تصور الآخرين لنا، لذلك نجد في هذا المستوى التنظيم الانفعالي والمهارات المعرفية الاجتماعية.

2-المستوى الثاني: والذي يتناول التفاعلات الاجتماعية وفق سياقات معينة مع شخص آخر (*interactions sociales contextualisées avec une autre personne*). وهذا يجمع الأعمال التي يقوم بها الأفراد معاً، وسلوكياتهم المتضاربة مثل الأفعال العدوانية، والأفعال التي تعزلهم عن بعضهم

مثل الانسحاب. وهذا المستوى من الملاحظة يوضح الكيفية التي يقوم بها الأفراد بتعديل سلوكياتهم لمواقف اجتماعية مختلفة. والواقع أن سلوكيات المرء الاجتماعية تتغير وفقاً للمكان المتواجد به والأشخاص الآخرين المتفاعل معهم.

3-المستوى الثالث: والذي يصف التوافق الاجتماعي للفرد، أيّ جودة علاقاته مع الآخرين (*l'adaptation sociale d'une personne*).

ويتم تقويم هذا المستوى على المدة الطويلة بناءً على تصورات الفرد عن نفسه أومن حوله. وعلى الرغم من أن هذه المستويات الثلاثة تصف الأبعاد المختلفة للكفاءة الاجتماعية إلاّ أنها ترتبط بعضها البعض.

ثامناً: أنواع الكفاءات الاجتماعية

يمكن تصنيف أنواع الكفاءات الاجتماعية وفق المستويات الثلاثة المذكورة سابقاً على النحو التالي:

1-المستوى الأوّل للكفاءة الاجتماعية الأكثر ارتباطاً بالكفاءات المتعلقة بالفرد وهو:

1.1-ضبط الفرد انفعالاته وعواطفه وسلوكياته (*maitriser ses émotions et comportements*)، إدراك وفهم الآخر (*percevoir et comprendre l'autre*) والتي أشار إليها (Baurain & Nader-Groisbois,2009) و(Bouchard,2009) و(Yeates & al.,2007) و(Gardner,1997) و(Goleman,1999) و(Rubin, Bukowski & Parker,1998).

2.1-تحليل موقف اجتماعي لمعرفة كيفية التصرف (*analyser une situation sociale pour savoir comment agir*) والتي أشار إليها (Bouchard,2009) و(Gardner,1997) و(Rubin, Bukowski & Parker,1998).

3.1–حل الصراعات القائمة بين الأفراد (*résoudre des conflits*) والتي أشار إليها (Bouchard,2009) و(Goleman,1999) و(Peyré,2000) و(Rubin & Rose-Krasnor,1992) و(Yeates & al.,2007).

2–المستوى الثاني الذي يجمع عدداً من الكفاءات الاجتماعية في موقف معين وفي علاقة مع الآخرين:

1.2–مساعدة الآخر واحترامه والاستماع إليه (*aider l'autre, le respecter, l'écouter*) والتي أشار إليها (Baurain & Nader-Groisbois,2009) و(Bouchard,2009) و(Goleman,1999) و(Peyré,2000) و(Rubin, Bukowski & Parker,1998) و(Wentzel,1991).

2.2–التواصل بشكل واضح وبطريقة لفظية وغير لفظية (*communiquer de façon compréhensive verbalement et non verbalement*) والتي أشار إليها (Goleman,1999) و(Peyré,2000) و(Rubin & Rose-Krasnor,1992).

3.2–التعاون والتكاتف مع الآخرين (*collaborer et coopérer avec les autres*) والتي أشار إليها كل من (Bouchard,2009) و(Goleman,1999) و(Peyré,2000) و(Wentzel,1991).

4.2–توجيه الآخرين وبدء التغييرات (*guider les autres et initier des changements*) والتي أشار إليها (Baurain & Nader-Groisbois,2009) و(Goleman,1999)

3–المستوى الثالث الذي يضم كفاءات علائقية طويلة المدة:

1.3–بناء العلاقات (*nouer des liens*)، الحفاظ على علاقات جيّدة (*maintenir des relations de qualité*) وأن يكون الفرد موضع تقدير من قبل الآخرين (*être apprécié des autres*) والتي أشار إليها كل من (Bouchard,2009) و(Goleman,1999) و(Rubin, Bukowski & Parker,1998) و(Yeates & al.,2007).

كما تتجلى أنواع الكفاءات الاجتماعية وفقاً لِـ (Peyré,2000,pp73-74) على النحو التالي:

1–الكفاءة الاجتماعية الوجودية (*compétence sociale existentielle*):

وهي أيّ كفاءة تمثل الرغبة والقدرة في التصرف وفقاً للحاجيات الأساسية التي جاءت ضمن نظرية (Maslow) وهي: الجاجة إلى الحب (الاعتبار، التقدير والتأكيد)، الحاجة إلى تحقيق الذات (تحقيق الذات، تأكيد المواهب) الحاجة إلى المعنى (المعرفة والفهم، إعطاء معنى للحياة، إعطاء المرء معنى لحياته).

2–الكفاءة الاجتماعية التقنية (*compétence sociale technique*):

وهي أيّ كفاءة لإدارة العلاقة بشكل فعّال أثناء القيام بعمل أو خدمة أو شيء ما دون أن نكون بالضرورة على دراية بها. فهي عبارة عن معرفة علائقية حقيقية قابلة للتحويل إلى مواقف أخرى وإلى أشخاص آخرين من خلال التعلم التجريبي. فالكفاءة هنا سيتم اتقانها أو التفكير فيها.

3–الكفاءة الاجتماعية الفردية (*compétence sociale individuelle*):

وهي الكفاءة التي ينتجها الفرد وحده ويعبؤها في تفاعل مع الخصائص الفيزيقية للموقف ولكن نطاقها الاجتماعي وبالتالي الجماعي يرتبط مباشرة بطبيعة العمل. وبالكفاءة الاجتماعية الفردية سنتحدث عن كفاءة محددة، بمعنى أن هذه الكفاءة تتحقق في فئة محدودة المواقف.

4-الكفاءة الاجتماعية الجماعية (*compétence sociale collective*):

وهي الكفاءة التي تم تطويرها خلال التفاعل بين الأشخاص، أيّ خلال تقديم مجموعة أعمال أو أعمال متسلسلة ذات هدف جماعي، وأن مضمونها يحشد الظروف النفسية والجسمية والاجتماعية. وهذا النوع من الكفاءات ينتمي حسب طبيعته ووجهته إلى فئة الكفاءات المشتركة، ومعناه التي تم تنشئتها تنشئة اجتماعية ضمن مجموعة من الأفراد وعندئذ سنتحدث عن الكفاءة العرضية أيّ أن هذه الكفاءة تتحقق في فئة واسعة للموقف.

وأشارت (Arseneau,2004 p48) إلى نوعين من الكفاءات الاجتماعية التي يجب على المدرسة تطويرها لدى المتعلم، حيث أولى هذه الكفاءات تتمثل في هيكلة التلميذ هويته (*Structurer son identité*) ويصبح تدريجياً قادراً على الثقة بنفسه واستغلال نقاط قوّته والتغلب على حدودها، وإظهار استقلالية بطريقة مسؤولة، وتأكيد خياراته وآرائه، والتعرّف على قيمه الخاصة، وقبول الاختلاف والانفتاح على التنوع. أما الكفاءة الاجتماعية الثانية فتتمثل في التعاون والتي تهتم أكثر بالتنشئة الاجتماعية وبناء الكفاءات والمعارف، والهدف من ذلك هو بروز بين المتعلمين كفاءة اجتماعية تتماشى مع القيم مثل تأكيد الذات مع احترام الآخرين، والانفتاح على التعددية واللاعنف.

تاسعاً: النظريات المفسّرة للكفاءة الاجتماعية

1-نظرية التحليل النفسي:

يرى (Freud) الوارد في جناد (2014، ص 29) أن مصدر تكوين الكفاءة الاجتماعية من خلال التنشئة الاجتماعية ناتج عن الأنا الأعلى الذي يتطوّر بتقمص الولد لدور أحد والديه من جنسه قصد تجاوز عقدة أوديب عند الذكور وعقدة إلكترا عند الإناث. فمن خلال التقمص يتمثل الفرد عدة أدوار اجتماعية داخل العلاقات التي يقيمها مع الآخرين والذين هم موضوعات ونماذج لسلوكه.

وأشار مخيمر (1979، ص 4) -من خلال تأمل رؤية مدرسة التحليل النفسي لقضية الكفاءة الاجتماعية-إلى أنه يمكن أن نلاحظ أن هناك إهمالاً للواقع الاجتماعي والواقع البيئي الذي يمثل القطب الثاني المكمل لعملية الكفاءة التي تمثل الذات أحد قطبيها، ويمثل الدافع البيئي والاجتماعي القطب الثاني للكفاءة الاجتماعية وهو انسجام بين الهو والأنا والأنا الأعلى، ولكن أين يوجد الواقع الاجتماعي؟ إننا يمكن أن نلتمس إشارة له في الأنا الأعلى الذي هو محصلة لما يجب أن يكون عليه الفرد، وما لا يجب أن يكون عليه "الأنا المثالي-الضمير"، وعلى الرغم من إمكانية تواجد الوعي الاجتماعي في الأنا الأعلى المشار إليه إلاّ أنه توجد في اللاوعي أو اللاشعور، ومن ثم فإننا نرى أن مدرسة التحليل النفسي قد ضيّقت من مجال التوافق لقصره على أضيق نطاق من الكفاءة ومن ثم فإن هذا الاتجاه يضعّف من الجانب الإرادي للفرد، وذلك باعتبار أن تحقيق كفاءته مرهون بإشباع حاجاته، كما أنه اعتبر المحيط الخارجي طرفاً سلبياً في عملية الكفاءة وجعل الإنسان وكأنه وعاء يعبأ بالتوترات أو يعمل على خفضها.

ولخصت سعدات (2016، ص 34) إلى أن عملية الكفاءة الاجتماعية-كما ذهب (Freud)-غالباً ما تكون لاشعورية، أيّ أن الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم، وأن الشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية له بوسائل مقبولة اجتماعياً.

ويرى عبد الحميد وكفافي (1993، ص 86) أن العصاب والذهان ما هما إلاّ عبارة عن شكل من أشكال سوء الكفاءة، بينما ذهب (Yung) إلى أن مفتاح الكفاءة الاجتماعية والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف أو تعطل، كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية للفرد وأهمية التوازن في الشخصية السوّية ذات الكفاءة، كما قرر أن الصحة النفسية والكفاءة الاجتماعية يتطلبان التوازن بين ميولنا الانطوائية وميولنا الانبساطية.

وذكرت سعدات (2016، ص 34) أن مكوّنات الشخصية الثلاثة (الهو–الأنا–الأنا الأعلى) في صراع فيما بينها. فالهو تسعى إلى إشباع الغرائز بأي طريقة، والأنا يحاول أن يكيّف مطالب الهو مع الواقع، والأنا الأعلى يمارس ضغوطاً على الهو والأنا، لأنه يمثل ضمير الإنسان، وعلى الأنا التوفيق بين مطالب الهو ومتطلبات الواقع الخارجي فإذا حدث كان الفرد في حالة من الاتزان وإن لم تستطع اضطرب سلوك الفرد وساءت كفاءته الاجتماعية.

2–نظرية علم النفس الفردي:

افترض (Adler) الوارد في سعدات (2016، ص 35) أن السلوك الاجتماعي للإنسان تحرّكه الحوافز الاجتماعية. وكون الإنسان كائناً اجتماعياً في أساسه، فيتفاعل–اجتماعياً–مع الأفراد الآخرين، وينشغل بنشاطات اجتماعية تعاونية يفضل بها المصلحة الاجتماعية على المصلحة الذاتية، ويكتسب أسلوباً اجتماعياً يغلب عليه الاتجاه الاجتماعي.

ويرى (Adler) أن الفرد الاجتماعي يدرك ويتعلم ويحتفظ بما يتفق وأسلوب حياته، وأكد أن الإنسان لا يطبع اجتماعياً لمجرد تعرضه للعمليات الاجتماعية، بل أن هذا الاهتمام فطري لديه، وأن الأنماط النوعية للعلاقات بالآخرين والنظم الاجتماعية التي تظهر وتتكوّن تحددها طبيعة المجتمع الذي يولد فيه الشخص.

3–النظرية السلوكية:

أشار الشرقاوي (1985، ص 26) إلى أن أصحاب هذه النظرية يفسّرون السلوك الإنساني تفسيراً يختلف عن نظرية التحليل النفسي، فهم لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، ولا يلجؤون لشرح نظريتهم إلى افتراض مكوّنات من قبيل الهو والأنا والأنا الأعلى لكنهم يستندون إلى نظريات التعلم، والفرد ليس في حاجة إلى أن يتعلم فقط، ولكن غالباً ما يدفعه حب الاستطلاع إلى محاولة أن يتعلم كيف يتعلم.

ويرى داوود (1999، ص 3) أن الطفل يتعلم بناءً على قوانين التعلم وقواعد الأساليب السلوكية المقبولة اجتماعياً من الوالدين، فما يعزز منها ويثاب، وما يعاقب عليها يميل إلى التلاشي والانطفاء، وهكذا تتطبع شخصية الطفل بالطابع الاجتماعي المطلوب.

وأشار زهران (1984، ص 91) إلى أن المدرسة السلوكية أكدت على الخبرة الخارجية والسلوك الظاهر ورد الفعل حيث أن معظم سلوك الإنسان متعلم، وأن الفرد يتعلم السلوك السوّي والسلوك غير السوّي، أيّ أنه يتعلم السلوك ذا كفاءة والسلوك غير الكفء ويعني ذلك أن السلوك المتعلم يمكن تعديله، وإذا تم تعديله أصبح الفرد ذا كفاءة اجتماعية عالية. وركّزت هذه النظرية على الدافع والدافعية في عملية التعلم فلا تعلم بدون دافع، كما اهتمت بعملية التعزيز أو التدعيم، والسلوك المتعلم يُقوّي ويُدعّم ويُثبّت إذا تم تعزيزه.

ويرى السلوكيون أن الاستجابات غير المتكافئة اجتماعياً تعد متعلمة بفعل الارتباط الشرطي الخطأ، وأن سلوك الفرد ما هو إلاّ تنظيم من العادات يكتسبه الفرد عن طريق التعلم، وأن الاضطرابات النفسية (عدم الكفاءة) ما هي إلاّ

عادات متعلمة غير صحيحة تعلمها الفرد.

وذكر عثمان (1974، ص 76) أن السلوكيين سعوا إلى الربط بين التفاعل والبيئة الاجتماعية الفيزيقية، وأن التفاعل يحدث حينما تحدث المسايرة الاجتماعية لأن المسايرة من طبيعتها تجنب الصراع بين قوى الفرد الداخلية وضغوط الجماعة، أيّ خضوع الفرد لتلك الضغوط الصريحة والضمنية فيحكم ويعتقد ويتصرف متفقاً مع أحكام وعقائد وتصرفات الجماعة.

4-الاتجاه الإنساني:

أشار عبد العظيم (1991، ص 90) إلى أن هذا الاتجاه ظهر في الستينات كرد فعل على ما ذهبت إليه نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية في نظر إلى طبيعة الإنسان وتفسيرها، إذ أكد أصحاب هذا الاتجاه على دراسة الإنسان كوحدة كلية متكاملة، ودراسته من حيث مدركاته وأهدافه وطموحاته ورغباته، وأنه يستطيع أن يتحمل المسؤولية ويتخذ قراراته بنفسه.

وتعتبر نظرية الذات عند (Carl R. Rogers,1951) من أشهر نظريات الشخصية نظراً لارتباطها بطريقة الإرشاد لديه والمعروف بالإرشاد الممركز حول العميل والتي أشار فيها إلى أن مفهوم تحقيق الذات والكفاءة أو عدم تحقيق الذات والكفاءة لدى الفرد يتوقف على مقدار التطابق أو عدم التطابق بين إدراك الفرد لذاته وبين الخبرات التي يمر بها في حياته. فالفرد ينظر إلى كل خبرة لا تتسق مع فكرته عن ذاته أو مع المعايير الاجتماعية على أنها تهديد له وتهديد لوحدة الذات التي يسعى إلى تحقيقها، ومن ثم ينكر الفرد الخبرة التي لا تتفق مع فكرته عن ذاته، أو قد يحرفها أو يشوهها بحيث يمكن قبولها، وكلما ازداد إدراك الفرد بالتهديد لذاته عمل على تقوية وسائل الدفاع لديه فيشوه الحقائق التي تتعارض مع فكرته عن ذاته، ويكون نتيجة لانعدام الكفاءة اجتماعياً بين خبرات الفرد وبنية الذات والمجتمع أن يقع الفرد فريسة للمرض النفسي. أما الخبرات التي تتفق وتتطابق مع مفهوم الذات والمعايير الاجتماعية فيدركها الفرد وتؤدي إلى الراحة والخلو من التوتر، كما تؤدي إلى الكفاءة الذاتية والاجتماعية.

ويرى (Carl R. Rogers,1951) أن معايير الكفاءة الذاتية والاجتماعية تكمن في ثلاث نقاط وهي:

أ-الإحساس بالحرية. **ب**-الانفتاح على الخبرة. **ج**-الثقة بالمشاعر الذاتية.

أما (Abraham H. Maslow,) فقد أكد على أهمية تحقيق الذات في تحقيق الكفاءة الاجتماعية الإيجابية حيث قام بوضع عدة معايير للكفاءة يمكن إيجازها كما أشار عبد الحميد وكفافي (1993، ص 89) على النحو التالي:

أ-الإدراك الفعّال للواقع. **ب**-قبول الذات تلقائياً. **ج**-التمركز حول المشكلات وحلها. **د**-نقص الاعتماد على الآخرين. **هـ**-الاستقلال الذاتي. **و**-العلاقات الاجتماعية السوّية.

ولذلك يؤكد (Frankle,1970) الوارد في سعدات (2016، ص 38) أن معظم مشكلات الحياة وسوء الكفاءة الاجتماعية هي في الحقيقة مشكلات معنى، حيث يسلم بأن إرادة المعنى قوّة دافعية أساسية، وأن المهمة الأساسية للإنسان هي تحقيق المعنى وليس مجرد إشباع للغرائز.

5-نظرية التعلم الاجتماعي:

أشارت سعدات (2016، ص 38) إلى أن التراث السيكولوجي يؤكد على أنه يوجد ارتباط بين نواحي الضعف في السلك الاجتماعي بما في ذلك القصور في المهارات الاجتماعية، لذلك من الضروري الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية كأحد محددات التفاعل الاجتماعي السليم.

ويرى عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993) الوارد في مرشد (2003، ص 86) أن نظرية التعلم الاجتماعي (*social Learning theory*) هي من أخصب النظريات في الوقت الحالي التي تسمح لنا بتدريب المهارات الاجتماعية، وقد تطوّرت منها أساليب متعددة من أهمها التعلم من خلال ملاحظة النماذج أو التعلم بالقدرة.

وتعرف هذه النظرية أيضاً بنظرية التعلم بالملاحظة والتقليد (*learning by observing & limiting*) أو نظرية التعلم بالنمذجة (*learning by Modeling*).

وذكر الزغلول (2003، ص 125) أن نظرية التعلم الاجتماعي هي من النظريات الانتقائية التوفيقية ذلك أنها حلقة وصل وتكامل بين النظريات المعرفية والسلوكية، ويرجع الفضل في تطوير الكثير من أفكار هذه النظرية إلى (Bandura & Walters) وفيها يؤكدان أن مبدأ الحتمية التبادلية في عملية التعلم من حيث التفاعل بين ثلاثة مكوّنات هي السلوك والمحددات المرتبطة بالشخص والمحددات البيئية.

وذكر الكناني ومبارك (1992) أن هذه النظرية تستند على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها، يؤثر فيها ويتأثر بها. فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين، ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد، أيّ ملاحظة الشخص لسلوك شخص آخر، ثم القدرة على القيام بالسلوك الملاحظ أو لبعض منه.

ويرى عتريس (1997، ص 10) أنه وفقاً لذلك فإن التعلم الاجتماعي يمكن أن يكون نتاجاً لعملية ملاحظة وتقليد سلوك الآخرين (الوالدان، زملاء المدرسة، الرفاق) الذين يعدون بمثابة نماذج يقتدى بها.

وأشارت البيلي (1997، ص 399) إلى إن عملية ملاحظة سلوك النموذج تؤدي إلى تكرار السلوكيات المشابهة لسلوكيات النموذج التي تعلمها الملاحظ في السابق. فالطفل الذي تعلم السلوك التعاوني ولم يمارسه، يمكن أن يؤديه عندما يلاحظ عدداً من الاطفال يمارسون هذا السلوك أمامه.

وذكر الشناوي (1994، ص 58) أنه استمد من نظريات التعلم التي أشارت إلى أن القصور في الكفاءة الاجتماعية هو نتيجة لفقر عملية التعلم أو للتعلم الخطأ نموذج التشريط، ويندرج في إطار هذا النموذج تصور (Bandura) للتعلم الاجتماعي، وفيه يرى أن كلا من البيئات الداخلية والخارجية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر، ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين البيئيتين الداخلية والخارجية، وهو ما أطلق عليه (Bandura) التحديد المتبادل، والأفراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع والحاجات) ولا بفعل البيئة (مثيرات البيئة)، وإنما يمكن تفسير الأداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئية. وهنا نجد أن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي يكون لها دور كبير.

وقدم (Mahoney & Thoresen,1974) الوارد في سعدات (2016، ص 39) نموذجاً آخر للتعلم الاجتماعي مؤداه

أن سلوك الأفراد يقع بين حدثين رئيسين هما: الأحداث السابقة (المقدمات) والأحداث اللاحقة (النتائج).
فالمقدمات تسبق السلوك والنتائج، وأحداث المقدمات والنتائج تؤثر فيما يفعله الفرد، وضبط أحد هذين الحدثين أو كليهما يساعد على حل مشكلا الأفراد، ويعتمد التعلم الاجتماعي على المجال الذي تقع فيه هذه الأحداث.

6-النظرية المعرفية:

ذكر معتز سيّد عبد الله (2000، ص 259) أن أصحاب هذه النظرية يفترضون أن الاستجابات لا تحدث على نحو آلي وإنما هي نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة تؤدي في نهاية المطاف إلى أن يتسق توظيف المعلومات مع المواقف المتنوعة، لذلك يفترض أن القصور في المهارات الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية إنما هو نتاج للعوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية. وعلى هذا الأساس أشار الداهري والكبيسي (1999، ص 83) إلى أن المعرفيين اهتموا بنمط المعارف والمعلومات والخبرات التي يكوّنها الشخص عن نفسه وسلوكه.
وذكر عبد الكريم (2012، ص 330) أن أصحاب الاتجاه المعرفي يرون أن الكفاءة الاجتماعية تتحدد بأنها عمليات معرفية تظهر ضمن السياق أو السلوك الاجتماعي للفرد. وأكد المعرفيون أن الإنسان يتمتع بالإدراك النشيط، القدرة على تفسير المثيرات، إدارة إدراكاتهم ووضع معاني للبيئة المحيطة.

7-النظرية الواقعية:

يرى أبو سعيد وعربيات (2009، ص 287) أن (W. Glasser) -في هذه النظرية-ركّز على الحاجات النفسية الخمس وهي: **أ**-الحاجة إلى الحب. **ب**-الحاجة إلى البقاء. **ج**-الحاجة إلى الانتماء. **د**-الحاجة إلى الحرية. **هـ**-الحاجة إلى المرح. وهذه الاحتياجات تقود لمساعدة المسترشدين في تحسن علاقاتهم الخارجية الحالية، ولكي يكون المسترشد ناجحاً فعليه أن يبدأ باختيار سلوكيات بشكل أكثر فاعلية وأكثر كفاءةً وأكثر ثقةً في تعاملاته، حيث أن (W. Glasser) جمع الحاجتين (الحاجة إلى الحب والحاجة إلى الانتماء) في حاجة واحدة وهي الهوية الاجتماعية.
ويرى (Goleman,2000) الوارد في سعدات (2016، ص 40) أن الأدلة النظرية والواقعية تشير إلى أن هناك حداً أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي ينبغي أن يتوفر لدى كل شخص، فإذا حُرم منه يصبح أقرب إلى الشعور بالوحدة النفسية وتُهدد كفاءته، وأن انخفاض مهارات الكفاءة الاجتماعية يؤدي إلى فشل الحياة الاجتماعية، وتكرار الضغوط والمشاق، وفشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص.

8-النظريات التفاعلية:

1.8-النظرية البنائية:

تعد البنائية (*le constructivisme*) للعالم السويسري (Jean Piaget) من أكثر التناولات التربوية التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، وهي تتداخل مع الإدراكية في كثير من النقاط إلاّ أنها تتميّز عنها بتأكيدها على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي، والتركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم.
وللمدرسة البنائية أكثر من منظور في التعلم، وهي تؤكد على أن الفرد يفسّر المعلومات والعالم من حوله بناء على رؤيته الشخصية، وأن التعلم يتم من خلال الملاحظة والمعالجة والتفسير أو التأويل، ومن ثم يتم الموائمة للمعلومات بناء على البنية المعرفية لدى الفرد، وأن تعلم الفرد يتم عندما يكون في سياقات حقيقية واقعيه وتطبيقات مباشرة

لتحقيق المعاني لديه.

وترى النظرية البنائية أن المتعلم نشط وغير سلبي وان المعرفة لا يتم استقبالها من الخارج أو من أي شخص بل هي تأويل ومعالجة المتعلم لأحاسيسه أثناء تكون المعرفة، والمتعلم هو محور عملية التعلم بينما يلعب المعلم دور الميسر ومشرف على عملية التعلم، ويجب أن تتاح الفرصة للمتعلمين في بناء المعرفة عوضاً عن استقبال المعرفة من خلال التدريس، وأهم نشاط في التعلم البنائي هو التعلم الواقعي والذي يرى أن التعلم يتم في السياق.

وللبنائية في التعلم أوجه متعددة، حيث أكدت أعمال (Piaget,1960) و(Bruner,1990) على فكرة أنه ما يحصل في العقل يجب أن يكون قد تم بنائه بالفرد عن طريق المعرفة بالاكتشاف، مع التركيز على عملية التمثيل (*l'assimilation*) والمواءمة (*l'accomodation*) للمعرفة، ويكون الإحساس بالمعنى متلازم مع التفسير الذاتي للفرد. بينما أكد (Dewey) على أن المعرفة تتم من خلال النشاط والخبرة وفي ربط الأشياء والتي يتم فيها التفاعل مع البيئة بما فيها الشق الاجتماعي، والتعلم عملية نشطة للبناء وليست اكتساب للمعرفة، وأن المعرفة لا تقتصر على الحالة العقلية، بل تتجاوز ذلك إلى الخبرة في علاقات الأشياء ببعضها وليس لها معنى خارج هذه العلاقات.

ويرى (Hung) أن البنائية ركزت على أن التعلم هو عملية بنائية نشطة ولا تتم عبر اكتساب سلبي للمعرفة، وأنه يمكن أن تبنى المعرفة في سياق اجتماعي، وأن تفسير هذه المعرفة يعتمد على عاملين: هما المعرفة والاعتقادات السابقة في الذاكرة وعلى السياق الثقافي والاجتماعي الذي تبنى من خلاله.

وتعد نظرية التعلم البنائية نظرية مختلفة عن نظريات التعلم الأخرى، حيث يرى (Piaget,1960) أن التعلم يُكتسب عن طريق المنبع الخارجي. وتعد نظرية التعلم البنائية أو التكوينية من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة. ومن أهم مبادئ التعلم في هذه النظرية أن التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين الذات والموضوع. فالتعلم يقترن باشتغال الذات على الموضوع وليس باقتناء معارف عنه، والاستدلال شرط لبناء المفهوم، حيث المفهوم يربط العناصر والأشياء بعضها ببعض، والخطاطة تجمع بين ما هو مشترك وبين الأفعال التي تجري في لحظات مختلفة، وعليه فإن المفهوم لا يبنى إلاّ على أساس استنتاجات استدلالية تستمد مادتها من خطاطات الفعل، الخطأ شرط التعلم، إذ أن الخطأ هو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة، والفهم شرط ضروري للتعلم، والتعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين، والتعلم هو تجاوز ونفي للاضطراب.

2.8-النظرية البنائية الاجتماعية:

ذكر العبد الكريم (2012، ص ص 17-18) أن النظرية البنائية الاجتماعية (*le socioconstructivisme*) تسمى أحياناً بالنظرية الثقافية الاجتماعية (*théorie socio-culturelle*) لتأكيدها على دور الثقافة والمجتمع في التعلم. وبالرغم من أن البنائية الاجتماعية لم تتبلور إلاّ في العقدين الأخيرين والقرن العشرين إلاّ أنها تأثرت بكتابات عالم النفس المعرفي الروسي (Lev Sémionovitch Vygotsky) الذي كان يرى أن تفكير الأطفال ولغتهم يبدآن بوصفهما وظيفتين منفصلتين لكن يصبحان مترابطتين في سنوات ما قبل المدرسة، عندما يبدأ الأطفال باستخدام اللغة وسيلة للتفكير، وشيئاً فشيئاً يبدأ تعلم الطفل يتأثر باللغة، خاصة المعارف المرتبطة بالثقافة التي يصعب أن تكتسب من

خلال التعامل المباشر مع البيئة، فيكتسب الطفل أكثر معارفه الثقافية من خلال التخاطب مع الآخرين، ويتوسع في ذلك من خلال التفكير والحديث النفسي الداخلي (Good & Brophy,2000).

وأضاف العبد الكريم (2012، ص ص 18-19) أنه غلب على نظريات التعلم قبل البنائية الاجتماعية تصويرها المتعلم على أنه يتعامل مع المعرفة بشكل فردي ومنعزل عمن حوله، وأن التعلم شيء يحدث للمتعلم. فالتعلم في النظرية المعرفية كما قدمها (Piaget) ينظر إليه في سياق فردي لا يذكر فيه تأثير المجتمع.

والواقع أن المتعلم يعيش داخل مجموعة من الناس قريبين منه ويتفاعل ويتواصل معهم، وكل ما يتعلمه يتأثر بشكل أو بآخر بهم. وأغلب صور التعلم والاتصال بين البشر ما كانت لتتم لولا وجود اللغة. فاللغة وسيلة اجتماعية، والتعلم إنما هو عملية اجتماعية (Phillips & Soltic,1998)، والعلوم والمعارف التي تكوّنت على مر العصور إنما هي منتجات اجتماعية، بمعنى أن العلماء أنتجوها وساهموا فيها من خلال صور متعددة من التفاعلات الاجتماعية مثل الحوارات والمناقشات والمناظرات والنقد والأنشطة الجماعية. فما يقدمه المربون والمعلمون في كل مجتمع إنما هو مقرر اجتماعي. فبينما ينظر (Piaget) إلى الطفل على أنه عالِمٌ صغيرٌ يقوم بالاستكشاف وبناء المعرفة في ذهنه بنفسه منفرداً اعتماداً على نمو حيوي، يرى (Vygotsky) أن النمو الذهني يعتمد بدرجة كبيرة على الناس الذين هم حول الطفل. وما يكتسبه الطفل من المعارف والاتجاهات والقيم ينمو من خلال التفاعل مع الآخرين، بمعنى أن الثقافة التي يعيش فيها الطفل هي التي تشكل نموه الذهني وهي التي تقرر ماذا يتعلم والطريقة التي يتعلمه بها (Woolfolk,1998). فالطفل أو المتعلم يستخدم قدراته العقلية للتفاعل والتعلم من الآخرين، لكن هذا التفاعل يؤثر في تلك العمليات العقلية وينميها. ووفقاً للنظرية البنائية فإن النمو يحدث من الداخل متجهاً إلى الخارج، فالقدرات تنضج ثم يقوم الطفل بتطبيقها على المهمة التي تواجهه في الحياة. أما النظرية البنائية الاجتماعية فترى العكس تماماً إذ يبدأ النمو العقلي من الخارج متجهاً إلى الداخل، حيث تنشأ جذور العمليات الداخلية الذاتية لدى الفرد من تفاعله مع الآخرين. فالأطفال يشاهدون التفاعل بين الناس من حولهم، ويتفاعلون هم مع الناس، ويستفيدون من هذه التفاعلات لزيادة نموهم. ويذكر (Sternberg & Williams,2009) الوارد في العبد الكريم (2012، ص ص 19-20) أن (Vygotsky) يرى أن نمو الفرد يعتمد على التأثير الاجتماعي والبيئي بقدر ما يعتمد على النضج. وفي نفس السياق ذكر (Driscoll,1996) أن (Vygotsky) حاول أن يفهم تكوين العقل من خلال التركيز على عملية النمو فيه، حيث كان يرى أن عملية نمو الفرد لا يمكن فهمها دون الرجوع إلى السياق الاجتماعي والثقافي الذي يتم فيه ذلك النمو.

وقد رفض (Vygotsky) فكرة أن مبدأ واحداً مثل توازن (Piaget) يمكن أن يفسّر النمو، ورأى أن النمو أكثر تركيباً وتعقيداً، وما يرجعه العالم السويسري إلى عوامل بيولوجية يرجعه العالم الروسي إلى عوامل ثقافية واجتماعية بالدرجة الأولى. فالبنائية الاجتماعية ترى أن النمو البيولوجي والنمو الاجتماعي الثقافي لا يحدثان منفصلين، لذا فمن المهم التنبه إلى العوامل الاجتماعية والثقافية وهي تؤثر في نمو القدرات الفكرية للفرد.

فمن الجوانب الأساسية التي تميّز نظرية البنائية الاجتماعية لِـ (Vygotsky) عن غيرها من النظريات التطورية قوله بأن نمو الفرد لا يمكن فهمه دون الرجوع إلى المحيط الاجتماعي الذي يوجد فيه الطفل. والفكرة الأساسية في هذه النظرية هي أن الوظائف العقلية اجتماعية المنشأ، بمعنى أن التفاعل الاجتماعي هو الذي يشكّل هذه الوظائف.

ووفقاً للمنظور التفاعلي يحوّل الطفل العلاقات الاجتماعية إلى وظائف نفسية من خلال التأثير.
وأضاف (Vygotsky) أن كل المعرفة ووسائل صنع المعرفة كاللغة والترميز تقع ضمن سياق اجتماعي تاريخي.
وخلاصة القول فإن الوظائف العقلية وما يتبعها من آليات تفكير إنما هي متأثرة في أصل تكوينها بالمحيط الاجتماعي واللغة هي وسيلة التواصل في هذا المحيط، والمجتمع يؤثر في آليات تفكير وتصور الفرد.
وترى (Fanchini,2016,pp35-37) أن النظريات التفاعلية (*l' interactionnisme*) تشمل البنائية (*le constructivisme*) للعالم النفسي السويسري (Jean Piaget) والبنائية الاجتماعية أو السوسيو البنائية (*le socioconstructivisme*) للعالم الروسي (Lev Sémionovitch Vygotsky).
وأشار التناول البنائي إلى أن الفرد هو الفاعل في عملية البناء، وذلك من خلال تنشئته الاجتماعية التي تجعله ينتقل من التمركز حول ذاته إلى فرد ذي بعد اجتماعي. فمن خلال استدخال قيم ومعايير بيئته الاجتماعية ومجتمعه يقوم الفرد بامتلاك وتعديل هذه المعايير والقيم، وهي عمليات التمثيل والمواءمة (*processus d'assimilation et d'accommodation*) التي تشكل عملية تنشئة الطفل الاجتماعية. فنحن نتحدث عندئذٍ عن إدراك التفاعل " ثنائي القطبية "(*Bipolaire*) لأن العلاقة عند (Piaget) تتعلق بالفرد نفسه والعالم الخارجي (المجتمع) والذي يمكّننا من أن نضع ونربط به مفهوم " ثلاثي القطبية" (*Tripolaire*) والذي يدمج الغير أو الآخرين في تلك العلاقة.
وهذا التصور لمفهوم " ثلاثي الأقطاب" للتنشئة الاجتماعية قد تم تناوله من قبل (Wallon & Vygotsky) بشكل خاص والذين أكدا على البعد الاجتماعي في بناء الفرد، وذلك من خلال مواجهته الآخرين.
فوجهة نظر الفرد متميّزة مهما كان مجال الحياة الذي يعيش وينمو فيه. وتؤكد النظرية البنائية الاجتماعية على أهمية العلاقات الاجتماعية للفرد، وذلك من أجل بنائه والذي يتم من خلال التفاعلات والتواصل مع الغير أو الآخرين (Mead,1963)، وهو شكل من أشكال تفوق الغير أو الآخرين على تطور الوعي الذاتي عند بعض المنظرين الذين تناولوا موضوع الذات (Bressoux,2013).
وقد برزت فكرة هامة تتعلق ببناء العلاقات من أجل المجتمع. فمن خلال الوساطة في العلاقات بين الأشخاص داخل المجموعة، وفي جدلية تحديد الهوية والفردية المعتمدة والوعي الذاتي يبني الفرد شخصيته ويركبها، والتي بدونها لا توجد تنشئة اجتماعية بشرية، ولا مؤسسة أو بيئة اجتماعية (Malrieu & Malrieu,1973).
ومن النقاط الأساسية التي تميّز (Piaget) عن (Vygotsky) هي تلك التي تتعلق بالصلة القائمة بين النمو الشخصي للطفل وتعلمه. ويرى التناول البنائي أن مستوى النمو الذي حققه الطفل سيحدد قدرات تعلمه، بينما يرى التناول الاجتماعي البنائي أن التعلم عن طريق "الغير أو الآخر الخبير" (*l'autrui expert*) سيساعد النمو وفق نظام استدخال وترابط قدرات جديدة. وما ميّز تصور البنائية عن تصور السوسيو البنائية هو مكانة البعد الاجتماعي وأهمية الغير أو الآخرون في نمو وتطوير عملية التعلم لأن التفاعل عند (Piaget) يلعب دوراً أساسياً في هذا النمو والذي يحدث بين الفرد والعالم المادي والفيزيقي (التناول الثنائي القطبية). أما التفاعل وفق تناول (Vygotsky) فيظهر أساساً من التفاعلات الاجتماعية (التناول الثلاثي القطبية).

وأشارت النظريات التفاعلية (البنائية والبنائية الاجتماعية) إلى المفهوم الوراثي للتنشئة الاجتماعية والذي يجعل من المرء فرداً اجتماعياً قبل كل شيء. والفرد من أجل بناء هويته وشخصيته عليه أن يواجه أفراد آخرين متواجدين بالبيئة التي يعيش فيها، فهو يهدف دوماً إلى تطوير قيمه الشخصية. فمن خلال هذا التصور النظري فإن الأسرة هي بيئة الطفل الأولى التي تحتل الصدارة، إلاّ أن للمحيط والرفاق وبشكل خاص المدرسة دور ضروري في النمو النفسي والمعرفي الطفل، وفي نمو تعلماته المدرسية.

وحددت النظرية البنائية الاجتماعية أهمية استدخال المعايير والقيم الاجتماعية لبناء الفرد، مما دل على الأهمية الأساسية للبعد الاجتماعي لنمو الفرد. كما أكدت هذه النظرية على الجانب التعلمي. فالفرد لكي يتعلّم عليه أن يواجه الغير أو الآخرين، مما يبيّن أهمية البعد الاجتماعي في بناء الفرد وتعلمه.

يظهر مما سبق أن البعد الاجتماعي أساسي في نمو التفاعلات الاجتماعية من جهة، ونمو الكفاءات عامة والكفاءات الاجتماعية خاصة والتي تساعد الطفل أن يتعلم والفرد أن ينجح.

وبيّنت النظريات التفاعلية أهمية البعد الاجتماعي ومساهمته في نمو وتطوير الفرد في مختلف مجالات الحياة.

كما ترى هذه النظريات أن من طبيعة الكفاءات الاجتماعية أنها تبنى من خلال التفاعل، حيث يجب التأكيد على أهمية هذا النوع من الكفاءات في حياة الأفراد (Epinoux & Lafont,2014).

-تعقيب حول النظريات السابقة:

يتضح مما تقدم أن النظريات السابقة تناولت الكفاءة الاجتماعية بطرق مباشرة أو غير مباشرة، وهذا ما يدل على تمّيز كل نظرية عن الأخرى في المجالات النفسية والاجتماعية، حيث ترى نظرية التحليل النفسي أن الكفاءة الاجتماعية تتحقق من خلال إحداث التوافق بين مكوّنات الشخصية الثلاثة (الهو-الأنا-الأنا الأعلى) من أجل حل الصراع فيما بينها للوصول إلى واقع اجتماعي وبيئي متكامل يساعد الفرد على فهم التوترات والصراعات التي يتعرض لها في حياته بشكل متوازن ومقبول اجتماعياً. وترى نظرية علم النفس الفردي أن سلوك الفرد الاجتماعي تحرّكه الحوافز الاجتماعية، وكون أنه كائن اجتماعي فهو يتفاعل-اجتماعياً-مع الآخرين، ويفضّل المصلحة الاجتماعية على مصلحته الذاتية، فهو يدرك ويتعلم ويحتفظ بما يتفق وأسلوب حياته الاجتماعية.

وترى النظرية السلوكية أن الكفاءة الاجتماعية تتحقق من خلال عملية التعلم المدفوعة بحب الاستطلاع لدى الفرد، والتي تقوده إلى القيام بالعديد من السلوكيات الظاهرية التي إما أن يُثاب الفرد عليها بالتعزيز والتدعيم أو يُعاقب فتميل إلى التلاشي والانطفاء، وذلك من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية والفيزيقية. وينظر أنصار الاتجاه الإنساني إلى تحقيق الكفاءة الاجتماعية من خلال النظرة الشمولية للإنسان كوحدة كلية متكاملة بدءً من إدراك الفرد لمتطلباته الذاتية وانتهاءً بإدراكه لمتطلبات المجتمع الذي يعيش فيه. وتستند نظرية التعلم الاجتماعي على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها، يؤثر فيها ويتأثر بها. فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين، ويعمل على تعلمها. كما أكدت على الاهتمام بالكفاءة الاجتماعية كأحد محددات التفاعل الاجتماعي السليم الذي يعتمد على اكتساب العديد من المهارات لدى الأفراد من خلال التعلم بالملاحظة أو التقليد

أو التعلم بالنمذجة، وهذا من خلال التفاعل المتبادل بين المحددات الشخصية والبيئية. ويرى المعرفيون أن استجابات الفرد لا تحدث آلياً وإنما هي نتاج لسلسلة من العمليات المعرفية التي تتم عبر مراحل متسلسلة من المعالجة، وأن الكفاءة الاجتماعية تتحدد بأنها عمليات معرفية تظهر ضمن السياق أو السلوك الاجتماعي للفرد.

أما أصحاب النظرية الواقعية فيرون أن الكفاءة الاجتماعية تتحقق من خلال إشباع الحاجات النفسية التالية: (الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى البقاء، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى الحرية والحاجة إلى المرح)، وأن هناك حداً أدنى من مستويات التفاعل الاجتماعي ينبغي أن يتوفر لدى كل فرد، فإذا حُرم منه فسوف يشعر بالوحدة النفسية وتُهدد كفاءته الاجتماعية.

وأكدت النظريات التفاعلية (البنائية والبنائية الاجتماعية) على أهمية البعد الاجتماعي في نمو الفرد وتطوره في مختلف مجالات الحياة. وأن كفاءة الفرد الاجتماعية إنما تبنى من خلال تفاعله مع الأفراد المحيطين به سواء في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع العام.

وترى الطالبة أن النظريات التي فسّرت الكفاءة الاجتماعية قد ساهمت في إنشاء نظرة شمولية لهذا الموضوع، كما ساهمت في إثراء الباحثين برصيد معرفي للبحث عن مكوّنات وأبعاد الكفاءة الاجتماعية، أنواعها والعوامل المختلفة التي تؤثر فيها.

عاشراً: العوامل المؤثرة في الكفاءة الاجتماعية

يرى السيّد وآخرون (2003، ص 134) أنه إذا اعتبرنا الكفاءة الاجتماعية متغيراً تابعاً فعلينا أن نبحث في المتغيرات المستقلة التي تؤثر فيها وتحدد مقدارها وقياسها، وبالتالي نستطيع أن نرفع من مستوى الكفاءة الاجتماعية أو توجيهها في الاتجاه الإيجابي الذي يعود على الفرد بالمنفعة والتوافق النفسي والاجتماعي في البيئة المحيطة.

ولتعدد وتنوع العوامل المسؤولة عن التأثير في الكفاءة الاجتماعية صنف الباحثون هذه العوامل إلى ما يتصل بالفرد نفسه، وما يتصل بالطرف الآخر، وما يتصل بخصائص موقف التفاعل وخصائص السياق الثقافي والاجتماعي.

1-عوامل الفرد الذاتية:

1.1-الجنس:

أشار السيّد (1992، ص 35) إلى أن الجنس يلعب دوراً مهماً في تحديد سلوك الفرد في مواقف التفاعل المختلفة، حيث أن الذكر يتميّز بطابع مختلف عما تتميّز به الأنثى من مهارات اجتماعية، ويرجع ذلك إلى الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والمعايير الاجتماعية المقبولة بين الذكور والإناث.

وذكر (Goleman,2000) الوارد في كروم (2017، ص 31) أن الإناث يتعلمن اللغة بشكل أسرع وأسهل من الذكور وهن خبيرات في قراءة الإشارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية، وفي التعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين. أما الذكور فهم حريصون على الحد من الانفعالات التي تعرضهم للانتقاد أو انفعالات الشعور بالذنب أو الخوف أو الأذى. وفي نفس السياق ذكر السيّد (1992، ص 35) أن العديد من الدراسات أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الطريقة التي يستجيبون بها على العديد من مقاييس الكفاءة الاجتماعية والمهارات

الاجتماعية. فالإناث أكثر قدرةً على التعبير الانفعالي كما أنهن أكثر حساسيةً انفعاليةً من الذكور. وفي المقابل الذكور أعلى درجةً في الضبط الانفعالي والاجتماعي.

ولعل هذا ما أشار إليه ممدوح سلامة (1984) الوارد في كروم (2017، ص 31) من أن الفروق بين الجنسين متغير هام يجب أخذه في الاعتبار. فجنس الطفل هو أحد الحقائق البيولوجية والاجتماعية المؤثرة في نمط تعامل الوالدين مع الأبناء.

2.1-السن:

ذكرت الشيراوي (2011، ص 166) أن مرحلة الطفولة المبكرة تعد مرحلة أساسية لنمو السلوك الاجتماعي، وتحقيق مستوى النضج الاجتماعي اللازم لعملية التكيف الاجتماعي. فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على انشاء العلاقات الاجتماعية الفعّالة مع الاخرين، ويتعلم التفاعل الاجتماعي، كما يتعلم الأدوار الاجتماعية. لذا يتأثر سلوك الفرد بسنه وخبرته. فالأكبر سناً يتعرض إلى خبرة أكبر من التي يتعرض لها الأصغر سناً، وهذا ينعكس على سلوكه. وفي نفس السياق أشارت سعدات (2016، ص 28) إلى أن الأكبر سناً يتعرضون إلى خبرات أكثر في التفاعل الاجتماعي، حيث يكون هذا التفاعل مرناً بخلاف الصغار بالسن، والذي ينعكس على سلوكياتهم لاحقاً سواء أكان إيجاباً أم سلباً.

وذكر الأشوال (1987) الوارد في القحطاني (2009، ص 27) أن الفرد كلما تقدم في العمر كان أكثر توافقاً مع البيئة الاجتماعية، حيث يتمثل هذا التوافق في عدد من الجوانب مثل مستوى النضج في ضوء المواقف التي يتعامل فيها الفرد مع الآخرين، وهذا ما يطلق عليه بمستوى النضج الاجتماعي أو الكفاءة الاجتماعية، ويكون هذا المستوى بالدرجة التي يتحكم فيها الفرد بذاته ويعتمد عليها ويمتثل للقوانين والمعايير.

وبيّن (Lillian,1986) أن الدراسات التي تناولت مفهوم الكفاءة الاجتماعية لم تكشف عن التغييرات النوعية أو الكمية التي يمكن ملاحظتها في مراحل العمر المختلفة، حيث تناولت هذه الدراسات العوامل التي يمكن أن تؤثر في مفهوم الكفاءة الاجتماعية كبعد تطوّري التي تظهر أبعاده عندما يصل الطفل مرحلة نضج معينة.

وأكد قاسم رفاعي (1997) أن الطفل في مرحلة الطفولة لديه فاعلية ومرونة ليتعلّم المهارات الاجتماعية بسهولة، ويكون متحمساً للعمل والتعاون والمشاركة، وتحمل المسؤولية التي تساعده على الاعتماد على النفس والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين به. فيخرج الطفل من البيت إلى العالم الأوسع والأرحب ليلتقي بالزملاء والأصدقاء والمدرسين والغرباء. والطفل السوّي في هذه المرحلة يطوّر مهاراته الاجتماعية التي اكتسبها في المنزل وهو يكتسب المهارات الجديدة التي تناسب هذه المرحلة من العمر.

ووضح زهران (1990، ص 244) أن الطفل في التعليم الابتدائي يسعى نحو الاستقلال، كما تظهر لديه علاقات جديدة في المواقف الاجتماعية، فينمو الضمير ومفاهيم الصدق والأمانة، والوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية. ويرى دويدار (1994، ص 222) أن الطفل يقل اعتماده على والديه بشكل ملحوظ وتنمو ذاتيته نتيجة استقلاله وقدرته على القيام بالكثير من الأمور التي كانت تقدم له من قبل البالغين ممن حوله.

وأكدت بهادر (1992، ص 309) أن الطفل يبدأ في الاتصال بالآخرين، ويكون قاعدة اجتماعية أوسع من بيئته المنزلية المحدودة ويبدأ في تكوين الصداقات.

ووضح عبد الحميد وكفافي (1993، ص 345) أن الطفل في المدرسة يبدأ متفاعلاً مع المعلمين والأقران وما تضمه المدرسة من مناهج وأنشطة ونظم ومواقف جديدة على الطفل، كل ذلك يضعه موضع تقويم من قبل المعلمين والأقران، كما أن الطفل في هذه المرحلة يكون قد تشرب القيم والمعايير الخاصة بالسلوك المناسبة لجنسه.

فالطفل الذكر يكون حريصاً على التنافس والتفوق الرياضي والاستقلال. أما البنت فتميل إلى التعاون والنشاط المنسق والدقيق. وأوردت بهادر (1992، ص 48) أن الطفل مرحلة التعليم الابتدائي يتميّز بمهارات التعاون، الاستقلال الذاتي المشاركة، التقليد والتنافس الحر. كما يرى عبد الحميد وكفافي (1993، ص 345) أن هناك بعض الانماط التي يفضلها المعلمون عند أطفال المدرسة وهي: الالتزام بالنظام والاخلاقيات والنظم المدرسية، الانضباط في المواعيد، التعاون مع الزملاء ومراعاة مشاعرهم.

وأشارت عرفات شعبان (2014، ص 245) إلى تناقض نتائج العديد من الدراسات حول تأثير السن في الكفاءة الاجتماعية، حيث توصلت دراسات (Mendez,1996) و(Midermott & Fantuzzo,2002) و(La Freniere & Dumas,2011) و(Ziv & Sorongon,2011) إلى أن الكفاءة الاجتماعية تتطوّر بزيادة السن، في حين دراسات أخرى مثل (Shearer,Fusco & Mc Wayne,2005) و(Thorell & Rydell,2008) و(Santos,Vaughn,Peceguina,Daniel & Shin,2014) توصلت نتائجها عكس ذلك، حيث أن الكفاءة الاجتماعية لا تتطوّر بزيادة السن.

3.1-بعض سمات الشخصية:

أشار مجدي (1990، ص 7) إلى أن نجاح العلاقات الاجتماعية للفرد لا ترتبط بمواقف التفاعل الاجتماعي فقط، بل يرتبط أيضاً بقدراته الشخصية. فهي تلعب دوراً مهماً في تحديد سلوكه. وقد أشار العديد من الدراسات على أهمية سمات الشخصية وأبعادها خاصة الانبساطية والعصابية باعتبارهما أكثر أبعاد الشخصية أهمية في وصف السلوك الاجتماعي.

وذكرت سعدات (2016، ص 28) أن التردد يؤثر في قرارات الفرد مما يجعله غير قادر على اتخاذ القرار في أيّ سلوك يريد أن يقوم به مما يوّلد لديه خللاً في منظومة الثقة بالذات، وبالتالي يقلل من كفاءته الاجتماعية.

وتضيف الباحثة أن مزاج الفرد ينعكس على مدى مشاركته في المناسبات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين وبالتالي يلاحظ أن هناك اختلافاً في الكفاءة الاجتماعية في مواقف التفاعل مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالمزاج السائد لدى الفرد.

وأكد (Mobya,1993) على علاقة الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية بمفهوم الذات لدى الفرد، حيث أن مفهوم ذاته يتأثر بعدة عوامل منها تقويمات الآخرين له وبخاصة الأفراد المُهمين في حياته، وتظهر هذه التقويمات من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي.

2-عوامل البيئة الاجتماعية :

1.2-التنشئة الاجتماعية للأسرة:

أشار (Watson & Lindgren,2004) إلى أن التنشئة الاجتماعية تسهم في عملية النضج الاجتماعي، من خلال تعلم الفرد المعايير الاجتماعية التي تحدد له الادوار الاجتماعية والتي تتيح له الاستجابة بطرق ملائمة لمجتمعه، إذ يتعلم كيف يسلك سلوكاً اجتماعياً مقبولاً عن طريق علاقاته الاجتماعية. وترتبط التنشئة الاجتماعية خاصة بالأسرة والمدرسة. فالأسرة هي العامل الأوّل المسؤول عن تعلم الأنماط السلوكية المتعارف عليها اجتماعياً، بينما تمثل المدرسة البيئة الثانية للتنشئة الاجتماعية والتي يقضي فيها الفرد جزءاً كبيراً من حياته ولا شك أنها تمده بالعديد من أنواع السلوك الاجتماعي. ولا شك أن الكفاءة الاجتماعية هي استجابة متعلمة. فالفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة بالتدريج على إنشاء العلاقات الاجتماعية الفعالة مع الآخرين. فهو يكتسب الأساليب السلوكية والاجتماعية والاتجاهات والقيم والمعايير ويتعلم الأدوار الاجتماعية، وهو يتعلم التفاعل الاجتماعي مع رفاق السن، ويتعلم المسؤولية الاجتماعية.

ويرى كواسه والسيّد (2011) أن الأسرة تعد الإطار الاجتماعي للتفاعل بين أفرادها، فهي التي تصبغ سلوك الطفل بصبغة اجتماعية، وتسهم في نموه الاجتماعي، ويتحقق هذا الهدف عن طريق التفاعل الإيجابي بين أفرادها، والذي يلعب دوراً هاماً في تحديد وتكوين شخصية الطفل.

وتعتبر الأسرة أولى المؤسسات التربوية التي تقع على عاتقها مسؤولية رعاية الأطفال وتربيتهم وتقويم سلوكهم.

لذا يجد الوالدان أنه من حقهما تأديب الأطفال، واستخدام القوة والعقاب البدني كخيار لتعديل سلوكهم وتهذيبهم.

ونتيجة لأساليب معاملة الوالدين الخاطئة ظهرت مشكلة الإساءة للأطفال، والتي نالت اهتمام الباحثين والدارسين في المجتمعات المختلفة. وتعني إساءة معاملة الأطفال استخدام العقوبة البدنية أو النفسية المتكررة من الوالدين أو أحدهما للأطفال القُصّر سواء أكان ذلك عن طرق الضرب المقصود، والعقاب البدني المبرح وغير المنظم، أو من خلال السخرية والإهانة المستمرة للطفل، أو من خلال إهمال رعايته وعدم توفير احتياجاته الصحية والجسمية، والنفسية والاجتماعية الأساسية، أو من خلال استغلالهم من جانب القائمين على رعايتهم وتكليفهم بأعمال تفوّق طاقاتهم. ولإساءة الطفل تأثيرات سلبية تتضمن سلوكيات عمدية خاطئة في حق الطفل يرتكبها الوالدان أو القائمون على رعايته بصورة فردية أو جماعية، وتسبب له أذى نفسياً وتضر بسلوكياته وانفعالاته وقدراته العقلية وصحته النفسية، وقد تجعله عرضه لبعض الاضطرابات النفسية. فالإساءة بأشكالها المختلفة تلحق الضرر المباشر للطفل، وتحول دون إشباع حاجاته النفسية والتربوية، ولها آثار نفسية وجسدية وأكاديمية، بالإضافة إلى آثارها المتعلقة بالنمو الاجتماعي. ولقد أظهرت دراسات الباحثين (Eisenberg, Cumberland & Spinrad, 1998) و(Eisenberg, Fabes, Shepard,Guthrie,Murphy & Reiser,1999) و(Chan,2010) و(Brophy-Herb, Schiffman, Bocknek,Dupuis,Fitzgerald & al,2011) و(Chang, Shelleby, Cheong & Shaw, 2012) أن النمو الانفعالي والاجتماعي يحدث في وقت مبكر من خلال التفاعلات بين الطفل والوالدين، لأن ثمة علاقة قوّية ومباشرة بين الانفعالات الوالدية السلبية وردود أفعالهم نحو الأطفال وتدني الكفاءة الانفعالية والاجتماعية للأبناء.

ويرى (Kim, Han & Mc Cubbin,2007) أن تدني الكفاءة الاجتماعية يرتبط بتدني القبول والرفض من الأمهات. وأشار (Webster-Straton & Hammond,1998) إلى أن الدفء الجسدي من الأمهات يؤدي إلى زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأبناء، وأن قسوة الآباء والأمهات المتمثل في الصفع والضرب والصراخ يرتبط بتدني الكفاءة الاجتماعية لأبنائهم.

ويرى (Altay & Gury,2012) أن التفاعلات السلبية مع الأقران أعلى عند أطفال الآباء التسلطيين من أطفال الآباء المتسامحين. ويرى (Weis,2002) أن أسلوب التسامح للوالدين بدرجات عالية في الكفاءة الاجتماعية للأبناء. فأسلوب الوالدين في تربية الأبناء هو الأكثر تحديداً وفاعلية في ثقافة المجتمع لتطوير الكفاءة الاجتماعية.

وفي نفس السياق أكد (Chan,2011) و (De Souza,& Paul,2013) على أن هناك علاقة بين التدعيم الوالدي والكفاءة الاجتماعية.

وأشار (Lieny,2010) إلى أن البيئة المنزلية الفوضوية غير المنظمة تؤثر سلباً في الكفاءة الاجتماعية، بينما جودة الرعاية قبل المدرسة تؤثر إيجابياً. ويذكر (Kim & Cicchetti,2004) وكواسة والسيّد (2011) أن المناخ الأسري السوي القائم على الحب والأمن والدفء والعلاقات الأسرية المترابطة، والاتساق والمشاركة الوجدانية يجعل الأبناء يصلون إلى مستوى مناسب من الكفاءة الاجتماعية.

ويرى (Rogosch & Cicchetti,1994) أن المعلمين قد لاحظوا أن الأطفال المساء إليهم جسدياً لديهم تدني في الكفاءة الاجتماعية والقبول الاجتماعي، وارتفاع في المشكلات السلوكية.

وذكر (Flisher,Kramer,Hoven & Greenwald,1997) أن المراهقين الذين تعرضوا في طفولتهم إلى الإساءة الجسدية يظهرون صعوبات في التوافق وانخفاض في الكفاءة الاجتماعية، ومشكلات سلوكية، ونقص في القدرة الاستقبالية للغة وتدني في الأداء المدرسي.

ويرى (Ward & Haskett,2008) أن بعض الأطفال المساء إليهم جسدياً يحتاجون إلى التركيز المكثف على مهارات التطور الاجتماعي في العلاقات مع الأقران، وحل المشكلات الاجتماعية.

2.2-عادات وتقاليد المجتمع:

أشارت سهير أحمد كامل (2003، ص 115) إلى أن فهم الشخصية في ضوء نظرية (Adler) تستلزم الكشف عن الإطار الاجتماعي الذي يحيا فيه الإنسان والذي تتشكل حياته من خلال المعايير الثقافية والأخلاقية والاجتماعية لهذا الإطار الاجتماعي. ومن ذلك فالعادات والتقاليد والأعراف تمثل بالنسبة للفرد إطاراً عاماً يعيش في وسطه، يتأثر به ويؤثر فيه.

3.2-جماعة الرفاق:

ذكر كروم (2017، ص 32) أن التنشئة الاجتماعية ترتبط بجماعة الرفاق الي تتكوّن من مجموعة الأفراد المتقاربين في السن والذين يشتركون في نفس الاهتمامات كالميول والاتجاهات، وترجع أهميتها إلى أنها تنمي لدى الفرد الكثير من المهارات الاجتماعية والقيم والمعايير والتقاليد.

وأشار جناد (2013، ص 38) إلى أن جماعة الرفاق هي وحدة اجتماعية تتكوّن من مجموعة من الأفراد الذين يتشابهون فيما بينهم في السن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتعليمي والسلوكي وغيرها من الصفات، ومن أهم وظائفها أنها تساعد الفرد على تكوين صورة لذاته، وتزوّده بالمعايير التي تحكم سلوكه، وتساعده على الاستقلال وتتيح له فرصة لتنمية خبراته ومهاراته.

وأكد الترتوري (2007) الوارد في القحطاني (2009، ص 31) على أن الكفاءة الاجتماعية المناسبة تزوّد الفرد بالأساس الهام الذي يؤدي إلى علاقات قوّية مع الرفاق، وأن الكفاءة الاجتماعية غير المناسبة ترتبط بعدد من النتائج السلبية بما فيها انحراف الأحداث ومشكلات الصحة العقلية وتطوّر نماذج من السلوك اللااجتماعي.

4.2-البيئة المدرسية:

أشار القحطاني (2009، ص 31) إلى أن الكفاءة الاجتماعية تتأثر بدرجة كبيرة بالأساليب التربوية المعتمدة في المؤسسات التعليمية سلباً أو إيجاباً حسب طبيعة الأساليب والمناهج التربوية، وهذا الأمر بالطبع ينعكس ليس في شخصية الفرد، فحسب بل في أدائه وتحصيله الأكاديمي بالإضافة إلى أنماط التفاعل الاجتماعي.

وأشار (Pelligrini,1980) الوارد في القحطاني (2009، ص 31) إلى أن للبيئة الاجتماعية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، والذكاء، والتكوين الجسمي، والجنس، والعمر تأثير واضح في تشكيل وتطوّر الكفاءة الاجتماعية.

وذكر أبو غالي (2014، ص 276) أن إعداد الطفل لمواجهة الحياة يتطلب اكتساب أكبر قدر من الخبرات والمهارات الاجتماعية التي تمكنه من الوصول إلى الكفاءة الشخصية والاجتماعية التي تساعده على التفاعل مع مواقف الحياة اليومية، ولاسيما في مرحلة الطفولة. فعملية تطوير كفاءة اجتماعية مناسبة وملائمة أثناء مرحلة الطفولة تعتبر عاملاً حاسماً في نجاح الفرد في مرحلة طفولته، وفي المراحل اللاحقة من حياته حيث أن عجز الطفل عن المشاركة وإقامة علاقات اجتماعية مع أقرانه والمحيطين به يحول دون إعداده للحياة.

حادي عشر: خصائص الأفراد ذوي الكفاءة الاجتماعية

1-الأفراد ذوو الكفاءة الاجتماعية المرتفعة:

يرى (Gresham & Roschly,1987) الوارد في الوهيبي (2013، ص 31) أن السلوك التكيفي، والمهارات الاجتماعية وقبول النظير هي خصائص تشير بوضوح إلى كفاءة الفرد الاجتماعية، وترى (Wentzel,1991) أن ما يميّز ذوي الكفاءة الاجتماعية هو السلوك المسؤول، ووضع النظير، والثقة المتبادلة وأسلوب حل المشكلات، وتضع (Anne Margareth & al.,1997) لذوي الكفاءة الاجتماعية عاملين رئيسين هما: التفاعلات الاجتماعية الإيجابية والمبادرة الاجتماعية. وتوصل حبيب مجدي (2003) في دراسة للكشف عن الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية إلى عدة صفات تميّز ذوي الكفاءة الاجتماعية وهي: حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، السيطرة والانبساط، المبادأة في القرارات الاجتماعية، تحمل المسؤولية الاجتماعية، التكيف الاجتماعي، والتعاون، والمشاركة، والثقة بالنفس، والمكانة الاجتماعية المرموقة. أما (Chen & al.,2000) فيرى أن التوجه الاجتماعي الإيجابي، والتكيف الاجتماعي، والتكيف العاطفي هي أهم خصائص ذوي الكفاءة الاجتماعية، بينما (Katherine & Gay,2003) تراها في تقبل الآخر والتعاطف معه، والتواصل الفعّال، وإدارة العلاقات أكثر وضوحاً.

ويرى المغازي (2004) أن التوافق المهني، واستيعاب التغييرات العلمية والتكنولوجية، وارتفاع التحصيل الدراسي هي من خصائص الكفؤ اجتماعياً. ويرى الغريب (2005) أن المؤشرات التي اتفق عليها معظم الباحثين في تحديد الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد تنحصر في: التواصل اللفظي، وتوكيد الذات، وحل المشكلات الاجتماعية، والتوافق النفسي والاجتماعي، بينما يحددها عبد الهادي (2005) في ثلاثة مظاهر رئيسة هي: التماثل العاطفي، وضبط الانفعال وحل المشكلات الاجتماعية وإدارة الغضب. وذكر علي (2006) أن الكفاءة الاجتماعية يمكن أن يستدل عليها من العلاقات الإيجابية مع الآخرين، المعرفة الدقيقة والملائمة بأصول أو قواعد السلوك الاجتماعي، غياب السلوك اللاتوافقي، السلوكيات الاجتماعية الفعّالة. وحددت أبو رمان (2008) في دراسة أجرتها على الجانحين خمسة مظاهر للكفاءة الاجتماعية وهي: الامتثال للقوانين والسلطة، والمؤهلات القيادية، والبعد الاجتماعي، والتكيف مع مجتمع الرفاق، والوعي بالأمور المتعلقة بالأمن والسلامة. ويرى (Owens & Johnston,2010) أن الكفاءة الاجتماعية تشير إلى المهارات الاجتماعية والعاطفية والمعرفية والسلوكيات التي يحتاجها الأفراد من أجل الاندماج الاجتماعي الناجح ومن مظاهرها: التعاون الوّدي، السلوك المفيد، إدارة الغضب، مهارة التفاوض ومهارة حل المشكلات، بينما تتجلى عند مقدادي وزيتون (2010) في ثلاثة مظاهر رئيسة هي: مهارات شخصية لإقامة علاقات مع الآخرين، ومهارات ضبط الذات ومهارات أكاديمية. ويذكر جناد (2014، ص 22) **أن** مرتفعي الكفاءة الاجتماعية يتميّزون بخصائص معينة مثل التعاون، والتكيف الاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والتفاعل الاجتماعي والتوافق الدراسي. ويرى عبد الرزاق حمايمي (2014، ص 304) أن مرتفعي الكفاءة الاجتماعية يتميّزون بالمعرفة، والرغبة، وأنشطة جيّدة قابلة للتكيف وفطنة اجتماعية.

1-الأفراد ذوو الكفاءة الاجتماعية المنخفضة:

ذكر الوهيبي (2013، ص 33) أن انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى الأفراد يكون له التأثير السلبي على نفسية الفرد، وعلاقاته مع الآخرين، وقد تختلف مؤشرات انخفاض الكفاءة الاجتماعية من شخص لآخر ويرجع ذلك إلى اختلاف العوامل النفسية والبيئية، ومنها ما يراه (Gordon & al., 1982) من أن عدم الرضا عن الذات عامل يؤشر بانخفاض الكفاءة الاجتماعية.

ويرى مسلم (2006) الوارد في الوهيبي (2013، ص 33) أن من أبرز مظاهر انخفاض الكفاءة الاجتماعية نجد التورط في كثير من مشكلات التفاعل على نحو يُقلل من احتمالية التغلب على الخلافات في العلاقات الشخصية ما يؤدي إلى نشوب صراعات قد تكون عنيفة، وتبني توقعات غير واقعية فيما يتعلق بردود فعل الطرف الآخر (ردود أفعال دفاعية) قد تسهم في تقويض العلاقات، والإخفاق في مواقف التفاعل، والفشل في استثمار فرص إقامة العلاقات الودية مع المحيطين، وضياع الدور والمكانة الملائمة في المجتمع، والاكتئاب حيث يصعب على منخفضي الكفاءة الاجتماعية الإفصاح عن مشاعرهم والإفضاء بما يحملون من هموم، وما يشعرون به من معاناة مما يؤدي إلى الأعراض الاكتئابية المزاجية والنفسجسمية، الشعور بالوحدة النفسية والانعزال، الإحباط وانخفاض تقدير الذات واستخدام أساليب سلبية للتوافق تتسم بالعداوة والكذب، والإسقاط أو العصبية في المعاملة ما يؤدي إلى التنفير.

وذكر صالح ومنشد (2017، ص 26) أن أبحاث (Goleman,2000) أشارت إلى أن نقص الكفاءة الاجتماعية

يساهم في تدني قدرة الفرد على التوافق مع المحيط الاجتماعي، والعزلة عن الآخرين، والفشل في تحقيق الأهداف الذاتية. كما وجد (Graham, Bellmore & Miz,2006) أن نقص الكفاءة الاجتماعية ينتج عنه شعور الفرد بأن العالم مكان موحش، ويجعله يفتقر إلى الدعم الاجتماعي وعدم وجود أصدقاء يفهمون مشاعره وأفكاره، فضلاً عن تدني احترام الذات، والشعور بالنقص. وتوصل (Cullinan,Polloway & Epstein,1987) إلى أن هناك علاقة بين النقص في المهارات الاجتماعية والسلوك غير المرغوب اجتماعياً وقلق المستقبل.

ويرى (Guilford & Upton,1992) الوارد في طارق كامل أحمد (2014، ص 19) أن الأفراد الذي يعانون من الشعور بالنقص وعدم الكفاءة يقللون من شأن أنفسهم، ولا يستطيعون مقاومة القلق الناجم عن أحداث الحياة اليومية وضغوطها، ويبحثون باستمرار عن المساعدات النفسية.

وأظهرت نتائج دراسة (Chang,2004) ومطر والزغبي (2011) أن نقص الكفاءة الاجتماعية يعد منبأ خطيراً بتدني إنتاجية الفرد، ورفض الأقران له وسوء فهم الذات، والذي تكون نتيجته أن يقع الفرد ضحية السلوك العدواني أو الانسحابي.

خلاصـــة:

تعد الكفاءة الاجتماعية استعداداً ذهنياً داخلياً غير مرئي من طبيعة ذاتية وشخصية تتضمن عدداً من الأداءات باعتبارها مؤشرات تدل على حدوث الكفاءة لدى المتعلم. فهي شاملة لا تعتمد على جانب واحد من جوانب النمو إنما تعتمد على تكامل الجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية الانفعالية والاجتماعية والشخصية.

كما تعد بناء معقد يتكوّن من مهارات عديدة ومتنوعة لزم تطويرها بهدف وصول الفرد إلى درجة أرقى في كفاءته الاجتماعية. فهي تمثل جانباً أساسياً في النمو الاجتماعي السليم في مرحلة الطفولة التي تتسم باتساع عالم الطفل وعلاقته الاجتماعية مع أقرانه والمحيطين به، وأن نموها لدى المتعلمين يعد هدفاً أساسياً للعملية التعليمية.

الفصـــــل الثـــالث: التوافـــــق الدراســـــي

تمهيـــــد

أوّلاً: التوافق

1-الدلالة اللغوية للتوافق

2-الدلالة الاصطلاحية للتوافق

3-التوافق وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى

4-معايير التوافق واتجاهاته

5-التناولات النظرية للتوافق

6-أنواع التوافق

ثانياً: التوافق الدراسي

1-تعريف التوافق الدراسي

2-أهمية التوافق الدراسي

3-أبعاد التوافق الدراسي

4-صفات التلميذ المتوافق دراسياً

5-العوامل المساعدة على تحقيقالتوافق الدراسي

6-فوائد التوافق الدراسي

خلاصـــــة

-تمهيد:

التوافق مفهوم أساسي في علم النفس عامة، وفي الصحة النفسية خاصة، ومعظم سلوك الفرد ما هو إلاّ محاولة من جانبه لتحقيق التوافق إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي. ومفهوم التوافق مفهوم نسبي محكوم بالثقافة التي ينخرط فيها الفرد وبالزمن والبيئة التي يعيش فيها. ولفهم معنى ودلالة التوافق بصورة عامة، والتوافق الدراسي على وجه الخصوص، تتناول الطالبة أوّلاً التوافق من حيث دلالته اللغوية والاصطلاحية، علاقته ببعض المفاهيم، معاييره واتجاهاته، تناولاته النظرية وأنواعه. وثانياً التوافق الدراسي من حيث تعريفه، أبعاده، صفاته، أهميته، عوامله وفوائده.

أوّلاً: التوافق

1-الدلالة اللغوية للتوافق:

ورد في لسان العرب لابن منظور (1990، ص 262) أن" وفق الشيء ملائمة وقد وافقه واتفق معه توافقا". وورد في معجم مقاييس اللغة لابن زكريا (1972، ص 128) أن" وافق تدل على ملائمة الشيئين، منه الوفق: الموافقة واتفق الشيئان: تقاربا وتلاءما، وافقت فلانا: صادقته.

وجاء في معجم الوسيط (1983، ص 1047) لمجمع اللغة العربية أن" التوافق أن يسلك المرء مسلك الجماعة ويتجنب الشذوذ في الخلق والسلوك". وورد في مختار الصحاح (د.ت، ص 730)

" أن التوافق، الاتفاق هما التظاهر. ووافق: أيّ صادفه، والوفق هي الموافقة بين الشيئين كالالتحام".

وجاء في معجم الوجيز (1990، ص 112) لمجمع اللغة العربية أن" التوافق ضرب من التكيف الاجتماعي يراد به أن يغير المرء من عاداته واتجاهاته ليلائم الجماعة التي يعيش فيها".

وذكر عبد المجيد عبد الرحيم (1981، ص 32) أن" المفهوم اللغوي للتوافق هو أساس البلاغة عند الزمخشري، حيث أشار إلى كلمة وفق ووافقته على كذا وبينهما وفاق وهما متوافقان".

ويرى مصطفى فهمي (1980، ص 11) أن" التوافق لغوياً يعني التآلف والتقارب واجتماع، والكلمة نقيض للتخالف والتنافر والتصادم وهو غير الاتفاق الذي يعني المطابقة التامة".

وأشار (Rey,2006) الوارد في (Simonet,2009,p393) إلى أن لفظة (*adapter*) من الناحية الايتيمولوجية اشتقت من الكلمة اللاتينية (*apere*) التي تعني (*Lier, attacher*) والتي كوّنت الفعل اللاتيني (*adaptare*) والذي يعني (*ajuster à , en vue de*).

ويرى (Rey-Debove &Rey,2007) أن لفظة (*adapter*) المستعارة من اللغة اللاتينية خلال القرن الثالث عشر ظهرت بالمعنى الحقيقي الملموس لكلمة (*appliquer*) وبالمعنى المجازي لكلمة (*mettre en accord avec quelque chose*)، وأن لفظة (*s'adapter*) برز استخدامها الحالي في القرن الخامس عشر مصحوباً ببعض المشتقات مثل (*aptitude,approprié ou adhérer*).

وأضاف الباحثان أن (*adaptation*) اشتقت من لفظة (*adaptatio*) اللاتينية في القرون الوسطى والتي تم توثيقها في القرن الثالث عشر ثم تعميمها في اللغات الفرنسية والانجليزية في القرن السادس عشر بمعنى (*l'action d'adapter au sens d'ajuster*).

وذكر (Desseilles,2016 p329) في المعجم (*Trésor de la langue française*) أن مصطلح (*Adaptation*) الذي دخل مجال العلوم الطبيعية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر تم استخدامه لتحديد الكائن الحي الذي يقوم بأداء وظيفة ما والتي تعبر عن الحيوية في ظل ظروف معينة، ولا سيما الحالة الهيكلية–الوظيفية (*L'état structuro-fonctionnel*) لهذا التوافق الناتجة عن هذه العملية، والمصطلح هو نسخة من التعديل الإنجليزي الذي استخدمه (Darwin) عام 1859 في الطبعة الأولى لكتابه "أصل الأنواع"*. والتوافق يعزز معنى التأقلم (*L'accomodation*) أو الأقلمة (*L'acclimatation*) للكائنات الحيّة مع بيئتها والتي تنشأ من الانتقاء الطبيعي (*La sélection naturelle*) ومعناه أن الأفراد يتمتعون بخصائص وسمات وراثية تتيح لهم البقاء والتكاثر.

وأضاف (Desseilles,2016 p330) أنه من الناحية الايتيمولوجية فإن (*adaptation*) تم اشتقاقه من الكلمة اللاتينية (*aptus*) الذي يعني (*habile*) أو (*propre à quelque chose*).

2–الدلالة الاصطلاحية للتوافق:

لاستقراء التعريفات الاصطلاحية للتوافق، تعرض الطالبة ما تم تواتره في المعاجم والدوائر النفسية أوّلاً وما تم تعريفه لدى عددٍ من الباحثين ثانياً.

ذكر (Warren, 1934)–في معجم علم النفس (*Dictionary of pychology*)–أن التوافق هو أيّ عملية بها يصبح الكائن العضوي أكثر تلاؤماً في علاقته مع البيئة أو مع الموقف كله بيئياً وداخلياً والذي نعني به (*Accommodation*) وهنا عادة ما يستخدم كمرادف للفظين (*Adaptation & Accommodation*). وبشكل محكم فإن مصطلح (*Accommodation*) يشير إلى التغير نفسه، وأن مصطلح (*Adjustment*) نعني به توليد علاقة جديدة، بينما يشير مصطلح (*Adaptation*) إلى التحسن الناجم عن التغيير.

وفي المعجم الجديد لعلم النفس (*The new Dictionary of pychology*) لِـ (Harriman, 1947) لم نلتمس وجود لفظة (*Adjustment*) ولكنه توجد لفظة (*Adaptation*) والتي تعني عنده " التغير التدريجي الذي يحدث في حدة عضو حسي بعد إثارة يطول أمدها. ويبدو أن (Harriman, 1947) أخذ هذا المفهوم من (Aubert,1865) ليشير إلى توافق العين لشدة الضوء. فقد لاحظ أن المرء عندما

*On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for Life. Ouvrage de Charles Darwin publié le 24 novembre 1859.

يبقى في غرفة مظلمة مدة طويلة، فإن شدة الظلام تبدو أنها تقل. وقد وسَع (Hering,1872) من هذا المفهوم ليشمل التوافق (*Adaptation*) الضوء وتفاوت اللون.

ويرى (Pieron,1951,p20) –في (*Vocabulaire de psychologie*)–أن مفهوم التوافق يشير إلى التوافق بين الكائن العضوي والمحيط، حيث لا يظهر إلاَ عندما يستجيب الفرد بطريقة من شأنها أن تبطل المثير العضوي النوعي الفعَال في اللحظة، لذا لا نستطيع أن نميّز بين (*Adjustment*) و(*Adaptation*).

وأشار (English & English,1961,pp45-48) –في المعجم الشامل للمصطلحات السيكولوجية والتحليل النفسي– (*A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical*) إلى مفهوم التوافق من حيث أنه اتزان استاتيكي بين الكائن وبيئته المحيطة، حيث لا يوجد تغير في المثير يستدعي استجابة. فالتوافق عملية إجراء التغييرات اللازمة في الشخص يقوم بها الفرد في داخله أو ببيئته لبلوغ توافق نسبي مرادف (*Accommodation, Conformity, Adaptation*).

وقد اقتصر (Eidelberg,1968) –في دائرة معارف التحليل النفسي (*Encyclopedia of psychoanalysis*) على مصطلح (*Adaptation*) وعرَفه بأنه تكامل الحاجات الغريزية مع شروط متطلبات العالم الخارجي ومقتضيات الأنا الأعلى، ولكل مهمة تضطلع بها الأنا عن طريق التعلم واختيار الواقع.

وذكر وهبة وآخرون (1971، ص 136) في المعجم الفلسفي أن " التوافق هو التكيف (*Adaptation*) على الإطلاق، خصوصاً التكيف الاجتماعي أو هو تغيير من عادات الفرد وحاجاته ليوائم الجماعة التي يعيش في كنفها".

والتوافق من الناحية المفاهيمية مصطلح مركب غامض إلى حد كبير، ذلك أنه يرتبط بالتصور النظري للطبيعة الإنسانية، وبتعدد النظريات والأطر العلمية والثقافية المتباينة، أو ربما كان أحد أسباب غموض هذا المصطلح هو الخلط بين المفاهيم، والسبب في ذلك قد يعود إلى طبيعة عملية التوافق المعقدة، وإلى الإطار النظري والمفاهيمي للباحثين، ولكن كل التعريفات المختلفة للتوافق تركزت على مستويين هما المستوى الشخصي (النفسي) والمستوى الاجتماعي، وتقوم الطالبة بعرض هذه التعريفات المختلفة ضمن ثلاث مستويات هي: التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق التكاملي (الشخصي/الاجتماعي).

أ–التعريفات التي اهتمت بالمستوى الشخصي للتوافق:

إن التوافق الشخصي يسبق التوافق الاجتماعي وهو ضروري لحدوثه ومن التعريفات التي اهتمت بالمستوى الشخصي للتوافق نذكر ما يلي:

–يرى (Freud,1923) الوارد في بلحسن (2008، ص73) أن "الشخص المتوافق هو الذي تكون الأنا عنده بمثابة العقل المدبر للشخصية أيّ هو الذي يسيطر على الهو والانا الأعلى، ويسمح بالتحكم فيها ويدبر حركات التفاعل مع العالم الخارجي تفاعلاً تراعى فيه مصلحة الشخصية بأسرها وما لها من حاجات".

-ويرى (Combs,1947) الوارد في هول ولندزي (1971، ص 618) أن" التوافق هو كفاءة التنظيم الشخصي، بمعنى أن الذات السوّية تستطيع أن تقبل في تنظيمها كل أوجه الحقيقة". والشخص الذي لا يستطيع أن يتعامل مع إحساساته ونفسه الحقيقية يشعر أنه مهدد بهذه الإحساسات. والفرد غير المتوافق يتميّز بإحساسات كثيرة مهددة، وعدم توافقه يحدث غالباً كنتيجة لمحاولات التعامل مع التهديدات التي يشعر بها، فيكون الشخص غير المتوافق مرادفاً للشخص المهدد.

-ويرى (Schaffer & Shoben,1950) الوارد في هول ولندزي (1971، ص 618) بأن الكائن الحي في البداية يحاول إشباع دوافعه بأيسر الطرق، فإن لم يتيسر ذلك راح يبحث عن أشكال جديدة للاستجابة، فيلجأ إلى تعديل في البيئة أو تعديل هذه الدوافع نفسها.

-وذهب (Lazarus,1961,p32) إلى أن سلوك الإنسان هو" توافق مطالبه والضغوطات المختلفة التي تؤثر في تكوينه وتوظيفه النفسي، حيث أن للفرد حاجات بيولوجية وسيكولوجية عليه أن يواجهها ويشبعها من خلال تفاعله مع البيئة، بحيث يحافظ على نفسه ويرقيها مع مراعاة حاجات المجتمع في نفس الوقت".

-ويرى (Cattell,1966) الوارد في بلحسن (2008، ص73) أن التوافق هو "حسن النظام الداخلي الذي يؤدي إلى التكيف أيّ حرية الفرد من الضغوط والصراعات والكبت. والتوافق هو انسجام البناء الدينامي للفرد، وهناك ميل إلى أن يرتبط التوافق بالتكيف ارتباطاً إيجابياً. أما التكيف فهو مدى التعاون والتآزر بين كل طاقات الفرد الدافعة في سبيل هدف معين".

-وذهب (Wilson,1967) الوارد في هول ولندزي (1971، ص 618) أن التوافق يعتمد على نموذج بيولوجي، حيث أن جميع المخلوقات تميل إلى أن تحتفظ بحالة من الثبات الداخلي، وتسمى هذه الحالة الخاصية البيولوجية. أما على المستوى السيكولوجي فإن هذا يسمى عملية التوافق والتي تشير إلى السلوك العام الذي يبدأ ببداية التوتر وينتهي بالوصول إلى الهدف الذي يقلل من التوتر. فالتوافق يعني الخلو النسبي من الانفعالات السلبية، الخوف، القلق، الإحساس بالذنب، الصراع والشعور بالاكتفاء الشخصي.

-وأشارت منيرة حلمي (1967، ص 21) إلى بإمكانية دراسة التوافق من حيث هو عملية سلوكية تؤدي إلى التكيف، ذلك أن الشخص وهو يسير نحو التوافق يسلك سلوكاً معيناً يواجه به حاجاته الداخلية والخارجية، ويقضي به على تصارع هذه الحاجات إذ نشأ. والعملية السلوكية التي يقوم بها الفرد في مواجهة هذه الحاجات في تصارعها هي العملية التي تحقق له التوافق النفسي.

-وعرّف (Mouly,1968) الوارد في حسن جامع (1990، ص 40) التوافق بأنه " العملية التي بواسطتها يمكّن الفرد المحافظة على توازنه الفيزيولوجي والنفسي هادفاً الوصول في نفس الوقت تحقيق كل ما يؤدي إلى تقدير ذاته، كما يتضمن العلاقة المنسجمة بين الفرد وبيئته أو كفاءة أنماط سلوك الفرد الذي يستخدم لإشباع دوافعه".

-ويرى (Marten,1980) الوارد في جامع (1990، ص 40) أن التوافق بالمفهوم النفسي يحدد على " أساس درجة تمتع الفرد بالصحة والسعادة، والمهارات الاجتماعية، وفي إمكانية إحداث التوازن المستمر مع مطالب البيئة".

-وذكر السيّد أبو النيل (1984) الوارد في سفيان (2004، ص 154) أن التوافق هو" رضا الفرد عن نفسه حيث تكون حياته النفسية خالية من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب والقلق والنقص".

-وأشار مرسي وآخرون (1984، ص 34) إلى أن التوافق هو" قدرة الفرد على أداء وظيفته في الحياة بنجاح من خلال أهدافه وإمكانياته والفرص المتاحة له في البيئة الاجتماعية والاقتصادية".

-وبيّن عبد الحليم السيّد (1989، ص 7) أن" التوافق يتطلب إحداث تغييرات في سلوك الشخص وتفكيره واتجاهاته، وأن يكون على درجة عالية من المرونة والمطاوعة والقابلية للتغيير".

-وعرّف كفافي (1997، ص 37) التوافق بأنه " التوازن بين الوظائف الشخصية المختلفة مما يترتب عليه أن تقوم الأجهزة النفسية بوظائفها بدون صراعات شديدة".

-ويرى حوطر (1998، ص 62) أن "التوافق الشخصي يتضمن السعادة مع النفس والرضى عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأوّلية الفطرية والعضوية والفيزيولوجية والثانوية المكتسبة ويعبر عن سلم داخلي، حيث لا صراع داخلي".

-وأشار عيسى علي ومحمد يوسف راشد (2011، ص 706) إلى أن (Arkoff,1968) يعتبر من أوائل الباحثين من تناول التوافق بشكل علمي حينما عرّفه بأنه: " عملية تفاعل الفرد مع البيئة، ويعتمد سلوك الشخص التوافقي على خصائص وقدرات الفرد، بالإضافة إلى خصائص الحالة أو الوضع القائم أيّ الظروف البيئية".

-وترى (Cloninger,1996) الوارد في شقورة (2002، ص 41) أن التوافق " يتضمن الجهود التي يقوم بها الفرد ليتكيّف مع التحديات والمتطلبات البيئية بطريقة معينة للوصول إلى حالة الثبات أو الاتزان".

-وعرّف غريب (1999، ص 7) التوافق بأنه " التغيرات والتعديلات السلوكية التي تعتبر ضرورية لإشباع الحاجات ومقابلة المطالب حتى يتمكن الفرد من تحقيق علاقة متناغمة مع البيئة".

ب-التعريفات التي اهتمت بالمستوى الاجتماعي للتوافق:

-عرّف الزيادي (1964، ص40) التوافق الاجتماعي بأنه " القدرة على إقامة علاقات مثمرة وممتعة مع الآخرين تتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء".

-وعرّف قماري (1990، ص38) التوافق الاجتماعي بأنه " القدرة على العمل المنتج الفعّال الذي يجعل الفرد شخصاً نافعاً في محيطه الاجتماعي".

-ويرى حوطر (1998، ص 62) أن التوافق الاجتماعي " يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي
والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية مما يؤدي إلى الصحة الاجتماعية".

-ويرى كفافي (1997، ص 37) أن التوافق الاجتماعي" يعني أن ينشئ الفرد علاقة منسجمة مع البيئة التي يعيش فيها".

-وأشار ربيع (2000، ص 98) إلى أن التوافق الاجتماعي هو" قدرة الفرد على إقامة علاقات مُرضية مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، وهذه العلاقات تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار، ولا يشوبها العدوان أو الارتياب أو الاتكال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين".

ج-التعريفات التي اهتمت بالمستوى التكاملي(الشخصي/الاجتماعي) للتوافق:

-ويرى الكسندروس (1957) الوارد في الشرقاوي (د.ت، ص 29) أن التوافق" أمر فردي كما هو جماعي أيضاً. فالفرد يلائم نفسه للجماعة، يرفض بعض الأشياء ويُغيّر بعضها الآخر، ولكنه من خلال توافقه هذا فإن الفرد يتلائم أيضاً مع العالم الأوسع بخبراته الضرورية".

-ويتفق الزيادي (1964، ص 4) مع الكسندروس من حيث يبيّن أن التوافق هو عملية تتم بين طرفين هما: البيئة الاجتماعية والفرد وهما يتبادلان التأثير والتأثر والتغيير والتغيّر، حيث يستطيع الفرد أن يُغيّر في المؤثرات الاجتماعية التي يتعرض لها لكي تصبح أكثر ملائمة لمطالبه، وأن يعدّل في مطالبه وحاجاته لكي يُوافق بينها وبين هذه المؤثرات، فالتفاعل مستمر ومتبادل بين الطرفين، ولكن الغاية واحدة في النهاية وهي أن يكتسب الفرد النمط السلوكي المقبول اجتماعياً.

-وترى سمية فهمي (1965) الوارد في قماري (1990، ص 37) أن التوافق هو عملية تتضمن تفاعلاً مستمراً بين الشخص وبيئته، وللبيئة مطالب وللشخص مطالب أيضاً، وكل منهما يفرض مطالبه على الآخر، ويتم التوافق أحياناً عندما يرضخ الشخص ويتقبل الظروف التي لا يقوى على تغييرها، ويتحقق التوافق أحياناً أخرى عندما يعبئ الفرد إمكاناته البناءة فيّعدل الظروف البيئية التي تقف في سبيل أهدافه وفي أغلب الأحيان يكون التوافق حلاً وسطاً بين هذين الطرفين.

-وعرّف (Mouly,1968) الوارد في حسن جامع (1990، ص 40) التوافق بأنه " العملية التي بواسطتها يمكّن الفرد المحافظة على توازنه الفيزيولوجي والنفسي هادفاً الوصول في نفس الوقت تحقيق كل ما يؤدي إلى تقدير ذاته، كما يتضمن العلاقة المنسجمة بين الفرد وبيئته أو كفاءة أنماط سلوك الفرد الذي يستخدم لإشباع دوافعه".

-ويرى أحمد عزت راجح (1971) الوارد في حوطر (1998، ص 61) أن التوافق هو "حالة من التلاؤم والانسجام بين الفرد ونفسه وبين بيئته تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفاً مُرضياً إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية".

-ويرى عثمان فراج (1976) الوارد في شقورة (2002، ص 41) أن التوافق هو" عملية ديناميكية مستمرة يحاول بها الإنسان عن طريق تغيير سلوكه أن يحقق التوافق بينه وبين نفسه وبين البيئة التي تشمل كل ما يحيط بالفرد من مؤثرات وإمكانات للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والتكيّف الاجتماعي".

-ويرى (Wolman,1973,p35) -في معجم علم السلوك (*Dictionary of Behavioral Science*)- أن التوافق هو" علاقة متناغمة مع البيئة تنطوي على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد، وتجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية جميعها التي يعانيها الفرد. فهي التغيرات والتعديلات السلوكية التي تكون ضرورية لإشباع الحاجات، والإجابة على المتطلبات بحيث يستطيع الفرد إقامة علاقة متناغمة مع البيئة".

-وأشار (Eysenck & Arnold,1974) -في دائرة المعارف النفسية (*Encyclopedia of Psychology*)- إلى أن التوافق هو "حالة تكون فيها حاجات الفرد ومتطلبات البيئة مشبعة تماماً أو هو تناغم بين الفرد والبيئة الاجتماعية. فالتوافق هو العملية التي بها يمكن البلوغ إلى هذه العلاقة المتناغمة، أو هو إشباع حاجات الفرد والعلاقة غير المضطربة مع البيئة".

-وذكر وليام الخولي (1976)-في الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي-أن التوافق هو " استقرار علاقة الكائن مع بيئته بدرجة كافية في المجال البيولوجي أو المجال النفسي أو غير ذلك".

وترى سلوى الملا (1977، ص ص 7-8) أن معنى التوافق يتمثل فيما يلي:

أ-التوازن المتسق بين الكائن وما يحيط به، بحيث تعمل لتحافظ على استمرارية الكائن بشكل سوّي.

ب-حالة من العلاقة المتآلفة مع البيئة، حيث يكون الشخص قادراً على الحصول على إشباع لأكبر قدر من حاجاته، وعلى أن يواجه بكفاءة المتطلبات الجسمية والاجتماعية التي تفرض نفسها عليه.

ج-العملية التي بها تتم التغيرات المطلوبة-سواء في الشخص أو البيئة-لتحقيق التكيّف النسبي.

-وأشار فاخر عاقل (1979، ص 14) في-معجم علم النفس-إلى أن التوافق هو" العلاقة التي تحدث بين الفرد ومحيطه وذلك حين ترضى دوافعه وحوافره".

-وترى نجية الخضري (1987، ص 205) أن التوافق هو" محصلة معقدة لعلاقة جدلية بين الذات بكل خبراتها السابقة وإمكاناتها العقلية النفسية وطموحاتها وبين العناصر والمعطيات الموضوعية – كما يدركها الإنسان-في المواقف المختلفة، وأن مفهوم التوافق نسبي بالنسبة للأفراد والثقافات وللمواقف المختلفة للفرد الواحد في الثقافة الواحدة ".

-وذكر كمال دسوقي (1988، ص 56) -في ذخيرة علم النفس-أن التوافق يتمثل في النقاط التالية:

أ-ثبات التوازن بين الكائن وما يحيط به. ب-علاقة الانسجام مع البيئة التي يكون فيها المرء قادراً على إشباع معظم حاجياته النفسية وقادراً على مواجهة متطلباته الجسمية والاجتماعية.

وأوضحت إجلال سري (1990، ص 21) أن التوافق هو" عملية دينامية مستمرة، يحاول فيها الفرد تعديل ما يمكن تعديله في سلوكه، وفي بيئته الطبيعية والاجتماعية وتقبل ما لا يمكن تعديله فيها حتى تحدث حالة من التوازن بينه وبين بيئته".

وأشارت أميرة الديب (1990، ص 29) إلى مفهوم التوافق بالمعنى المتواجد بدائرة المعارف النفسية وهو" حالة تكون فيها حاجات الفرد ومتطلبات البيئة مشبعة تماماً، بمعنى حدوث تناغم بين الفرد والهدف أو البيئة الاجتماعية".

-ويرى طه (1993، ص 59) -في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي-أن التوافق هو أن يحقق المرء نجاحاً في مواقف حياته المختلفة، فيستفيد منها أو يتحاشى بقدر الإمكان إضرارها، وهو يتضمن إشباع حاجات الفرد ودوافعه بصورة لا تتعارض مع معايير المجتمع وقيمه، ولا تورط في محظورات تعود عليه بالعقاب ولا تضر بالآخرين أو المجتمع، فالفرد المتوافق توافقاً حسناً هو الذي ينجح في تحقيق التوازن بين كل هذه الأمور فيظفر بالنجاح.

ويرى صلاح الدين عبد الغني (2000، ص32) أن التوافق "حالة من التوازن والمواءمة بين مطالب الفرد الشخصية ومطالب البيئة المحيطة به سواء كانت هذه البيئة اجتماعية أو أكاديمية، وأنه عليه أن يغيّر من سلوكه أو طريقة معالجته للمشكلة ليكون أكثر فعالية مع الظروف المؤثرة في العمل أو التعلم حتى تتحقق أهدافه ويخفف من حدة التوتر النفسي أو الإحباط وبذلك يستعيد حالة الاتزان وهو السبيل لاستمرار النمو والحياة، وهذه الحالة ما نطلق عليها التوافق الشخصي، وهي الطريقة التي بواسطتها يصبح الفرد أكثر كفاءة في علاقته مع بيئته الدراسية".

-ويرى أشرف عبد الغنى (2002، ص 25) أنّ التوافق "عملية دينامية يقوم بها الفرد بصفة مستمرة في محاولاته لتحقيق التوافق بينه وبين نفسه أوّلاً. ثم بينه وبين البيئة التي يعيش فيها ثانياً.

ويتحقق هذا التوافق بأن يقوم الفرد بتغيير سلوكه للمؤثرات المختلفة للوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي والتكيّف الاجتماعي مع بيئته".

-وعرّف ربيع (2002، ص 98) التوافق بأنه "توازن ثابت بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها، أو هو حالة من العلاقات المتجانسة مع البيئة، بحيث يستطيع الفرد الحصول على الإشباع اللازم لحاجاته مع مراعاة ما يوجد في البيئة من متغيرات.

ويرى القريطي (2003، ص 50) أن مفهوم التوافق يتضمن شقين هما:

أ–اتزان الفرد مع نفسه أو تناغمه مع ذاته، بمعنى قدرته على مواجهة وحسم ما ينشأ داخله من صراعات وإحباطات، مدى تحرره من التوتر والقلق الناجم عنها ونجاحه في التوفيق بين دوافعه المختلفة.

ب–انسجام الفرد مع ظروف بيئته المادية والاجتماعية عموماً بما فيها من أشخاص آخرين وعلاقات وعناصر ومجالات وموضوعات وأحداث.

وترى زينب شقير (2004، ص4) أن التوافق "عملية كلية دينامية ووظيفية تهدف إلى تحقيق التوازن والتلاؤم بين جوانب سلوك الفرد الداخلية والخارجية بما يساعده على حلَ الصراعات بين القوى المختلفة".

ويرى حسن الداهري (2008، ص15) أن "التوافق عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة بالتغيير والتعديل حتى يحدث التوازن بين الفرد والبيئة".

تعقيب على التعريفات السابقة:

يتضح مما سبق أن التعريفات التي تناولت التوافق اختلفت فيما بينها في جوانب معينة واتفقت في جوانب أخرى. ومن العوامل التي أدت إلى عدم اتفاق الباحثين حول تعريف التوافق ما يلي:

–إن وضع تعريف شامل للتوافق أمر صعب التحقيق، باعتبار أن التوافق ظاهرة بشرية.

–يعود الاختلاف في التعريف إلى تباين الخلفية العلمية والثقافية للباحثين الذين اهتموا بدراسته.

–إن التوافق ينبني على طرفين: إحداهما الفرد والآخر البيئة، وغالباً ما يرجح كل باحث هذا الطرف أو ذاك فيكون عدم الاتفاق بين الباحثين.

–التوافق عملية دينامية متغيرة بحسب الفرد وعامل البيئة.

–التوافق عملية نسبية بحسب مرحلة العمر النامية التي يمر بها الفرد والظروف المحيطة به.

أما العوامل التي أدت إلى اتفاق الباحثين في تعريفاتهم فنشير إلى ما يلي:

–التوافق عملية مستمرة باستمرار حياة الفرد، حيث يحاول على الدوام تحقيق أكبر قدر من التوافق.

–التوافق يعني الخلو النسبي من التوترات والاضطرابات النفسية والسلوكية.

–التوافق هو إشباع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية والاجتماعية في إطار البيئة.

–التوافق هو قدرة الفرد على تغيير بيئته، والقيام بدور إيجابي فيها ينفعل معها وتنفعل له.

وأشار حوطر (1998، ص 62) إلى اتفاق معظم العلماء على أن التوافق عملية تغير دينامية ذات مضامين محددة هدفها تحقيق السعادة للفرد، والتوافق عملية مستمرة مع حياة الفرد، وهي ذات محددات وشروط معينة، وتختلف من مرحلة عمرية لأخرى وتحققها وسائل وآليات مختلفة مثل إشباع الحاجات وتحقيق التآلف بين الدوافع المختلفة والتناسق والتكامل لكفايات الفرد وميوله.

كما يرى شقورة (2002، ص 39) أن السلوك الإنساني بشكل عام ما هو إلاّ محاولة مستمرة للتوافق مع الناس والأشياء في البيئة المحيطة، ومعنى ذلك أن التوافق هو قدرة الفرد على تغيير سلوكه حين يواجه مشكلة مادية أو اجتماعية أو نفسية، أيّ أن التوافق هو قدرة فردية تختص بالفرد نفسه، ويرجع السبب في ذلك إلى اختلاف الأفراد في مدى توافقهم النفسي والاجتماعي والدراسي.

وبناء على ما تقدم ترى الطالبة أن التوافق عملية دينامية مستمرة تتناول سلوك الفرد وبيئته بالتعديل والتغيير حتى يتم توازنه وانسجامه مع نفسه، ومع البيئة المحيطة ليؤثر فيها ويتأثر بها.

3-التوافق وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى:

1.3-التوافق والصحة النفسية:

يرتبط التوافق ببعض المفاهيم إلى درجة الخلط بينها، ولعل هذا الخلط ناجم عن ارتباط هذه المفاهيم ببعضها، حيث يرى فهمي (1998، ص 18) أن الصحة النفسية هي علم التكيف أو التوافق الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها، وتقبل الفرد لذاته، وتقبل الآخرين له بحيث يترتب على هذا كله شعوره بالسعادة والراحة النفسية.

ويرى القريطي (2003، ص42) أن الصحة النفسية هي حالة عقلية انفعالية إيجابية، مستقرة نسبياً تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في مجتمع ووقت ما، ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية.

وذكر (Kilander) الوارد في عبد الغفار (2007، ص 35) أن الصحة النفسية تقاس بمدى قدرة الإنسان على التوافق مع الحياة، بما يؤدي بصاحبه إلى قدر معقول من الإشباع الشخصي والكفاءة والسعادة.

وذكر (Critelli & Waid,1980) الوارد في عبد اللطيف (1999، ص 12) أن هناك ارتباط كبير قد يصل في بعض الأحيان إلى الترادف بين التوافق (*Adjustment*) والصحة النفسية (*Hygien mental*)، ولعّل السبب في ذلك يرجع إلى أن الشخص الذي يتوافق توافقاً جيّداً لمواقف البيئة والعلاقات الشخصية يعد دليلاً لامتلاكه وتمتعه بصحة نفسية جيّدة أيضاً، كما يرى (Perlman & Cozby,1983) أن القدرة على التشكيل والتعديل من قبل الفرد لمواجهة المتطلبات وإشباع الحاجات يمكن اعتبارها مقياساً للصحة النفسية، وهذا ما جعل بعض الباحثين اللجوء إلى استخدام مقاييس الصحة النفسية لقياس التوافق وأحياناً مقاييس التوافق لقياس الصحة النفسية.

2.3-التوافق والتكيّف:

طال الخلط بين التوافق (*Adjustment*) والتكيّف (*Adaptation*) لا إلى حد الترادف بين المصطلحين فحسب لكن إلى حد المطابقة. وأشار كفافي (1997، ص37) إلى أن التكيّف هو أحد المصطلحات التي استخدمها علماء الفيزيولوجيا للإشارة إلى التغيرات التي تحدث في أحد أعضاء الجسم كنتيجة لآثار معينة

تعرض لها. كما استخدمها علماء البيولوجيا للإشارة إلى التغيرات البنائية أو السلوكية التي تصدر عن الكائن الحيّ وتجعل السلوك أكثر توافقاً مع الشروط البيئية التي يعيش في ظلها الكائن الحيّ، ولهذه التغيرات قيمتها في تحقيق بقائه. ويرى الحاج (1977، ص25) أن التكيّف هو مجموعة من ردود الفعل التي تجعل الفرد يُعدّل سلوكه أو تصرفاته أو بناه النفسي ليجيب عن شروط أو تغيرات محيطة حوله.

في حين يرى فهمي (1979، ص23) أن التكيّف هو عملية ديناميكية مستمرة يهدف بها الفرد إلى تغيير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقاً بينه وبين نفسه من جهة، وبين البيئة المحيطة من جهة أخرى، والبيئة كل ما يحيط بالفرد وتؤثر فيه ويتأثر بها. فالتكيّف قد يستخدم بمعنى فيزيولوجي أو بيولوجي (طبيعي) وهو مصطلح مستمد أساساً من علم البيولوجيا على سبيل الاستعارة أو الاقتباس.

ويرى الخولي (1976) أن اللفظين (*Adaptation*) و(*Adjustment*) مترادفان، إلاّ أن اللفظة الأولى تشير إلى الخطوات المؤدية إلى التوافق، بينما يرى مرحاب (1989، ص29) أن اللفظة الثانية تشير إلى حالة التوافق التي يبلغها الكائن.

والتكيّف في نظر (Mowrer) هو عبارة عن سلوك يجعل الكائن حيّاً وصحيحاً وفي حالة تكاثر، بينما يشير التوافق إلى التخلص من التوتر. ولقد ارتبط التوافق بمفهوم التكيّف، إذ هناك من يرى أنهما يختلفان على أساس أن العمليات البيولوجية التي تقابل متطلبات البيئة المادية هي: نشاط تكيّفي. أما السلوك الذي يقابل متطلبات البيئة الاجتماعية هو: نشاط توافقي (Bernard,1971)، وهناك من يرى أن التوافق مرادفٌ للتكيّف على اعتبار أنهما يمثلان منظوراً وظيفياً (فهمي،1979) و(Lazarus,1969). والسلوك ينبغي أن يفهم باعتباره محاولة للتكيّف للأنواع المختلفة من الحاجات الجسمية أو توافقاً للمتطلبات السيكولوجية، وهناك من اعتبر التكيّف مفهوماً أشمل من التوافق، على أساس أن التكيّف يتضمن الحيوان والنبات في علاقتهما بالبيئة المادية والاجتماعية، ومن الباحثين من اعتبر التوافق مفهوماً أعم من التكيّف، على أساس أن التكيّف يختص بالنواحي الفسيولوجية، والتوافق يشمل النواحي النفسية والاجتماعية، بحيث تصبح عملية تغيير الفرد لسلوكه ليتسق مع غيره، باتباعه للعادات والتقاليد وخضوعه للالتزامات الاجتماعية عملية توافق، وتصبح عملية تغيير حدقة العين باتساعها في الظلام وضيقها في الضوء الشديد عملية تكيف، ومنهم من نظر إلى التوافق على أنه ثمرة للتكيف، وأن سوء التوافق هو عدم القدرة على ملاءمة ما هو نفسي بما هو اجتماعي. ومن الباحثين الذين أشاروا إلى التوافق كمرادف للتكيّف الطحان (1996، ص 74) الذي عرّفه في إطار مفهومه عن الصحة النفسية بأنه: "حالة من الاتزان النفسي تتجلى في تكامل شخصية الفرد، والتخطيط لمستقبله، وحل مشكلاته، والتكيّف مع الواقع، والتمتع بقدر من الثبات الانفعالي الذي يمكن الفرد من إقامة علاقات اجتماعية ناجحة والالتزام بقيم توجه سلوكه، والإسهام في بناء المجتمع، والشعور بالطمأنينة والرضا"، و (Scott) الوارد في العزة (2004، ص 16)

الذي عرّفه بأنه: " القدرة العامة على التكيف وإرضاء الذات، والكفاية في العلاقة بين الأشخاص، وتشمل القدرة العقلية، التحكم بالدوافع والعواطف، المواقف مع الآخرين، القدرة الإنتاجية، الاستقلال الذاتي، النضج والموقف المناسب من الذات". ومن الذين أشاروا إلى التوافق كمصطلح أعم وأشمل من التكيّف نجد تعريف عوض (1985، ص 219) الذي يرى أنه مستوى من مستويات حياة الفرد فيقال: (التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي)، وقد يتم إضافته إلى مجال نشاط أو سلوك الفرد فيقال: (التوافق المهني، التوافق البيئي، التوافق الدراسي)، كما يضاف إلى نمط الاستجابة التي يقوم بها الفرد في المواقف التي تواجهه فيقال: (التوافق السوّي، والتوافق المرضي). أما الذين اعتبروا التوافق ثمرة من ثمرات التكيّف فنجد لبيب (1970، ص22) الذي عرّفه بأنه: "عمليه مستمرة يحاول بها الإنسان عن طريق تغيير سلوكه ليحقق التوافق مع نفسه والبيئة، وتشمل كل ما يحيط به للوصول إلى حالة الاستقرار والتكيّف".

وقد استعار علم النفس المفهوم البيولوجي للتكيف تحت مصطلح مواءمة، واستخدم في المجال النفسي الاجتماعي تحت مصطلح تكيف أو توافق. والفرد الذي يتلاءم مع البيئة الطبيعية يستطيع أن يتلاءم مع الظروف النفسية والاجتماعية المحيطة به، والتي تتطلب منه باستمرار أن يقوم بمواءمات بينها وبينه.

ويرى منير الخازن (د.ت، ص 16) أن كلمة التكيّف استخدمت مرادفةً لِـ (*Adaptation, Adjustment*) على أن التكيف مستمد في أصله من علم الحياة، ذلك لمدى التشابه بين اللفظين، ولو أن ثمة فرقاً بينهما. والتكيف في علم الحياة يُعرف على أنه تغير في الكائن الحي سواء في الشكل أو الوظيفة مما يجعله أكثر قدرة على محافظة حياته وبقاء جنسه. وأشار النجار وآخرون (1960، ص، 20) إلى أن (*Adjustment & Adaptation*) ترجمت لتحمل معنى التكيف دون التمييز بوضوح بين الكلمتين.

كما ترجمت لجنة مصطلح التربية وعلم النفس بمجمع اللغة العربية لفظة (*Adaptation*) بتواؤم ولفظة (*Adjustment*) بتوافق، واللفظة الثانية أعم وأشمل من الأولى وهي تتضمنها.

ويرى صلاح مخيمر (1975، ص9) أنه لكشف غور العملية التوافقية ينبغي أن ينظر إلى التوافق على اعتباره أنه: " عملية كلية، دينامية ووظيفية تستند في فهمها إلى وجهات النظر النشوئية الطبوغرافية والاقتصادية". كما ذكر نفس الباحث أن التوافق استخدم للتعبير عن معانٍ متعددة، كعملية (*Processus*) أو حالة (*état*) في ذات الوقت. فهو عملية لأنه يتضمن نوعاً من النشاط الذي تثيره متطلبات أو حاجات معينة يتلاءم الكائن الحي عن طريقها مع البيئة المحيطة به". ويرى (Cattell,1966) الوارد في بلحسن 2008، ص73) أن التوافق هو "حسن النظام الداخلي الذي يؤدي إلى التكيف أيّ حرية الفرد من الضغوط والصراعات والكبت. والتوافق هو انسجام البناء الدينامي للفرد، وهناك ميل إلى أن يرتبط التوافق بالتكيف ارتباطاً إيجابياً. أما التكيف فهو مدى التعاون والتآزر بين كل طاقات الفرد الدافعة في سبيل هدف معين".

ويرى عبد الله عبد الحي (1981، ص 11) أن مفهوم التوافق يعرف في علم الحياة بأنه" أيّ تغير في

الكائن الحي سواء في الشكل أو الوظيفة يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو إبقاء جنسه"، حيث أن هذا المفهوم تطور واتسع عند استخدامه في علم النفس الاجتماعي وأصبح يُقصد به" تغير سلوك الفرد لينسجم مع غيره من الأفراد، واتباعه التقاليد وخضوعه للالتزامات الاجتماعية".

وخلصت منى عبد الحليم (2009، ص 57) إلى أن عدداً من الباحثين حاولوا التمييز بين التكيف والتوافق من حيث أن مصطلح التكيف يستخدم أساساً في معنى اجتماعي أيّ انسجام الفرد مع بيئته، بينما يستخدم مصطلح التوافق على التآلف ما بين الفرد وذاته، وبينه وبين البيئة المحيطة به.

وأشار (Tarquinio & Spitz,2012p36) في كتابهما (*Psychologie de l'adaptation*) أن لفظة (*adaptation*) بدأ استخدامها مع بداية القرن العشرين، حيث كان يُفضل استعمال بدلها لفظتي (*convenance*) و (*harmonie*).

3.3-التوافق والتلاؤم والمسايرة:

ذكر الأغا (1989، ص37) أن التلاؤم (*accomodation*) هو مصطلح اجتماعي يُستخدم باعتباره عملية اجتماعية وظيفتها تقليل أو تجنب الصراع بين الجماعات. أما المسايرة (*conformity*) فهو مصطلح اجتماعي أيضاً يعني الامتثال للمعايير والتوقعات الشائعة في الجماعة.

4-معايير التوافق واتجاهاته:

ليس هناك أسلوب واحد في الحياة يصلح للجميع، وبالتالي لا يوجد معيارٌ واحدٌ للتوافق اتفق عليه العلماء، ذلك لأن التوافق عملية فردية اجتماعية تتأثر بالزمان والمكان والثقافة التي نشأ فيها الفرد بجانب سماته واستعداداته وظروف الموقف. إلاَ أن هناك أساليب مختلفة ومعايير متعددة للتوافق تعبر عن وجهة نظر صاحبها. ومن هذه المعايير التي اتفق حولها عددٌ من الباحثين نجد معايير (Tendel,1952) و(Bell,1960)، و(Lazarus,1961)، وفهمي (1961)، و(Schaffer & Schoben,1960) و(Louise,1965). وقد أشار شاذلي (2001) والشيخ (2003) إلى وجود عدد من المعايير للحكم على مستوى توافق الفرد النفسي والاجتماعي ومنها المعيار الإحصائي، المعيار القيمي الثقافي، المعيار الطبيعي، المعيار القيمي الثقافي، المعيار الإكلينيكي، المعيار النظري ومعيار النمو الأمثل.

ويرى بلحسن (2008، ص ص 81-83) أن التعريفات التي تناولت التوافق عديدة ومتنوعة يمكن تصنيفها إلى ثلاثة اتجاهات:

أ-الاتجاه الفردي أو الشخصي:

يركز أنصاره مثل-(Freud) و(Adler) و(Schaffer) و(Smith) و(Shoben)-على ضرورة إشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه، سواء كانت حاجات بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية. ويرى هؤلاء أن التوافق هو المرونة في مقابلة الظروف المتغيرة، كما أنه عملية دينامية ومستمرة يتوافق بها الكائن الحي

مع البيئة. والشخص المتوافق هو الذي يستطيع أن يُغيّر من دوافعه أو يُغيّر من بيئته أو يُغيّر الاثنين معاً ليُحدِث علاقة أكثر توافقاً يرضى عنها هو والمجتمع. فالتوافق وفق هذا الاتجاه هو الاعتدال في الإشباع العام، وليس في إشباع لدافع واحد شديد وعاجل على حساب دوافع أخرى، كما أكد أن العوامل البيئية الخارجية هي المسؤولة عن أيّ توافق سيئ في حياة الفرد.

ب-الاتجاه الاجتماعي:

يرى أنصاره مثل-(Eysenck) و(Wolman)-أن عملية التوافق تحدد بالرجوع إلى المعايير والنماذج والأنماط الاجتماعية السائدة في المجتمع، فكلما كان الفرد يستطيع مسايرة المعايير والنماذج والأنماط كان أكثر توافقاً، وكلما ابتعد وانحرف عنها قلّت درجة توافقه، أيّ أن الشخص المتوافق هو الذي يسلك وفقاً للأساليب التي يعيش فيها، والقادر على التشكيل ضمن عالمه المحيط به.

ج-الاتجاه التكاملي:

يرى أنصاره -كالزيادي وأحمد عزت راجح وحامد عبد السلام زهران و(Lazarus) و(Thorpe) و(Clark)-أن التوافق هو المواءمة بين حاجات الفرد ومطالب البيئة، وأن التوافق عملية مركبة من عنصرين أساسيين أحدهما الفرد بدوافعه وحاجاته وتطلعاته، وثانيهما البيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهذا الفرد. والشخص المتوافق يستطيع إشباع حاجاته بصورة يرتضيها هو نفسه ويقبلها المجتمع، لأن التوافق عملية تفاعل مستمرة بين الفرد والبيئة، ولأنه عملية كلية دينامية ووظيفية.

أما محمد عاطف الأبحر (1984، ص 67) فقد أشار إلى أن هناك اتجاهات عدة تناولت التوافق منها الاتجاه النفسي الذي يتناول النواحي الذاتية مثل الشخصية ومفهوم الذات ورضا الفرد عن نفسه والحالة النفسية. ومن العلماء الذين ساروا في هذا الاتجاه نجد (Schmidt) و(Strib) و(Kunter) و(Bullock) و(Beckman) و(Thompson). أما (Schaffer) فيرى أن محاولة توافق الفرد لإشباع دوافعه وحاجاته تنحصر في ثلاثة مفاهيم هي: الدافع والإحباط والاستجابات المتنوعة. ويرى أن كثيرا من العمليات التوافقية تتم لا شعورياً ومعنى اللاشعور أنه وظيفي وطريقة من السلوك. فعدم التفكير في موضع مؤلم مثلاً يعتبر إحدى وسائل التوافق. فالبحث في عدم التوافق الفردي يجب أن يتجه نحو التركيبة الاجتماعية التي لم يستطع الفرد التوافق معها أو فشل في مسايرة الآخرين فيها.

ويرى (Halbwacks) أن المشكلة الرئيسة التي تواجه مجتمعنا هي التوصل إلى الوسائل التي تضمن بقاء التكامل الاجتماعي. كما يلاحظ أن التوافق الاجتماعي يبدو متغيراً خلال الحياة. فقد يتوافق الفرد في مجتمع معين ولا يتوافق في مجتمع آخر، وهذا يعني عدم وجود حد فاصل بين الفرد المتوافق وغير

المتوافق على وجه العموم، وإنما هناك مستويات متعددة لهذا التوافق أي أن هذا الاتجاه يدور حول حياة الفرد وعلاقاته الأسرية والاجتماعية المختلفة وإمكانياته السيكولوجية. ومن العلماء الذين أيّدوا هذا الاتجاه نجد (Albrecht) و(Burgess) و (Havighurst). وهناك اتجاه آخر تناول العلاقة بين الفرد وعمله وهو التوافق المهني، حيث نجد عدداً من الباحثين مثل دسوقي وفهمي و(Bell,1960) الذين اتفقوا على أن للتوافق بعدين أساسيين هما: البعد الشخصي والبعد الاجتماعي ولكن بتعدد مجالات التوافق تعددت أوجه الحياة التي تحتاج إلى التوافق معها مثل المجال الدراسي والمهني.

5-التناولات النظرية للتوافق:

1.5-التناول البيولوجي:

ينظر هذا التناول إلى الإنسان من خلال المفاهيم الفيزيولوجية والطبية بنفس المعيار الذي ينظر به الطبيب إلى الشخص السليم أو المريض. والتوافق وفقاً لهذا المنظور هو المحافظة على مستوى الاتزان الداخلي للجسم لدى الفرد عن طريق تعلم مجموعه من الطرق والاساليب التي تعمل على تخفيض حدة القلق واضطراب الجسم كلما زاد عن الحد المعلوم، ولا يأخذ في الحسبان سبب حدوث القلق.

وأشار (Bock,1980) الوارد في (Simonet,2009 p394) أن مفهوم التوافق نتج أساساً من الدراسات التي تناولت الكائن الحي. ويبقى مفهوم جوهري ومركزي في علم البيولوجيا حيث ظهر بمسميات متنوعة كالتوافق البيولوجي (*adaptation biologique*)، التوافق الفيزيولوجي (*adaptation physiologique*) أو التوافق التطوري (*adaptation évolutionniste*).

وقدم (Laborit,1976) فكرة أنه إذا كان كائن حيّ يعيش ويتكاثر، فذلك لأنه حقق توافقاً بين وظائفه البيولوجية والظروف الخارجية للبيئة. وقد انضم (Morin,185) إلى هذه الفكرة العامة من خلال تأكيده على أن التوافق هو الشرط الأوّل والعام لكل وجود.

ويرى (Stewart,1994) و(Prochiantz,1997) الوارد في (Simonet,2009 p394) أن التوافق البيولوجي يعني أوّلاً وقبل كل شيء العملية التي يمكن ترجمتها على المستوى الفردي (الناتجة عن تنظيم وراثي)، وعلى المستوى الخلوي (الجهاز المناعي القادر على الإدراك والتعلم) وكذلك على المستوى الفيزيولوجي (وهذه الحالة تعرف بعملية التأقلم أو التدريب (*acclimatation ou entrainement*).

وذكر العبيدي (2009، ص 24) أن (Darwin,Mendel,Galton & Calmant) رواد هذا التناول يرون أن جميع أشكال الفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم وبخاصة المخ، ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابة بجروح أو العدوى أو خلل هرموني ناتج عن ضغط الواقع على الفرد.

2.5-التناول التحليلي النفسي:

اعتقد (Freud) الوارد في شيبة (2015، ص 102) أن عملية التوافق لدى الفرد غالباً ما تكون لاشعورية، حيث أن الأفراد لا تعي الأسباب الحقيقية للكثير من سلوكياتهم. فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع مطالب (الهو) بوسائل مقبولة اجتماعياً، وأن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بصحة نفسية سليمة تتمثل في قوّة الأنا، القدرة على العمل والقدرة على الحب.

وذكر أسعد ويس (2010، ص 195) أن هذا التناول يرى أن التوافق السوّي يتحقق عندما تكون (الأنا) بمثابة المدير المنفذ للشخصية، أيّ أن الفرد الذي يسيطر على كل من (الهو) و(الأنا الأعلى) ويتحكم فيها ويدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي تفاعلاً يراعي فيه مصلحة الشخصية بأسرها وما لها من حاجات، وبأداء (الأنا) لوظائفها بحكمةٍ واتزانٍ يسود الانسجام ويتحقق التوافق. أما إذا تخلت (الأنا) عن قدر أكبر مما ينبغي من سلطانه لِـ (الهو) أو (الأنا الأعلى) أو العالم الخارجي فإن ذلك يؤدي إلى انعدام الانسجام وسوء التوافق. فالشخصية وفق التناول التحليلي الفرويدي أسلوب الفرد الذي يستخدمه من أجل تحقيق التوافق، وهذا الأسلوب يتميّز بتأثره بالعوامل السيكولوجية والفيزيولوجية.

وذكر العبيدي (2009، ص 24) أن بعد (Freud) تعددت وجهات النظر النفسية التحليلية مع عدد من الباحثين مثل (Yung) الذي يرى أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي للفرد دون توقف أو تعطل، وأكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوّية المتوافقة، و(Adler) الذي يرى أن القوّة الدافعة في الإنسان هي الرغبة في القوّة، وهي نوع من التعويض عن مشاعر النقص التي تبدأ من الطفولة، حيث أعطى للشعور بالنقص أهمية بالغة إذ أن الفرد يولد ضعيفاً عاجزاً نسبياً وهو يعتمد على الكبار، فيحدث لديه هذا الشعور بالنقص الذي يحاول التغلب عليه طيلة حياته. وعندما يرى أنه أضعف من الكبار المحيطين به جسمياً وعقلياً، فيدفع به هذا الشعور إلى الكفاح من أجل التفوّق والسمو، ومن أجل تعويض ذلك النقص أشار (Adler) إلى أسلوب الحياة أيّ الأسلوب الذي يتخذه كل فرد لتحقيق أهداف الحياة وبالتالي تحقيق ذاته وتحقيق التفوق على الآخرين. فكل فرد فريدٌ في أسلوب حياته بسبب التأثيرات المختلفة للذات الداخلية وتركيباتها، حيث يدفع الشعور بالعجز الشخص إلى العمل وإتقانه للتعويض عن مشاعر النقص.

كما يرى (Adler) الوارد في خطارة (2011، ص 45) أن للتوافق مظهران: التوافق السوّي والتوافق غير السوّي، ويستدل عليهما- من خلال متابعة دافعية المثابرة لدى الفرد من أجل تحقيق التوافق-باتجاهين الأوّل اتجاه عصابي يتمثل في رغبة الفرد في القوّة والسيطرة، والثاني اتجاه معتدل يتمثل في المشاعر الاجتماعية والميل إلى التعاون نحو تحقيق الكمال. وحدد في هذا المنحى النفسي التحليلي أربعة أنماط توافقية: الأوّل منها موجب والذي أطلق عليه بنمط الحياة السليم المنبثق من الخبرة العائلية، وأنماط ثلاثة

غير موجبة وهي نمط السيطرة والحكم، ونمط الأخذ ثم نمط التجنب.

ومن منظور التحليليين المحدثين نجد (Horney) التي ترى أن التوافق يتحكم فيه كل من الأمن النفسي والقلق، وأنه يتحقق عندما يكون لدى الفرد صورة مبنية على أساس تقويم واقعي لقدراته وإمكاناته وأهدافه وعلاقاته مع الآخرين. فالقلق وفقدان الضمان يؤديان إلى العصاب، حيث ينمي القلق لدى الفرد أساليب مختلفة لمواجهة ما يشعر به، فقد يصبح عدوانياً أو خاضعاً حتى يستعيد الحب الذي فقده، ويكوّن لنفسه صورة مثالية ليعوض ما يشعر به من نقص.

أما (Fromm) فيرى أن الفرد لكي يحقق التوافق لابد أن يوافق بين حاجاته وظروف الحياة التي يعيشها. فالفرد يريد أن يكون جزءاً متكاملاً من العالم من حوله، وإذا انفصل عن العالم، أحس بالعجز وقلة الحيلة، وأن إخفاقه في إشباع ميوله يوّلد العصاب لديه.

3.5-التناول السلوكي:

ذكرت نجوى السيّد محمد إمام (2006، ص58) أن السلوكيين بزعامة (Watson) يرون أن التوافق عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد. والمرء يتعلم السلوك السوّي وغير السوّي والسلوك المتوافق وغير المتوافق. والسلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة، والتي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم.

وأشار نبيل سفيان (2004، ص168) إلى أن الشخصية من وجهة نظر السلوكيين هي مجموعة أساليب سلوكية متعلمة ثابتة نسبياً تميّز الفرد عن غيره، والسلوك غير السوّي متعلماً أيضاً والتعزيز يقوّي السلوك بنوعيه. وأعتقد (Watson) و(Skinner) أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثباتها، بينما رفض (Bandura) و(Mahoney) وهما من السلوكيين المعرفيين التفسير السلوكي الكلاسيكي لطبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية، حيث أكدا بأن السلوك وسمات الشخصية نتاج للتفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل هي: المثيرات وبخاصة الاجتماعية منها (النماذج)، السلوك الإنساني والعمليات العقلية والشخصية.

كما أعطى الباحثان وزناً كبيراً للتعلم عن طريق التقليد ومشاعر الكفاية الذاتية، واعتقدا أن لمشاعر الكفاية التأثير المباشر في تكوين السمات التوافقية أو غير التوافقية.

وأوضح (Ullmann) و(Krasner) الوارد في وئام محمد المامي (2016، ص 11) أن الأفراد عندما يجدون أن علاقاتهم مع الآخرين غير مثابة، أو أنها لا تعود عليهم بالإثابة، فإنهم قد ينسلخون عن الآخرين، ويبدون اهتماماً أقل فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية مما ينتج عن ذلك أن يأخذ هذا السلوك شكلاً شاذاً أو غير متوافق.

ويرى (Pavlov) الوارد في خطارة (2011، ص 46) أن التوافق هو بمثابة كفاية وسيطرة على الذات

(أيّ قمع التصرفات التي لا تقود إلى معززات إيجابية) وتعلم التصرفات الفاعلة لبلوغ الأهداف.
ويتحقق هذا المستوى من التوافق من خلال اكتشاف الفرد للشروط والقوانين الكامنة في الطبيعة والمجتمع الذي يستطيع بموجبها سدّ حاجياته وتجنب المخاطر. والسلوك التوافقي يشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة التي تقابل بالتعزيز أو التدعيم، حيث يكتسب الفرد العادات المناسبة والفعّالة التي سبق أن تعلمها والتي أدت إلى خفض توتره أو أشبعت دوافعه وحاجاته، وأصبحت فيما بعد–نتيجة للتدعيم–سلوكاً توافقياً يستدعيه كلما واجه نفس الموقف.

4.5–التناول المعرفي:

ذكر جبريل وزملاؤه (2008، ص 39) أن المعرفيين يرون أن التوافق يتأثر إلى حد بعيد بالطريقة التي يفسّر بها الفرد الحوادث في البيئة. وأن المرء المتوافق هو الذي يستخدم استراتيجيات معرفية مناسبة في مواجهة الضغط النفسي وحل المشكلات، ويؤدي ذلك إلى حالة من التوازن تسمى "التوازن المعرفي" والتي تتمثل في تجمع من المعارف والخبرات لدى الفرد تساعده في حل المشكلات التي يواجهها.
ويرى (Beck & al,1961) أن سبب الاضطراب النفسي وسوء توافق الفرد أفكاره السالبة عن ذاته وخبراته الراهنة ومستقبله، حيث يؤدي الإدراك السلبي لدى الفرد وتقويمه للموقف إلى المرض، وغالباً ما تكون الأفكار السالبة غير واقعية ومحرّفة وغير منطقية التي تتحرك عن طريق تفسير خبرات الفرد ضمن حدود الحرمان والنقص والانهزام.
ويرى (Seligman) أن تعرض الفرد لأحداث خارجة عن نطاق السيطرة وإدراكها يؤدي إلى توقعات عن فقدان السيطرة على الأحداث التالية في المستقبل، والذي يعرف بنموذج العجز المتعلم وقلة الحيلة.
وأشار (Lazarus & Folkman,1984) إلى أن تقويم الفرد الأوّلي للموقف يحدد أساليبه في التوافق حيث يتم تقويم الفرد للأحداث المسببة للضغط النفسي على أنها مرهقة، أو تفوق قدرته وتعرضه للخطر في إطار علاقته بالبيئة وتقويمه المعرفي للضغط، وتتوّلد نتيجة لذلك استجابات انفعالية أو فيزيولوجية تجاه الحدث الضاغط. فقد يدرك شخصان الحدث على أنه ضاغط لكن أحدهما يعتقد أن لديه مصادره وإمكاناته التي تساعده على التعامل معه، بينما لا يعتقد الشخص الآخر ذلك طبقاً لمصادر المواجهة الشخصية والمعرفية والاجتماعية والمادية.

5.5–التناول الإنساني:

ترى وئام المامي (2016، ص 11) أن أنصار التناول الإنساني مثل (Maslow,Rogers & Allport) يعتمدون بناء الإنسان بناء أخلاقياً وعلمياً ومادياً حتى نتمكن من النهوض والارتقاء بإنسانية الفرد وتحقيق توافقه مع ذاته ومع المجتمع وهو أعلى مرتبة في هرم الحاجات لِـ (Maslow)، حيث يرى هذا الباحث أن التوافق يرتبط بتحقيق المرء لذاته وأن الكائن الحي ينشط عندما يشبع حاجاته، وإذا استطاع الفرد أن يشبع

حاجاته الأوّلية والفيزيولوجية فإنه يفسح المجال للوصول إلى المستوى الذي يليه، وهكذا حتى يصل إلى أعلى مستويات الإشباع وهو تحقيق الذات.

ويرى (Maslow) الوارد في رشاد الدمنهوري (1996، ص 2) أن الشخص المتوافق يتصف بالتلقائية وتقبل الذات والآخرين، والإدراك الدقيق والفعّال للواقع، والاستقلال الذاتي، وقدرته على إقامة العلاقات مع نخبة من أصدقائه. فالتوافق هو الاستمرارية في الكفاح والفاعلية المستمرة لإشباع المرء حاجاته التي تتدرج في أهميتها من الحاجات الفيزيولوجية إلى الحاجات النفسية.

كما أكد (Maslow) الوارد في بطرس (2007، ص 100) أن التوافق يرتبط بتحقيق الذات، وأن سلوك المرء في الحياة ليس محكوماً بالدوافع على الإطلاق بل محكوماً بالدوافع غير المشبعة لأنها دوافع تظل تعمل وتوجه سلوك الفرد لتحقيق التوافق السوّي.

وذكر عسيري (2003) الوارد في مباركي (2018، ص 54) أن (Rogers) يرى أن الفرد الذي يعاني من سوء التوافق يعبر عن بعض الجوانب التي تقلقه، وأن سوء توافق الفرد يمكن أن يستمر إذا حاول الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيداً عن مجال الوعي، وينتج عن ذلك استحالة تنظيم هذه الخبرات أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك نظراً لافتقاد الفرد قبوله لذاته، وهذا من شأنه أن يوّلد مزيداً من التوتر والأسى.

وأشار السنبل (2005، ص 43) إلى أن التناول الإنساني يرى أن مفهوم الذات هو المفهوم المحوري في بناء الشخصية وكذلك في التوافق، ومفهوم الذات الإيجابي يعبر عن الصحة النفسية والتوافق النفسي وأن تقبل الذات يرتبط بتقبل الفرد لذاته وقبول الآخرين، ويعد عاملاً أساسياً في تحقيق التوافق، في حين أن مفهوم الذات السلبي يعبر عن عدم التوافق لدى الفرد، كما أن تطابق مفهوم الذات الواقعية مفهوم الذات المثالية يؤدي إلى التوافق والصحة النفسية، وعدم التطابق يؤدي إلى القلق والتوتر وسوء التوافق.

تعقيب على التناولات النظرية السابقة:

وترى الطالبة أن كل تصوّر نظري تناول تفسير التوافق في ضوء منحى معين، حيث يرى أصحاب الاتجاه البيولوجي أن التوافق هو المحافظة على مستوى الاتزان الداخلي لجسم الفرد من خلال تعلمه مجموعه من الاساليب لتخفيض اضطراب الجسم وحدة القلق، وأن التوافق يتم من خلال الانسجام في وظائف الجسم المختلفة، ويرى أنصار الاتجاه التحليلي النفسي أن التوافق يركّز على خفض الفرد للتوتر وإشباع حاجاته العضوية وبعض الحاجات النفسية والاجتماعية، وبذلك يكون الفرد حسن التوافق، وإذا فشل في ذلك فهو سيّئ التوافق، وأشار السلوكيون إلى أن التوافق هو بمثابة قدرة الفرد على التحكم والسيطرة على الذات من خلال اكتساب الخبرات من القوانين الموجودة بالمجتمع والتي بموجبها يُشبع

الفرد حاجاته وبذلك يتحقق لديه التوافق، وقد أغفل السلوكيون مجموعة القيم التي تشكل العلاقة بين الفرد ومجتمعه، حيث اعتبروا أن عملية التوافق تتحدد بالرجوع إلى النماذج والأنماط الاجتماعية السائدة في المجتمع، وهذه الأنماط قد لا تكون إيجابية لمعتقدات الفرد، ويرى المعرفيون أن الفرد المتوافق هو الذي يستخدم استراتيجيات معرفية مناسبة في مواجهة الضغط النفسي وحل المشكلات، مما يؤدي إلى التوازن المعرفي لديه، فالتوافق يتأثر بالطريقة التي يفسّر بها المرء الحوادث في البيئة.

أما أنصار التناول الإنساني فيرون أن توافق الفرد لا يتم إلاّ بعد إشباعه حاجاته الأساسية، وأن عملية التوافق تكمن في قدرة الفرد على الإدراك الواعي والفعّال للواقع، وقبول ذاته وقبول الآخرين له والاحساس بالحرية عن طريق العلاقات الاجتماعية السوّية.

وترى الطالبة أن التفسيرات التي أوردها كل تناول نظري يساعد الدارس لموضوع التوافق على فهم جزئي لمشكلات التوافق بشكل عام، إلاّ أن الاعتماد على أحده لا يعد كافياً لمعرفة العوامل المؤثرة في توافق الفرد. كما أنه من غير الممكن فصل جوانب حياة الإنسان عن بعضها البعض. فتأثير الجوانب البيولوجية أو الفيزيولوجية الطبية لا يستقل عن تأثير النواحي النفسية أو الاجتماعية وعليه فإنه من الضروري عند محاولة معرفة عوامل سوء التوافق الاهتمام بكل وجهات النظر لفهم أشمل وأفضل للظواهر النفسية.

كما ترى الطالبة أنه رغم الاختلافات النظرية بين المُنظّرين حول التوافق إلاّ أنهم اتفقوا في وضع معايير للتوافق السوّي والتي يجب توافرها ليتحقق لدى الفرد مستوى مناسب من التوافق، كما اتفقوا على أن التوافق مفهوم أساسي مرتبط بصحة الفرد النفسية.

6-أنواع التوافق: أشار العلماء إلى أنواع مختلفة للتوافق غير أنها تندرج تحت نوعين أساسيين هما:

1.6-التوافق الذاتي:

ذكر الألوسي (1990، ص 16) أن التوافق الذاتي يُقصد به العمليات التي تحدث داخل الفرد وبشعوره وإرادته ليحصل على التوافق والتلاؤم بين رغباته وحاجاته من جهة، وبين قيم المجتمع واعتباراته من جهة أخرى، وكذلك عملية المواءمة بين حاجات الفرد ودوافعه المتصارعة فيما بينها من أجل الإشباع.

وذكر بلحسن (2007، ص 87) أن التوافق الشخصي (التوافق الذاتي) يتعلق بالتنظيم النفسي، وهو أن يكون الفرد راضياً عن نفسه غير كاره لها أو نافر منها أو ساخط عليها أو غير واثق فيها. وأن يستطيع الفرد تنظيم العلاقات الداخلية الذاتية التي على أساسها يتحقق رضا المرء عن نفسه وعدم كرهها والنفور منها، إلى جانب الخلو من التوترات والصراعات التي تقترف بمشاعر الذنب والضيق والشعور بالنقص.

وأشار فهمي (1979، ص 23) إلى أن للتوافق الشخصي جوانب متعددة منها: الاعتماد على النفس الإحساس بالقيمة الذاتية، الشعور بالحرية الذاتية، الشعور بالانتماء، التحرر من الميل إلى الانفراد الخلو من الأعراض العصبية.

2.6-التوافق الاجتماعي:

ويرى (Wolmen,1973) الوارد في ويس (2010، ص 196) أن التوافق الاجتماعي يُقصد به التعديلات التي يجريها الفرد على سلوكه من أجل تحقيق الإشباع السليم للحاجات الاجتماعية وتحقيق متطلبات المجتمع، وبناء صلة سوّية مع البيئة التي يعيش فيها الفرد. وأشار بلحسن (2008، ص 92) إلى أن التوافق الاجتماعي يتعلق بالعلاقات بين تقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين، وأن تقبل الآخرين مرتبط بتقبل الذات، ومما يساعد على هذا قدرة الفرد على التطبيع الاجتماعي وضبط النفس وتحمل المسؤولية والقدرة على الاعتراف بحاجته للآخرين، وهذا يتضمن القدرة على تكوين علاقات وثيقة بهم والعمل على إشباع حاجاتهم المشروعة. وينبغي أن يدرك الفرد أن العلاقة التي بينه وبين البيئة هي علاقة تفاعل.

وللتوافق الاجتماعي جوانب عدة منها: وضوح فكرة المرء عن نفسه واعترافه بالمستويات الاجتماعية من حيث إدراكه لحقوق الآخرين وموقفه حيالهم وضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجات الجماعة، وأن تكون أهدافه متمشية مع أهداف الجماعة. بينما يرى أسعد (1983، ص 249) أن التوافق الاجتماعي هو فهم واستيعاب العلاقات الاجتماعية القائمة بالموقف دون تحريف أو زيادة أو نقصان، وتقديم انفعالات مناسبة للموقف وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المناسبة. ويمكن أن يدخل ضمن إطار التوافق الاجتماعي الأنواع الأخرى من التوافق ومنها:

أ-التوافق الدراسي: وقد سبق للطالبة بيانه ضمن تحديد مفاهيم الدراسة.

ب-التوافق الأسري: يرى الكندري (1992، ص 182) أن التوافق الأسري هو الميل النفسي المُعبر عن المحبة والود والاتفاق والعلاقة الطيّبة الحسنة السليمة بين الزوجين وبقية أفراد الأسرة.

ج-التوافق المهني: ذكر طه (1993، ص 52) أن التوافق المهني هو توافق الفرد لمختلف العوامل البيئية التي تحيط به في العمل، وتوافقه للتغيرات التي تطرأ على هذه العوامل على مر فترات من الزمن.

د-التوافق الانفعالي: يرى شعبان وتيم (1999، ص 16) أن التوافق الانفعالي يُقصد به قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته وضبطها أو التمكن من إخفائها عن الغير أو تزييفها، وذلك تلبية لرغبات المجتمع الذي يعيش فيه.

وذكر بلحسن (2008، ص ص 93-94) أن فهمي (1979) أشار إلى أن للتوافق الاجتماعي أبعاد وهي:

أ-التوافق الشخصي: ويُقصد به البعد السلوكي للفرد وهو عبارة عن مجموعة الدوافع والحاجات والانفعالات والعواطف والعقد النفسية التي تدفع الشخص على القيام بنشاط اجتماعي معين.

ب-التوافق البيئي: ويتضمن الظروف التي يعيش فيها الفرد وهي ظروف الأسرة، وظروف المدرسة وظروف العمل.

ج-التوافق المعرفي العقلي: ويتضمن مجموعة الاتجاهات والقيم والعادات الاجتماعية والمثل المسيطرة

والموجهة للجماعة والموحدة لأهدافها، ولا شك أن هذا البعد هو من خلاصة عمليات التعلم والاكتساب والتقليد التي يمارسها الفرد من خلال تفاعله مع الجماعة التي يعيش فيها بين أفرادها.

د-التوافق الإنساني: ويتمثل في طريقة الاتصال بين أفراد الجماعة المختلفين، كما يتمثل في طريقة القيادة والأسلوب الذي يستعمله القائد مع أفراد الجماعة.

ثانياً: التوافق الدراسي

1-تعريف التوافق الدراسي:

يرى الصفطي وآخرون الوارد في مباركي (2018، ص 60) أن التوافق الدراسي عند (Arkoff,1968) هو " قدرة الطالب على تكوين علاقات مُرضية مع مدرسيه وزملائه في الدراسة".

وعرّف الزيادي (1964، ص 277) التوافق الدراسي بأنه" الاندماج الايجابي مع الزملاء والشعور نحو الأساتذة بالمودّة والإخاء والاحترام والاتجاه الموجب نحو المواد الدراسية وحسن استخدام الوقت".

كما يرى أيضاً أنه يرمز إلى "حالة معينة يصل إليها الفرد، وفي واقع الأمر ليس هناك توافق دراسي وتوافق غير دراسي وإنما المقصود هو التوافق النفسي السوّي الذي يقوم على شقين أساسيين هما: العلاقة الاجتماعية المرُضية مع الآخرين والعمل المنتج". فالتوافق الدراسي كغيره من مجالات التوافق الإنساني يتضمن في طيّاته مكوّنات التوافق النفسي والاجتماعي، ولن يكون المتعلم متوافقاً إذا اختل بناؤه النفسي والاجتماعي، ولا يمكن التعرّف على التوافق الدراسي إلاّ من خلال معرفة التوافق النفسي والاجتماعي.

ويرى عبد الرحيم شقورة (2002، ص 43) أن التوافق الدراسي "يرتكز على التوافق النفسي والاجتماعي. ولكي يكون المراهق المتمدرس متوافقاً دراسياً، فيجب أن يسبق ذلك وجود توافق نفسي واجتماعي، لأن المراهق المتمدرس الغارق في مشكلاته النفسية يصعب عليه الانتباه والتركيز، وغير قادر على استيعاب وفهم المادة الدراسية، مما يؤدي به إلى الفشل والتأخر الدراسي".

وأشار (Arkoff,1968) في كتابه (*Adjustment and mental health*) بأنه " قدرة الطالب على تكوين علاقات طيبة وودية مع أعضاء هيئة التدريس وزملائه في الدراسة".

ويرى طارق رؤوف (1974، ص 13) أن التوافق الدراسي هو" قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومع مدرسي المدرسة وإدارتها، ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي".

ويرى دسوقي (1975، ص 341) أن التوافق الدراسي هو"عملية تغيّر وتغيير، والدارس في هذا الموقف التوافقي يبدو أكثر من أيّ موقف آخر، وكأن عليه وهو أن يتغير لا أن يُغير-أيّ أنه لا بد أن يتكيّف".

واتفق عوض والزيادي (1977) في تعريفهما للتوافق الدراسي الوارد في بابش (2016، ص 166) بأنه "حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها تحقيق التلاؤم بينه وبين بيئته المدرسية ومكوّناتها الأساسية المتمثلة في الأساتذة، الزملاء، الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية، المواد الدراسية والتحصيل الدراسي".

وعرّف مكرم شاكر (1977) التوافق الدراسي بأنه "مدى توافق الطالب في مجال علاقته بزملائه وأساتذته واتجاهه نحو الدراسة، وأوجه نشاطه الاجتماعي داخل المدرسة وكيفية تنظيمه لوقته وطريقة استذكاره".

–ويرى (Youngman,1979) الوارد في عبد الله لبوز (2002، ص 25) أن التوافق الدراسي يقصد به " قدرة الطالب على التفاعل داخل حجرة الدرس، المواظبة والمحافظة على النظام، واقامة علاقات طيّبة بينه وبين أساتذته".

ويرى عباس عوض (1990، ص 36) أن التوافق الدراسي هو "مدى توافق التلميذ في الدراسة، وتوافقه نحو النظام السائد والمناهج المقررة، وتفاعله معها ومدى اعتماده على نفسه دون مساعدة الغير في توجيه سلوكه واختيار الخطط".

وأوضح إسحاق حسن جامع (1990، ص ص 43–44) أن التوافق الدراسي" حالة نفسية معينة يصل إليها الفرد نتيجة علاقة التوازن والانسجام المستمر مع البيئة المدرسية المتمثلة في العلاقات الاجتماعية الحميمة مع الآخرين، المشاركة الإيجابية في النشاط الاجتماعي، الاستثمار الجيّد لأوقات الفراغ، اتباع الطرق الصحيحة في الاستذكار، الاتجاه الإيجابي نحو مواد الدراسة والعمل المدرسي عموماً".

والتوافق الدراسي عند عادل العدل (1991، ص 223) هو" سمة تبدو في سلوك التلميذ ذي العلاقة الطيّبة مع زملائه ومع مدرسيه، الهادي والمطيع، النشيط والمتعاون، الإيجابي نحو الدراسة والراغب فيها، الحريص عليها، المنظم والملتزم والمتفوّق تحصيلياً".

ويرى عبد الخالق (1993، ص 61) أن التوافق الدراسي "يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها، والتواؤم بين المعلم والمتعلم بما يهيئ للأخير ظروفاً أفضل للنمو السوّي معرفياً وانفعالياً واجتماعيا، مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب، هذا فضلا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض المتعلمين".

ويرى رشاد صالح (1996، ص 106) أن التوافق الدراسي" يعد جانباً من جوانب التوافق العام، ويعد الفرد متوافقاً دراسياً إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي، ورضاه عن المؤسسة التعليمية وعلاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة".

ويرى الشربيني وبلفقيه (1998، ص 7) بأن التوافق الدراسي هو" المحصلة النهائية للعلاقة الدينامية البناءة بين الطالب ومحيطه الدراسي بما يسهم في تقدمه ونمائه العلمي والشخصي. وتتمثل أهم المؤشرات الجيّدة

لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، الرضا والقبول بالمعايير الدراسية والانسجام معها والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق".

وذكرت بابش (2016، ص 166) أن (Baker & Siryk,1999) حددا في دليلهما حول تصميم مقياس التوافق الدراسي (*Student adaptation to college questionnare manuel: SACO*) أن التوافق الدراسي متعدد الأوجه وينطوي على مجموعة من المطالب والحاجات تختلف من حيث النوع والدرجة، ويتطلب استجابات مختلفة من التأقلم أو التكيّف من قبل الطلاب".

وأوضح جامع (1990، ص ص 43-44) أن التوافق الدراسي هو" حالة نفسية معينة يصل إليها الفرد نتيجة علاقة التوازن والانسجام المستمر مع البيئة المدرسية المتمثلة في العلاقات الاجتماعية الحميمة مع الآخرين، المشاركة الإيجابية في النشاط الاجتماعي، الاستثمار الجيّد لأوقات الفراغ، اتباع الطرق الصحيحة في الاستذكار الاتجاه الإيجابي نحو مواد الدراسة والعمل المدرسي عموماً".

وبيّن الشاذلي (2001، ص 53) أن التوافق الدراسي هو" قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين: بعد عقلي وبعد اجتماعي، حيث يُقصد بالبعد العقلي قدرة المتعلم على الإدراك الحسي، التفكير، التذكر، التعلم والاستعداد لتقبل المواد الدراسية، أيّ هو قدرة التلميذ على تنظيم وقته والتوفيق بين أوقات الدراسة والمذاكرة. أما البعد الاجتماعي فيتضمن توافق المتعلم مع كل ما له علاقة بالجانب الدراسي، أيّ هو قدرة المتعلم على تحقيق التلاؤم بينه وبين أساتذته وزملائه"،

وذكرت أمل علي محمد (2017، ص 25) أن (Crow & Crow,1956) أشارا في كتابهما (*Adolescent development and adjustment*) إلى أن التوافق الدراسي في الأساس هو" توافق نفسي وإنما يكون بالرجوع إلى البيئة المدرسية، ومحاولة الوصول إلى حالة الاتزان مع عناصرها الطبيعية والاجتماعية، وتحقيق درجة عالية من الكفاءة فيها، وأنه لا يمكن اعتبار توافق الطالب مع الخبرات المدرسية جزءاً منفصلاً عن توافقه مع الحياة خارج المدرسة، على الرغم من أن نجاح الفرد في المدرسة يتأثر بمدى ملاءمة المنهج الدراسي، والاتجاه نحو المعلمين ونوعية وحجم الإرشاد التربوي الذي تتيحه المدرسة.

ويرى شريت وعلى (2004، ص 131) أن التوافق الدراسي هو" عملية دينامية مستمرة بين التلميذ وبيئته المدرسية، حيث أنها تعكس مدى قدرته على إقامة علاقات إيجابية بناءة ومتميّزة بينه وبين مكوّنات بيئته المدرسية والتلاؤم مع المناهج التربوية والمواد الدراسية لتحقيق النجاح والتفوّق".

ويرى محمد جاسم (2008، ص 263) أن التوافق الدراسي يتضمن" نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها، والتوافق بين الطالب والمعلم بما يهيئ للآخرين ظروفاً أفضل للنمو السوّي معرفياً وانفعالياً واجتماعياً مع علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب".

وذكر محمد النوبي (2010، ص 29) أن التوافق الدراسي هو" عملية دينامية يتم تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها الطالب لتحقيق الأهداف، هو يتعرض لتنبيهات ومثيرات داخلية وخارجية تولّد لديه دافعية يسعى إلى تحقيقها من خلال التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التعليمية".

-ويرى (Beaumont,Bourdon,Couture &Fortin,2009 p35) أن التوافق الدراسي هو" عملية معاملات وتصالح (*Processus transactionnel*) بين التلاميذ وبيئتهم المدرسية، والتي يتم تقويمها من خلال مجموعة من المؤشرات".

ويرى (Alles-Jardel & Ciabrini,2000 p25) أنه " نتيجة التأثيرات التي تحدث بين الطفل وبيئته المدرسية". وعرّفت عفراء العبيدي (2013، ص 77) التوافق الدراسي بأنه " قدرة الطالب على تحقيق الانسجام بينه وبين زملائه وأساتذته ومواد التخصص الدراسي، ويظهر ذلك بوضوح من خلال سلوك الطالب مع المحيطين به في البيئة المدرسية".

ولخص محمود عطا الوارد في مباركي (2018، ص 62) مفهوم التوافق الدراسي في الجوانب التالية:

أ-معرفة اتجاه الطالب نحو التعليم بجوانبه الإدراكية والشعورية.

ب- التكيف للعمل المدرسي ويتمثل ذلك في قدرة الطالب على تنظيم الوقت وتكوين عادات جيدة للمذاكرة ونشاطه الفصلي وانتباهه.

ج- استجابة الطالب للنظام المدرسي فمثلا في موقفه من النظام ومدى تجاوبه.

د-طموح الطالب، مثابرته، أهدافه، وتطلعاته المستقبلية.

وعرّفت (Labelle-Royal,2014 p16) التوافق الدراسي على أنه "عملية توافق التلميذ مع بيئته المدرسية التي تتأثر بعوامل داخلية وخارجية (التلميذ نفسه، الأسرة والمدرسة)، وعلاوة على ذلك فإن للتوافق الدراسي ثلاثة أبعاد: الأداء الأكاديمي الالتزام والمشاركة في المدرسة، والسلوك داخل المدرسة".

وأشار (Hrimech & Théoret,1997) الوارد في (Schwanen,2008 p5) أن (Mickelson,1993) يرى أن التوافق الدراسي يمثله موقف متفتح ومشاركة للتلاميذ في المشروع التربوي التعليمي لمدرستهم والشعور بالسيطرة على حياتهم المدرسية وإدراك أهمية البرامج المقدمة لمهنهم المستقبلية".

ويرى (Turcotte,1991 p10) أن التوافق الدراسي عند (Legendre,1988) يُستخدم لوصف" العملية التي تهدف إلى ضمان الانسجام بين العناصر المتفاعلة أو لتمثيل محصلة ونتيجة هذه العملية".

كما يرى (Legendre,1988) أيضاً أن التوافق الدراسي يتمثل في اعتماد التدريس والوسائل التعليمية والبيئة المدرسية للاحتياجات الخاصة لبعض المتعلمين ذوي سمات خاصة، أو يتمثل في جميع الإجراءات والتدابير والأنشطة التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ الذين يواجهون صعوبات الانسجام في أدائهم الدراسي وكذلك ما يتعلق بمعلميهم وزملائهم.

تعقيب على التعريفات السابقة:

تستنتج الطالبة مما تقدم من التعريفات السابقة للتوافق الدراسي ما يلي:

-التوافق الدراسي هو جانب من جوانب التوافق العام، حيث يعد الفرد متوافقاً دراسياً إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الدراسي والمؤسسة التعليمية وعلاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بها.

-التوافق الدراسي هو عملية تغير وتغيير. فهو العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها التلميذ لاستيعاب المواد الدراسية والنجاح فيها لتحقيق التلاؤم بينه وبين بيئته المدرسية.

-يتمثل التوافق الدراسي في مدى توافق المتعلم في مجال علاقته بزملائه وأساتذته واتجاهه نحو الدراسة، وأوجه نشاطه الاجتماعي داخل المدرسة وكيفية تنظيمه لوقته وطريقة استذكاره. فهو مدى توافق التلميذ في الدراسة، وتوافقه نحو النظام السائد والمناهج المقررة، وتفاعله معها، ومدى اعتماده على نفسه دون مساعدة الغير في توجيه سلوكه واختيار الخطط المناسبة.

-يعتبر التوافق الدراسي حالة نفسية يصل إليها التلميذ نتيجة علاقة توازنه وانسجامه المستمر مع بيئته المدرسية والمتمثلة في علاقاته الاجتماعية الحميمة مع الغير، ومشاركته الإيجابية في النشاط الاجتماعي، والاستثمار الجيّد لأوقات الفراغ والاتجاه الإيجابي نحو مواد الدراسة والعمل المدرسي.

-يعد التوافق الدراسي قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين هما: البعد العقلي والبعد الاجتماعي.

-التوافق الدراسي متعدد الأوجه ينطوي على مجموعة من المطالب والحاجات المختلفة من حيث النوع والدرجة والتي يتطلب استجابات مختلفة من التأقلم أو التكيّف من قبل المتعلمين.

-يعد التوافق الدراسي المحصلة النهائية للعلاقة الدينامية البناءة بين التلميذ ومحيطه الدراسي بما يسهم في تقدمه ونمائه العلمي والشخصي.

-إنه عملية دينامية يتم تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها التلميذ ليحقق أهدافه الأهداف من خلال تفاعله المتبادل بينه وبين عناصر الموقف التعليمي. كما أنه هو نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها.

-يتمثل في قدرة المتعلم على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومدرّسيه ومن خلال مساهمته في النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي.

-يمكن النظر إلى التوافق السوّي للمتعلم والحكم على درجة توافقه الدراسي من خلال بيئته المدرسية ممثلة في جوانبها الطبيعية والاجتماعية.

-يمكن التعرّف على التوافق الدراسي من خلال حياة التلميذ الاجتماعية داخل مدرسته ممثلة في علاقته بزملائه وأساتذته من ناحية، ومن خلال التعرّف على كيفية إنجازه وأدائه الدراسي من ناحية أخرى.

من الناحية المفاهيمية تتبنى الطالبة تعريف شريت وعلي (2004) للتوافق الدراسي من حيث أنه عملية

دينامية مستمرة بين التلميذ وبيئته المدرسية، والتي تعكس مدى قدرته على إقامة علاقات إيجابية بناءة ومتميّزة بينه وبين مكوّنات بيئته المدرسية، التلاؤم مع المناهج التربوية والمواد الدراسية لتحقيق النجاح والتفوّق. أما من الناحية الإجرائية فهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التوافق الدراسي لِـ (Youngman,1979) من اقتباس وترجمة حسين عبد العزيز الدريني (1985) والمتمثل في ثلاثة أبعاد: الجهد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرّس.

2-أهمية التوافق الدراسي لدى المتعلم:

يلجأ الفرد إلى تعديل سلوكه عندما تواجهه عقبات في حياته، من أجل أن يتلاءم مع الظروف الجديدة ويصل إلى إشباع حاجاته وبالتالي الشعور بالرضا، هذا هو شأن التلميذ الذي يسعى إلى تغيير سلوكه ليكون أكثر فعالية في المجال الدراسي ويحقق أهدافه وطموحاته، بعيداً عن الضغوطات النفسية والاجتماعية والمدرسية التي قد تعرقله. ويرتكز التوافق الدراسي على التوافق النفسي والاجتماعي، ولكي يكون التلميذ متوافقاً دراسياً فيجب أن يسبق ذلك وجود توافق نفسي واجتماعي، لأن المتعلم الغارق في مشكلاته النفسية يصعب عليه الانتباه والتركيز، ويكون غير قادر على استيعاب وفهم المواد الدراسية وبالتالي قد يفشل في دراسته. وأشارت فيوليت إبراهيم (1979، ص 51) إلى أن دراسات (Bonsell & Steffle,1955) و(Arnold,1965) أظهرت نتائجها وجود علاقة موجبة ودالة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي، ويرى الزيادي (1964) الوارد في شقورة (2002، ص 43) أنه لا يمكن معرفة التوافق الدراسي إلاّ من خلال معرفة التوافق النفسي والاجتماعي، وفي نفس السياق أكد عطوف ياسين الوارد في الأغا (1989، ص 35) بأن التوافق الدراسي يحدد بناء على قاعدة التوافق النفسي والاجتماعي. فالتوافق المدرسي هو بعد من أبعاد الصحة النفسية المدرسية التي تسمح بالعيش في ظل النجاح في المجال الدراسي. ولكي يصل المتعلم إلى توافقٍ دراسي عليه أن يحقق توافقاً اجتماعياً الذي يقتضي الشعور بالانتماء إلى المجتمع الدراسي والمجتمع عامة، بالإضافة إلى قدرته على تقبل غيره وهم شركاء العملية التعليمية/التعلمية من أعضاء هيئة التدريس، وأعضاء الهيئة الإدارية، وشركاء الدراسة والتعلم أيّ زملاء القسم الدراسي وذلك في إطار تحقيق علاقات تفاعلية إيجابية مع كل طرف من هذه الأطراف. فالتوافق الدراسي يتعلق بقدرة المتعلم على إحداث توازن بين دوافعه ومتطلبات الدراسة، وهو يستطيع مواجهة الضغوطات النفسية الاجتماعية المدرسية بإيجاد أساليب إيجابية تسمح له بتحقيق التوافق مع ذاته وغيره، الأمر الذي يمكّنه من تحقيق رغباته وأهدافه وطموحاته التي تتوج بالنجاح في الدراسة.

3-أبعاد التوافق الدراسي:

أشار جامع (1990، ص 44) إلى أن المهتمين تناولوا علم النفس(التوافق) بالدراسة والتحليل، حيث تضمن مجموعة من الأبعاد (شخصية، اجتماعية، أسرية، دراسية، انفعالية ومهنية).

ويرى أسعد (1983، ص 249) أن التوافق الدراسي يمكن أن يدخل ضمن إطار التوافق الاجتماعي حيث يمكن اعتباره أنه نوع من أنواعه الأخرى. وتعتمد الطالبة أبعاد التوافق الدراسي التي حددها (Youngman,1979) في مقياسه المستخدم في الدراسية الحالية. وتحاول الطالبة تحديد أبعاد التوافق الدراسي لتلميذ التعليم الثانوي الواردة في لبوز (2002، ص ص 95-97) على النحو التالي:

1.3-الجد والاجتهاد:

لعل من بين المؤشرات الهامة والدالة على التوافق الدراسي للتلميذ جده واجتهاده في حياته الدراسية، ويختلف المتعلمون على حد فروقهم الفردية في المؤشر، إذ أن قوّة الدافع تتميز بين التلاميذ ومدركاتهم وتصوراتهم للدراسة واتجاهاتهم نحوها، وكذا أهدافهم التي يريدون الوصول إليها، وما يحققونه من نجاح في الدراسة أو في غيرها. ويعتبر التوافق الدراسي جملة من المواقف تحدد إزاء علاقات التلميذ بمحيطه الدراسي، وتتضح بارزةً من خلال تفاعله مع هذا المحيط تتخذ من الجد والاجتهاد صورة واضحة لها تكون بقدر دافع المتعلم واهتمامه ولا تقتصر على حياته الدراسية فحسب بل تتعدى ذلك إلى حياته العامة. لذا فإن جد التلميذ واجتهاده يعبر عن رغبته في النجاح والطموح إلى المستقبل وهو ما يصبو إليه مفهوم التربية في أهدافه وغاياته من تكوين الفرد المواطن والإنسان الصالح المزوّد بالمعارف والخبرات والمهارات التي يستغلها في حل مشكلاته الخاصة والعامة بل وحتى مشكلات غيره.

2.3-الإذعان:

إن المدرسة بأساليبها التربوية لا تختلف كثيراً عن أساليب التربية في البيت، إذ أن المدرّس يتخذ صورة الأب بالنسبة للتلميذ من جهة، والتلميذ يأتي من البيت مزوداً بالخبرات التي تلقاها من والده من جهة أخرى، حيث أن المدرّس قبل أن يكون مدرّساً هو كغيره أتى من أسرة وله علاقات بين أبويه، وكل منهما المعلم والتلميذ يسقط لا شعورياً خلفياته المنزلية ومشكلاته الأسرية، ومن هنا تتخذ عمليات السيطرة والإذعان أشكالاً لا تختلف كثيراً عما عليه خارج القسم.

ونقلاً عن مباركي (2018، ص67) فإن عمليات السيطرة والإذعان بين المدرس والتلميذ لا تبدأ في المدرسة، إذ أن كل العلاقات الموجودة بينهما ما هي إلاّ تعبير عن العلاقات السائدة في البيت.

فالإذعان لا يُقصد به خضوع التلميذ عن غير رغبة منه وإدراكاً للمواقف للإتيان بأوامر المدرّس ونواهيه وإنما الإذعان عن طواعية والتي يبديها المدرّس الذي يتميّز بشخصية المربي الناضج.

فالإذعان هو الطاعة والنظام الذي يتواجد داخل القسم، والذي يفرضه المعلم من أجل الحفاظ على هدوء وانضباط تلاميذه، حيث تعتبر أوامره ونواهيه على سلوك مدرسي غير مرغوب سلطة شرعية يتمتع بها ولها تأثير واضح في شخصية تلاميذه، ومن الممكن أن تكون هذه المعاملة امتداداً للمعاملة التي تلقاها في أسرته.

3.3-العلاقة بالمدرّس:

أشارت ميدون (2013) الوارد في مباركي (2018، ص68) إلى أن نوع العلاقة بين المدرس وتلاميذه هو من المؤشرات الهامة والدالة على تحقيق التوافق الدراسي ومن خلالها تنجح أو تفشل العملية التربوية. إن علاقة المتعلم بمدرّسه مهمة كعلاقته بوالديه التي من خلالها تتطوّر قدراته المعرفية والنفسية الانفعالية والاجتماعية، وأن بحوث عديدة ركّزت على أهمية العلاقة بين الطالب والمدرس من حيث أن معظم المتعلمين ذكروا أن أهم الصفات التي يحبون أن يتصف بها مدرّسهم هي أن يقوم اتجاههم بدور المرشد والأب والإنسان والمعلّم، وأن يظهر في علاقته معهم الوّد والمحبة والصداقة والتعاطف، ويهتم بمستقبلهم وحل مشكلاتهم.

ويرى لبوز (2002) أن تلك العلاقة القائمة بين المدرس والتلميذ لا تقتصر على الجانب المعرفي الذي يظهر للعيان على مستوى القسم الدراسي فحسب، بل أن الأمر يتعدى ذلك إذ أن العلاقة التربوية نسيجها أعمق، حيث تكون علاقات التواصل نفسية اجتماعية بينهما في محيط القسم الدراسي، وأن طبيعة العلاقة القائمة بين الطرفين تقوم أساساً على علاقات إنسانية شخصية محضة يلعب كل منهما دوراً في تلك العلاقة، إنسانين تجمع بينهما وضعية تربوية واحدة، وكل هذا يؤدي إلى تشابك علائقي في المستوى السلوكي عند المدرس والتلميذ. وذكر (Postic) في هذا الصدد أن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي يلاحظ ترابطاً في سلوك كل من المدرس وتلاميذه، ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن يكوّن لدى المربي أنواعاً معينة من السلوك لا نراها لدى نفس التلميذ عندما يكون مع مدرس أخر، فنقول عندئذ بأن سلوك الأستاذ ينعكس على سلوك الطرف المقابل.

ويرى سعيد وإبراهيم (2003، ص 244) أن التصورات والمدركات عند التلميذ والتي تنمو عن طبيعة علاقاته بينه وبين مدرّسه هي من أهم العوامل المؤثرة في توافقه الدراسي، ذلك أن التواصل بين الطرفين (التلميذ والمعلم) يتحدد بفعل هذه التصورات إذ أنه من أهم المكاسب للمدرّس الناجح في القسم الدراسي أن تكون علاقاته جيّدة مع تلاميذه. إن ذلك الدور الشاق لا يكون إلاّ إذا تميّز هذا المعلم بصفات تؤمن إقامة تفاعل مؤثر في حياة التلميذ الوجدانية، هذا التميّز الذي تتكامل فيه نواحي شخصيته في الإطار الذي يستطيع من خلاله أن ينسج علاقات جيّدة مع تلاميذه. إن نمط التفاعل الذي يسود العلاقة بين المعلم والمتعلم وبخاصة إذا كان مفعماً بالوّد والمحبة، التفاهم والتعاطف، التعاون والمشاركة الفعالة سيؤثر في تحصيل التلميذ الدراسي من ناحية، وتوازنه وانسجامه في بيئته المدرسية ومجتمعه من ناحية أخرى.

4-صفات التلميذ المتوافق دراسياً:

يظهر توافق التلميذ الدراسي من خلال صفات عديدة ومتنوعة نذكر منها ما يلي:

1.4-الرضا عن الذات والراحة النفسية:

يرى مصطفى كامل (1993) الوارد في عبد الفتاح (1995، ص 15) أن الرضا عن الذات هو نظرة الفرد واتجاهه نحو ذاته ومدى تقدير هذه الذات من الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني، وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع.

وذكر (Issacs,1982) الوارد في عيسى وراشد (2011، ص 710) أن الرضا عن الذات هو الثقة بالنفس والرضا عنها، واحترام الفرد لذاته ولإنجازاته واعتزازه برأيه وبنفسه وتقبله لها، واقتناعه بأن لديه من القدرة ما يجعله نداً للآخرين. في حين يرى (Corsini,1984) الوارد في عيسى وراشد (2011، ص 711) أن الرضا عن الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة لدى الأفراد وهو عنصر مهم يندرج ضمن مفهوم الذات ويعكس مدى إحساس الفرد بقيمته وكفاءته. ويعتبر الرضا عن الذات من المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بتحقيق التوافق وبخاصة التوافق الشخصي والتوافق الدراسي، والعلاقة بين التوافق الدراسي والرضا عن الذات علاقة طردية، فكلما كان للمتعلم توافق دراسي سيء انحطت نظرته إلى نفسه وبالعكس كان للتلميذ توافق دراسي حسن ارتفعت نظرته إلى نفسه.

وأشارت عسيري (2006، ص 2) إلى أن العديد من الدراسات أظهرت نتائجها أن المحققين لذواتهم هم أكثر إيجابية في نظرتهم لها، وأكثر توافقاً مع الذات والآخرين مقارنة بالمشتتين الذين يظهرون اتجاهات سالبة نحو الذات والآخرين، ويظهرون درجات أعلى في سوء توافقهم الشخصي والاجتماعي والدراسي.

وذكر أيوب (1994، ص 96) أن راحة التلميذ النفسية تتجلى في غياب حالات الشعور بالتأزم والاكتئاب والتوتر دون المبالغة في ذلك، لأن التوافق هو القدرة على مواجهة هذه الأزمات وتجاوزها.

والمتعلم الذي يحقق التوافق في المدرسة تكون لديه القدرة على الإحساس بالسعادة في البيئة المدرسية ومجابهة كل الصعوبات التي تواجهه مما يمنحه دفعات كبيرة لمواصلة تقدمه في الدراسة بنجاح، كما أن شعوره يجعله يُقيم علاقات مثمرة مع غيره من الزملاء.

2.4-النضج الانفعالي والقدرة على ضبط النفس:

يرى توفيق (1990، ص 104) أنه يُقصد بالنضج الانفعالي قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته ومرونة التصرف والسيطرة في المواقف الصعبة. وذكر مغاريوس الوارد في الداهري والعبيدي (1999، ص 41) أن مفهوم التربية الصحية يتمثل بمدى النضج الانفعالي والاجتماعي أو مدى توافق الفرد مع نفسه والمجتمع. كما ذكر الخطيب (2006، ص 7) أن الشخص حتى يكون قادراً على الاستقلال في التفكير وعلى التوافق على المستوى الشخصي والاجتماعي لابد أن تكون لديه قدرة عالية على ضبط النفس والتحكم في الذات. وذهب الدخيل (2002) الوارد في عيسى وراشد (2011، ص 713) إلى أن الطلاب الذين يشاركون في النشاط المدرسي يكونون أكثر قدرة على ضبط النفس.

3.4-الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس:

يرى الخطيب (2006، ص 26) أن مفهوم الثقة بالنفس يتحدد من فهم الإنسان لذاته فهماً حسناً، لما له من تأثير كبير في سلوكه، والذي يؤدي به إلى النجاح والكفاءة في السلوك بما يتفق مع المفهوم الصحيح للذات، والذي ينشأ من تنشئتها الاجتماعية والتربية السليمة وتكوين الخبرات الشخصية في المواقف التي يعيشها في أثناء عملية تنشئته في جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق وأماكن احتكاكه بالآخرين.

4.4-الكفاءة في الدراسة والإنجاز:

يرى عليوي (2011، ص 47) أن المتعلم السوّي المتمتع بتوافق دراسي جيّد عادة ما تكون له إرادة في كل ما يصدر عنه من أقوال وأفعال، وتكون لديه القدرة على إتقان أعماله وواجباته المدرسية وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته الشخصية، وهذه القدرة لا تتمثل فقط في اكتساب المهارات والكفاءات بل تذهب إلى حيث يتم استخدامها ووضعها موضع التطبيق في خدمة الآخرين والمجتمع.

5.4-المشاركة في الأعمال والتميّز الدراسي:

يرى أيوب (1994، ص 96) أن التلميذ المتوافق دراسياً هو الذي يشارك في النشاطات التربوية والثقافية التي تتضمنها المدرسة، وهو يؤمن بالفائدة المرجوة منها. فمن خلال النشاطات المدرسية المختلفة يتحقق لدى المتعلم روح المسؤولية والثقة بالنفس والتعاون، وهو يعبر عن رغباته وميوله عملياً مما يحول دون وقوعه في الانحرافات السلوكية المدرسية.

وأشارت بوصفر (2011، ص 77) أن التلميذ المتوافق دراسياً هو المتميّز في دراسته ويحصل على درجات عالية في الامتحانات، ويظهر ذلك في السجلات والكشوف المدرسية.

6.4-التمتع بالكفاءة الاجتماعية:

تعددت وتنوعت وجهات نظر المشتغلين في التربية والتعليم في تناولهم للكفاءة الاجتماعية أو المهارات الاجتماعية، حيث أشار (Comps & Slapy,1977) الوارد في أحمد (1976، ص 137) إلى الكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية) كسمة والتي تتمثل في قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في إطار اجتماعي معين وبطرائق مقبولة اجتماعياً وذات قيمة اجتماعية وفي الوقت نفسه مفيدة للشخص وذات نفع للآخرين. والكفاءة الاجتماعية كنموذج سلوكي أشار إليها (Libet & Lewinsonh,1973) من حيث أنها القدرة على تكوين السلوكيات التي تكون معززات موجبة وعدم تكوين السلوكيات التي تطفأ أو يعاقب عليها، والأفراد الذين يميلون إلى إظهار السلوك الأخير في الغالب غير مؤهلين اجتماعياً.

وأشار (Cartledge & Milburn,1995) الوارد في شاش (2002، ص 107) إلى أن الكفاءة الاجتماعية (المهارات الاجتماعية) هي قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المدعمة إيجابياً والتي تعتمد

على البيئة، وتفيد في عملية التفاعل الإيجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعياً في كل من الجانب الشخصي والاجتماعي، وفي الاعتماد على نفسه في حياته اليومية.

ويرى (Castle & Class,1986) أن الكفاءة الاجتماعية هي مجموعة من السلوكيات الصريحة مثل التواصل البصري والإيماءات والاستجابات اللفظية المحددة للمثيرات الاجتماعية.

والكفاءة الاجتماعية في ضوء المنظور التربوي المعرفي هي نتاج العمليات المعرفية التي تمثل علاقة وسيطة بين الوسيلة والغايات في سياق اجتماعي. وذكر الخولي وخير الله (2009، ص 137) أن الكفاءة الاجتماعية من المنظور التكاملي فينظر إليها على أنها عملية تفاعلية بين الجانب السلوكي والتربوي التعليمي، سواء أكان لفظياً أم غير لفظي، والجانبين المعرفي والوجداني الانفعالي، وذلك في محيط التفاعل الاجتماعي. وفي السياق ذاته يرى (Van Hasselt & al.,1985) أن الكفاءة الاجتماعية هي مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستجيب بها الفرد مع غيره كالرفاق، والإخوة، والوالدين والمعلمين التي تعمل كميكانزم يحدد معدل تأثير الفرد في الآخرين داخل البيئة عن طريق نحو أو بعيداً عما هو مرغوب في البيئة الاجتماعية، دون أذى أو ضرر للآخرين من حوله.

7.4-التمتع بالمسؤولية الاجتماعية:

إن الفرد واحد في مجتمع متكامل فإذا صح هذا الفرد صح المجتمع، ولا يصح هذا الفرد إلاّ حينما يقوم بأداء جميع وظائفه المنوطة به خير قيام، كما أن المجتمع لا يكون سليماً متمتعاً بالصحة الشخصية إلاّ إذا صح وسلم جميع أفراده وقاموا بأداء كامل مسؤولياتهم وواجباتهم خير قيام، ولعّل من أهم الصفات الهامة للشخصية السوّية هي شعور الفرد بالمسؤولية في شتى صورها سواء نحو نفسه أو نحو أسرته أو نحو مؤسسته أو نحو رفاقه أو نحو جيرانه أو نحو مجتمعه أو نحو الإنسانية بأسرها.

وذكر نجاتي (1989، ص 257) أن (Adler) انتهج أسلوباً علاجياً نفسياً تحليلياً لمرضاه خلال توجيههم إلى الاهتمام بالآخرين من حولهم ومحاولة مساعدتهم وتقوية علاقتهم بأفراد مجتمعهم.

فالمسؤولية الاجتماعية تؤثر في توافق المتعلمين الدراسي. فمعرفة التلاميذ لأدائهم ومسؤوليتهم تؤدي إلى بذل المزيد من الجهد والدافعية نحو التعلم، وزيادة التحصيل تؤدي إلى فعالية التفاعل وإيجابيته بين التلاميذ.

8.4-تحقيق التوافق الاجتماعي المدرسي:

أشار زهران (1995، ص 29) إلى التوافق الاجتماعي يتضمن سعادة الفرد مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغيير الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لخير الجماعة.

ويرى أيوب (1994، ص 96) أن العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة تعتبر من أهم العوامل لتحقيق التوافق الاجتماعي المدرسي ذلك أن التلميذ يتواجد ضمن مجموعة مدرسية أو جماعة الزملاء والأقران لإشباع حاجته للانتماء إليها والتي من خلالها يكشف ذاته، كما يصل إلى إقامة علاقة مع أساتذته التي تتسم بالمودة والاحترام مما يسهّل عملية الاتصال والتواصل بينهم. وفي نفس السياق أكد عبد العظيم (2006، ص 198) أن العلاقات الإيجابية والتواصل الجيّد بين الأستاذ وتلاميذه في الفصل يتيح الفرصة لظهور انفعالات إيجابية لديهم، حيث يستطيعون التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بكل صراحة، وهذا يساعدهم على الدافعية نحو التعلم والرضا عن المدرسة.

9.4-الاتجاه الإيجابي للمتعلم نحو المعلم والمدرسة:

ذكر عبد اللطيف (1999) الوارد في عيسى وراشد (2011، ص 716) أن عدداً من البحوث التربوية دلت أن الاتجاه الإيجابي للتلميذ نحو المدرسة يزيد من تفاعله مع السلوك التعليمي بشكل عام، مما ينعكس إيجاباً على عملية التحصيل والتوافق الدراسي، حيث ذكر عبد اللطيف (1999، ص 140) عن دراسة (Chaney,1981) لبحث الخصائص المختارة للتوافق المدرسي (*Selected characteristics of school adjustment*) التي توصلت إلى وجود علاقة بين اتجاه المتعلم نحو المدرسة والتحصيل الدراسي فكلما كان التلميذ متفاعلاً مع الجو المدرسي كان مستوى تحصيله أفضل.

وأسفرت نتائج دراسة عبد اللطيف (1999) عن التوافق الشخصي مع المدرسة والتفوّق الدراسي أن المتفوّقين دراسياً هم أكثر توافقاً. وللعلاقة بين المعلم والمتعلم دور فعّال في عملية التوافق عامة، والتوافق الدراسي خاصة، لذلك ركّزت البحوث التربوية على أهمية دور المعلم لرفع أداء التلميذ وتوافقه الدراسي.

وذكر حمدان (1996، ص 16) أن كفاءات المعلم التدريسية والمهنية واتجاهه الإيجابي نحو مهنة التدريس والعمل يشكلان لدى التلميذ اتجاهاً إيجابياً نحو المنهج والمدرسة حتى يتمكن من المثابرة والتوافق الدراسي وهذا بدوره يؤدي إلى التفاعل بين المعلم والمتعلم والمدرسة حتى يحدث التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي.

وحدد (Youngman,1979) الوارد في شقورة (2002، ص 45) صفات المتعلم المتوافق دراسياً بأنه ذاك التلميذ المنتبه الهادئ النشيط في التفاعل داخل حجرة الدراسة، المحافظ على النظام الذي لا يتحدث مع زملائه في الحصص الدراسية، ولا يعرض نفسه للحرج من قبل مدرسيه، المؤدب المطيع لأساتذته الذي يكون على علاقة طيّبة معهم.

5-العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي:

1.5-عوامل المتعلم الذاتية:

-العوامل الجسمية والصحية:

يرى الكحلوت (2011، ص 23) أن المظاهر الجسمية الشخصية المتمثلة في رضا التلميذ عن أوصافه الجسدية أمر مهم في توافقه الدراسي، فقد يشعر بالنقص عندما لا تناسب الآخرين نحو الشخص وبالتالي نظرته لنفسه. كما يرى أبو شمالة (2002، ص 24) أن في عملية التوافق الدراسي يحتاج المتعلم إلى تمتعه بقدر مناسب من الصحة الجسمية التي تمكّنه من بذل الجهد المناسب لمواجهة حالات التوتر والضغوط التي يتعرض لها. وذكر الطحان (1996، ص 17) أن معدل النضج المبكر يمكّن التلميذ من المشاركة في النشاطات الاجتماعية المدرسية، والنضج يعطي مكانةً واعتباراً، كما يمكّنه من تحمل مسؤوليات تترك لديه صورة إيجابية عن الذات. وترى مياسا (1997، ص 27) أن المظاهر الجسدية الخاصة الخارجة عن المألوف تؤثر في عملية التوافق الدراسي مثل القصر المفرط أو البدانة الزائدة أو وجود إعاقات حسية أو حركية. وأشار المليجي وآخرون (1971، ص 395) إلى أن من عقبات التوافق الدراسي القدرة غير الكافية لأداء النشاطات بكفاية سواء كانت جسمية أو عقلية أو اجتماعية ومنها ضعف الصحة وشذوذ في المظهر، وقصور في أجهزة الحس وغيرها، وفي القدرات العقلية مثل انخفاض الذكاء وضعف الاستعدادات وعدم القدرة على أداء العمل. ويرى مرسي وآخرون (1984، ص 175) أن من التشوهات والعاهات الجسمية أو نقص في الحواس التي تحول بين الفرد وأهدافه مثل ضعف القلب ضعف البنية الجسدية والصحية، نقص الذكاء، ضعف القدرات العقلية، المهارات النفس حركية أو الخلل في نمو الشخصية تعيق الفرد عن تحقيق أهدافه.

-العوامل النفسية:

يرى أبو سكران (2009، ص 24) أن نقص الذكاء الاجتماعي أو ضعف في المهارات النفسية مثل الذكاء الوجداني أو خلل في نمو الشخصية التي تعيق تحقيق الأهداف، والصراع النفسي الذي ينشأ عن تناقض أو تعارض الأهداف وعدم القدرة على المفاضلة بين الأشياء في الوقت المناسب.

وأشار زهران (1995، ص 38) إلى أن تحقيق مطالب النمو النفسي السوّي في جميع مراحله وبكافة مظاهره (جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً)، هي التي يتطلبها النمو النفسي للفرد والتي يجب أن يتعلمها حتى يصبح سعيداً وناجحاً في الحياة عامة والمدرسة خاصة، أيّ أنها عبارة عن المستويات الضرورية التي تحدد خطوات النمو السوّي للفرد. كما يرى زهران (1995) أيضاً أن من الشروط التي تحقق التوافق النفسي ومن ثم التوافق الدراسي إشباع الفرد دوافع السلوك وحاجاته، وهي من أهم العوامل المباشرة لإحداث التوافق النفسي والدراسي.

وذكر سيّد أحمد والشربيني (1998، ص 108) أن الطريقة التي يشعر بها المراهقون من الجنسين في تعلم بعض الأمور بطريقة مقبولة اجتماعياً تُيّسر لهم الراحة النفسية أثناء أزمة المراهقة، مما يترتب عن ذلك سهولة التوافق مع مشكلات هذه الفترة من النمو، كما تُيّسر لهم نوعاً من السهولة في مواجهة مشكلات المراحل التالية. وأشار سعد جلال (1968، ص 49) إلى أن إشباع الدوافع يتوقف على مدى توافق الفرد وإشباع حاجته وتأكيد ذاته عن طريق إشباع الحاجات الأخرى، الفيزيولوجية منها والاجتماعية، والأدوار المختلفة التي يلعبها الفرد في حياته، في أثناء تفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية. وتبعاً لذلك تتوقف سعادة الفرد وتوافقه السليم على مدى كفاءة الذات في إشباع حاجاتها بما يتفق والواقع، وما يتوقعه المجتمع والفرد إلاّ أنه قد تعترض سبيل الشخص عقبات تحول دون إشباع هذه الحاجات، فيختل توازن توافقه، مما يؤدي به إلى التعاسة والشعور بالنقص.

وأشار طلعت منصور وآخرون (1984، ص 435) إلى أن معرفة الفرد نفسه أو إدراكه لذاته وإدراكها بواسطة الآخرين تعد من العوامل النفسية الهامة في إحداث التوافق النفسي السوّي ومن ثم التوافق الدراسي الجيّد، إلاّ أن الصعوبة التي قد تبدو لإدراك الفرد لذاته بدقة مثلما يدركه الآخرون، وأن تتطابق ملاحظة فردين اثنين في إدراكهما لشخص ثالث. وفي السياق ذاته يرى فهمي (1980، ص 13) أن مفهوم الذات لدى الفرد يلعب دوراً مهماً في توجيه سلوكه وجهة اجتماعية يتقبلها الآخرون، وأن فكرة المرء عن نفسه هي النواة الرئيسة التي تقوم عليها شخصيته، كما أنها عامل أساسي في توافقه الشخصي والاجتماعي والدراسي.

ويرى أبوزيد (1987، ص 213) أن مدى ارتباط الصحة العقلية والنفسية بالنظرة الموضوعية إلى الذات وتقبل الذات، حيث حاول البعض أن يأخذ مدى توافق الفرد مع ذاته كمعيار للتمييز بين السلوك السوّي وغير السوّي ولهذا نجد أن تقبل الفرد لذاته وإدراك قدراته، وتقبله حدودها، وتقبله للآخرين وتقبل الفروق الموجودة فيما بينهم يعد من ملامح السلوك السوّي والشخصية المتكاملة.

وذكر جامع (1990، ص 44) أن الشخص المرن هو الذي يستطيع الاستجابة للمؤثرات الجديدة والطارئة بدرجة ملائمة، والعكس أن الفرد الذي يتسم بالجمود وعدم المرونة لا يتقبل التغيرات التي تطرأ على حياته مما يؤدي إلى اختلال توافقه مع الآخرين خاصة إذا انتقل إلى بيئة جديدة يختلف أسلوب الحياة فيها عن تلك التي تعوّد عليها ومارسها، فتوافق الفرد يصبح سهلاً كلما كان الشخص أكثر مرونة.

2.5-عوامل البيئة الأسرية:

-نوعية المناخ السائد في الأسرة:

إن المناخ الأسري المفعم بالتفاهم والمحبة والود بين الآباء والأبناء يعد من العوامل المهمة في مساعدتهم على التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي السوّي، بينما المناخ الأسري المشحون بالصراع

والنزاع قد يكون سبباً في سوء توافقهم، لذا يجب أن يحرص الوالدان على أن يقدما صورةً حسنةً عن علاقتهما ببعضهما، وكذلك علاقتهما بأبنائهما، لكي تنعكس هذه العلاقة إيجاباً وتظهر بين الإخوة فتتسع وتنتقل إلى العلاقات بين التلاميذ في المدارس.

-العوامل الثقافية للأسرة:

كما أن لعوامل الأسرة الثقافية تأثير واضح في توافق الابن الدراسي، من حيث أنه يجب على الوالدين متابعته ومراقبته، وبخاصة في مراحل الطفولة والمراهقة المبكرة، لأن الإهمال في هذا الجانب قد يؤثر سلباً في توافقه النفسي والاجتماعي والدراسي، وتكون المتابعة بالبيت للتأكد من إنجاز الابن واجباته المدرسية ومساعدته في ذلك، أما بالمدرسة فتكون بمراقبة ومعرفة سلوكه مع أصدقائه وأساتذته، وذلك بالتنسيق والتعاون مع إدارة المدرسة وطاقمها التربوي والإداري.

-المستوى الاقتصادي للأسرة:

كما أن للمستوى الاقتصادي للأسرة تأثيرٌ واضحٌ في توافق التلميذ الدراسي من أنه إذا كانت الأسرة ميسورة الحال وتوفر له كل ما يحتاجه من غذاء ولباس وعلاج وأدوات مدرسية، فإنه غالباً لا يجد صعوبة في تحقيق توافقه الدراسي لأنه لا يفكر إلاّ في الدراسة والتحصيل، إلاّ أن رفاهة العيش في غياب الوعي والتوجيه قد تكون سبباً في سوء التوافق الدراسي لدى بعض التلاميذ. كما أن تدني المستوى الاقتصادي لبعض الأسر قد يشكّل عائقاً كبيراً لأبنائهم، فنجدهم يعانون من مشكلات تعيق مسارهم الدراسي لأنهم يفتقدون لما وفرته الأسر الميسورة لأبنائها، فيشعرون بالضعف والقصور إزاء أقرانهم، وقد يلجؤون إلى العمل في سبيل مساعدة أسرهم مادياً ومالياً ولوكان ذلك على حساب الدراسة.

3.5-عوامل البيئة المدرسية:

-ضبط النظام المدرسي:

يرى الأسمري (1997، ص22) أنه لتحقيق التوافق الدراسي لابد من التحكم وضبط النظام المدرسي كأساس لعملية التفاعل الإيجابي، ويتم ذلك بالتشجيع والمكافأة وشهادات التفوّق والتقدير ومنح الجوائز التحفيزية. والنظام الجيّد مع استعمال الأساليب الإيجابية من تشجيعات ومكافآت يعزز لدى التلميذ الثقة بالنفس والاعتماد على الذات وهما أساس التوافق الدراسي.

-الكشف عن قدرات التلاميذ:

يرى جامع (1990، ص50) أنه لا غنى للمدرسة عن كشف قدرات تلاميذها بواسطة اختبارات الذكاء والتحصيل الدراسي والمهارات وغيرها لمعرفة إمكانات كل منهم منذ البداية، والسير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤهلهم إلى التوجيه المهني مستقبلاً، فيما يمتاز كل منهم فيه ويتفوّق باستعداده له.

تهيئة الفرص اللازمة:

ذكر جامع (1990، ص50) أن تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعلم بأكبر قدر ممكن وعدالة الفرص وتكافؤها، والتي يقصد بها إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه منها حسب طاقته وقدراته، ولا يمنع من ذلك، بل يشجع عليه كون المدرسة أساساً أداة تمييز للضعاف والأقوياء والمتوسطين لأغراض النجاح والرسوب والتقديرات.

-إثارة دافعية التلميذ نحو التعلم:

ذكر لبوز (2002، ص42) أنه يجب إثارة الدافعية لدى الفرد نحو الدراسة والتعلم، والإقبال عليها والاتجاه الصحيح نحوها، وكل ما تحمله البيئة المدرسية. كما أن للحوافز الخارجية تأثير مهم في توافق التلميذ الدراسي. فالتعزيز فالثواب يعزز لدى المتعلم روح العمل المثمر، ويحفزه على الاستمرار في العمل الجاد. فالوسائل الايجابية من تشجيع ومكافأة وشهادات وتقديرات تفوّق وتميّز وجوائز تكوّن لديه الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات وهما أساس التوافق الدراسي، ذلك أن الهدف التربوي يجب أن يحدد على أساس حاجات التلميذ ودوافعه. وفي السياق ذاته أشار دسوقي (1976، ص333) إلى أن إثارة الدوافع تعتبر وسيلة لإثارة الاهتمام والإقبال على العملية التعليمية، والعمل على جعل الدافع للتعلم ينبع من داخل التلميذ كرغبة في المعرفة، والفهم، والاستطلاع والاكتشاف، وينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأوّل حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه والحرص التي لا تغني عن أيّ عقاب أو ثواب.

-إثارة التنافس التربوي بين المتعلمين:

يرى جامع (1990، ص52) أن إثارة التنافس الايجابي والتسابق التربوي بين الدراسين بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام تعتبر من العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي، لكن بما لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم الدراسي.

-الاعتماد على الموازنة البيداغوجية:

أشار دسوقي (1976، ص334) إلى أنه لنجاح المدرسة في تكوين وبناء شخصيات متوافقة، لابد من الاعتماد على الموازنة البيداغوجية المتمثلة في المقررات الدراسية وواجبات التحصيل الأكاديمي، وبين ما يطيق التلميذ استيعابه وتحصيله، أيّ الموازنة بين المقررات والقدرات، وبين التحصيل والطموح، لأن عدم توازن الهدف المنشود مع الوسيلة المؤدية إليه هو تعجيزاً للدارس وتثبيطاً لهمته مما يؤديان به إلى الفشل المدرسي وإلى سوء التوافق الدراسي.

-تشجيع التلميذ على التعاون والعمل الجماعي:

يرى الأسمري (1997، ص23) أن تشجيع التلميذ على التعاون والعمل الجماعي في المذاكرة أو انجاز مشروع أو عمل مشترك تفكّر فيه جماعة من المتعلمين وتخطط له، وتبحث عن وسائل الانجاز ومواد

الأداء، حيث يشترك أعضاؤه في تنفيذه، ويتحمّلون مسؤولية نجاحه أو فشله، ويتعلمون التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك، ويتدرّبون مبكرين على حياة المجتمع، وديمقراطية القيادة وتحمّل المسؤولية. فالمدرسة ولو أنها مؤسسة تربوية هي أيضاً موقف حياة، ومجال توافق دراسي، وما يحدث فيها هو ما سينطبع بذهن الناشئة، وعلى هذا النحو من الانطباع سيتناولون حياة الكبار في المستقبل.

-تحفيز المتعلم على الاندماج مع النظام الأكاديمي والاجتماعي:

يرى (Tinto,1975) أن المتعلم يأتي إلى المؤسسة التعليمية محملاً بخصائص محددة مثل الخلفية الأسرية، وسمات الشخصية، والاستعداد الأكاديمي، والهدف والانتماء، وهذه الخصائص تتفاعل مع الظروف الخاصة التي تتميز بها البيئة المدرسية، وبالتالي تؤدي إلى حدوث نوع من التكامل أو الاندماج بمستوى معين. وفي نفس السياق أشار (Pascarella & Terenzini,1977) إلى أن الاندماج-بمستوى معين-مع النظام الأكاديمي والاجتماعي المعمول به في المؤسسة التعليمية، كلما زاد مستوى الاندماج مع النظام الأكاديمي والاجتماعي قلت فرص انسحاب المتعلم من مؤسسته، وهذا مؤشر قوّي على إحداث التوافق مع المؤسسة التعليمية. وإن علاقة المعلم مع تلاميذه لها دور هام في تحفيزهم على الاندماج التام في البيئة المدرسية والتوافق معها.

وأشار الصفطي وآخرون الوارد في مباركي (2018، ص 66) إلى أن لتحقيق التوافق الدراسي فإنه ينبغي وضع في الحسبان الاعتبارات التالية:

-يتضمن التوافق الدراسي اهتمام المتعلم بالحصول على مكاسب وإشباعات من خلال تواجده وسلوكه في الموقف التعليمي.

-إن الموقف المدرسي الذي يقابل احتياجات المتعلم، ويحقق توقعاته سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي وشعوره بذاته وبتقدير زملائه ورضا مدرسيه، وربما يحدث العكس في موقف مدرسي يكرهه التلميذ لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسه أو لفشله في مقابلة احتياجاته ومطالبه.

-لا شك أن المناخ النفسي والتربوي السائد في بيئة المدرسة هو أحد العوامل الهامة في تحديد جودة التعليم، فالجو النفسي والتربوي السليم السائد في البيئة المدرسية يساعد على نمو عقول التلاميذ وغرس الأخلاق الحميدة فيهم، كما يؤدي إلى تكوين اتجاهات مرغوب فيها كاتجاه العمل المدرسي والإدارة المدرسية، مما ينعكس بدوره على تحقيق التوافق الاجتماعي والدراسي.

-إن تمتع التلميذ وشعوره بالتوافق مع دراسته ينبع أكثر من خلال اشتراكه في ممارسة الأنشطة المصاحبة للمنهج أكثر من مذاكرته وعمله في الفصل، كما أن نجاحه أو فشله في ممارسة تلك الأنشطة يحدد بشكل كبير ما سوف يكون عليه اتجاهه نحو المدرسة وأسلوب توافقه مع دراسته.

-من المهم والضروري أن يسجّل المدرّس ملاحظاته عن ردود الأفعال الوجدانية والاجتماعية للتلميذ من

موقف لأخر، كما يجب عليه أيضاً أن يهتم بملاحظات الآخرين عن التلميذ وكل من يهمهم أمره داخل المدرسة وخارجها، والسبب في ذلك أن الفشل المتكرر للفرد المتعلم في علاقاته الوجدانية والاجتماعية تؤدي إلى سوء توافقه وجدانياً واجتماعياً، وهذا بدوره يعرقل عملية تعلمه بما ينعكس على توافقه الدراسي. وذكر (Schmid,2001) و(Costigan,Hua & Su,2010) الوارد في (Labelle-Royal,2014 p15) أنه من خلال اطلاع واستقراء البحوث التي تناولت العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي، يلاحظ أن معظم منها تستخدم مؤشرات مختلفة مثل (*Academic achievement*) و(*English proficiency*) و(*School expectations*) و(*School failure*) و(*High achievement*).

وتستخلص الطالبة مما سبق أن العوامل المساعدة على تحقيق توافق التلميذ الدراسي متعددة ومتنوعة منها ما يتعلق بعوامل التلميذ الذاتية المتمثلة في العوامل الجسمية والصحية والنفسية، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية المتمثلة في العوامل الثقافية والاقتصادية، ومنها ما يتعلق بعوامل البيئة المدرسية.

وترى الطالبة أن البيئة المدرسية المتكاملة في نواحيها المختلفة ذات مردود طيّب وتحصيل جيّد تتحقق فيه حرية التلميذ في القدرة على التعبير في الرأي والعدالة والمشاركة الفاعلة في الأنشطة المدرسية والتفاعل المستمرين بين المدرسة والمجتمع المحلي. كما أن البيئة المدرسية المتكاملة تساعد المتعلم على الإبداع والتفوّق في كل مجالات حياته المدرسية والمجتمعية.

6-فوائد التوافق الدراسي الجيّد:

يرى شريف (2011) الوارد في أمل علي محمد (2017، ص 17) أن التوافق الدراسي يعد مؤشراً إيجابياً ودافعاً قوّياً يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية، ويرغبهم في الدراسة والمدرسة، ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم من ناحية أخرى، ويجعل العملية التعليمية/ التعلمية خبرة ممتعة وجذابة وشيّقة. أما التلاميذ ذوو سوء توافق فيعانون من التوتر النفسي، ويعبرون عنه عن طريق استجابات التردد، القلق أو السلوك العنيف، الأنانية والتمركز حول الذات، فقدان الثقة بالنفس، استخدام الألفاظ البذيئة في التعامل مع الآخرين أو كراهية المدرسة والهروب منها.

-خلاصة:

يعتبر توافق الفرد عمليةً هامةً ومؤشراً دالاً على صحته النفسية، وأن معظم سلوك المرء ما هو إلاّ محاولة من جانبه لتحقيق التوافق إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي. فالتوافق عملية دينامية ومتغيرة، مستمرة ونسبية بين مطالب البيئة الاجتماعية ومطالب الفرد، وأن كل طرف يريد فرض مطالبه على الطرف الآخر، والطرفان يتبادلان التأثير والتأثر والتغيير والتغيّر، حيث أن الشخص يُغيّر في المؤثرات الاجتماعية لتصبح أكثر ملائمة لمطالبه، وأن يعدّل في مطالبه وحاجاته لكي يُوّفق بينها وبين هذه المؤثرات. فالتفاعل مستمر ومتبادل بين الطرفين، ولكن الغاية واحدة

في النهاية وهي أن يكتسب الفرد النمط السلوكي المقبول اجتماعياً.

والتوافق الدراسي هو جانب من جوانب التوافق العام، وهو قدرة مركبة من بعدين أساسيين هما: بعدٌ عقلي وبعدٌ اجتماعي. ويعد المتعلم متوافقاً دراسياً إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الدراسي ومؤسسته التعليمية، وعلاقاته مع مدرسيه وزملائه وكل العاملين بها.

فالتوافق الدراسي هو المحصلة النهائية للعلاقة الدينامية البنّاءة بين التلميذ ومحيطه الدراسي بما يسهم في تقدمه ونمائه العلمي والشخصي. إنه عملية دينامية مستمرة بين المتعلم وبيئته المدرسية، والتي تعكس مدى قدرته على إقامة علاقات إيجابية بناءة ومتميّزة بينه وبين مكوّنات بيئته المدرسية، والتلاؤم مع المناهج التربوية والدراسية لتحقيق النجاح والتفوّق.

الفصـــــل الرابـــــع: التفـــوّق والتأخـــر الدراســـــــي

تمهيـــــد

الجزء الأوّل: التفوّق والتفوّق الدراسي

أوّلاً: التفوّق

1-الدلالة اللغوية للتفوّق

2-الدلالة الاصطلاحية للتفوّق

3-التفوّق والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه

4-تطوّر مفهوم التفوّق من منظور تاريخي

5-نظريات التفوّق

ثانياً: التفوّق الدراسي

1-الدلالة الاصطلاحية للتفوّق الدراسي

2-أهمية تفوّق التلميذ الدراسي

3-العوامل المسهمة في التفوّق الدراسي

4-خصائص المتفوّقين دراسياً

الجزء الثاني: التأخر الدراسي

1-الدلالة الاصطلاحية للتأخر الدراسي

2-تطوّر مفهوم التأخر الدراسي من منظور تاريخي

3-التأخر الدراسي وعلاقته بمفاهيم قريبة منه

4-أهمية دراسة التأخر الدراسي

5-أنواع التأخر الدراسي

6-أسباب التأخر الدراسي

7-خصائص المتأخرين دراسياً

خلاصـــــة

تمهيـد

حظي التفوّق أو التأخر الدراسي باهتمام الباحثين النفسيين والتربويين منذ فترة طويلة، فهي من المواضيع المعاصرة التي ما زالت تثير اهتمام المهنيين في قطاع التربية والتعليم من مسؤولين ومفتشين ومعلمين وذلك الوالدين والمتعلمين أنفسهم. فالتفوّق أو التأخر الدراسي ظاهرة متعددة الأبعاد، فهي ظاهرة نفسية وتربوية واجتماعية، تواجه كل من له صلة بالعملية التعليمية–التعلمية.

ولدراسة هذا الموضوع تم تقسيم هذا الفصل إلى جزئين: **جزء أوّل** يتناول التفوّق والتفوّق الدراسي وما يتضمنه من عناصر فرعية مختلفة، و**جزء ثانٍ** يتناول التأخر الدراسي وما يحتويه من عناصر أيضاً.

الجزء الأول: التفوّق والتفوّق الدراسي

أوّلا: التفوّق:

1–الدلالة اللغوية للتفوّق:

إن التفوّق لغوياً يعني " العُلو وارتفاع الشأن في ناحية ما"، والتفوّق من الفوق، والفوق نقيض تحت. والتفوّق في لسان العرب لابن منظور هو: " فاق الرجل أصحابه أي فضلهم وعلاهم بالشرف، ورجل فاق في العلم أي متفوّق على قومه في العلم".

وذكر الصاعدي (2007) أن معنى التفوّق في المعجم الوسيط هو" الشيء الجيد في كل شيء والممتاز عن غيره من الناس، أيّ أن المتفوّق هو الذي فاق قومه وترفع عنهم" (الصاعدي،2007، ص22).

ويرى جروان (1999، 43) أنه من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والانجليزية على أن كلمة " التفوّق" ترد إما كمرادفة في المعنى لكلمة "موهبة"، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية. ولعل التداخل في معنى المصطلحين يرجع إلى الاستخدامات المتباينة من قبل الباحثين سواء في المؤلفات والبحوث العربية أو الأجنبية.

2–الدلالة الاصطلاحية للتفوّق:

إن المراجعة الشاملة والمستفيضة حول ما كتبه العلماء والباحثون عن موضوع التفوّق كشفت بوضوح عدم وجود تعريف جامع مانع تم الاتفاق عليه. فالأمر ظهر أكثر تشعباً وتعقيداً، بالإضافة إلى حالة الخلط وعدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادي في مجال من المجالات، ولا فرق في ذلك بين الأكاديمي والرجل العادي.

ولقد أشار (Abraham) الوارد في عبد اللطيف (1999، ص 105) إلى التضارب المُسرف في تعريف التفوّق، حيث جمع أحد طلابه حوالي (113) مصطلحاً للتفوّق ضمنها بحثاً دراسياً قام بإجرائه.

وهذا قد يعكس مدى حيرة الباحثين والمتخصصين في المجالات التربوية والتعليمية في تحديد التفوّق وتعريفه وتقديره.

وذكر القريطي (2004، ص 34) أنه شاع استخدام مصطلح العبقرية (*Genius*) للدلالة على ملكية الاختراع في القرن الثامن عشر. أما مصطلح الموهبة (*Giftedness*) فقد شاع استخدامه مع أوائل النصف الثاني من القرن العشرين، وكانت الفكرة الشائعة أن المقصود به هو التفوّق (*Talent*) في نشاطات غير أكاديمية، ثم تطوّر استخدامه بناء على نتائج بحثية عديدة، حيث أصبح مفهوم الموهبة شاملاً لكل من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية.

وذكر جروان (1999، ص43) أنه جرت العادة على استخدام ألفاظ من مثل موهوب ومتفوّق ومبدع ومتميّز وممتاز وذكّي بمعنى واحد أو بمعانٍ غير واضحة وغير محددة. وبالمثل تُستخدمُ في اللغة الإنجليزية كلمات مثل (*Creative,Able,Gifted,Talented,Superior ,Intelligent*) للدلالة على قدرة استثنائية في مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع. ولا يخفى أن هذا الوضع يزيد من تعقيد مهمة الباحثين والمربين في تحديد مفهوم الموهبة والتفوّق من الناحية التربوية.

ولقد اختلف الباحثون في تعريف مفهومي التفوّق والموهبة وذلك باختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية، واتفقت المعاجم العربية والانجليزية من الناحية اللغوية على أن (*Giftedness*) تعني قدرة استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد. بينما ترد (*Talent*) إما كمرادفة في المعنى لكلمة الموهبة وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أو قدرة بدنية. وظهر الخلط وعدم الوضوح في استخدام مصطلحي التفوّق والموهبة من الناحية التربوية الاصطلاحية في البحوث والمؤلفات الانجليزية والعربية، حيث بدأ عدم التمييز في المعنى الاصطلاحي بين المفهومين في قواميس اللغة الانجليزية. فترد (*Talent*) كأحد مرادفات لِـ (*Giftedness*)، ويشمل معنى (*Talent*) كلا من القدرات العقلية والبدنية الفطرية والمكتسبة بشرط أن تكون من مستوى رفيع. أما (*Giftedness*) فيقتصر معناها على القدرة الفطرية أو الموروثة. كما ظهر الخلط وعدم التمييز في المعنى الاصطلاحي بين المفهومين في المؤلفات العربية. إن (*Gifted*) وردت بمعان مختلفة من بينها: متفوَق ومتميّز وموهوب. بينما وردت (*Talented*) بمعنى واحد وهو موهوب. وقد تكون هذه الحالة ناجمة عن مشكلة الترجمة كما تعكسها قواميس اللغة العربية والتربية التي تعرَب المفردات والتعبيرات الانجليزية. فهذه القواميس لا تفرّق بين (*Gifted*) و(*Talented*) وتترجمها بنفس المعنى إلى موهوب.

واتبع بعض الباحثين في تعريفاتهم للتفوَق محك الذكاء مثل (Terman) و(Lewis) و(Laycock) و(Hollingworth) وغيرهم، في حين اتبع البعض الآخر محك التحصيل الدراسي مثل (Passow) و(Durr) و(Carson) وعبد السلام عبد الغفار وغيرهم. بينما يرى باحثون آخرون ضرورة عدم الاكتفاء بمحكٍ واحدٍ لتعريف التفوَق، بل يجب الاعتماد على أكثر من محك كالذكاء والتحصيل وآراء المدرسين وسجلات المدرسة واختبارات القدرات الخاصة وما إلى ذلك، ومن هؤلاء نجد (Witty) و(Kilpatrick)

و(Dehaan) و(Havighurst).

وقد أشار جروان (2002، ص ص 49-58) إلى أنه يمكن تصنيف تعريفات التفوَق إلى أربع مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها وهي كالآتي:

أ-التعريفات السيكو مترية/ الكمية:

وهي التعريفات التي تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب مُنحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي والذي يمكن ترجمته إلى مئينيات أو نسب مئوية أو أعداد. كأن نقول مثلاً الطالب المتفوّق هو كل من كانت نسبة ذكائه على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء 130 فأكثر، أو هو كل من يقع فوق المئين 95 أو يقع ضمن أعلى 5 % أو أعلى 50 طالباً من مجتمع المدرسة أو المنطقة التعليمية أو القطر على محك معيّن للمقياس أو الاختبار.

ب-تعريفات السمات السلوكية:

وهي التي تصلح كإطار مرجعي لتعريف التفوَق والموهبة والتعرَف على المتفوَقين والموهوبين، وتستخدم فيها مقاييس وأدوات لتقدير درجة وجود السمة لدى الطفل تقديراً موضوعياً وصادقاً إلى حد ما. وتوصلت دراسات (Terman) و(Hollingworth) إلى نتيجة مفادها أن المتفوّقين يُظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميّزهم عن غيرهم، ومن أبرزها: حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة.

ج-التعريفات المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع:

وهي التعريفات التي تنطوي على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه.

د-التعريفات التربوية المركبة:

وهي التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوَقين في مجالات عدة. وتندرج ضمن هذا الإطار تعريفات مكتب التربية الأمريكي و(Renzulli) و(Gallagher) و(Tannenbaum) و(Gagné).

وذكر عبد الغفار (2003، ص 33) أن الاتفاق على تعريف عام لمفهوم مجرد كالتفوَق والموهبة أمر صعب، وفي هذا الصدد أشار هذا الباحث إلى صعوبة تحديد التفوَق كمفهوم نفسي، لأن التفوَق مفهوم ثقافي مثله في ذلك مثل غيره من المفاهيم المستخدمة في مجال علم النفس، وهو مفهوم افتراضي نسبي يختلف من جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة. ويرى (Durr) الوارد في الزيات (2001، ص 521) أن صعوبة وضع تعريف جامع مانع لمفهوم التفوَق يشير إلى تعدد مجالاته ومن ثم تعدد محكاته.

وأشار إبراهيم (2009، ص 41) إلى أن البحث في مجال المتفوّقين إلى أن مفهوم التفوّق كغيره من

المفاهيم والمصطلحات النفسية والتربوية يصعب وجود إجماع على ماهيته، حيث يرى سليمان عبد الواحد (2009) أن التفوّق لا يحظى بتعريفٍ واحدٍ، وإنما اختلف الباحثون حول تعريفه باختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية.

وذكر (Hunsaker,1995) أنه على سبيل المثال فإن أحد المعلمين قد يرى أحد تلامذته على أنه متفوّق، بينما يراه معلم آخر على أنه غبي أو عادي، وذلك لأن تعريفات التفوّق تختلف باختلاف الزمان والثقافة وحتى الأفراد من نفس البيئة الثقافية الواحدة. وهذه بعض التعريفات التي تناولت التفوّق وهي:

عرّف محمد نسيم (1961) الوارد في إبراهيم (2012، ص 64) أن التفوّق هو: "القدرة على الامتياز في التحصيل"، وعرَف (Sternberg) و(Wagner) الوارد في الزيات (2001، ص 43) التفوّق بأنه: "نوع من الإرادة العقلية الماهرة للذات التي تنطوي على خاصيتين هما البنائية والفرضية، وتقوم على التكيف للظروف البيئية المختلفة والمواقف الجديدة"، وأشار (Renzulli) الوارد في الشريف (2011، ص 76) إلى أن التفوّق يعبر عن نفسه من خلال ثلاث سمات أو خصائص سلوكية هي: أداء فوق المتوسط في القدرة العامة أو القدرات النوعية الخاصة، مستويات عالية من الدافعية للإنجاز والقدرة على المنافسة والمثابرة، مستويات عالية من الإنتاج أو التفكير الابتكاري، ويطلق الشخص والدماطي (1992، ص 202) على المتفوّق أو الموهوب أنه المصطلح الأكثر عمومية من مصطلح " المتفوّق تحصيليا" وأنه ينطبق على من يتمتعون بذكاء مرتفع، كما أكد (Gagné) على معنى التفوّق من حيث أنه تفوّق في مجال معين ينتج عن قدرة الفرد عللا استغلال استعداداته الفطرية وإتقان المهارات المتعلقة بهذا المجال وإحاطته بمجموعة من العوامل الشخصية والتي تتمثل في سماته الشخصية كالاستقلال والثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي وعوامل بيئية والتي ترتبط بالبيئة المحيطة بالفرد (الأسرة–المعلمون–الأقران) والمدرسة والنوادي والبرامج التربوية.

وقد اتفق إبراهيم سليمان عبد الواحد مع ما أورده عبد المطلب القريطي من أن التفوّق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى الفرد من استعدادات وطاقات فطرية غير عادية، والذي قصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني، ويرى الروسان (1998، ص 125) أن المتفوّق هو الذي يظهر أداء متميّزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من القدرات التالية: القدرة العقلية، القدرة الإبداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على القيام بمهارات متميّزة، القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والأصالة في التفكير، وركّز (Clark ,1983) الوارد في أبي ناجي (2004، ص105) في تعريفه للتفوّق على السمات الشخصية للمتفوّقين والتي سميت بالسمات الابتكارية، بينما ربط (Hopkins,1995) بين كل من الموهبة والتفوّق والإبداع وبين تحقيق

الذات وذلك من خلال تعامل الفرد المتفوّق مع الآخرين، وفي استجابته للمثيرات التي تواجهه في الحياة وفي قدرته على التعبير عن أفكاره، ويرى (Gallagher) الوارد في جروان (1999، ص63) أن التفوّق هو التمييز عن العاديين في جانب من الجوانب مثل القدرة العقلية أو الحسية أو الخصائص الجسدية أو السلوك الاجتماعي أو القدرة على الاتصال، وعرَف (Tannenbaum) الوارد في جروان (1999، ص 63) المتفوّق بأنه " هو الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار (في مجالات الأنشطة كافة) التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً"، وأشار مكتب التربية الأمريكي (*USOA*) إلى أن المتفوّق هو الذي يظهر أداء متميّزا أو هو الذي لديه استعداد للتميّز في مجال أو أكثر من مجالات القدرة العقلية العامة أو الخاصة قدرات الفنون قدرات الإبداع، قدرات القيادة والعلاقات الإنسانية، التفوق في مجال أكاديمي من مجالات التحصيل، وعرّف عبد السلام عبد الغفار (1997، ص 23) المتفوّق بأنه: "الذي له مستوى مرتفعا من الذكاء العام بمفهوم (Spearman) بحيث لا يقل معامل الذكاء عن 120 "، وذكرت سميرة عبد الوهاب (1999، ص60) أن من أكثر التعريفات التي تقلت قبولاً بين الباحثين التعريف الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي الذي ينص على أن الموهوبين والمتفوّقين هم أولئك الذين يمتازون بقدرات عالية، وقادرون على القيام بأداء عال، ويظهرون قدرات تحصيلية وعقلية، وابتكار أو تفكير منتج وقدرة قيادية، وفنون بصرية أو أدائية مرتفعة.

3-التفوّق والمفاهيم الأخرى المتداخلة معه:

من المفاهيم التي ارتبطت بالتفوّق بشكل أو بآخر نذكر ما يلي:

1.3-التفوّق العقلي:

أشار عبد السلام عبد الغفار إلى صعوبة تحديد التفوّق العقلي كمفهوم نفسي، لأن التفوّق العقلي مفهوم ثقافي، مثله في ذلك مثل غيره من المفاهيم التي نستخدمها في مجال علم النفس، وهو مفهوم نسبي يختلف من جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة، وما يتطلبه الوصول إلى هذه المستويات من طاقات عقلية، ولهذا لا يمكن الاتيان بتعريف محدد، كما يرى أن المتفوّق عقلياً هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى العقلي والوظيفي بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة.

واستخلص القريطي الوارد في سليمان وأحمد (2001، ص 15) أنه من عدة تعريفات تصدت لتحديد مفهوم التفوّق العقلي مثل (Terman,1925) و(Seashore,1927) و(Galton,1969) و(Vernon & al.,1977) وعبد الغفار (1977) والقريطي (1981) ومرسي (1981) أنها تتفق سواء من حيث تأكيد كل منها على الاستعداد للأداء العالي أو تعدد مجالات التفوّق مع ما ذهب إليه كل من (Witty,1958)

و(Fliegler & Bish,1959) و(Kirk,1972) وغيرهم من الباحثين.

ولخصت سامية إبراهيم بعد عرضها لعديد من التعريفات لمصطلح التفوّق العقلي في ضوء معامل الذكاء وما ذكره (Hollingworth,1926) و(Hildreth,1938) و(Lewis,1943) و(Terman,1947) و(Carson,1964) وعبد الغفار والشيخ (1966)، وتعريفه في ضوء التحصيل الدراسي وما ذكره (Witty,1958) و(Kilpatric,1961) و(Lucito,1963)، وتعريفه في ضوء محكات متعددة وما ذكره (Dehean & Havighurst,1957) و(Scheifele,1965)، وعبد الغفار والشيخ (1966).

ولقد تداخل مع مفهوم التفوّق العقلي مصطلح التفوّق الدراسي(الأكاديمي)، حيث عرفه (Shaplin) بأنه الإنجاز التحصيلي للفرد في مادة دراسية أو التفوّق في مهارة أو مجموعة من المهارات التي تساعده على التحصيل الدراسي المرتفع ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات المدرسية أو الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم.

ويرى بعض الباحثين مثل (Passow) أنه يمكن الاستدلال على التفوّق العقلي من خلال التفوّق الدراسي أو الأكاديمي. والمتفوّق عقلياً هو كل من لديه طاقة ممتازة وقدرة وظيفية على التحصيل الدراسي بحيث يصل إلى المستوى الذي يضعه ضمن أفضل **15-20%** من المجموعة التي ينتمي إليها.

أما البعض الآخر مثل (Terman,1925) و(Thorndike) فقد رأوا أن التفوّق العقلي والأكاديمي(الدراسي) معاً يمكن التنبؤ بهما من خلال اختبارات الذكاء التقليدية.

وذكرت أمينة أبو صالح (2005) الوارد في أبي ناجي (2004، ص105) أن (Passow) فرَق بين ثلاثة مصطلحات هي:

أ-**المتفوّق:** وهو من استطاع فعلا أن يصل إلى مستوى مرموق في أي مجال من المجالات التي تقدره الجماعة.

ب-**المتفوّق عقلياً:** هو من وصل أداؤه إلى مستوى أعلى من العاديين بحيث تتجاوز نسبة ذكائه **135-170** إذا طبق عليه مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء.

ج-**العبقري:** هو من تجاوزت نسبة ذكائه 170 إذا طبق عليه مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء أيّ أنه يتصف بقدرة عقلية خارقة.

ولقد تم التمييز بين الموهبة والتفوّق من الناحية اللغوية، حيث يرى جروان (1999) أن المعاجم العربية والأجنبية قد اتفقت على أن التفوّق هو قدرة موروثة أو مكتسبة سواء كانت عقلية أو حسية أو جسمية أو سلوك اجتماعي أو قدرة على الاتصال، بينما الموهبة فإنها تعني قدرة غير عادية أو استعدادا فطريا لدى الأفراد. وفي هذا الإطار أشار (Gross) إلى أن الموهبة هي قدرة أو استعداد فطري لدى الفرد في مجال أو أكثر، بينما يرى (Gallagher) أن التفوّق هو التمييز عن العاديين في

جانب من الجوانب مثل القدرة العقلية أو الحسية أو الخصائص الجسدية أو السلوك الاجتماعي أو القدرة على الاتصال. وقد اقترح (Gagné,1985 p112) استخدام مصطلح متفوّق وموهوب دون الفصل بينهما على اعتبار أن هذا الربط يؤدي إلى المساواة بين المتعلمين الموهوبين والمتفوّقين في مجالات عدة واتفق خضر (2000) مع ما طرحه (Gagné,1985) من حيث أن مصطلحي التفوّق والموهبة مترادفان إلى حد ما، وهما يشيران إلى امتلاك الفرد قدرة عقلية بشكل عام وقدرة على الابداع يرتفعان عن متوسط أداء الأفراد العاديين. وأشار الحوراني (1999، ص 170) إلى أن المراجع السيكولوجية لا يوجد بها تعريفٌ واحدٌ محددٌ للتفوّق أو الموهبة، ولذلك استخدم الباحثون مرادفات كثيرة لهذين المصطلحين منها: الابتكارية أو الابداع (*Creativity*)، الموهبة (*Gifted*)، التفوّق (*Talent*) وفوق المتوسط (*Above average*).

وفي إطار التمييز بين الموهبة والابداع يرى عبد السلام عبد الغفار أن الموهبة مجموعة من القدرات الشخصية والظروف الاجتماعية والثقافية للتعليم والتحصيل، بينما أشارت زينب شقير (2002، ص 40) إلى أن الابداع يمكن أن يكون نتيجة لموهبة، والفرد يكون موهوبا وليس مبدعاً والابداع قد يكون نتيجة لدرجة ذكاء عالية ولكن ليس كل من لديه ذكاء عال مبدع.

وأشارت (Arieti) إلى وجوب توافر ثلاث خصائص للطفل حتى يمكن اعتباره متفوّقا أو موهوبا وهي:

أ–التفوّق الذي يعبر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون.

ب–الإبداع كما يعبر عنه بالتفكير التباعدي أو التركيب ووضع الأجزاء معا لتكون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً.

ج–القابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكيّ.

وبعد تتبع عدة تعريفات للتفوّق العقلي عند كل من (Terman,1925) و(Hollingworth,1926) والجمعية الأمريكية للدراسات التربوية (1958) و(Durr,1964) و(Marland,1972) و(Laucock,1975) وعبد الغفار (1977) و(Renzulli,1978) سجل عبد الرحمان سليمان (1991) عدة ملاحظات حول مفهوم التفوّق العقلي أهمها ما يلي:

أ–أن التفوّق العقلي يمكن تحديده في ضوء مستوى أداء فعلي قابل للملاحظة والقياس والتجريب.

ب–أن هناك اتساع في مفهوم التفوّق العقلي بحيث لم يعد قاصرا على مجرد التحصيل في المجال الأكاديمي فقط بل أصبح هناك تأكيد على التفوّق في مجالات أخرى كالعلاقات الاجتماعية.

ج–أن هناك احتمال لوجود أطفال متفوّقين لديهم الطاقة والاستعداد للتفوّق غير أن هناك عوامل تحول دون استثمار هذه الطاقة وهذا الاستعداد.

2.3–العبقرية:

أثار موضوع التفوّق كثير من الجدل حول لفظة العبقرية كاصطلاح يطلق على التفوّق البارز والقدرة

على التعلم بدرجة تفوّق العاديين أو بامتياز في الذكاء. ويعتبر هذا المصطلح من أقدم المصطلحات استخداماً، حيث استخدم في القرن الثامن عشر ليشير إلى الملكة التي يستطيع صاحبها اكتشافاً بارزاً في مجال العلم وإنتاجاً أصيلاً في مجال الفن. وقد استخدم في القرن التاسع عشر على أوسع مدى ليدل على الأشخاص الذين ورثوا طاقات عقلية ممتازة في العلم والفن، واستطاعوا أن يحققوا لأنفسهم شهرة واسعة.

وأشارت زحلوق (1997، ص 97) إلى أنه يُفضلُ استخدام لفظة العبقرية في وصف الأداء الذي لا يفوقه شيء في الجودة والدقة والخبرة، وعليه يمكن وصف العبقري بأنه الشخص الذي يظهر نبوغاً عالياً جداً ويأتي بأعمال عبقرية في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، ويمكن وصف العباقرة بالموهبة والتفوّق وارتفاع الذكاء والإبداع بحيث تضعهم هذه الصفات في قمة فئة النابغين.

وذكر التويجري ومنصور (2000، ص 36) أن العبقرية لا تقتصر فقط على وصف من لديهم مستويات عليا في سلم الذكاء، بل قد تكون العبقرية في مجالات أخرى تتصل بالتفوق والقيام بابتكارات واستحداثات لم يتوصل إليها الأفراد العاديون.

ويرى القريطي (2005، ص 160) أن العبقرية هي المقدرة على الأداء الخارق في مجال ما، وعلى تقديم إنجازات رفيعة المستوى أو فائقة الندرة والأصالة–في هذا المجال–على المستوى الإنساني كما أن العبقرية هي أقصى امتداد للموهبة.

3.3–الموهبة:

استخدم مصطلح الموهبة أو الموهوب في النصف الثاني من القرن العشرين للتعبير عن التفوّق والمتفوّقين، حيث أشار (Torrance) الوارد في النافع (2000، ص3) إلى انتشار استخدام الموهبة في أمريكا وأروبا بمعانٍ مختلفة على النحو التالي:

أ–**الموهبة** بمعنى **التفوّق**، فأدى ذلك إلى الربط بين الذكاء والتحصيل.

ب–الموهبة بمعنى **الإبداع**، فتم التركيز على قدرات الأصالة والمرونة والطلاقة.

ج–الموهبة بمعنى **المواهب الخاصة** في مجال معين مثل الفنون والآداب.

وقدم (Gagné,1985) الوارد في جروان (2002، ص 67) وحنورة (2003، ص 17) تفسيراً للموهبة ووضح الفرق بينها وبين التفوّق، حيث ربط الموهبة بالقدرات التي تنمو بشكل طبيعي غير مقصود والتي يطلق عليها كلمة (**استعدادات**)، في حين ربط التفوّق بالقدرات التي تنمو بشكل مقصود ومنظم وبالمهارات التي تكوّنت نتيجة خبرة في مجال معين من مجالات النشاط الإنساني.

فالموهوب هو الفرد الذي يتمتع بقدرة فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني.

أما المتفوّق فهو الفرد الذي يتمتع بأداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني.

وأشارت شقير (2001) إلى نموذج (Gagné,1985) للتمييز بين الموهبة والتفوّق، حيث تتضمن الموهبة مجالات الاستعداد العقلي والأكاديمي والإبداعي، والاستعداد الانفعالي والاجتماعي والحس حركي وغيرها من مجالات الاستعداد. في حين يتضمن التفوّق مجالات التفوّق العقلي والتفوّق الأكاديمي والتفوّق في القيادة والإدارة والتفوّق الفني والرياضي وفي مجالات الحياة الأخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن التفوّق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، فالمتفوّق لابد أن يكون موهوباً وليس كل موهوب متفوّق.

وذكر التويجري ومنصور (2000، ص 30) أن الموهبة هي قدرة خاصة موروثة كالقدرة الرياضية أو الفنون عامة، بينما يرى عادل عبد الله (2005، ص29) أن الموهبة شكل من أشكال التفوّق، وتبدو في قدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني تجعل الأفراد يحققوا مستوى مرتفعاً من الأداء فيه.

4.3-الابداع:

يرى عكاشة وآخرون (2000) أن الإبداع هو ذلك النشاط أو العملية التي يقوم بها الفرد وينتج عنها اختراع أو ابتكار شيء جديد، ويقوم هذا المعيار على أساس أن التفوّق في أي مجال من مجالات الحياة يأتي كثمرة للتفكير الابتكاري الذي يعتمد على القدرات الابتكارية.

وذكر الغانم (1994، ص 28) أن (Sternberg,1993) وضع نظرية ثلاثية الجوانب لتحديد أنماط التفوّق التي يتمتع بها التلميذ المتفوّق هي:

أ-**التفوّق التحليلي:** وفي هذا النمط يستطيع التلميذ المتفوق أن يحلل وينقد المواقف.

ب-**التفوّق العملي:** وهنا يستخدم المتفوّق معارفه ومهاراته في حل المشكلات.

ج-**التفوّق الابتكاري:** وهنا يكتشف المتفوّق ويبتكر أفكاراً جديدة ووظائف جديدة للأشياء.

ويعرف المتفوّق في ضوء القدرة الابتكارية بأنه من لديه قدرة عالية على التعامل مع الأفكار والتفكير الابتكاري ومستوى عالٍ من القدرة الاجتماعية.

5.3-الذكاء:

يعتبر معامل الذكاء من أهم المفاهيم التي اعتمدت لتعريف التفوّق، ويعود ذلك إلى النصف الأوّل من القرن العشرين، حيث سادت نظرية التكوين العقلي التي تحدثت عن الذكاء كعامل هام وعام في تفسير النشاط المعرفي عند الإنسان. ومن الدراسات التي اعتمدت على مقاييس الذكاء في التعرّف على المتفوّقين نجد دراسة (Terman) و(Hollingworth) و(Dunlop) و(Baldwin).

وأشار(Passow,1985) أن هيئة السياسة التربوية في أمريكا عرّفت المتفوّق بأنه "من لا يقل معامل ذكائه عن 135".

وذكر شحاته وأبو عميرة (1994، ص 113) أن (Hollingworth) عرّف المتفوّقين بأنهم" أفضل 1% من أفراد المجموعة من حيث الذكاء العام"، في حين عرّف (Bentley) الطلاب المتفوّقين بأنهم " أولئك الطلاب ذوو الاستعدادات غير العادية للعمل المدرسي الذين يتميّزون بقدرة عقلية غير عادية، وقد وجد أن نسبة ذكائهم تزيد عن 110.

وذكر التويجري ومنصور (2000، ص 148) أن هناك من الباحثين من ميَز بين ثلاث مستويات للتفوّق على أساس معيار الذكاء:

أ–فئة المتفوّقين والتي تتراوح معاملات ذكائهم بين 120–125 وأكثر ويمثلون حوالي 5–10 من المجتمع.

ب–فئة الموهوبين والتي تتراوح معاملات ذكائهم بين 135–140 فأكثر.

ج–فئة الموهوبين بمعدل عال والتي تتراوح معاملات ذكائهم بين 170–180 فأكثر ويمثلون حوالي 1–3.

وبالرغم من هذا، فإن هناك العديد من الدراسات التي ترى أن الاقتصار على الذكاء كمحك لتحديد التفوّق أمر لا يتفق مع ما توصل إليه العلم في مجال النشاط العقلي، مما يشير إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر في التفوّق بجانب الذكاء، أيّ أن التعريفات التي اعتمدت على الذكاء قد اعتمدت على محكٍ واحدٍ وهذا له سلبيات عدة من أهمها إغفال بعض القدرات المعبرة عن التفوّق الإنساني.

6.3–التحصيل الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الأفراد، حيث لاحظ عدد من العلماء والباحثين أن بعض الأفراد يظهرون تفوّقاً في التحصيل الدراسي والأداء في مختلف المجالات ولكنهم لا يصلون إلى معامل ذكاء مرتفع إذا ما قيس ذكاؤهم بمقياس محدد، الأمر الذي دفع بعض الباحثين والمشتغلين في التفوّق إلى اتخاذ المستوى التحصيلي المرتفع محكا للتفوّق الدراسي، ومن هؤلاء: (Terman & Gowan) الذين حددا التفوّق الذي يدل على الاستعداد للنبوغ بالحصول على درجات 90% فأكثر، كما والذي حدده (Fox) أيضاً بأكثر من90%. أما (John Hopkins university) الأمريكية فحددته بأكثر من 98%.

وذكر سليمان (1993، ص 54) أن انطلاقاً من هذه النتائج ظهرت تعريفات عديدة للمتفوّق اعتمدت على التحصيل الدراسي، حيث ذكر سليمان (1993، ص 54) أن الطالب المتفوّق هو الذي يقع ضمن أعلى5% إلى جانب مجموع درجات التحصيل، ويرى عبد الغفار (1997، ص 49) أن المتفوّق هو من يصل في تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل 15% إلى 20% من المجموعة التي ينتمي إليها، وهو ذو المواهب التي تظهر في مجال كالرياضيات والمجالات الميكانيكية والعلوم والفنون والكتابات الابتكارية والقيادة الاجتماعية، ويرى أحمد (1994، ص 12) أن المتفوّق هو من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة، بينما يرى السرور (2000،

ص 16) أن المتفوّق تحصيلياً هو الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه أي زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90%.

يتبين مما سبق أن المتفوّق يتميّز عن أقرانه بمستوى أداء مرتفع في مجال من مجالات التحصيل الأكاديمي أو مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة.

4-تطور مفهوم التفوّق من منظور تاريخي:

أشار القريطي (2005، ص 117) إلى أنه منذ زمن بعيد عنيت المجتمعات بالتنقيب عن المتفوّقين ورعايتهم، ففي القرن الرابع قبل الميلاد ركز الفيلسوف الإغريقي أفلاطون على أهمية انتقاء الأطفال ذوي الاستعدادات والقدرات العقلية والفكرية العالية وتعليمهم ليتولوا زمام القيادة للدولة في المستقبل.

وفي العهد الروماني انصب الاهتمام على انتقاء الشباب الموهوبين والمتفوّقين، إذ وضعت لهم برامج تدريبية خاصة في مجالات القانون والسياسة والاستراتيجية العسكرية بغرض الاعتماد عليهم في توسع الإمبراطورية.

وقد عنى المسلمون في مختلف العصور بالكشف عن الموهوبين والنابهين المتميّزين بسرعة الحفظ وسلامة الفكر وقوّة الملاحظة، وإلحاقهم بمجالس العلماء والمجامع العلمية.

ومع منتصف القرن التسع عشر ظهرت بعض المؤلفات والكتابات التي تناولت العبقرية وعلى رأسها دراسة (Galton,1869) عن العبقرية الموروثة والتي أكد فيها على أن العبقرية موهبة فطرية توارثها الأجيال داخل عائلات معينة.

وأشار (Gearheart,1980) الوارد في القريطي (2004، ص 37) إلى أنه طوّرت وجرّبت عدة برامج تعليمية للتلاميذ المتفوّقين في المدارس الحكومية الأمريكية بمدينة (Elisabeth) بِـ (New Jersey) سنة 1886، ومدينة (Santa Barbara) بِـ (Californie) سنة 1898، ومدينة (New-York) عام 1900، ومدينة (Cleveland) بِـ (Ohio) عام 1920. وذكر (Witty,1975) أن هذه البرامج لم تعمم على نطاق واسع وأنه لم تبذل خلال الفترة ما بين 1925 و1950 سوى مجهودات قليلة لرعاية المتفوّقين.

وأشار البطانية (2007، ص 41) إلى أن النصف الثاني من القرن العشرين شهد اهتماماً خاصاً بفئة المتفوّقين عقلياً لدى علماء النفس والتربية، حيث العديد من البحوث والدراسات تناول بعضها أساليب التعرّف عليهم، بينما اهتم البعض الأخر بدراسة صفات وخصائص هؤلاء الأفراد من الجانب الجسمي أو العقلي المعرفي أو الانفعالي أو الاجتماعي أو دافعية التعلم أو الإنجاز، كما اهتم البعض ببرامج تربية هؤلاء للوصول إلى أعلى مستوى من التقدم والتفوّق. ويعتبر (Galton,1892) أوّل باحث من قدم تعريفاً للموهبة.

وذكر حسن أحمد (1992، ص 268) أن (Terman,1921) هو أوّل باحث أمريكي ورد اسمه في تاريخ الحركة المتعلقة بالطفل الموهوب في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث عرُف بدراساته الطولية المعروفة

باسم الدراسات الوراثية للعبقرية (*Genetic studies of genius*)، وكان من أهم النتائج الأوّلية أن الأطفال المتفوّقين والموهوبين يتمتعون بمعدلات صحية جسمية فوق المتوسط، كما أنهم أكثر توافقاً واتزاناً وصحة في النواحي الانفعالية عن أقرانهم العاديين مما أسهم في تغيير الأفكار الخاطئة عنهم.

وكان لأعمال الباحثة الأمريكية (Hollingworth,1923) التأثير الكبير في لفظ أنظار المربين إلى أهمية الإثراء التعليمي الذي يكفل المتعلمين مرتفعي الذكاء التعمق في الموضوعات الدراسية، كما تعد هذه الباحثة من أوائل الذين أسهموا في إلقاء الضوء على المشكلات الدراسية والانفعالية والاجتماعية للمتفوّقين، وعلى أهمية الإرشاد النفسي في حل هذه المشكلات.

وذكر سعد جلال (2008، ص 95) أن دراسات (Terman,1921) و(Hollingworth,1923) تعد بمثابة الأساس لجميع التعريفات التقليدية السيكومترية (الكمية) للتفوّق التي اعتمدت على نسبة الذكاء العالية كمحك أوحد لتعريف التفوّق العقلي والتي سادت لفترة طويلة قبل أن تظهر تعريفات أكثر شمولاً أو متعددة المحكات للتفوّق، وترى كوثر شهاب (2000) أنه في عام 1947 تم إنشاء الرابطة الأمريكية للأطفال الموهوبين (*American Association for Gifted Children*)، ثم صدر كتاب (*The Gifted children*) عام 1951 لِـ (Witty) الذي يعتبر من الباحثين الأوائل الذين أشاروا إلى المتفوقين باعتبارهم " أعظم الثروات للمجتمع" كما أن له الفضل في تدريب العديد من الباحثين في ميدان التفوق ورعاية المتفوقين. كما أنه تم إنشاء المنظمة القومية للأطفال الموهوبين (*The national Association for Gifted Children*) عام 1953.

وذكر حسن أحمد (1992، ص 269) أن (Pressey) يعتبر أوّل من تناول موضوع الإسراع في تعليم المتفوقين، حيث كان مقتنعاً بأنه إذا تقدم المتفوّق بسرعة في المدرسة، فسيكون لديه سنوات أكثر في حياتهم المنتجة، وكلما طالت هذه الحياة المنتجة كلما زادت إسهاماته لنفسه ولمجتمعه.

وأشار القريطي (1989، ص 40) إلى أن حركة البحوث في مجالات الموهبة والتفوّق والابداع ظهرت في مطلع الخمسينات من القرن العشرين بفضل أعمال وبحوث (Guilford) و(Torrance) و(Taylor) و(Barron) و(McKinnon) و(Jackson & Getzels) و(Gallagher) و(Renzulli).

والمتتبع للتطور التاريخي لمفهوم التفوّق يجد أنه يمكن التمييز بين أربع مراحل متداخلة إلى حد ما ولكنّها لا تزال تلقي بظلالها على الاتجاهات السائدة في الدوائر الأكاديمية، حيث أشار جروان (1999، ص 47) إلى أربع مراحل هي:

1–مرحلة ارتباط التفوّق بالعبقرية كقوّة خارقة توجهها أرواح أو آلهة تسكن روح الشخص الحكيم أو العبقري.

2–مرحلة ارتباط التفوّق بالأداء المتميّز في ميدان أو آخر من الميادين التي اهتمت بها الحضارات المختلفة.

3-مرحلة ارتباط التفوّق بنسبة الذكاء كما تقيسها الاختبارات الفردية مثل اختبار (Stanford-Binet) واختبار (Wechsler). وقد بدأت هذه المرحلة عملياً مع ظهور اختبارات الذكاء في مطلع القرن العشرين.

4-مرحلة اتساع مفهوم التفوّق ليشمل الأداء العقلي المتميّز أو الاستعداد والقدرة على الأداء المتميّز في المجالات العقلية والأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية والنفس حركية. وقد تبلور هذا الاتجاه خلال العقود الثلاث وأصبح أكثر قبولاً في أوساط الباحثين والمربين.

5-نظريات التفوّق:

تعددت النظريات المفسّرة لايتولوجية التفوّق، وتميّزت كل نظرية بالإطار النظري الذي يحدد معالمها. وسنقدم هذه النظريات لإظهار الاختلاف الملاحظ على مستوى التنظير في مجموعتين: مجموعة أولى ظهرت قبل العقدين الأخرين، ومجموعة ثانية برزت خلال هذين العقدين وهي كما يلي:

1.5-المجموعة الأولى: النظريات التي ظهرت قبل العقدين الأخرين

1-النظرية المرضية:

ذكر عبد اللطيف (1999، ص 109) أن هذه النظرية تعد من أقدم النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة التفوّق، والتي تقوم على الربط بين التفوّق بأشكاله المختلفة، وبخاصة بين التفوّق الابتكاري والمرض العقلي (الجنون)، وقد شاعت هذه النظرية حتى أصبح من المشهور أن بين التفوّق والجنون ارتباطاً وثيقاً وأن من الجنون فنون كما يقال ولا يوجد لهاذا ما يبرره.

وذكر جروان (2002، ص27) أن (Coleman,1964) في كتابه "علم النفس الشواذ" أشار إلى أن الكثير من المشاهير فلاسفة كانوا أو قادة عسكريين عانوا من الاضطراب العقلي بصورة أو بأخرى مثل سقراط وديمقريطس والإسكندر الأكبر وتيمور لينك وروسو وغيرهم. وكان من يرى بأن التفوّق والموهبة يقترنان بالعبقرية وأن العبقرية ترتبط بالاضطراب العقلي، حيث أن العبقرية والمرض العلقي صفتان متلازمتان. وقد عزز هذا المفهوم ما قام به بعض الباحثين من جمع وتصنيف قوائم شخصيات تاريخية بارزة ممن عانوا من اضطرابات عقلية في محاولة إثبات الارتباط الموجب بين العبقرية والمرض العقلي.

2-النظرية الفيزيولوجية:

ذكر عوض (1985، ص 20) أن هذه النظرية ترى أن الأفراد المتفوّقين وذوي القدرة العالية على التحصيل الدراسي لديهم نشاط فيزيولوجي أكثر من العاديين والمتأخرين دراسياً، بحيث يفترض أصحاب هذه النظرية أن للغدة الكظرية دور في ذلك والتي تعد من الغدد الصماء، وتتكوّن هذه الغدة من قشرة ونخاع وهما يختلفان وظيفياً، حيث تهتم هذه النظرية بالنخاع أكثر من القشرة، كون أن نشاطه يمكن أن ينبئ عن النشاط العقلي الناتج عن عملية امداد الذهن بالطاقة للعمل. وافترض أصحاب هذه النظرية الوارد في صرداوي (2009، ص 272) أن لذوي التحصيل الدراسي المرتفع أو المتفوّقين دراسياً نشاط

نخاعي أدرينالييني أكثر من العاديين، وتوصلت دراسات (Bergman,1976) و(Magnusson,1979) إلى أن لذوي التحصيل الدراسي العالي إفراز أدرينالييني أكثر من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والمنخفض، وأن للذكور إفراز أكثر من الإناث من ذوي التحصيل الدراسي العالي.

3-النظرية الوراثية:

ذكر عبد اللطيف (1999، ص 111) أن هذه النظرية اعتمدت على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد-سواء في ضوء القدرة العقلية العامة أو في ضوء عدد من القدرات العقلية-يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية، أو بعبارة أخرى، أن الجزء الأكبر من التباين في مستويات أداء الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع إلى العوامل الوراثية.

وذكر صرداوي وآخرون (2013، ص 113) أن الدراسات-التي تندرج ضمن التيار الفكري البيو-وراثي (*Le courant biogénétique*)-أكدت على أهمية العوامل الوراثية في عملية نمو وتطور القدرات العقلية ورأى أصحاب هذا التيار أن نجاح الفرد وتفوّقه الدراسي يتوقف بالدرجة الأولى على ملكة الذكاء الموجودة ضمن التركة الوراثية (*Le patrimoine génétique*) التي يتلقاها من أبويه وأجداده وسلالته.

4-نظرية التحليل النفسي الفرويدي:

أشار عبد الله (2000) إلى أن هذه النظرية التي تنسب إلى (Freud) فسّرت ظاهرة التفوّق في ضوء ميكانيزم التسامي أو الإعلاء أو التصعيد (*La sublimation*) الذي يعني تقبل الأنا للدافع الغريزي لكن مع تحويل طاقاته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية واجتماعية.

ويعتبر التسامي شكلاً من أشكال التعويض، وفي نظر الفرويديين استبدال هدف جنسي بهدف غير جنسي مقبول اجتماعيا. فالثقافة والحضارة نتاج التسامي الذي يعتبر كسمة مميّزة للعقل المتحضر. فهذه العملية اللاشعورية هي التي تفسّر لنا التفوّق والعبقرية وعمليات الإبداع وفق هذه نظرية.

5-نظرية علم النفس الفردي:

أشار صرداوي (2009، ص 275) إلى أن هذه النظرية التي تنسب إلى (Adler) فسّرت ظاهرة التفوّق في ضوء عقدة النقص أو القصور التي تستوجب القيام بعملية إنشاء حافز للتفوّق. ولقد أقام (Adler) مذهبه على دعائم أساسية أهمها: الشعور بالنقص، التعويض، النزوع نحو التفوّق أو السيطرة والغائية التي تحكم عملية التعويض وكذلك أسلوب الحياة وتأثيره في توجيه السلوك، ويعتقد أن الإنسان يولد ضعيفاً، عاجزاً به قصور وعيوب فيزيولوجية من حيث عدم استكمال نموه أو تفوّقه بعد الولادة، وهذا مما يؤثر في حياة الفرد النفسية. وبتأثير من الشعور بالنقص يتشكل لدى الفرد عامل فعّال في نموه النفسي يحرّك القوى النفسية لتعويض النقص مما يحفف شعوره بالضعف.

وذكر عباس (1982، ص 117) أن الشعور بالنقص يدفع بالإنسان منذ صغره إلى البحث عن وسيلة

بها من شعوره الذاتي. فيلجأ العقل إلى السيطرة كوسيلة تخفف من شعور الدونية (*Le sentiment d'infériorité*) وهو شعور بالنقص والضعف وانعدام الفعّالية. وتأخذ الرغبة في السيطرة صوراً متعددة كالإحساس بالارتفاع والشعور بالرجولة، وهذه الأساليب هي نماذج سلوكية تهدف إلى التعويض.

إن الحافز للتفوّق هو من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي، وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي، حيث أن الشخص يسعى إلى الحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال إنجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعياً يكون الفرد مفيداً ومرغوباً فيه.

6-نظرية المحيط:

تعد هذه النظرية نظرية مقابلة للنظرية الوراثية ومناقضة لها، وهي تقوم على أساس أن التفوّق يتأثر بالمحيط أو البيئة (*L'environnement*) أكثر من الوراثة، بمعنى أن عوامل المحيط أو البيئة يمكنها أن تساعد الفرد على تفوّقه، ومن أبرز هذه العوامل: الخلفية الأسرية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والبيئة المدرسية، والحي وغيرها من العوامل. ولقد درس أصحاب التيار السوسيو-تربوي الارتباط القائم بين تفوّق المتعلم الدراسي أو فشله وظروف أسرته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

2.5-المجموعة الثانية: النظريات التي ظهرت خلال العقدين الأخرين

1-نظرية الذكاءات المتعددة:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة لِـ (Gardner,1985) من أكثر نظريات الذكاء الحديثة انتشاراً في ميدان التعلم والتعليم والتطبيقات التربوية، حيث قدمها لأوّل مرة في كتابه " أطر العقل" (*Frames of Mind*) عام 1983، وفيها يرفض فكرة الذكاء الواحد كدالة على الطاقة العقلية مؤكدا على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة إلى حد ما لدى الفرد، لكل منها خصائصه وسماته الدالة عليه وقد أطلق عليها مسمى الذكاءات البشرية. وذكر محمد رياض (2004) أن (Gardner,1983) بنى نظريته على البحوث والدراسات التي أجراها على المخ البشري وعلم النفس الفيزيولوجي، وعلم النفس المعرفي وبعض الدراسات المتصلة بالشخصية، وقدم في كتابه سبعة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء اللغوي/ اللفظي، والذكاء الرياضي/ المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي/ الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البين-شخصي، والذكاء البين-ذاتي.

ويرى (Gardner,1985) أن كل فرد يمتلك بنية عقلية مختلفة، كما يولد مزوداً بهذه الذكاءات جميعا ولكن بدرجات متفاوتة من كل منها. وأن كل ذكاء منها ينمو داخل كل منا بمعدل مختلف، وهذه الذكاءات تستطيع العمل معاً أو تستقل نسبياً عن بعضها البعض، ولكل منها أساس بيولوجي داخل المخ، إلاّ أنها تتفاعل فيما بينها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، ولا يمكن الفصل بينها عند حل مشكلة ما أو القيام بعمل. وذكر إمام مصطفى (2001) أن (Gardner,1985) يرى أن كل نوع من هذه الأنواع يعكس نمطاً معيناً

ومصاحباً من التفوّق بحيث يصبح التفوّق في ضوء ذلك سبعة أنماط هي الأخرى يرتبط كل منها بأحد هذه الذكاءات، كما أضاف نوعين آخرين هما: الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي.

وذكر (White & Breen,1998) الوارد في يوسف إبراهيم (2012، ص 73) أن نظرية الذكاءات المتعددة تحسن من وعي التربويين باحتياجات المتفوقين وتنوعهم، وأضاف (Martinez,2002) أنه باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة يمكن أن نصل إلى مناطق عديدة في المخ مما يجعل عملية التعلم أسهل وأيسر.

وقد أدت هذه النظرية إلى التغيير في النظرة إلى الذكاء الإنساني لدى بعض الباحثين، كما أدت إلى تطوير العديد من البرامج التي اعتمدت على أنشطة في رعاية المتفوقين في المجالات المختلفة.

2-النموذج النفسي العصبي:

ويُعرف هذا النموذج بنظرية (Tannenbaum,1983) أو نموذج النجمة (*The star model*) والذي يرى أن التفوّق(الموهبة) كأداء لا يتطور إلاَ عند المراهقين والراشدين فقط ولا يتطور عند الأطفال، حيث يكون لديهم ما يعرف بالتفوّق كاستعداد فطري، وأشار إلى خمسة عوامل مختلفة لها فاعلية في تطور التفوّق إلى شكل بارز وهي: القدرة العامة وقدرات خاصة أو نوعية، وعوامل الحظ أو الصدفة، وعوامل بيئية، وعوامل غير عقلية(شخصية). وتقاس القدرة العامة بنسبة الذكاء، أما القدرة الخاصة فتقاس من خلال المجال الذي يعكسها. أما الحظ فيقاس بما يقابله الفرد من مواقف وظروف تؤثر فيه، والعوامل البيئية أحدها بشري والأخرى يتعلق بالتنشئة الاجتماعية.

وذكر عادل عبد الله (2005، ص 102) أن (Tannenbaum,1983) يرى أن التفوّق الأدائي عند المراهقين والراشدين يضم أربعة أنواع وهي:

أ-التفوّق النادر: وهو الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدماً مذهلاً في المعارف عامة أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك.

ب-التفوّق الفائض: وهو الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدما مذهلا في المعارف عامة أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك. أما التفوق الفائض فهو الذي يوجد لدى الأفراد الذين يضيفون بشكل كبير إلى جمال البيئة.

ج-التفوّق النسبي: وهو الذي يرتبط بالتجارة والبضائع والخدمات المختلفة كالطب والمحاماة.

د-التفوّق الشاذ: وهو المهارات الموجودة في المجال العلمي.

وصنف (Tannenbaum,1983) الموهوبين الراشدين في طور نضجهم إلى منتجين (*Producers*) إما لأفكار أو أشياء مادية محسوسة، ومؤدين (*Performers*) إما لعروض فنية أو لخدمات إنسانية. كما يثبت أفراد هاتين المجموعتين تفوّقهم وتميّزهم من خلال إما بإبداعية (*Creativity*) أو بحذق وبراعة حرفية (*Proficiently*). وبناء عليه توجد ثمان مجموعات من الأفراد يعترف المجتمع الغربي بأنهم من

أصحاب العمل الجيّد أو التميّز، وهذه المجموعات هي: أ–منتجو الأفكار بإبداعية. ب–منتجو الأفكار ببراعة وحرفية. ج–منتجو الأشياء المادية (المحسوسة) بإبداعية. د–منتجو الأشياء المادية (المحسوسة) ببراعة وحرفية. هـ–المؤدون المسرحيون بإبداعية. و–المؤدون المسرحيون ببراعة وحرفية.
ن–المؤدون للخدمات الإنسانية بإبداعية. ل–المؤدون للخدمات الإنسانية ببراعة وحرفية.

كما اقترح (Tannenbaum,1983) خمسة عوامل متشابكة ومتفاعلة ينتظمها شكل نجمي تسهم في تطوير الاستعدادات والطاقات الواعدة لدى الأطفال (الموهبة) إلى أداء متفوّق لدى الراشدين (الموهبة المنّماة أو التفوّق) وهي: أ–مستوى رفيع من المقدرة العامة أو العامل (*G*). ب–مقدرة خاصة غير عادية أو مميّزة. ج–تنظيم داعم من السمات غير العقلية. د–بيئة متميّزة ومتحدية. هـ–الصدفة.

3–النموذج الثلاثي للتفوّق:

ويُعرف هذا النموذج بنظرية (Sternberg,1985) والذي يرى أن التفوّق يضم أربعة عناصر أو أنماط تعرف بالنموذج الثلاثي هي: أ–**التفوق التحليلي**. ب–**التفوّق الابتكاري**. ج–**التفوّق العملي**، ثم أضاف إليه نمطاً رابعاً هو **التفوّق المتوازن** الذي يجمع بين عناصر الأنماط الثلاثة السابقة.

وأكد (Sternberg,1985) على أن التفوّق يتوقف على التفاعل بين الشخصي متمثلاً في وظائف السيطرة المخية التي تقوم بها.

4–نموذج الحلقات الثلاث للتفوّق:

ويُعرف هذا النموذج بنظرية (Renzulli,1986) والذي صنف من خلالها التفوّق إلى:

أ–**تفوّق دراسي أو أكاديمي:** وهو الذي يتسم بقدرة الفرد على اجتياز الاختبارات المختلفة، إلى جانب تعلم الدروس المختلفة. ب–**تفوّق إنتاج إبداعي:** والذي يضم مجالات عديدة من النشاط الإنساني.

5–النموذج الفارق للتفوّق:

ويُعرف هذا النموذج بنظرية (Gagné,2003)، حيث يفرق بين التفوّق كاستعداد فطري دون التعرض لأيّ تدريب أو ممارسة كما هو الحال عند الأطفال، وبين التفوّق كقدرة متميّزة على الأداء بعد أن تكون الاستعدادات الفطرية قد تعرضت لعوامل محفزة منها ما هو شخصي كالدافعية والحالة المزاجية وما هو بيئي كالمواقف والصدفة، كما يرى أن الاستعداد الفطري لدى الفرد يتحول إلى قدرة أدائية ثابتة بفضل عمليات التربية والتدريب والممارسة، وهو الأمر الذي تحكمه عوامل شخصية وعوامل بيئية متعددة.

ولقد ميز (Gagné,2003) بين التفوّق والموهبة على أساس نمائي في نموذجه الذي طرحه لأوّل مرة عام1985 وأعاد صياغته عام2000 وأطلق عليه (*Differentiated Model of Giftedness and Talent*) والذي يتكون من ستة مكوّنات متفاعلة هي: الموهبة، التفوّق، الصدفة، المحفّزات الشخصية، المحفّزات البيئية، التعلم والممارسة. كما أوضح أن مفهوم التفوّق يشير إلى مستوى رفيع من الإتقان والتمكّن من

القدرات المُنّماة بشكل منتظم والمهارات المدربة الحاذقة والمعارف في واحد على الأقل من مجالات النشاط الإنساني إلى الدرجة التي تضع الفرد ضمن **10%** من أقرانه في هذا المجال.

6-نموذج (Feldhuser,1985) للمكوّنات النفسية:

اقترح (Feldhuser,1985) أربعة مكوّنات نفسية للتفوّق وهي: أ-موهبة فائقة و/أو مقدرة عقلية.

ب-مستوى عالٍ من الدافعية. **ج**-مفهوم فريد عن الذات وخصائص مدركة (مفهوم ذات إيجابي).

د-مستوى عالٍ من الطاقات الإبداعية.

كما قام (Feldhuser,1985) بتعديل هذه المكوّنات سنة 1986 إلى ما يلي: أ-المقدرة العقلية العامة.

ب-المواهب الخاصة. **ج**-المفهوم الموجب للذات. **د**-الدافعية للإنجاز. **هـ**-الإبداع.

وفي عام 1992 طوّر (Feldhuser,1985) نموذجه مفترضاً أن المقدرات المحددة وراثياً أو وراثية المنشأ تظهر لدى الفرد مبكراً، وتنمو وتتطوّر من خلال التأثيرات المجتمعية والخبرات الأسرية والمدرسية، وكذلك عن طريق الدافعية وأساليب التعلم، كما تتبلور تلك المقدرات في الأساس كقوى من المعارف الوظيفية والمهارات ما وراء المعرفية والإبداعية.

-تعقيب:

نستنتج مما سبق عرضه من تعريفات ونظريات التفوّق ما يلي:

-التضارب المسرف في تعريف التفوّق وعدم الوصول إلى اتفاق بين العلماء حول تحديد المفهوم، مما أدى إلى حيرة الباحثين والمتخصصين في المجالات التربوية والتعليمية في تعريفه وتقديره.

-توجد حالة من الخلط والإبهام تشوب تعريفات التفوّق والموهبة سواء في المراجع العربية أو الأجنبية حيث استخدم بعض الباحثين مصطلحاً واحداً-إما تفوّق أو موهبة للإشارة إليهما معاً بمعنى واحدٍ، كما استخدم البعض الآخر المصطلحين بالتبادل بمعنى واحدٍ دونما تمييز دقيق بين معنى كل منهما مثلما تداخلت في اللغة الإنجليزية مصطلحات كثيرة للدلالة على امتلاك المرء لاستعدادات متميّزة أو مقدرته على الأداء رفيع المستوى في مجال أو أكثر من قبيل (*Creative,Gifted,Genius,Intelligent*) أو (*Able,Talented,Mentallt Superior*)، كما تداخلت في اللغة العربية مصطلحات كثيرة أيضاً مثل متفوّق، وموهوب، ومتميّز، وذكي، وعبقري، ومبدع، وبارع، نابغة...وغيرها. وهذا الوضع يزيد من تعقيد مهمة الباحثين والمربين في تحديد مفهوم التفوق والموهبة من الناحية التربوية.

-اتبع بعض الباحثين في تعريفاتهم للتفوّق محك الذكاء مثل (Terman) و(Lewis) و(Laycock) و(Hollingworth) وغيرهم، في حين اتبع البعض الآخر محك التحصيل الدراسي مثل (Passow) و(Durr) و(Carson) وعبد السلام عبد الغفار وغيرهم. بينما يرى باحثون آخرون ضرورة عدم الاكتفاء بمحكٍ واحدٍ لتعريف التفوَق، بل يجب الاعتماد على أكثر من محك كالذكاء والتحصيل وآراء المدرسين

وسجلات المدرسة واختبارات القدرات الخاصة وما إلى ذلك، ومن هؤلاء نجد (Witty) و(Kilpatrick) و(Dehaan) و(Havighurst).

–قصد بمفهوم التفوق العقلي خلال النصف الأوّل من القرن العشرين–ولاسيما بعد ظهور اختبارات الذكاء–المستوى الرفيع من الذكاء، كما قصد به أيضاً المستوى التحصيلي الأكاديمي الفائق، ثم تطوّر هذا المفهوم مع بداية الستينات من القرن العشرين، ولاسيما بعد ظهور نموذج بنية العقل، ونتائج بحوث (Torrance) في الإبداعية.

–جمعت معظم تعريفات التفوّق والموهبة في نصوصها بين ذوي الاستعدادات العالية أو الطاقات الكامنة ومن حققوا مستويات أدائية مرتفعة، بينما ميّز قليل من التعريفات بين الأطفال والبالغين على أساس أن الأطفال ذوو استعدادات عالية أو طاقات كامنة يمكن أن تؤهلهم للأداء رفيع المستوى مستقبلاً، وأن البالغين هم الذين يحققون مستويات الأداء المرتفع في واحد أو أكثر من مجالات التفوّق.

–ميّز قليل من الباحثين من أمثال (Tannenbaum,1983) بين التفوّق والموهبة، حيث أوضح أن الموهبة توجد لدى الأطفال وتعني الاستعداد أو الإمكانية التي تبشر بالإنتاج النموذجي في مختلف مجالات الأنشطة والتي من شأنها إثراء وتعزيز الحياة عقلياً وعاطفياً واجتماعياً وأخلاقياً ومادياً وجمالياً، بينما يوجد التفوّق أو الموهبة المنّماة لدى البالغين والراشدين.

–يعد (Gagné,2003) من الباحثين القلائل–وربما الوحيد– الذين ميّزوا بين التفوّق والموهبة على أساس نمائي، حيث استخدم الموهبة بمعنى الاستعداد الفطري أو الطاقة الكامنة في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد العقلي أو الإبداعي أو الوجداني أو الاجتماعي أو الحس الحركي، وجعلها بمثابة الأساس بالنسبة للتفوّق الذي استخدمه بمعنى تحقيق الفرد لتلك الطاقة الكامنة في صورة أداء متميّز في مجال أو أكثر من مجالات التفوّق والنشاط الإنساني التي أوضحها في نموذجه النظري.

–تعدد وتنوع النظريات التي تناولت موضوع التفوّق، حيث برزت مجموعة أولى قبل العقدين العقدين الأخرين وهي النظرية المرضية، النظرية الفيزيولوجية، النظرية الوراثية، نظرية التحليل النفسي الفرويدي نظرية علم النفس الفردي، نظرية المحيط، ومجموعة ثانية ظهرت خلال هذين العقدين وهي:

نظرية الذكاءات المتعددة لِـ (Gardner,1983)، النموذج النفسي العصبي لِـ (Tannenbaum,1983)، النموذج الثلاثي لِـ (Sternberg,1985)، نموذج الحلقات الثلاث لِـ (Renzulli,1986)، النموذج الفارق لِـ (Gagné,2003)، نموذج المكوّنات النفسية لِـ (Feldhuser,1985).

–تعد وجهة نظر أنصار كل نظرية من النظريات السابقة وجهة أحادية ضيقة المجال تحاول أن تفسّر موضوع التفوّق من زاوية معينة. والحقيقة أن عوامل التفوّق متعددة ومتنوعة، وأنه لا يمكن الاهتمام

والتركيز على نموذج نظري معين دون النماذج الأخرى. ولذا يمكن تفسير ظاهرة التفوّق في ضوء تصور نظري تكاملي أو توليفي يجمع بين الجوانب الإيجابية لكل نظرية.

ثانياً: التفوّق الدراسي

1-الدلالة الاصطلاحية للتفوّق الدراسي:

استخدم التفوّق العقلي في بعض الدراسات الأجنبية ليتساوى مع التفوّق الدراسي، ويعتبر التحصيل الدراسي من مؤشرات التفوّق الدراسي، وقد اتبع بعض الباحثين في تعريفهم للتفوّق الدراسي محك التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي مثل (Passow, Durr & Carson).

ويرى دمنهوري (2006، ص 146) أن هناك عدة محكات لتعريف التفوّق الدراسي منها محك الذكاء ونسبته، ومحك التحصيل الدراسي، كما أن هناك اتجاه آخر ينحو نحو الأخذ بأكثر من محك في تقدير التفوّق الدراسي، وذلك حين رأى بعض الباحثين ضرورة عدم الاكتفاء بمحكٍ واحدٍ لتعريف التفوّق الدراسي، وأن المحكات المختلفة التي يجب أن توضع في الحسبان هي: الذكاء، التحصيل أو الإنجاز الدراسي، آراء المدرسين، سجلات المدرسة واختبارات القدرات الإبداعية.

ولقد تعددت التعريفات التي تناولت التفوّق الدراسي وحتى وإن اختلفت في تحديد المتفوّق دراسياً إلاّ أنها اجتمعت على أن يكون التلميذ متميّزاً عن مجموعته العمرية، وفيما يلي عدد من هذه التعريفات:

عرّف (Garrisson & Farce,1965) و (Telford & Sawerey,1967) (Bradley & Earp,1970) المتفوقين دراسياً بأنهم" الذين يحقّقون تفوّقاً في الطاقة العقلية وفي توظيف قدراتهم في مجالات مثل العلوم والرياضيات وغيرها، والذين يحقّقون تفوّقاً تحصيلياً عن أقرانهم" (الزيات،2001، ص 523).

وقدم قورة (1968) و(Shaplin,1971) والكامل (1973) تعريفاً للتفوّق الدراسي بأنه: " الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية، أو التفوّق في مهارة أو مجموعة من المهارات، ويقدر بالدرجات طبقاً للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيره من وسائل التقويم" (سليمان وأحمد،2001، ص 12)

وعرّف هنا (1973) المتفوّق دراسياً بأنه:" الطفل الذي يتميز عن زملائه، فهو يسبقهم في الدراسة، ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاءً وسرعةً في التحصيل"(هنا،1973، ص 76).

وعرّف نشواتي (1986) المتفوّق دراسياً بأنه: "من استطاع أن يحصل تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي ميدان من ميادين التي تقررها الجماعة"(نشواتي،1986، ص 17).

وأشار السدحان (2004) إلى أن القاضي وآخرين (1981) عرّفوا التفوّق الدراسي بأنه:" الامتياز في التحصيل بحيث يؤهل الفرد مجموع درجاته لأن يكون من أفضل زملائه"(السدحان،2004، ص 134).

وذكر النفيعي (2009) أن (Marland,1992) في تقرير بعنوان (*Education of the Gifted and Talent*)

الذي قدمه لمجلس الشيوخ الأمريكي عرّف المتفوّق دراسياً وهو" ذلك الفرد الذي يظهر أداءً متميّزاً في التحصيل الأكاديمي، وفي واحدة من القدرات التالية: القدرة العقلية العامة، الاستعداد الأكاديمي المتخصص، التفكير الابتكاري، القدرة القيادية والمهارات الفنية والحركية"(النفيعي،2009، ص 76).

وعرّف سليمان (1993) أن المتفوّق دراسياً بأنه" التلميذ القادر على الإنجاز أو التفوّق في مهارة أو مجموعة من المهارات ويقدر بالدرجة طبقاً للاختبارات المقننة أو الاختبارات المدرسية أو غيرها من وسائل التقويم"(سليمان،1993، ص 9).

وأكد هندي وجروان (1996، ص 132) أن التفوّق الدراسي يعتمد عادة على التفوّق التحصيلي العام والخاص، وينبغي أن يكون هذا التفوّق مستمراً وليس مؤقتاً أيّ لابد أن يكون سجل الطالب الدراسي أو التراكمي حافل بالنجاح المتميّز والمستمر في السنوات التي تسبق السنة الدراسية التي يدرس فيها.

كما أن التفوّق التحصيلي العام هو التفوّق الظاهر عند التلميذ في المواد الدراسية مجتمعةً، وأن التفوّق التحصيلي الخاص هو التفوّق الظاهر عند التلميذ في إحدى المواد الدراسية أو في عدد قليل منها.

وعرّفت أبو عميرة (1996) المتفوّق دراسياً بأنه" المتعلم الذي يحرز درجات عالية في اختبارات الذكاء والاختبارات الابتكارية واختبارات التحكم التي يقوم ببنائها المعلم، كما أنه يتمتع بذاكرة جيّدة"(أبو عميرة، 1996، ص 21).

وقدمت عطاوي (1997) تعريفاً للمتفوّق دراسياً بأنه" المتعلم الذي لديه القدرة على التحليل والتفكير والتقويم النقدي، والقدرة على ربط ما هو نظري بما هو عملي، وربط المادة بالعالم الخارجي"(عن صرداوي، 2009، ص 25).

وعرّف الزيات (1998) المتفوّق تحصيلياً بأنه "التلميذ الذي يحصل على درجة مرتفعة من التحصيل الدراسي تضعه ضمن أفضل 15 %–20 % من المجموعة التي ينتمي إليها"(الزيات،1998، ص 28).

ويرى الروسان (1998) أن الطالب يعتبر "متفوّقاً دراسياً إذا زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن90 % في الاختبارات التحصيلية"(الروسان،1998، ص 50).

وأشار أبو العز وصادق (2000) إلى المتفوّق دراسياً بأنه "المتعلم الحاصل على أكثر من 90% في المجموع الكلي في المرحلة الإعدادية واختبارات القدرات العقلية المعد من قبل وزارة التربية والتعليم لتحديد المتعلمين المتفوّقين في مرحلة التعليم الثانوي"(أبو العز وصادق،2000، ص 346).

وعرّف سليمان وغازي (2001) التفوّق الدراسي بأنه: "القدرة على الامتياز في التحصيل"(سليمان وغازي،2001، ص 24).

وعرّفت زحلوق (2001) التفوّق الدراسي بأنه: "الارتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الدراسي فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران"(زحلوق،2001، ص 15).

وعرّف الصنطاوي (2001) المتفوّق دراسياً بأنه: " الطالب الذي يثبت تقدماً ملحوظاً في التعلم بالمقارنة إلى زملاء الدراسة بحيث يكون تحصيله ضمن5% العليا من توزيع الطلاب في الصف الدراسي نفسه" (عن صرداوي، 2009، ص 26).

وعرّف الشربيني وصادق (2002) المتفوّق دراسياً بأنه: " الطالب الحاصل على أكثر من 90% في المجموع الكلي وفي الاختبارات العقلية المحددة لتحديد الطلاب المتفوّقين"(الشربيني وصادق،2002، ص 346).

وعرّف رضوان وطه (2002) المتفوّق دراسياً بأنه: " المتعلم الذي لديه القدرة على تكوين رؤية جديدة لما يتعلمه حتى يستطيع أن يربط بين النظرية والتطبيق"(رضوان وطه،2002، ص 85).

وعرّف سلامة وأبو مغلي (2002) المتفوّق دراسياً بأنه: "الذي يظهر أداء ممَيزاً وقدرةً على التحصيل الأكاديمي المرتفع في المواد والأنشطة الدراسية مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها"(سلامة وأبو مغلي،2002، ص 10).

وقدم هاشيم (2003) تعريفاً للمتفوّق دراسياً بأنه " المتعلم الذي يتميّز بقدرة عقلية يمكن تحديدها بنوع من اختبارات الذكاء، والتي تقيس قدرته على التفكير والاستدلال وتجريد المفاهيم اللفظية وإدراكه لأوجه الشبه بين الأشياء والأفكار المماثلة، وكذلك قدرته على ربط تجارب سابقة بمواقف راهنة"(هاشيم،2003، ص31)

ويرى عبد العزيز الشخص أن المتفوّق دراسياً هو" الطالب الذي يمتاز بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجالات اللسانيات والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات، كما أنه يتميّز بقدرات عقلية مع سمات نفسية معينة ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع مع قدرات عالية في التفكير الإبداعي" (عن توفيق،2004، ص 134).

ويرى القريطي (2005) أن المتفوّق دراسياً هو" المتعلم الذي يبلغ مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني"(القريطي،2005، ص 155).

وعرّف أبو النصر (2007) المتفوّقين دراسياً بأنهم" مجموعة من الطلبة ذوي قدرات عقلية عالية ولديهم استعدادات أكثر مما لدى أقرانهم سواء في مجال التحصيل الدراسي أو في أيّ نوع آخر من المهارات التي يقدرها المجتمع المدرسي"(أبو النصر،2007، ص 63).

وعرَف إبراهيم يوسف (2012) المتفوّق دراسياً بأنه: "الذي يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفعاً من الأداء في واحد أو أكثر من مجالات التفوق: القدرة العقلية العامة، التفكير الابتكاري القدرة على القيادة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة الحس حركية"(إبراهيم،2012، ص 67).

-تعقيب:

نستنتج مما سبق عرضه تعدد وتنوع التعريفات التي تناولت التفوّق الدراسي وحتى وإن اختلفت في تحديد المتفوّق دراسياً إلاّ أنها اجتمعت على أن يكون المتعلم متميّزاً عن أقرانه بالتحصيل الدراسي المرتفع في المواد الدراسية أو في أيّ نوع من المهارات التي يقدرها المجتمع المدرسي".

وفي الدراسة الحالية ومن الناحية المفاهيمية تتبنى الطالبة تعريف سلامة وأبو مغلي (2002) للمتفوَق دراسياً من حيث أن المتفوّق دراسياً هو المتعلم الذي يظهر أداء مميّزاً وقدرةً على التحصيل الأكاديمي المرتفع في المواد والأنشطة الدراسية مقارنة بالمجموعة العمرية التي ينتمي إليها.

وفي الدراسة الحالية تم اختيار المتفوّق دراسياً بناء على محك التحصيل الدراسي والمتمثل في معدّلٍ يساوي أو يفوق 20/14 والحاصل على إحدى التقديرات المدرسية التالية: تشجيع أو تهنئة أو امتياز في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2019/2018.

2-أهمية تفوّق التلميذ الدراسي:

ذكر إبراهيم رمضان (2007) أن لتفوّق التلميذ الدراسي أهمية بالغة الأثر في حياته الأسرية والمدرسية، حيث تتجلى في تنمية ثقته بنفسه وإحساسه بذاته، ودوره في الحياة، كما أنه يسهم في توافقه النفسي والاجتماعي والدراسي، وقدرته على الاجتهاد والمثابرة، إضافة إلى رضا الوالدين وسعادتهما بنتائجه المدرسية الجيّدة والمتميّزة، فضلاً عن مكانته الاجتماعية المدرسية المتميّزة بين أقرانه وأساتذته والطاقم الإداري للمؤسسة وكسب وود واحترام وتقدير الجميع. فالتفوّق الدراسي هو أحد المداخل لإثبات الذات وتوكيدها، كما يعتبره البعض معياراً يمكن على ضوئه تحديد وقياس المستوى الأكاديمي للتلميذ.

3-العوامل المسهمة في التفوّق الدراسي:

إن تفوّق المتعلم الدراسي ليس وليد عامل واحد أو عاملين، بل هو محصلة ونتاج تفاعل لعدد من العوامل المتداخلة والمتشابكة المتعلقة بالتلميذ ذاته أو تلك المتعلقة بالبيئة الخارجية المحيطة به والتفاعل بينها تكوّن ذلك المتعلم الفريد والمتميّز عن غيره. ومن هذا المنطلق سأتناول العوامل المتعلقة بالفرد ذاته والعوامل المتعلقة بالبيئة المحيطة به وهي كما يلي:

1.3-العوامل المرتبطة بالفرد:

1-الذكاء والقدرات:

نقلاً عن خابط (2018، ص ص 203-205) أشارت بعض الدراسات إلى الارتباط الموجب بين الذكاء والتفوَق. فقد اتجهت معظم النظم التربوية والمدرسية فقبل الخمسينات إلى الاقتداء بدراسة (Terman,1925) الرائدة في الكشف عن المتفوّقين اعتماداً على نسبة الذكاء أو التحصيل الدراسي أو كلاهما، حيث يرى (Khatens,1975) و(Tuttle,1978) أنه يمكن اعتبار نسبة الذكاء 130 أو

أكثر معياراً للتفوّق العقلي. وأشارت دراسات (Bloom,1968) و(Cage & Berliner ,1979) و(Hamachek,1979) إلى وجود ارتباط إيجابي شبه ثابت تبلغ قيمته 0.50 بين الذكاء والتحصيل الدراسي.

وكشفت دراسة (Butcher) الواردة في بودخيلي (2004، ص 332) عن الارتباط الوثيق بين الذكاء والإنجاز الدراسي العالي للمتعلم، وأن دراسة (Vernon,1954) توصلت إلى الارتباط الموجب بين التحصيل الدراسي في مادتي اللغة الإنجليزية والحساب قد تصل إلى 0.80 بالنسبة لمستوى عمري واحد. كما أكد (Tyler) بأن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي يتراوح بين 0.70 و0.80، وعلى ذلك يلعب الذكاء دوراً مهماً في عملية التفوّق التحصيلي، ومعناه ضرورة توفير قدر مناسب من الذكاء لدى الأفراد المرجو تفوّقهم.

وما كُتب عن الذكاء ينسحب على القدرات باعتبار أن الذكاء قدرة عقلية عامة أو قدرة مهيمنة أو هو قدرة القدرات، حيث أوضحت نتائج بحوث ودراسات عربية وأجنبية أن أكثر القدرات ارتباطاً بالتحصيل الدراسي والتفوَق فيه في مرحلة التعليم الثانوي القدرة اللغوية والقدرة على فهم معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينهما بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية، والقدرة على الاستدلال العام وهي سهولة إدراك العلاقات واستقراء القاعدة العامة وتصنيفها بدقة لاستنباط الإجابة الصحيحة.

كما يحتاج المتفوّق دراسيا في عملية التحصيل إلى بعض القدرات التي تساعده على استيعاب المادة العلمية المتعلمة مثل القدرة على التحليل والتركيب، والفحص والتأليف والمعالجة، والمحاورة، والاستدلال والاستنتاج، والمناقشة والتعليق، والنقد والتقويم.

وأشار مراد وسليمان (2002، ص 245) إلى أن مظاهر الفروق بين الأفراد في المجال العقلي المعرفي والتي يتفاوت فيها البشر تتمثل في عمليات التفكير بجميع صوره (التفكير التقاربي، التفكير التباعدي، التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي) وفي عملية التعلم وعملية التذكر (عملية الاكتساب، عملية الاحتفاظ والتخزين وعملية الاسترجاع) وكذلك عمليات الإدراك الحسي والانتباه وعملية التجهيز وتناول المعلومات

2-الدافعية وتقدير الذات:

أشار عبد اللطيف (1990، ص 116) إلى أن العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفوق فيه وبعض العوامل مثل الدافعية وتقدير الذات توصلت نتائجها إلى الارتباط الموجب والدال بين المتغيرات كدراسة (Perkal,1979) التي بيّنت أهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل وإحراز النجاح والتفوّق في الدراسة. وفي نفس السياق ذكر خليفة (1995، ص 53) أن دراسات محمد رمضان (1987)، وفتحي مصطفى الزيات (1998)، وجابر عبد الحميد جابر (1989)، ومرزوق عبد

الحميد (1990) توصلت إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الدافع للإنجاز والتفوّق الدراسي.
وأشارت عبد الفتاح (2005، ص 254) إلى دور الدافعية في تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى المتعلمين عن طريق برنامج لتنمية التوجه الدافعي لديهم، وأنه لايمكن تفسير الفروق بين المتعلمين إلاّ من خلال الذكاء والاستعداد فقط بل يمكن تفسيرها من خلال مستوى دافعيتهم أيضاً.
وتوصلت دراسة (Frerichs,1971) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين تقدير الذات والتفوّق الدراسي.
كما بيّنت دراسة (Burns1979) أن الزيادة في تقدير الذات الإيجابي تسهم في زيادة الفعالية الدراسية والنجاح المدرسي.

3-مستوى الطموح والرضا عن الدراسة:

يعتبر مستوى الطموح من العوامل المهمة المميّزة للشخصية، وبقدر ما يكون مستوى الطموح مرتفعاً بقدر ما تكون الشخصية مميّزة أيضاً. فالطموح هو من أهم أسرار نجاح الفرد والمجتمع. وذكر عبد اللطيف (1990) أنه لا يمكن تصوّر متعلم يتفوّق في دراسته دون مستوى لائق من الطموح، ذلك لأن طموحه يلعب دوراً في دفعه نحو تحقيق المزيد من التحصيل والإنجاز والتفوّق، وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات مثل دراسة أبوهلال (1993) التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط موجب ودال بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ودراسة عبد ربه (1995) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة بين مستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ودراسة (Leonard Wall,2007) التي أجريت على تلاميذ التعليم الثانوي بالولايات المتحدة الأمريكية حول مستوى طموحهم، حيث توصلت نتائجها عن فروق دالة في مستوى الطموح لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وبيّنت دراسة يوسفي وتاوريرت (2018، ص 669) وجود ارتباط موجب ودال بين مستوى الطموح الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بمدينة المسيلة.

وقد أثبت كثير من الدراسات الارتباط بين التفوّق الدراسي وعملية رضا الفرد عن الدراسة، حيث دلت نتائج دراسة سهام الحطاب (2005) عن وجود ارتباط موجب ودال بين الرضا عن الدراسة والتحصيل الدراسي، وأن التلاميذ الأكثر رضاً عن الدراسة هم الذين كان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً من زملائهم الأقل رضاً. وتوصلت دراسة بكير (2016) إلى وجود فروق دالة في الرضا عن الدراسة بين المتفوّقين وغير المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح المتفوّقين دراسياً.

4-الاتجاهات الإيجابية عن المؤسسة التعليمية:

أشار بوجلال (2009، ص 100) إلى أن للمتفوّقين دراسياً اتجاهات ايجابية عن مؤسساتهم التعليمية والتي تتضمن المدرسين، والتلاميذ، والطاقم الإداري، والمناهج الدراسي، وطرائق وأساليب التدريس،

والأنشطة المدرسية وغيرها. وأظهرت دراسة (Marjoribanks,1976) وجود ارتباط موجب ودال بين اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو الدراسة والتحصيل والمدرسة عموماً، وأنه كلما ازدادت درجات الاتجاهات نحو الدراسة والمدرسة وكانت ايجابية ازداد تحصيل التلاميذ الدراسي.

وتوصلت دراسات (Dudley,1978) و(Clinger,1979) الواردة في جابر وزملائه (1985، ص 336) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي والتفوّق فيه.

2.3-العوامل المرتبطة بالبيئة:

1-البيئة الأسرية:

ذكر حسان (1991) الوارد في بوجلال (2009، ص 102) أن من المهام الأساسية التي تحظى بالاهتمام في مجال التفوّق الدراسي أهمية دور الأسرة والتنشئة الأسرية في العملية التعليمية، حيث دعت الباحثة الأمريكية (Dorothy Rich) في كتابها (*The forgotten factor in school success, the family: A policymaker's guide,1985*) أو" الأسرة العامل المنسي في النجاح المدرسي : دليل صانعي السياسات"، ومن خلال كتبها (*Teachers and parents :an adult-to-adult approach schools and families,1987*) و(*Megaskills : building your child's happiness and success in school and life,2008*) طلبت هذه الباحثة بضرورة إعادة النظر في العلاقة بين البيت والمدرسة من أجل تنشيط الدور الحقيقي للأسرة ليس فقط في التحصيل الدراسي بل أيضاً في النجاح والتفوّق والتمكّن والسيطرة.

1.1-اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء:

تعد الاتجاهات الوالدية نحو تحصيل الأبناء من العوامل المؤثرة في تفوّق الأبناء ونجاحهم الدراسي ويتحدد ذلك بطبيعة تلك الاتجاهات. والدراسات التي أجريت في هذا الصدد أثبتت وجود الارتباط بين تفوّق الأبناء في الدراسة والاتجاهات الإيجابية للوالدين، حيث أظهرت نتائج دراسة (Garland,1980) أن الخلفية الأسرية والقيم الوالدية والتوقعات، ونوعية المناخ الأسري لها التأثير الواضح في تحصيل الأبناء الدراسي. وفي ذات السياق، توصلت دراسة محمد عبد الغفار (1975) الوارد في الخالدي (2008، ص 227) إلى وجود العلاقة بين الاتجاهات الوالدية المتسمة بالديمقراطية والاستقلالية والتقبل وتفوّق الأبناء الدراسي، كما أوضحت نفس الدراسة أن البيئة الأسرية التي يسودها جو من الثقة، والحب والاعتماد على النفس، ومنح الحرية في اتخاذ القرار بأنفسهم، فإن المناخ الأسري يعمل على إنماء الطاقات لدى الأبناء وتحصيلهم الدراسي.

2.1-التوقعات الوالدية:

تعد التوقعات الوالدية من العوامل التي تسهم في عملية تفوّق الأبناء ونجاحهم الدراسي.

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا الصدد الارتباط القائم بين التوقعات الوالدية

وتفوّق الأبناء الدراسي، حيث أشار دمنهوري (2006، ص 94) إلى أن دراسة (Chai) كشفت نتائجها عن العلاقة بين التوقعات الوالدية والتحصيل الدراسي، ويرى العزة (2006، ص 357) أن دراسة (Schaefer &Millman,1981) بيّنت أنه عندما يتوقع الآباء الكثير من أبنائهم فإن هؤلاء يخافون من الفشل في الدراسة ومن قلة دافعيتهم نحوها.

3.1-العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية:

إن الدراسات التي تناولت العوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية المسهمة في نجاح التلميذ الدراسي وتفوّقه تمحورت حول مستوى الميكرو السوسيولوجي، وذلك من حيث نوع العلاقات القائمة بين أفراد الأسرة الواحدة والتي تتجلى من خلال مكانة الطفل الاجتماعية، أو مستوى أسرته الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، أو نوع اللغة المستخدمة بالبيت، أو مستوى طموح الأبناء، أو نوع المناخ الأسري السائد وأساليب المعاملة الوالدية أو نظام القيم السائد وما إلى ذلك.

وفي هذا الصدد أشار (Gras,1974,p142) إلى أن دراسة (Mello,1982) التي أجريت بالبرازيل توصلت نتائجها إلى أن التفوّق الدراسي للتلميذ يتأثر بالأصل الاجتماعي الذي ينحدر منه.

وأشار (Forquin,1990,p26) إلى أن تقرير (Coleman,1966) بأمريكا، وتقرير (Plowden,1967) ببريطانيا أظهرا وجود علاقة بين نتائج التلاميذ المدرسية والفوارق الاجتماعية الأسرية.

وأشارت الدراسة الطولية لِـ (Douglas,1968-1984) إلى أهمية العوامل الاجتماعية وتأثيرها في نجاح المتعلمين المدرسي وتفّوقهم.

وذكر (Bain,1985,p170) أن دراسة (Beney & Giddey,1983) توصلت نتائجها إلى أن 90 % من المعلمين يرون أن الوسط العائلي يلعب دوراً أساسياً في نجاح التلميذ الدراسي وتفوّقه.

كما ذكر (Hurtig & rondal,1981,p536) أن دراسة (Schiff & al.,1978) كشفت نتائجها على أن للوسط الثقافي والاجتماعي تأثير واضح في تحصيل المتعلم الدراسي، وهو ذي تأثير أكبر من عامل الوراثة، حيث تبيّن أن تفوّق التلميذ في الدراسة ذو علاقة وثيقة بالمحيط الذي يعيش فيه.

وأشار (Boudon,1975,p59) إلى أن دراسة (Girard & Clerc,1964) أكدت على أهمية الإرث الثقافي للوالدين (*Le patrimoine culturel des parents*) وتأثيره في تفوّق المتعلم في المدرسة، إذ أن مستوى الوالدين الثقافي يجب اعتباره كبعد أساسي لنظام الأسرة الاجتماعي.

وذكر (Berthelot,1983,p234) أن دراسة (Clerc,1965) بيّنت أن الدخل المادي للوالدين ذو تأثير أقل في نتائج الأبناء المدرسية بالمقارنة إلى تأثير المستوى الثقافي للأسرة.

وأشارت (Tourtet,1974,p87) إلى أن دراسة (Sauvy & Girard,1965) أوضحت قوّة تأثير المستوى الثقافي للأسرة في نجاح التلميذ الدراسي وتفوّقه وذلك يتجلى من نوعية المساعدة الوالدية التي يتلقاها

الأبناء بالبيت.

وأشار (Langevin,1979) الوارد في (Simard,1997) إلى أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يؤثر بشكل كبير في مثابرة المتعلمين ونجاحهم الدراسي.

ويرى (Murat,2009,p108) أن نسبة التأخر الدراسي لدى المتعلمين يختلف باختلاف مستوى الكفاءات الوالدية. وأضح (Jeantheau & Murat,1998) أنه منذ مرحلة التعليم الابتدائي يتميّز أطفال الأوساط الاجتماعية غير الميسورة بكفاءة أقل بكثير من أطفال الأوساط الاجتماعية الميسورة والمتميّزة من الناحية الاقتصادية، وأنهم يجدون صعوبة في التقدم دراسياً (Caille & Rosenwald,2006).

ويرى (Cosnefroy & Rocher,2005) أن التأخر الدراسي قد يشكل حاجزاً وإعاقة حقيقية للتمدرس بشكل عادي في المراحل التعليمية التالية.

ويرى نصر الله (2004، ص 712) أن المستوى الثقافي للأسرة يسهم بشكل كبير في تقدم الأبناء وتفوّقهم الدراسي، ويعود ذلك إلى أن الأبناء يقلّدون آباءهم في جميع الأعمال، وهذا ما أكدته دراسات (Douglas & Wotton) و (Halsey & Nisbett) التي ركزّت على مدى أهمية العلاقة المتبادلة بين حجم الأسرة والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين والتقدم والإنجاز للأبناء وتقدمهم في المراحل التعليمية المختلفة التي يمرون بها، والتي يجب أن يكون للأسرة دور واضح وفعّال حتى يشعر الأبن أن ما يقوم به مهم له وللآخرين ومن حوله، وأنه يحظى باهتمام الأسرة ومساندتها.

2-البيئة المدرسية:

تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية والاجتماعية التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم النشء من جهة، ولنقل التراث الثقافي في نظام تدريجي من جهة أخرى. ويأتي الطفل إلى المدرسة مزوّداً بالقيم والعادات والمعايير والاتجاهات التي اكتسبها في أسرته، ثم تتسع دائرة علاقاته الاجتماعية من خلال جماعة رفاقه ومدرسيه، فيزداد معرفةً وعلماً وثقافةً وبذلك تزداد شخصيته نمواً.

وترى علوان (2003، ص 257) أن التنشئة الاجتماعية في المدرسة ترتبط بالشق غير الرسمي من العملية التعليمية، حيث يرتبط النمو الاجتماعي للطفل في المدرسة بتأثير خبرات التفاعل بينه وبين أقرانه ومدرسيه. ويرى خوري (2003، ص 147) أن ظروف المدرسة الفيزيقية المادية والنفسية الاجتماعية والتربوية التعليمية تلعب دورها الفعّال في تعلم التلميذ. فوجود الزميل الخلوق والنشيط المجتهد يؤثر ايجاباً في تحصيله الدراسي، كما أن وجود المدرّس الناضج المثقف والمربي الرزين المتفهم يعزز من رغبة التلميذ للاستزادة والاقبال على التعلم والتحصيل برغبة وشوق.

1.2-العوامل التعليمية/التعلمية:

تتمثل العوامل التعليمية/التعلمية في العوامل المرتبطة بالمدرسة والممارسات التربوية والمؤسساتية

وبالعوامل المرتبطة بالمعلم، وتلك المرتبطة بالمتعلم.

توصلت دراسة (Armitage & al.,1985) الواردة في (Bastin & Roosen,1990,p54) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين نتائج التلميذ المدرسية وعدد السنوات التدريبية والتكوينية التي تابعها المدرس.

كما أن دراسة (Goodman,1969) الواردة في مقابلة (1988، ص 87) أسفرت عن وجود علاقة بين تفوّق المتعلم الدراسي وخبرة المدرس المهنية، ومدى توفر جو صفي مريح.

وأشارت دراسة (Becker, Englemen & Thomas,1975) إلى أن المناخ الصفي الذي يتسم بالانضباط والهدوء يساعد على تطوير قدرات التلميذ ويسهل تعلمه وتحصيله ويمكّنه من اكتساب مهارات تعلمية بشكل فعّال. وتوصلت دراسة (Simon & Asher,1964) الواردة في نشواتي (1986، ص 234) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً ومستوى المتعلم الأكاديمي، وأسفرت نتائج دراسات (Right & Nuthall,1970) و(Rosenshine,1971) عن وجود علاقة بين المعلم المتفوّق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنياً على نحو جيّد وتفوّق تلاميذه الدراسي.

2.2-التدعيم من قبل الآخرين:

ذكر (Walker & Hops,1976) في مقال بعنوان (*The class program for acting our children*) أن تدعيم الممارسات الأكاديمية المباشرة والاستجابات غير الأكاديمية غير الأكاديمية المسهّلة ذات تأثير واضح في عملية التحصيل الدراسي، وأن السلوكيات المعززة هي الأخرى ذات تأثير مهم وموجب في تفوّق التلميذ الدراسي.

3.2-جماعة الأقران:

يرى دبابنة (1984) الوارد في علوان (2003، ص 258) أن تأثير جماعة الأقران في الفرد يأتي تأثير الوالدين من حيث الأهمية. وتمثل جماعة الأقران داخل المدرسة خبرة جديدة لدى الطفل تتيح له فرصة إعادة النظر في سلوكه الذي جاء به من أسرته ليرى مدى ملائمته للجماعة الجديدة التي ينتمي إليها. فدور جماعة الرفاق وانضمام المتعلم إليها يساعده على تحقيق درجة عالية من نموه الاجتماعي وذلك من خلال الأنشطة الاجتماعية المدرسية، وتكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية المتعددة الأطوار، كما تساعده على اكتسابه اتجاهات جديدة ومكانة اجتماعية مناسبة وسط رفاقه وأقرانه، وما يرتبط بها من توقعات، وما جاءت به النظرية السوسيومترية لِـ (Moreno) للكشف عن ديناميات الجماعة مثل شبكة العلاقات بين الأفراد من تجاذب أو تنافر وبناء الجماعة والتي يتم قياسها بواسطة مقياس سوسيومتري لدراسة للعلاقات المختلفة الدائمة بين الافراد ضمن الجماعة الواحدة حيث تتمثل هذه العلاقات بالثقة بالنفس والتعاون فيها بين اعضائها وشعورهم بالانتماء والمثابرة لتحقيق أهدافها. إن هذه العلاقات

الاجتماعية وما تتضمنه من مجالات هي بمجموعها تؤلف مفهوماً اجتماعياً نفسياً هو الروح المعنوية.

يتضح مما تقدم أن العوامل المسهمة في التفوّق الدراسي عديدة ومتنوعة يرجع البعض منها إلى الفرد ذاته والبعض الآخر إلى عوامل البيئة الأسرية والمدرسية. فهناك عوامل ذاتية/داخلية تتعلق بالفرد ذاته وعوامل بيئية خارجية ترتبط بظروف الأسرة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي نشأ فيها الفرد من ناحية وبالمدرسة التي يتعلم فيها، وبالحي الذي يلتقي فيه بالأصدقاء، وجماعة الأفراد والمجموعة ككل من ناحية أخرى.

وتبقى المدرسة–بنظهما وقوانينها وبرامجها وطرائق تدريسها ووسائلها التعليمية ومدرسيها–المتغير الأساسي من بين المتغيرات الأخرى التي تؤثر في عملية التفوق الدراسي.

والمختصون في علم النفس المدرسي وعلوم التربية يعرفون جيَداً ما للمدرسة بصفة خاصة ولنظام التعليم بصفة عامة من مسؤولية كبرى في إنجاح وتفوق متعلميها. والذي يريد دراسة العوامل المسهمة في التفوَق الدراسي لا ينبغي أن تقف عملية فهمه عند العوامل الذاتية المتعلقة بالفرد، أو بالعوامل المرتبطة بالأسرة التي نشأ فيها، أو بالعوامل المرتبطة بالمدرسة التي تعلم فيها فحسب، بل عليه أن يفهم أن موضوع التفوَق الدراسي يحتاج إلى دراسته من جميع النواحي.

4–خصائص المتفوّقين دراسياً:

أشادت كثير من الدراسات النفسية والتربوية المتخصصة في مجال التفوَق على أن المتعلمين المتفوَقين يتميّزون بخصائص تتجمع في ثلاث هي:

1.4–الخصائص المعرفية:

أوضحت دراسة (Feher,Clark & Sarah) أن المتفوّقين يتميّزون عن غيرهم بالقدرة على التفكير باستخدام القواعد العلمية وتطبيقها، والقدرة على الاستفادة من المعلومات، والتفوّق في القدرة المكانية والقدرة اللفظية، وفي استخدام الأسلوب الاستدلالي في التفكير.

وأشارت السرور (2001، ص 16) إلى عدد من الخصائص المعرفية التي يتميّز بها المتفوَقون وهي:

أ–استنباط الأشياء المجردة. **ب**–معالجة المعلومات بطريقة معقدة. **ج**–التعلم بسرعة.

د–استخدام المفردات العميقة. **هـ**–استثارة الأفكار الجديدة.

2.4–الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

ويرى نبيه إسماعيل (2006، ص 164) أن عدداً من الدراسات مثل (Terman,1925) و(Hollingworth,1929) و (Witty,1949) و(Gallagher,1958) كشفت نتائجها أن المتفوّقين يصلون إلى مستويات مرتفعة في التوافق الشخصي والاجتماعي بالمقارنة إلى العاديين، وأنهم أكثر قدرة على تحمل المسؤولية، وأكثر اتزاناً من الناحية الانفعالية، وأكثر تمتعاً بمستويات عالية من الثقة بالنفس،

والمثابرة، وقوّة العزيمة، والتفاؤل، كما أنهم أكثر تعاطفاً مع الآخرين، وأنهم موضع حب وتقدير الجميع.
وذكر طربية (2009، ص 228) أن المتفوّقين دراسياً يتميّزون بدافعية وإنجاز دراسي في أداء المهمات أكثر من غيرهم، وأنهم أكثر استمتاعاً بالحياة من حولهم، وأنهم متعددي الاهتمامات وأكثر شعبية.
وذكر الداهري (2005، ص 50) أن المتفوّقين هم أكثر انفتاحاً على العالم الخارجي، وأكثر مشاركة وحساسية للمشكلات الاجتماعية، ويتميّزون بالنقد البنّاء لما يجري من حولهم، وأكثر حساسية لمشاعر الآخرين والالتزام بالمهمات المكلفين بها.
وأشار مصطفى زيدان (1972، ص 142) إلى أن المتفوّق هو أكثر لطفاً وطاعةً ورغبةً في تقبل الاقتراحات، وأقدر على مجاراة الآخرين، وأميناً ولوكان باستطاعته أن يغش، ويتميّز بقلة التباهي والتفاخر بقدراته المعرفية والعلمية، ويُفضّل كثيراً الألعاب التي تتضمن القواعد والتنظيم والألعاب المعقدة التي تتطلب التفكير، كما يُفضّل الرفقاء الأكبر منه سناً في اللعب.
وذكر الشربيني والصادق (2002، ص 142) أن بعض الدراسات أكدت على أن المتفوّقين يتميّزون من الناحية الانفعالية والاجتماعية بالاعتماد على النفس، والشعور بالقيمة الذاتية، والتوافق النفسي والاجتماعي وأنهم أكثر استعداداً لتحمل المخاطرة.
ويرى مصطفى حسن (1996، ص 279) أن دراسة (Lehman & Erwin,1981) أظهرت أن الأطفال المتفوّقين يحصلون بصفة دائمة على درجات مرتفعة على مقاييس التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي وهم يعبّرون عن مشاعر أكثر إيجابية عن أنفسهم، وهم أكثر نضجاً في تفاعلهم مع الآخرين.
وأشار أحمد ورضوان (2003، ص 32) إلى عدد من الخصائص الانفعالية أهمها:
أ–النضج الأخلاقي من حيث الإدراك قوي لمفهوم العدالة والاهتمام بمشكلات الآخرين.
ب–الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية التي تدور في محيط الأسرة والمدرسة.
ج–حسن الدعابة والقيادة في نفس الوقت.

3.4–الخصائص السلوكية:

أورد الشخص والسرطاوي (1999، ص221) أن الخصائص السلوكية تتجمع في الجوانب التالية:
أ–محب للمعرفة. **ب**–قيادي في مجالات متنوعة. **ج**–يتمتع بمستوى رفيع من حسن الدعابة.
د–واع لما يدور حوله. **هـ**–مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته.
كما أشار يوسف إبراهيم (2012، ص 90) إلى عدد من الخصائص التي يتميّز الفرد المتفوَق بالمقارنة إلى كل من هو في فئته العمرية وهي:
أ–التفوق في سرعة التعلم. **ب**–التفوق في مرونة التفكير. **ج**–الاهتمام بالغموض والأمور المعقدة.
د–التخطيط والتنظيم. **هـ**–الإبداعية والخيال الإبداعي. **و**–الإنجاز المدرسي المتفوَق.

ز–التفوق في المسؤولية الاجتماعية. **ح**–الاتزان الانفعالي. **ط**–الاكتفاء بالذات والثقة بها.

الجزء الثاني: التأخر الدراسي

يعتبر التأخر المدرسي من أخطر المشكلات التربوية التي واجهت المربين ومسؤولي قطاع التربية والتعليم ورجال الساسة في مختلف دول العالم. وكل بلد سعى جاهداً للحد من ارتفاع عدد المتعلمين المتأخرين دراسياً وبهدف التقليل من الفاقد التربوي وزيادة عائد المؤسسات التعليمية.

ويرى بدر (2012، ص 1) أن التأخر الدراسي يعد من المشكلات التي حظيت باهتمام التربويين والنفسيين منذ فترة طويلة، ومازال التأخر الدراسي في وقتنا الحاضر من أهم المشكلات التي يقلق منها التربويون والآباء والطلاب أنفسهم باعتبارها مصدراً لإعاقة حركة النمو الصحيح والتقدم للحياة المتجددة.

وذكر عبد الحميد (2002، ص 179) أن المربين يعتقدون أن مشكلة التأخر الدراسي تؤدي إلى إهدار كبير في العملية التربوية، وارتفاع كلفة التعليم وزيادة النفقات المخصصة لها.

1–الدلالة الاصطلاحية للتأخر الدراسي:

ذكر الشخص (1992، ص ص 15–18) أنه استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى الأطفال الذين يواجهون مشكلات تربوية معينة تحول دون نجاحهم في المدرسة منها: المتأخرون دراسياً، المضطربون انفعالياً، المصابون مخياً، المعوّقون أكاديمياً المحرمون ثقافياً، ذوو صعوبات التعلم، بطيئو التعلم، سيئو التوافق، وربما يشير ذلك إلى اختلاف وجهات النظر بشأن تعريف التأخر الدراسي وأساليب التعرّف على هؤلاء الأطفال.

ولتعريف التأخر الدراسي لجأ بعض الباحثين إلى نسبة الذكاء، حيث يرون أن المتأخرين دراسياً هم أولئك الأطفال ممن تنخفض نسب ذكائهم عن المتوسط وتنحصر ما بين 70–90 درجة، وبيد أن هذا التعريف من العلماء والباحثين استندوا في تعريفهم إلى النظريات القديمة التي اعتبرت الذكاء بمثابة القدرة العقلية العامة، وأنه يمكن التعبير عن قدرات الفرد في ضوء نسبة ذكائه فقط، كما تقاس باختبارات الذكاء، وأن هذه النسبة هي المحدد الأساسي لقدرة الطفل على التحصيل الدراسي والنجاح في المدرسة، واحتجوا في ذلك بأن أوّل اختبار الذكاء وضع في فرنسا عام 1905 صُمّم خصيصاً للتعرّف على بعض الأطفال ممن لا يستطيعون مسايرة الدراسة العادية في المدرسة. ورغم ذلك فقد اعترض فريق آخر من العلماء على ذلك، حيث أوضحت الدراسات الحديثة أن التكوين العقلي يضم مجموعة كبيرة من القدرات تصل إلى 120 قدرة، وأن نسبة الذكاء ليست هي العامل الأساسي أو الوحيد المحدد لمستوى تحصيل الطفل حيث يتأخر ذلك بكثير من العوامل الأخرى منها ما يتعلق بدافعية الطفل، ومنها ما يتعلق بظروفه الأسرية، ومنها ما يتعلق بالمدرسة، وقد يسفر عن ذلك انخفاض مستوى التحصيل لبعض الأطفال رغم ارتفاع مستوى ذكائهم بالنسبة إلى أقرانهم. وقد أدى ذلك إلى المناداة باستخدام مستوى التحصيل الدراسي

ارتفاع مستوى ذكائهم بالنسبة إلى أقرانهم. وقد أدى ذلك إلى المناداة باستخدام مستوى التحصيل الدراسي إن مستوى التحصيل الدراسي للطفل يعد بمثابة كشف دوري له، حيث يُنبئُ عن حالته في مختلف الجوانب الشخصية والنفسية والجسمية والانفعالية، وكذلك يشير إلى نواحي القصور التي تطرأ عليه بما يساعد في تقديم العون المناسب له في الوقت المناسب، إذا ما أخفق في الوصول إلى مستوى التحصيل المناسب لقدراته وإمكاناته. فهناك بعض الأطفال لديهم الكفاءة والقدرة على التقدم في مجال الدراسة بيد أنهم لا يهتمون بها، نظراً لانخفاض مستوى الدافعية اللازم للتحصيل الدراسي لديهم. ورغم ذلك، فهناك تحفظات كثيرة على استخدام التحصيل الدراسي في تعريف التأخر الدراسي نظراً لأن الاختبارات المدرسية تركّز أساساً على جانب الحفظ والاستيعاب، وقد تهمل قدرات أخرى مثل الفهم والاستنتاج والاستنباط بالإضافة إلى القدرات والمواهب الخاصة، كما أنها تقيس مستوى الأداء الحالي للطفل، والذي يعكس جزءاً بسيطاً من قدراته الحقيقية، فضلاً عن تأثر هذا الأداء بكثير من المتغيرات لعّل من أهمها طريقة الاختبار، ودرجة تقبل التلميذ للمادة الدراسية وعلاقته بواضع الاختبار (المعّلم)، وغير ذلك من المتغيرات التي قد تحول دون حصول الطفل على درجات تعّبر عن مستوى تحصيله الحقيقي.

وذكر عبد اللطيف (1993) أن التأخر الدراسي يعد من المصطلحات التي يشوبها الغموض وعدم التحديد، حيث استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى التلاميذ الذين يواجهون مشكلات تربوية معينة تحول دون نجاحهم في المدرسة منها: التأخر الدراسي، وبطء التعلم، صعوبات التعلم، التخلف العقلي، التخلف الدراسي، الفشل الدراسي، التعثر الدراسي ومنخفض التحصيل الدراسي، ومثل هذا التعدد في المصطلحات يرجع إلى تعرض هذا المصطلح في الأوساط التربوية الأنجلوسكسونية إلى كثير من سوء الاستعمال، وإلى اختلاف المتخصصين حول المحكات التي يتخذونها أساساً في تعريف التأخر الدراسي.

ويقول عودة والشريف (1418) لقد "حدث نوع من الخلط وسوء الاستعمال لمصطلح التأخر الدراسي لفترات طويلة، فقد أطلقه البعض على فئة من يعانون ضعفاً عقلياً خفيفاً وهم من تتراوح نسبة ذكائهم بين 50–70، وأطلقه آخرون على فئة أخرى تتراوح نسبة ذكاء أفرادها ما بين 70–90، وأطلقه البعض الثالث على حالات تعددت تسميتها تبعاً لبعض العوامل المسؤولة عنها مثل: المعوّقون تربوياً والمعوّقون ثقافياً والمضطربون انفعالياً وهؤلاء يُعرفون باسم المتأخرين تحصيلياً، ويسميهم البعض جماعة العاديين الأغبياء أو الأطفال المتخلفين أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول" (عودة والشريف،1418، ص 22). ومن هذا الخلط نتج الاختلاف في تحديد هذا المفهوم، وفي ضوء عدم الاتفاق على مصطلح واحد للتأخر الدراسي، تعددت تعريفات التأخر الدراسي التي نوردها على النحو التالي:

ذكر الزراد (1998، ص 36) أن تعريف (Cyril Burt,1937) هو من أقدم التعريفات التي دوّنت حول

التأخر حيث جاء في كتابه (*The backward child*)* سنة 1942 أن الطفل المتأخر هو" الذي لا يستطيع القيام بعمل الفصل التالي دون المستوى الطبيعي لعمره".

وعرّف (Samuel kirk) المتأخر دراسياً بأنه: " ذلك الذي يظهر لديه اختلاف بين مستوى تحصيله الحقيقي والتحصيل المتوقع منه في موضوع من الموضوعات الدراسية بالمقارنة مع أقرانه" (عن دبابنة ومحفوظ،1984، ص 238).

وعرّف (Leman & Andry) المتأخر دراسياً بأنه: " الطفل الذي لا يتقدم أبداً، أيّ لا يكتسب المعلومات التي تعطى له بالشكل الذي يقدم لجميع التلاميذ في سنه"(Reuchlin,1970,p65).

وذكر حمود (1994) أن في معجم علم النفس الألماني يوصف المتأخر دراسياً بأنه: " التلميذ الذي لا تتناسب نتائجه مع الحد الأدنى لمتطلبات المدرسة"(حمود، 1994 ص 176).

وعرّف الرفاعي (1969) المتأخر دراسياً بأنه:" المُقصر تقصيراً ملحوظاً في تحصيله الدراسي بالنسبة للمستوى المنتظر من تلاميذ في مثل عمره" (عن العيسوي، 1988، ص 30).

وعرّف زهران وبرادة (1974) التأخر الدراسي بأنه: " حالة تأخر أو تخلف أو نقص في التحصيل الدراسي لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معيارين سالبين" (عن البيبلي،2012، ص 67).

وعرّف زهران (1980) المتأخر دراسياً بأنه: " الطفل الذي تنخفض نسبة التحصيل عنده عن المستوى العادي في حدود انحرافين معيارين، أو هو الذي عمره التحصيلي منخفض بمقدار عامين على الأقل عن عمره الزمني" (عن البيبلي،2012، ص 68).

وعرّف عبد الرحيم (1980) التأخر الدراسي بأنه " تكوين أو بناء افتراضي كأيّ مصطلح في المجال النفسي كالتعلم والإدراك والتذكر والتفكير والتفوّق والابتكار، حيث لا يلاحظ مباشرةً، وإنما يستدل عليه من وقائع الظاهرة أو آثاره أو نتائجه، ولذلك فهو متغير فرضي وكامن أكثر من كونه متغير يمكن ملاحظته في الحال" (عن سليمان وغازي،2001، ص 144).

وعرّف العيسوي (1988) التأخر الدراسي بأنه: "الاضطراب في التعلم الذي يحدث نتيجة بطء التعلم أو عدم التحصيل بسبب إعاقة عمليات الانتباه والتفكير والتذكر والإدراك البصري"(العيسوي،1988،

وعرّف عبد الرحيم (1990) المتأخرين دراسياً: " التلاميذ الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، فهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم وهم في تحصيلهم المدرسي متأخرون عن أقرانهم العاديين"(عبد الرحيم،1990، ص 226).

---

*The backward child is one who is unable to do the work of the class next below that which is normal for his age.

وأضاف نفس الباحث أن المتأخرين دراسياً على أنهم فئة من حيث الذكاء تقع بين العاديين (متوسطي الذكاء)، وضعاف العقول (المتخلفين عقليا)، وأن التلاميذ المتأخرين دراسيا هم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، فهم متأخرين في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم".

وعرّف دسوقي (1990) التأخر الدراسي بأنه:" أداء لا يرقى إلى مستوى استعدادات الفرد أو أداء أضعف مما يتوقع أو يتنبأ به من قياس الاستعداد"(دسوقي،1990، ص 195).

ويرى (Legendre,1993) في معجمه المعاصر للتربية (*Dictionnaire actuel de l'éducation*) أن التأخر الدراسي هو:" حالة من الاختلال والاضطراب في مكتسبات المتعلم الدراسية والتي كثيراً ما تظهر من خلال النتائج المحصل عليها دون المستوى من تلك التي لوحظت بشكل عادي عند التلاميذ الآخرين من نفس القسم الدراسي" (Legendre,1993,p1124).

وعرّف الجسماني (1994) المتأخرين دراسياً بأنهم: "الذين تقصر بهم جهودهم في إنجازاتهم التربوية ومهما بذلوا من طاقة فلا يستطيعون مجاراة زملائهم الأسوياء"(الجسماني،1994، ص 143).

وعرّف أبو مصطفى (1999) التأخر الدراسي بأنه:" انخفاض معدل التحصيل بشكل واضح في مبحث أو مجموعة من المباحث دون المستوى الطبيعي للطالب إذا ما قورن بغيره من الطلبة، وذلك لأسباب متعددة يعود بعضها إلى ظروفه الجسمية والعقلية والنفسية، والبعض الآخر إلى بيئته الأسرية والاجتماعية" (أبو مصطفى،1999، ص 26).

وقدم العيسوي (2000) تعريفاً آخر للتأخر الدراسي وهو: "حالة تأخر أو تخلف أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو انفعالية، حيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط"(العيسوي،2000، ص 24).

وعرّف الجرجاوي (2002) التأخر الدراسي بأنه: " انحراف طالب أو طلاب في تحصيله أو تحصيلهم عن متوسط أقرانه أو أقرانهم في مادة دراسية واحدة أو عدة مواد دراسية في مجموع الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار ما"(الجرجاوي،2002، ص 11).

وعرّف الترتير (2003) التأخر الدراسي بأنه: " انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة معينة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ، إذا ما قورن بغيره من العاديين من مثل عمره، وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والنفسية والعقلية، والبعض الآخر إلى البيئة الأسرية والاجتماعية والبيئة المدرسية"(الترتير،2003، ص 19).

وأضاف الترتير (2003) تعريفاً آخر وهو: "ضعف في المفاهيم والمهارات المطلوبة من الطالب، أو عدم قدرة الطالب على التعلم بنفس القدرات التي يتعلم بها أقرانهم العاديون وذلك لعدم امتلاكهم بعض

المهارات اللازمة مثل حسن القراءة أو الكتابة".

وعرّف خضر (2005) التأخر الدراسي بأنه: "انخفاض في المستوى التحصيلي إلى الدرجة التي لا تسمح بمتابعة الدراسة مع أقرانه مما يؤدي إلى رسوبه وتكرار ذلك"(خضر،2005، ص 81).

وعرّف الزغبي (2005) التأخر الدراسي بأنه: "مشكلة دراسية تظهر على شكل تأخر في مستوى التحصيل عن المستوى المتوسط، بحيث يكون هذا المستوى عند التلميذ أقل من مستوى قدرته التحصيلية الحقيقية، والذي قد يكون في مادة دراسية أو أكثر، وقد يكون دائماً أو مؤقتاً، يعود في أسبابه إلى عوامل جسمية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية أو تربوية"(الزغبي،2005، ص 217).

وعرّف معروف (2008) المتأخر دراسياً بأنه: "فرد عادي يتميّز بضعف دافعيته للتعلم، والتي قد ترجع لعدة أسباب سواء كانت بيئية أو أسرية أو مدرسية، مما قد يترك انطباعاً لدى المدرس بأنه غبي أو لديه نقص في القدرات، وقد يصل الحال به إلى درجة اليأس أو تقبل ذاته على أنه فاشل"(معروف،2008، ص 50).

وعرّف عبد السلام (2009) التأخر الدراسي بأنه: " الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع في اختبارات التحصيل، وأنهم الذين يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم العاديين الذين هم في مثل أعمارهم ومستوى صفوفهم"(عبد السلام،2009، ص 65).

وعرّفت (Christine Ingram) المتأخر دراسياً بأنه: " التلميذ الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي، وهم متأخر في تحصيله الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لإقرانه" (عن العبيدي،2009، ص 495).

وعرّف القيسي، الدليمي وغالي (2009) التأخر الدراسي بأنه: "حصول التلميذ على معدل منخفض بسبب عدم تمكنه من استيعاب المناهج الدراسية المقررة في جميع المواد الدراسية، أو في مواد معينة" (القيسي، الدليمي وغالي،2009، ص 45).

ويرى بطرس (2010) أن المتأخرين دراسياً هم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، وهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم" (بطرس، 2010، ص 22).

وعرّف بكار (2012) التأخر الدراسي بأنه: "انخفاض مستوى التلميذ في التحصيل العلمي، وفي الدرجات التي ينالها في الاختبارات، وهذا التأخر قد يكون شاملاً لجميع المواد، وقد يكون في مادة أو مادتين" (عن صرداوي،2009، ص 77).

وعرّف علي (2011) التأخر الدراسي بأنه: "حالة من التأخر التي يمكن أن يعانيها بعض الطلبة، حيث قد يرسبون في مادة دراسية أو أكثر، وينتقلون بها للفرقة الدراسية التالية، ولهذا فينخفض المستوى

التحصيلي لهم للدرجة التي لا تمكنهم من متابعة دراستهم مع زملائهم، مما قد يؤدي لرسوبهم وتأخرهم عن باقي زملائهم"(علي،2011، ص 25).

وعرّفت حسين (2012) التأخر الدراسي بأنه: "حالة من تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة لظروف اجتماعية واقتصادية وانفعالية وعقلية"(حسين،2012، ص 4).

وأشار منصوري (2015) إلى أن للمربي الإنجليزي (Cyril Burt,1937) وجهة نظر خاصة حول المتأخر دراسياً، ففي نظره هو" ذلك التلميذ الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80 % بالمقارنة مع أقرانه من نفس عمره الزمني"(منصوري،2015، ص 18).

وأوضحت عدوان (2016) في تعريفها للتأخر الدراسي بأنه حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي يظهر على أساس انخفاض نسبة التحصيل من خلال انخفاض الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التي تجرى في المواد الدراسية داخل المدرسة، وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى المنزل وظروفه الاجتماعية والاقتصادية وبعضها يرجع إلى المدرسة بإمكاناتها المادية والبشرية، وبعضها يرجع إلى الطالب نفسه بظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية (عدوان، 2016، ص11).

ويرى الجرجاوي (2002) وبدر (2012) أن مصطلح التأخر الدراسي وهو الأكثر شيوعاً واستخداماً للتعبير عن التلميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض أو الذي لديه تأخر أكاديمي.

تعقيب:

يتبيّن من النظرة المتفحصة للتعريفات العديدة والمتنوعة للتأخر الدراسي كما وردت في أدبيات البحث النفسي والتربوي الملاحظات التالية:

-عدم اتفاق العلماء والباحثين حول مفهوم التأخر الدراسي، لأن هناك من العلماء من يجعل المفهوم ذات صلة بالذكاء، وهناك من يجعله ذات صلة بالتحصيل الدراسي، في حين هناك طرف ثالث يجعله ذات صلة بالإثنين معاً، لذا لا يظهر تعريف جامع مانع حول مفهوم التأخر الدراسي.

-يعتبر التلميذ متأخراً دراسياً إذا أظهر ضعفاً ملحوظاً ومستمراً في تحصيله الدراسي مقارنة مع أقرانه الذين يتّبعون مستوى تعليمي واحد في نفس القسم الدراسي.

-إن التأخر الدراسي من المصطلحات التي يشوبها الغموض وعدم التحديد، حيث استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى التلاميذ الذين يواجهون مشكلات تربوية معينة تحول دون نجاحهم في المدرسة.

-ولتعريف التأخر الدراسي لجأ فريق من العلماء والباحثين إلى نسبة الذكاء، حيث المتأخر دراسياً هو من تنخفض نسب ذكائه عن المتوسط، بينما فريق آخر لجأ إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

-إن التأخر الدراسي مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية واقتصادية تعاني منها كل دول العالم المتقدمة منها أو في طريق النمو.

وتتفق الطالبة مع تعريف الترتير (2003) الذي يرى أن التأخر الدراسي هو انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة معينة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ، إذا ما قورن بغيره من العاديين من مثل عمره، وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والنفسية والعقلية والبعض الآخر إلى البيئة الأسرية والاجتماعية والبيئة المدرسية.

وفي الدراسة الحالية تم اختيار المتأخر دراسياً بناء على محك التحصيل الدراسي والمتمثل في معدّلٍ يساوي أو يفوق 20/08 والحاصل على إحدى التقديرين المدرسيين التاليين: إنذار أو توبيخ في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2019/2018.

2-تطور مفهوم التأخر الدراسي من منظور تاريخي:

حظي مفهوم التأخر الدراسي بالعديد من الدراسات السيكولوجية والتربوية، ففي أوائل القرن العشرين وبالضبط في سنة 1905 حين طلبت السلطات الفرنسية من الطبيب (Alfred Binet) دراسة ظاهرة التأخر المدرسي في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أجرى دراسة ميدانية أسفرت نتائجها عن وضع اختبار للذكاء يهدف إلى التمييز بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين من تلاميذ التعليم الابتدائي.

وقد استخدم (Binet) بمساعدة (Simon) اختبار الذكاء لانتقاء المتعلمين المتأخرين عقلياً من غيرهم، باعتبار أن التأخر العقلي هو أحد العوامل المسهمة في التأخر الدراسي.

واستمر اتجاه هذين الباحثين خلال العشرينات من هذا القرن، حيث أصبح الذكاء عاملاً رئيساً يساعد على التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وقد أضيفت له عوامل أخرى مثل سمات الشخصية والميول والاتجاهات والخلفية الأسرية.

ولقد وضع (Franzan,1922) معياراً يتمثل في نسبة التحصيل الدراسي للتعرّف على المتأخرين تحصيلياً وهم الأفراد الذين ينخفض تحصيلهم الدراسي عما كان يتوقع لهم بناء على نسب ذكائهم.

وساد نفس الاتجاه في بريطانيا، حيث ذكر (Shonell,1942) أن هناك فرق بين المتأخر تحصيلياً (*Scholastic backward*) والمتخلف تحصيلياً (*Scholastic retarded*). فالمتأخر تحصيلياً هو الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره الزمني، بينما المتخلف تحصيلياً فهو الذي ينخفض تحصيله الدراسي عما يتوقع له بناء على مستواه العقلي.

وقد أدت هذه الثنائية إلى انقسام الدراسات وتنوعها، وإلى أن تقدم العيادات النفسية خدماتها للمتخلف تحصيلياً أيّ للذي ينخفض تحصيله عما يتوقع له بناء على مستواه العقلي.

اقترح العالم الأمريكي (Thorndike,1936) أسلوباً إحصائياً جديداً استخدم للتمييز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، حيث يقوم هذا الأسلوب على حساب التفاوت بين درجات التحصيل الفعلية للتلميذ من ناحية، ودرجاته المتنبأ بها بناء على استخدام انحدار التحصيل على الذكاء من ناحية أخرى.

وقد أدى هذا الأسلوب إلى ظهور عدة أساليب إحصائية فيما بعد، وإلى إثارة الاهتمام بدراسة السمات الوجدانية التي ترتبط بالتفوّق والتأخر الدراسيين.

وتناول عالم النفس البريطاني (Cyril Burt,1950) مصطلح التأخر في المجال النفسي عندما أصدر أوّل كتاب سنة 1942 بعنوان (*The backward child*)، ومنذ ذلك التاريخ توالت البحوث والدراسات في مجالات علم النفس والتربية حول التأخر الدراسي، إلاّ أنه لا يوجد اتفاق على تعريف مصطلح التأخر الدراسي في أدبيات التراث السيكولوجي والتربوي. فالمتتبع لهذه الظاهرة قد يجد خلطاً واضحاً حتى ما بين المتخصصين أنفسهم.

وقد أشار بعض الباحثين–مثل (Dreikurs,1952) و(Lindgten,1962) و (Ausuble & al.,1978) والفقي (1974) والشرقاوي (1978) وعبد الرحيم (1982)–إلى التأخر الدراسي بمفهوم صعوبات التعلم (*Learning disabilities*) حيث أن مصطلح صعوبات التعلم يشيع كثيراً في مصادر علم النفس المدرسي وعلم النفس التربوي، وقد اعتبره (Ausuble & al.,1978) حقلاً جديداً من حقول التربية، وأن النظر إلى علاج مشكلاته يتم من خلال المجالات التي ترتبط بهذه الصعوبات، مثل الطب وفروعه المختلفة المتعلقة بدراسة الأعصاب وحاستي البصر والسمع، وما يتعلق بعلم النفس وبعض فروعه مثل علم النفس المدرسي وعلم النفس العيادي وعلم النفس التربوي، وما يتعلق بالتربية والتعليم عموماً، وقد أدى ارتباطه بهذه المجالات العلمية المتنوعة إلى اختلافات وعدم الوضوح في المصطلحات المستخدمة والمناقشات العلمية التي دارت حوله، مما أدى إلى عدم الاتفاق على تعريف جامع مانع ومقبول في الأوساط النفسية والتربوية.

وذكرت همام أن (Featherstone) يعتبر من الأوائل الذين اهتموا بدراسة المتأخرين دراسياً، حيث يرى أننا نجد في كل عينة عشوائية مكوّنة من 100 تلميذ في أيّ مدرسة ابتدائية في بلد ما على الأقل 20 تلميذاً لابد أن ننظر إليهم على أنهم متأخرين دراسياً.

ولقد ارتبط مفهوم التأخر الدراسي بأذهان المربين والأولياء بالمفاهيم الخاطئة كالغباء والتخلف العقلي. وهذا الحكم بطبيعة الحال حكم عشوائي متسرع، إذ يوصف التأخر الدراسي لدى الطفل بأنه تأخر في التحصيل بالقياس إلى أقرانه لأسباب قد تكون آنية وربما لها ما يبررها أو قد تكون ناتجة عن عجز جسمي أو حسي أو اجتماعي.

وأشار عبد اللطيف (1993) إلى أن مصطلح المتأخر دراسياً تعرض في الأوساط التربوية الناطقة باللغة الإنجليزية إلى كثير من سوء الاستعمال، حيث استخدمه التربويون لوصف طائفة من ضعاف العقول، أو مجموعة التربية الخاصة، أو جماعة العاديين الأغبياء، أو الأطفال المتخلفين، أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول، أو المعوّقين أكاديمياً أو تربوياً وغير ذلك.

وذكر عبد الرحيم (1980) أنه من المصطلحات باللغة الإنجليزية التي أشارت إلى مفهوم التأخر الدراسي نجد (*Dull*) ⬅ **غبي**، و (*Backward*) ⬅ **متأخر أو متخلف**، و (*Slow learner*) ⬅ **بطيء التعلم** و (*Low normal dullard*) ⬅ **أقل من العادي**، و (*underachiever*) ⬅ **متأخر أو متخلف تحصيلياً**.

والتلاميذ الذين تقل نسبة ذكائهم عن 70 درجة يعتبرون متخلفين عقلياً. أما التلاميذ الذين يحصلون على نسبة ذكاء 90 درجة فهم عاديون. ويقع المتأخرون دراسياً كفئة من حيث الذكاء بين العاديين المتوسطين وضعاف العقول أو المتخلفين عقلياً (السروجي،1980).

ويُفضل استعمال مفهوم التأخر الدراسي بصورة عامة على كل تلميذ يجد صعوبة في تعلم الأشياء العقلية وليس من الضروري أن يكون المتأخر دراسياً متخلفاً في كل أنواع النشاط، فقد يحرز تقدماً في نواحي أخرى كالتوافق الاجتماعي والرسم والقدرة الميكانيكية (الزيادي وآخرون، 1991).

كما يمكن القول بأن أكثر التلاميذ المتأخرين دراسياً لا يستطيعون مواصلة تحصيلهم الدراسي الذي يمكن للتلميذ العادي أن يحصله، بسبب قدراتهم المحدودة، وهم بحاجة إلى تعلم من نوع خاص.

3-التأخر الدراسي وعلاقته بمفاهيم قريبة منه:

ارتبط التأخر الدراسي في مفهومه العام بمفاهيم قريبة منه أو مماثلة له كالتخلف العقلي، بطء التعلم، صعوبات التعلم، التخلف الدراسي، الفشل الدراسي والتسرب المدرسي.

1.3-التأخر الدراسي والتخلف العقلي:

لقد ارتبط التأخر الدراسي في ذهن البعض بمفاهيم خاطئة كالتخلف العقلي (*L'arriération mentale*) أو الغباء (*L'imbécilité ou l'idiotie*)، حيث نجد بعض المدرسين يحكمون ببساطة شديدة على التلميذ المتأخر دراسياً بالعباء والتخلف العقلي، وذلك لمجرد عدم فهمه أو بطء تفكيره أو قلة تحصيله للمادة العلمية وذلك بمقارنته بزملائه العاديين (منصوري، 2015، ص 19).

ويشير مصطلح التخلف العقلي إلى تلك الفئة التي تقل نسبة ذكاء أفرادها عن 70 في اختبارات الذكاء، وتعاني من حالة نقص حاد في القدرات العقلية المعرفية، وهذا التخلف يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن تدريب هؤلاء الأفراد مهنياً ولكن يكون من الصعب عليهم مواصلة الدراسة بالمراحل المتقدمة من التعليم العام (عودة ومرسي، 1986، ص 340).

وأضاف عادل الأشول (1987) أن المتخلف عقليّاً يظهر لديه ضعف في عملية التكيف والتوافق بالإضافة إلى القصور في المهارات الاجتماعية (الأشول،1987، ص 588).

فالتأخر الدراسي هو تأخر في التحصيل وهذا يعتبر عجزاً مؤقتاً له أصوله وأسبابه النفسية والمدرسية والاجتماعية. أما التخلف العقلي فلا يحمل نفس المعنى بل هو تلف أو عيب يصيب الجهاز العصبي المركزي في سنوات العمر المبكرة، فيصير صاحبه عاجزاً عن متابعة تعليمه في مدارس العاديين وبذلك

يتحوّل إلى مدارس خاصة والتي يكون تحت رعاية الدولة.

2.3-التأخر الدراسي وبطء التعلم:

يطلق على مصطلحي بطء التعلم (*Slow learning*) وبطيء التعلم (*Slow learner*) في بعض الأحيان على جميع مستويات التأخر العقلي بينما في أحيان أخرى يطلق على المتأخرين القابلين للتعلم، ولكن الشائع هو استخدام المصطلح بالمعنى الأوّل (كروكشانك، 1971، ص6).

ومن أنصار التعريف الأوّل نجد كلا من عودة ومرسي (1986)، والأشول (1987)، وحداد (1990) و(Ackerman1996)، حيث وضعوا مصطلح بطيء التعلم تحت مصطلح الضعف العقلي الخفيف ممن تتراوح نسبة ذكاء أفرادها ما بين 70-90.

أما من أنصار التعريف الثاني، فنجد (Sheldon,1993) وحامد عبد السلام زهران (1997)، حيث أكدوا على أن بطء التعلم هو تأخر دراسي عام والذي يرجع إلى انخفاض نسبة ذكاء أفرادها إلى ما بين 75-85.

وهناك من لا يرى فرقاً بين مصطلحي التأخر الدراسي وبطء التعلم، فنعيم الرفاعي يرى" أن أكثر ما يحدث لمن يكون بطيئاً في التعلم أن يكون متخلفاً. ومهما كانت نقاط الاختلاف في المصطلحين فالغالب أننا لا نكون أمام فئتين متميّزتين"(الرفاعي، 1995، ص 453).

3.3-التأخر الدراسي وصعوبات التعلم:

إن مصطلح صعوبات التعلم (*Learning difficulties*) يطلق على فئة من الأفراد تتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا تعاني من أيّة إعاقة جسمية أو حسية ولكنها لا تستطيع الاستفادة من الأنشطة المدرسية النظامية في مجال واحد أو أكثر من المواد الدراسية (Ross,1976,pp 5-6).

ويعرف هذا المصطلح بأنه ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة والبطء في الاكساب والاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس (سيّد عثمان، 1979، ص ص 29-30).

وذكر (Hallahan & Kauffman,1996) أن (Samuel Kirk,1962) يعد أوّل من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها" مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب أو أيّ مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية (عن البطانية وآخرين، 2005، ص 30).

وعرّف (Brown & al.,1987) صعوبات التعلم بأنها " اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابةً، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع التفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية

وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية" (عن كامل، 1994، ص 140).

وقدم السيّد عبد الحميد (2003) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنه" مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية، ويظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى" (السيّد عبد الحميد، 2003، ص 126).

وعرّف سليمان عبد الواحد(2009) مفهوم صعوبات التعلم بأنه" مصطلح يشير إلى مجموعة من غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يُظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان ثقافياً أم اقتصادياً أم تعليمياً، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي (عبد الواحد، 2009، ص 43).

يجب أن نفرّق بين صعوبات التعلم النوعية (*Specific learning difficulties*) وصعوبات التعلم (*Learning difficulties*) حيث يشير المصطلح الأوّل إلى صعوبة نمائية ذات طبيعة خاصة من شأنها أن تعوّق النمو العادي للطفل في بعض المجالات الخاصة كالكلام أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة (عبد الرحيم، 1990، ص 89). بينما يشير المصطلح الثاني إلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه كل الأشخاص والمرتبطة بالعملية التعليمية والحياة اليومية وهي أكثر عمومية وتتضمن الصعوبات العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية (Burke & Cigno, 2000).

وعن علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بالتأخر الدراسي، ترى منى إبراهيم اللبودي أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في المهارات الأكاديمية وغالباً ما يتأخرون عن زملائهم في الفصل الدراسي في نمو مهارات القراءة والكتابة والحساب (عن الزيتون، 2003، ص 125).

كما ترى بلطجي أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة نجد من الصعب عليه مجاراة أقرانه خلال تأدية وظيفة ما أو نشاط ما (بلطجي، 2010، ص 44).

وحسب السرطاوي وسيسالم (1992) أنه لا وجود لصعوبات التعلم دون التأخر الدراسي أو المشكلات الدراسية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم (عن أبي فخر، 2007، ص 46).

وأكد عواد (2002) أن صعوبات التعلم تؤدي إلى الفشل الدراسي (عن بدير، 2006، ص 123).

أما أوجه التشابه بين المجالين فهي أن كلاً من التلميذ المتأخر دراسياً والتلميذ الذي يعاني من صعوبات

في التعلم يكون تحصيله الدراسي أدنى مما هو متوقع منه.

4.3-التأخر الدراسي والتخلف الدراسي:

في تحديد مصطلح التخلف الدراسي (*Backwardness*) نجد اتجاهين اثنين:

أ-**الاتجاه الأوّل:** والذي يرى أن مصطلح التخلف الدراسي يعني تدني نسبة التحصيل أقل من المستوى المتوقع عند بعض التلاميذ، وكذلك بالمقارنة مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية (زهران، 1987، ص 63).

ب-**الاتجاه الثاني:** والذي يرى أن هذا المصطلح الإنجليزي الأصل يشير إلى تدني في النمو العقلي عن نسبة ذكاء مقدارها 70، وهم الأطفال القابلين للتدريب (الأشول، 1987، ص 120).

ويعرف المتخلف دراسياً بأنه متأخر دراسياً، وأن المتأخر دراسياً يعرف كذلك أنه متخلف دراسيا.

وفي هذا الصدد يذكر فرج (1987) أن الفرق بين المتأخر دراسياً والمتخلف دراسياً هو فرق في الدرجة لا النوع (عن العمري، 2001، ص 22).

والفرق بين المتأخر دراسياً والمتخلف دراسياً يكمن في أن المتأخر دراسياً هو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره. أما المتخلف دراسياً فهو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عما يتوقع له بناء على مستواه العقلي (عن العمري، 2001، ص 22).

وأشار الفقي (1974) الوارد في (الشرعبي، 1989، ص 3) أن معنى التأخر الدراسي يختلف باختلاف العوامل والأسباب المؤدية له، ولذلك استخدمت مصطلحات مختلفة تشير إلى فئة المتأخرين منها: الأطفال المتأخرون (*Backward children*) أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول (*Bordeline group*)، وهناك مجموعات المحرومين تربوياً (*Educationally deprived*) والمحرومين ثقافياً (*Culturally deprived*) والمضطربين انفعالياً (*Emotionally disturbed*).

وأشار السرطاوي وسيسالم (1984) الوارد في (الشرعبي، 1989، ص 3) إلى معنى التأخر الدراسي من خلال مجموعة الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم (*Specific learning difficulties children*) ومجموعة المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (*Educable mentally retarded*)، ويطلق على هؤلاء جميعاً اسم المتأخرين تحصيلياً (*Underachievers*) وذلك لانخفاض نسبة تحصيلهم عن المتوسط.

واتفق (Williams,1970) و(Brennan,1974) و(Griffin,1978) وتركي وجابر (1984) على أن التأخر الدراسي يعبّر عن الحالة الدراسية التي يكون عليها بعض المتعلمين والذين يفشلون في تعلمهم، وفي كثير من الأعمال المدرسية بحيث لا يكون أداؤهم بنفس مستوى أداء أقرانهم من نفس الفئة العمرية.

5.3-التأخر الدراسي والفشل الدراسي:

تعددت وتنوعت آراء ومدلولات مفهوم الفشل الدراسي والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية (*School failure*)، وباللغة الفرنسية (*L'échec scolaire*).

ويرى (Hotyat) الوارد في (Delandsheere,1979,p83) أن " مفهوم الفشل في امتحان نهاية السنة الدراسية–في النظم الدراسية غير الانتقائية–هو حكم على النتائج التي تكون أدنى من الانحراف المعياري بالمقارنة مع النتائج المتوسطة. أما في النظم الانتقائية فإن الفشل هو فصل التلميذ بطريقة تعسفية".

والفشل الدراسي في قاموس (Foulquié,1971,p145) هو "عدم القدرة على تحقيق مستوى تحصيلي أو تكوين محدد، ويمكن أن يتوّلد–في أبسط صورة–عن تفاوت بين طموحات ذاتية وعائلية واستعدادات".

ويرى (Lopez & al., 1987,p117) أن الفشل الدراسي هو" العملية التي عن طريقها يتوقف الطفل عن الاستجابة لمتطلبات المدرسة التعليمية منها والأخلاقية، بحيث يعاقبه النظام المدرسي فيما بعد، إما بالرسوب في الامتحانات أو إعادة السنة الدراسية".

والفرق بين المصطلحين هو أن الفشل الدراسي انقطاع عن الدراسة نهائياً، وهو نتيجة حتمية للتأخر الدراسي العام، والعلاقة بينهما علاقة سببية حيث أن التلميذ، بعد تأخره عن أقرانه وعدم تداركه لما فاته، يعيد السنة الدراسية مرة أو أكثر، فيطرد من المدرسة بعدما يفشل في مسايرة المنهج الدراسي (منصوري، 2015، ص 21).

6.3–التأخر الدراسي والتسرب المدرسي:

تعدد وتنوع مدلول التسرب المدرسي والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية (*School drop out*) وباللغة الفرنسية (*L'abandon scolaire*)، حيث ظهرت مفاهيم مرادفة له مثل (*Le décrochage scolaire*) و (*La déscolarisation*) و (*L'absentéisme scolaire*) و (*Le refus scolaire*) و (*La démobilisation scolaire*) و (*Le désengagement scolaire*).

ويعرّف التسرب المدرسي في المعجم التربوي الوارد في (منصوري، 2015، ص 22) بأنه: " التخلي عن النظام المدرسي قبل انتهاء المرحلة التعليمية أو المستوى الدراسي، أو دون الحصول على شهادة مدرسية فهو مؤشر إحصائي عن المردود المدرسي".

كما يعرف التسرب المدرسي بأنه" الانقطاع المبكر عن الدراسة في وقت مازال فيه التلميذ له الحق في متابعة تعليمه، أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية".

أما تعريف منظمة (*L'Unicef*) للتسرب المدرسي الوارد في (منصوري، 2015، ص 22) فهو:

"عدم التحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة أو تركها دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرسون بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر". فهو ببساطة " الانقطاع المبكر عن الدراسة قبل إتمامها لأيّ سبب وعد الالتحاق بأيّ مدرسة أخرى". وعن العلاقة بينهما فإن التأخر الدراسي هو سبب للرسوب المدرسي، حيث أن نتائج التلميذ المتأخر دراسياً إذا بقيت منخفضة إلى الدرجة التي لم تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه

فذلك يؤدي به إلى الرسوب المدرسي (منصوري، 2015، ص 23).

يتبيّن مما تقدم من المفاهيم السابقة المرتبطة بمفهوم التأخر الدراسي، نلاحظ أن التخلف العقلي يعبر عن انخفاض واضح في نسبة الذكاء وعدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر في الطفولة المبكرة، وأنه يمكن تدريب الأفراد مهنياً. بينما مفهوم بطيء التعلم يعبر عن تأخر عقلي يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء. في حين أن التخلف الدراسي يعني تدني نسبة التحصيل الدراسي نتيجة تدني نسبة الذكاء عن 70 درجة. وكل هذه المفاهيم الثلاثة تدور حول فكرة تدني نسبة الذكاء عن المتوسط دون النظر إلى العوامل الأخرى المسببة لانخفاض التحصيل الدراسي لدى المتعلم وتأخره الدراسي.

أما بخصوص مفهوم صعوبات التعلم، فإن الصعوبة في التعلم تؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع نتيجة صعوبة خاصة أو نوعية في التعلم كالفهم والقراءة والكتابة والنطق والتهجي وإجراء بعض العمليات الحسابية، رغم وجود لدى الفرد ذكاء مرتفع وفوق المتوسط، وقد يرجع ذلك إلى عوامل نفسية ولكن ليس لديه مشكلات حسية أو حركية. بينما نجد أن التأخر الدراسي أو اجتماعية قد يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء وإلى عوامل جسمية، عقلية معرفية، نفسية وجدانية واجتماعية التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي.

4-أهمية دراسة التأخر الدراسي:

ذكر الشندويلي (1977) والزراد (1998) الوارد في النفيعي (2013، ص 3) أنه نظراً لأهمية دراسة التأخر الدراسي ورعاية المتأخرين دراسياً في المدارس فإنه يمكن تلخيص ما ذكره علماء التربية من خلال دراساتهم المبررات التي تستوجب علينا الاهتمام بالمتأخرين دراسياً ومنها ما يلي:

-تعتبر دراسة المتأخرين دراسياً ضرورة تربوية واجتماعية ووطنية.

-إن هذه الفئة من التلاميذ يترتب على وجودها مجموعة من المخاطر مثل الاضطرابات المدرسية، والمشكلات النفسية والأسرية والاجتماعية.

-تحوّل نسبة كبيرة من التلاميذ المتأخرين دراسياً إلى فئة الأميين أو العاطلين مما يزيد نسبة الجهل في المجتمع.

-إن الاهتمام بدراسة المتأخرين الدراسي تعتبر خطوة تربوية هامة نحو واقع التعلم المدرسي وما يحدث فيه بشكل فعلي.

-إن ظاهرة التأخر الدراسي يترتب عليها صورة مباشرة أو غير مباشرة ظواهر انحرافية إجرامية مثل انحراف الأحداث، والتدخين، والإدمان على المخدرات، ورفقاء السوء.

-إن عملية التقويم التربوية المستمرة والوقوف على المشكلات الدراسية لدى التلاميذ تجعل العاملين في الجهاز التربوي والمدرسي في وضع المسؤولية وفي نشاط ويقظة دائمين للبحث عنم الحلول والعلاج

وطرائق التحسين والتطوّر.

-إن توفير ظروف الحياة ومطالب المعيشة لهذه الفئة يؤهلهم للمشاركة في بناء المجتمع، ويهيئ لهم فرص التقدم والنجاح، وتحمّل المسؤولية والشعور بالرضى والسعادة.

-إن الاهتمام بهذه الفئة يعني الحد من ظاهرة الهدر التربوي وخفض نسب التسرب والرسوب في المدارس.

5-أنواع التأخر الدراسي:

أشار الباحثون والعاملون في حقل التربية والتعليم عادةً إلى وجود نوعين من التأخر الدراسي وهما: التأخر الدراسي العام والتأخر الدراسي الخاص، ولكن يوجد من يضيف إلى هذين النوعين أنواع أخرى. وأشار مستعان وآخرون (2009، ص 499) إلى الأنواع التالية:

1.5-حسب شمولية التأخر:

1-تأخر دراسي عام: وهو تأخر يكون في جميع المواد الدراسية أو في معظمها، ويرتبط بالنقص العقلي (الغباء مثلاً) حيث تتراوح نسبة ذكاء المتعلم ما بين 70 و80 درجة.

2-تأخر دراسي خاص: وهو تأخر التلميذ في مادة دراسية أو مادتين مثل القراءة أو الحساب، ويرتبط بنقص القدرة، وفي هذه الحالة يكون ذكاء المتعلم متوسطاً أو في حدود العادي.

ويقسم حمزة (1952) الوارد في العمري (2001، ص 19) التأخر الدراسي الخاص إلى نوعين فرعيين وهما: أ-تأخر في مادة دراسية واحدة. ب-تأخر طائفي في عدد من المواد الدراسية المرتبطة فيما بينها كالمواد العلمية. وأشار الزراد (1998، ص 41) إلى ما يلي:

2.5-حسب أصل التأخر:

1-تأخر دراسي وظيفي: وتكون قدرات التلميذ جيّدة وهو لا يعاني من أيّ اضطراب عضوي أو عصبي وإنما يكون في الناحية الوظيفية حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم مما تؤدي إلى التأخر في التحصيل الدراسي.

2-تأخر دراسي غير وظيفي(عضوي): ويرجع هذا النوع من التأخر إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى التلميذ كما حال المرض أو الإعاقة أو الإصابة بحادث معين.

3.5-حسب مدة وطبيعة التأخر:

1-تأخر دراسي مستمر(مزمن): وهو التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة حيث يقل تحصيل التلميذ في هذا النوع عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية معينة حتى تصل به إلى الرسوب المتكرر ثم انقطاعه عن الدراسة.

2-تأخر دراسي مؤقت(عرضي): وهو التأخر الذي لا يدوم طويلاً. فقد يتأخر المتعلم عن زملائه في امتحان ما لأسباب معينة ولكن بزوالها يتحسن وضع التلميذ.

وأشار منصور جميل (1984، ص ص 187–188) إلى أنواع أخرى وهي:

أ–**التأخر الدراسي النفسي:** وهو تأخر يرتبط ببعض المحددات السيكولوجية مثل قلة الدافعية للتعلم لدى المتعلم ونقص طموحه.

ب–**التأخر الدراسي المزيف:** وهو تأخر غير عادي يرجع لأسباب غير معرفية أو نفسية، بل إلى أسباب اجتماعية أو مدرسية كرسوب التلاميذ الأذكياء مثلاً ويمكن علاجه.

ج–**التأخر الدراسي الموقفي:** وهو التأخر الذي يرتبط بمواقف معينة حيث يقل مستوى تحصيل المتعلم الدراسي عن مستوى قدراته الفعلية بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة إلى أخرى أو وفاة أحد أفراد الأسرة أو المرور بخبرة(صدمة) انفعالية حادة.

6–أسباب التأخر الدراسي:

أشارت أدبيات البحث التي تناولت التأخر الدراسي من حيث الأسباب مثل ما كتبه أبو مصطفى (1997) والقحطاني (2004) والترتير (2004) إلى وجود أسباب متعددة ومتداخلة في كثير من الأحيان، وذلك لأن سبب التأخر قد يكون مساعداً لوجود وظهور سبب آخر، وقد يكون السبب مرتبطاً بأكثر من سبب من هذه الأسباب، ومنها ما يظهر مبكراً في حياة المتعلم، ومنها ما يتأخر ظهوره، ومنها ما يبرز بطريقة مباشرة. وذكر الكاشف (1995، ص 150) أن التأخر الدراسي من المشكلات متعددة الأبعاد التي شغلت بال المربين، فهي مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية، تواجه كل من له صلة بالعملية التعليمية كما يعاني منها التلميذ المتأخر دراسياً. فقد يؤثر إحساس التلميذ بالفشل في الدراسة في انخفاض ثقته بنفسه وإحساسه بأنه غير مؤهل لمواجهة متطلبات الحياة بنجاح. وفيما يلي أهم أسباب التأخر الدراسي:

1.6–الأسباب الذاتية المرتبطة بالفرد:

1.1.6–الأسباب العقلية المعرفية:

–القدرة العقلية العامة أو الذكاء:

يمثل الذكاء عاملاً مهماً في تحديد مكانة الفرد بالنسبة للتفوّق أو التأخر، حيث يعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية ارتباطاً بالتأخر الدراسي، لأن مقدار الذكاء لدى التلميذ هو القاعدة الأولى في سير دراسته، فإذا كان المقدار قليلاً كان سيره بطيئا، وأدى ذلك إلى تأخره (الرفاعي، 1995، ص472).

وأظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين الذكاء والتأخر الدراسي ومن بينها دراسة (Cyril Burt,1950) التي أجرها على عينة قوامها 700 تلميذ متأخر دراسياً من الجنسين، حيث توصلت إلى وجود معامل ارتباط دال بين التحصيل الدراسي العام ونسبة الذكاء يساوي 0.74 وأن حوالي 10 % من المتأخرين دراسياً يرجع تأخرهم إلى غبائهم وحده (عن عواد، 2006، ص 29).

وأشارت دراسة (Super) إلى أن هناك جزءاً هاماً من التباين في التحصيل يقرره الذكاء.

كما أكد عدد من الدراسات عن وجود معامل ارتباط بين التحصيل الدراسي والنسبة العالية للذكاء، إلاّ أن التنبؤ دراسته، فإذا كان المقدار قليلاً كان سيره بطيئا، وأدى ذلك إلى تأخره (الرفاعي، 1995، ص472).

وأظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين الذكاء والتأخر الدراسي ومن بينها دراسة (Cyril Burt,1950) التي أجرها على عينة قوامها 700 تلميذ متأخر دراسياً من الجنسين، حيث توصلت إلى وجود معامل ارتباط دال بين التحصيل الدراسي العام ونسبة الذكاء يساوي 0.74 وأن حوالي 10 % من المتأخرين دراسياً يرجع تأخرهم إلى غبائهم وحده (عن عواد، 2006، ص 29).

وأشارت دراسة (Super) إلى أن هناك جزءاً هاماً من التباين في التحصيل يقرره الذكاء. كما أكد عدد من الدراسات عن وجود معامل ارتباط بين التحصيل الدراسي والنسبة العالية للذكاء، إلاّ أن التنبؤ بالتحصيل الدراسي صعب جداً لتداخل العديد من العوامل، فقد يكون الطفل فاتر الحماسة وشارد الذهن بسبب مشكلات تواجهه (عن الحياني، 1989، ص 218).

وأشار (Parker,1988) إلى أن الدراسات النفسية أكدت وجود الارتباط الإيجابي بين الذكاء والتحصيل الدراسي وبالتالي أصبح من الضروري قياس الذكاء في حالات تدني التحصيل الدراسي وذلك لمعرفة المدى الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم في مستواه الدراسي ومدى إنجازه الأكاديمي (عن الأسطل، 2010، ص 21).

-القدرات الطائفية:

قد يتأخر التلميذ في دراسته بسبب ضعف القدرات الطائفية، حيث لهذه القدرات دورٌ في تأخره الدراسي. فانخفاض أو ضعف مستواه في القدرة اللفظية أو القدرة المكانية أو القدرة الحسابية أو القدرة الرياضية والهندسية أو القدرة على التركيز، قد تؤدي به إلى عرقلة سيره الدراسي.

كما أن الضعف الملاحظ في الانتباه أو التذكر قد يعد سبباً في تأخر التلميذ دراسياً، باعتبار أن هذا العامل يؤثر في عملية التحصيل بشكل سلبي، إذ أن صعوبة تذكر واسترجاع المعلومات يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

2.1.6-الأسباب الصحية والجسمية:

-ضعف البنية الصحية العامة:

ذكر القاضي وآخرون (2002، ص 313) أن ضعف البنية الصحية العامة يحول دون قدرة المتعلم على الانتباه والتركيز والمتابعة. فالتلميذ ضعيف البنية يكون أكثر عرضةً للإصابة بالأمراض ناهيك عن إحساسه بالتعب والإرهاق بشكل مستمر، وهذا ما يؤثر سلباً في حياته الدراسية عامة وفي تأخره الدراسي خاصة.

وأشارت شقير (2000، ص 90) وأبو أسعد (2009، ص 296) إلى أن ضعف الحالة الصحية العامة للمتعلم وسوء تغذيته يؤديان إلى الفتور الذهني والعجز عن التركيز، وهذا يؤثر في تحصيله اللغوي. إن النجاح في الدراسة يتطلب من التلميذ أن ينفق جهداً مستمراً، ولا يتوفر ذلك إلاّ إذا كانت تغذيته متوازنة وكاملة كماً ونوعاً، وبنيته سليمة من الأمراض، وهذا ما أكدته الدراسات التي اهتمت بوجود علاقة بين النمو العقلي المعرفي والنمو الفيزيولوجي والتحصيل الدراسي مثل دراسة عبد الفتاح غزال (1994) التي بيّنت أن 83 % من التلاميذ المتأخرين دراسياً يعانون من سوء التغذية، والتي تعتبر العامل الصحي الأوّل المسؤول عن تأخرهم وبخاصة في المناطق الريفية والأحياء السكنية الفقيرة (عن منصوري، 2015، ص 39).

وأشار أنس شكشك (2008، ص 36) إلى أن نسبة من يكون وزنهم أقل من المتوسط بالنسبة لعمرهم عند المتأخرين دراسياً هي أكبر مما هي عليه عند المتوسطين في تحصيلهم الدراسي، وكذلك بالنسبة للطول. كما أن بعض الأمراض مثل مرض فقر الدم أو الانيميا وضعف النمو الحركي (إصابة المخ، الكساح ومرض القلب) تؤثر في تحصيل الطفل الدراسي.

وذكر اليلاوي وعبد الحميد (2002، ص215) أن القصور في نمو الجهاز العصبي، وضعف الصحة العامة، وسوء التغذية، والإصابة بالأمراض وبخاصة المزمنة منها، والعاهات، وضعف الحواس وبخاصة السمع والبصر يؤدي إلى صعوبة متابعة المتعلم لدراسته، وبخاصة للذي لا يستخدم الوسائل المعينة كالنظارات وسماعات الأذن (*Lunettes, verres de correction et prothèses auditives*).

-الإعاقات الحسية المختلفة:

إن معاناة المتعلم من الإعاقات الحسية المختلفة مثل ضعف البصر (*La déficience visuelle*) أو طوله (*La presbytie*) أو قصره (*La myopie*) أو عمى الألوان (*Le daltonisme*) وضعف السمع (*La déficience auditive*) وغيرها يقلل من قدرته على بذل الجهد في الدراسة.

كما أن للعاهة الجسمية (*Le handicap physique*) دوراً في تأخر التلميذ دراسياً، إذ قد تشعره بالنقص وتضعف ثقته بنفسه خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين مما يدرك اختلافه عنهم، وهذا ما يحول بينه وبين التركيز على الدراسة. فالعاهة التي ترتبط بعيوب الكلام والنطق-مثل الحبسة الكلامية (*La dysarthrie*)، أو التلعثم أو التأتأة (*Le bégaiement*)، أو الخنف (*La nasalité*)، أو اللدغة (*La dyslalie*) الرائية منها والسينية والحلقية الأمامية، أو الحذف (*L'omission*)، أو الإضافة (*L'ajout*)، أو الإبدال (*La substitution*) أو التحريف (*La distorsion*)، والسرعة في الكلام-التي تعيق التلميذ على النطق والتعبير السليم، وهذا ما يؤثر سلبا في عملية التعلم، وهذا ما أكدته سناء محمد سليمان في قولها أن "معاناة التلميذ من عاهات مثل صعوبة النطق وعيوب الكلام الأخرى تحول دون قدرة التلميذ

على التعبير الصحيح مما قد يجعله عرضة لتعليقات الآخرين وسخريتهم فيؤثر ذلك فيه ويجعله يشعر بالنقص مما قد يؤثر في مستوى أدائه الأكاديمي" (سليمان، 2006، ص45).

ولا شك أن المرض إذا اشتد فإنه يؤثر بشكل سلبي في المتعلم في تحقيق طموحاته الدراسية، وإذا كان المرض مزمناً فإنه يؤدي إلى ضعف كفاءة التلميذ الجسمية والنفسية والعقلية، وتضعف حماسه ومن قدراته على العمل والمثابرة (الزراد،1998، ص 66).

وتجدر الإشارة إلى التأثير النفسي الذي قد تحدثه الإعاقة الحسية والعاهة الجسمية لدى التلميذ والذي سيزيد من حدة تأخره الدراسي، وهذا في ظل غياب الرعاية بكل أشكالها.

3.1.6-الأسباب النفسية/ الانفعالية:

إن الأسباب النفسية الانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه والتي تؤدي إلى تأخره الدراسي متعددة ومتشابكة فيما بينها. فالمتعلم المضطرب انفعالياً أو الذي يعاني من القلق أو عدم وجود الأمن غير قادر على التركيز والاستيعاب، فهو مشتت الفكر مما يجعل تحصيله الدراسي ينخفض.

ويرى الرفاعي (1995، ص 115) أن الحالة النفسية للتلميذ تؤدي دوراً هاماً في تحديد مستوى نشاطه واجتهاده. وقد بيّنت الدراسات أن الاتزان النفسي والمزاجي وحالات القلق والاضطراب العصبي كلها عوامل قد تؤثر كثيراً في أعمال التلاميذ التي تتطلب الدقة وتركيز الانتباه، لذا يكثر تأخر من يتصفون بهذه الصفات في الحساب ويكون خطهم رديئاً وأعمالهم ينقصها الترتيب والنظام.

وهدفت دراسة (O'Neil,1981) إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق فردية جوهرية بين فئات التلاميذ، وذلك من حيث أن مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي القلق المنخفض أحسن وأفضل من مستوى التحصيل الدراسي لذوي القلق العالي أو المرتفع (عن نصر الله،2004، ص392).

وأشار الطيب وآخرون (1982) إلى وجود عدة عوامل انفعالية تعرقل المتعلمين المتفوّقين دراسياً وغير المتفوّقين. فالطفل المنطوي والحساس والقلق يجد صعوبةً في مواجهة المواقف والمشكلات الجديدة حيث يرجع قلق الأطفال أحياناً إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات والمشكلات الأسرية أو صراعات نفسية بداخلهم، والتوتر والعدوانية اللاشعورية تجاه أحد الوالدين أو كليهما (عن حسين، 2012، ص 6).

كما أكدت دراسات حمدان (1984) والحربي (2000) أن الأمن النفسي يحفّز الطالب ويحسّن تحصيله الدراسي ويطوّره (عن الأسطل، 2010، ص 22).

ويرى سعادة إبراهيم (1991، ص 211) أن العوامل النفسية والانفعالية تمثل أهم الأسباب المرتبطة بالمتعلم بناء على ما يلي:

1-قد ينشأ تدني التحصيل الدراسي من عوامل نفسية انفعالية مثل ضعف الثقة بالنفس أو القلق

أو الاضطراب النفسي أو الاختلال في الاتزان الانفعالي أو الخوف أو الخمول والتبلد أو الخجل الذي يمنع التلميذ من المشاركة الإيجابية الفعّالة في الفصل، والانطواء على النفس، وما ينتج عن ذلك من اضطراب انفعالي حاد، والغضب الشديد، والتمرد على السلطة والأوامر والنواهي وغير ذلك من الاستجابات التي كثيراً ما تظهر في فترة المراهقة، وكذلك المشكلات الانفعالية الناجمة عن التدلل الزائد. وهذه العوامل كثيراً ما تؤثر في التحصيل الدراسي للمتعلم، وقد تصل به إلى الحد الذي يؤثر في انتظامه في المدرسة، كما تؤدي إلى ضعف قدرته على التركيز وقدرته على الاستيعاب.

2–كراهية التلميذ لمادة دراسية معينة لارتباطها بموقف مؤلم من جانب المدرّس أو التلاميذ، وممكن أن تكون الكراهية بدون سبب، وقد يترتب على المعاملة القاسية للمعلم كراهية التلميذ له ولمادته، وقد يكره المتعلم المدرسة نفسها لشدة وصرامة لوائحها وقوانينها ونظمها المتبعة مما يجعل هذا المتعلم ينفر منها. وربما ترتب على ذلك النفور من المواد الدراسية مما قد يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي.

ويرى الفقي (1994، ص 262) أن العوامل الانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه تتمثل في عدم الاستقرار والخوف والقلق والخجل، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس والإحباط والخمول والانطواء وعدم القدرة على المبادرة وقلة الدافعية للإنجاز.

ومن العوامل المؤدية إلى تأخر المتعلم دراسياً مفهومه السلبي عن ذاته أو ضعف تقدير ذاته حيث أثبتت دراسة (Bodwin,1975) وجود ارتباط دال بين المفهوم السلبي للذات وتأخر التلميذ في القراءة، فقد بلغ معامل الارتباط 0.72 في السنة الثانية ابتدائي، و0.73 في السنة الثالثة (عن خليل، 1997، ص 212). وبيّنت دراسة (De Lean,1970) أن التلاميذ المتأخرين دراسياً كان لديهم مفهوم سلبي عن ذواتهم (عن منصور، 2015، ص 59).

وأظهرت دراسة مديحة الغربي وجود ارتباط قدره 0.40 بين التحصيل الدراسي وتقبل الذات، وأنه كلما كان تحصيل المتعلم منخفضاً انخفض تقبله لذاته، والعكس صحيح (عن منصوري، 2015، ص59).

وتوصلت دراسة (Simon & Simon,1975) إلى وجود ارتباط دال قدره 0.30 بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وبين تقدير الذات والذكاء (عن بوقصارة، 2008، ص 119).

وأظهرت دراسة محمد علي الديب (1989) التي أجراها عل عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة الشرقية بسلطنة عمان وجود ارتباط دال بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي (عن دوقة وآخرين، 2011، ص 70).

وتوصلت دراسة (Hair & Craziano,2003) التي أجريت على عينة من تلاميذ وتلميذات المستويات الدراسية السادسة والسابعة والثامنة إلى أن تقدير الذات يرتبط بالتحصيل الدراسي (عن منصوري، 2015، ص59).

2.6-الأسباب المرتبطة بالأسرة:

1.2.6-الجو التربوي والاجتماعي الأسري:

أشار الأسطل (2010، ص27) إلى أن اتجاهات الآباء نحو المسؤولية الوالدية وأسلوبهم في التنشئة الاجتماعية لها أثرها في الحياة الاجتماعية والانفعالية للطفل، ومن ثم لها أثرها في حياة الطفل في المدرسة، وفي علاقاته مع أقرانه. فالآباء الذين يتمسكون بالمفاهيم التقليدية في أساليب التنشئة غالباً ما يحاولون السيطرة التامة على الطفل ضماناً لحسن تنشئته، كما أنهم قد يتجنبون إظهار حبهم وعطفهم على الطفل خشية أن يشب مدللاً، وقد يحيطون أنفسهم بهالة من الهيبة الشديدة كأسلوب لضبط سلوك أبنائهم، وتؤدي هذه الأساليب إلى إنشاء جو منزلي غير مناسب لقيام علاقة طيبة بين الوالدين والأبناء. والمتعلم الذي ينشأ في مثل هذه الجو قد يشب قلقاً خجولاً يرهب السلطة في صورها المختلفة، ويخضع لها، أو على النقيض قد يشب ثائراً ضد السلطة وضد أيّ شخص يمثلها. ولا يمكن أن نتوقع في مثل هذا الجو أن يقبل المتعلم على دراسته، أو يسير فيها سيراً مرضياً.

وأضاف الأسطل (2010) أن لطموح الوالدين تأثير كبير في الابن وتحصيله الدراسي، فإذا كان مستوى الطموح عالياً وغير واقعي بالنسبة لقدراته، فإنه سيفشل في تحقيق آمال والديه، وقد يتسبب هذا الفشل في شعور الابن بعدم الكفاءة، وفي شعور الوالدين بخيبة أملهما فيه، وتنعكس آثار هذه المشاعر على الابن في المدرسة وقد تؤدي به إلى الفشل الدراسي.

إن الأسلوب التربوي الذي يتخذه الوالدان في تربية الأبناء يعد أحد العوامل التي تساهم بشكل كبير في حالات التأخر الدراسي، فالأسلوب التربوي الذي يعتمد على الكراهية والإهمال والنبذ من جانب الوالدين أو أحدهما كمضايقة التلميذ وعقابه بشدة وعدم العناية به من الناحية الغذائية والصحية فإن ذلك يؤدي إلى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى تأخره دراسياً (عبد الرحيم،1980).

وتجدر الإشارة إلى أن التأثير يكون نفسه عندما يعتمد الوالدان على الحماية الزائدة في تربية الأبناء حيث أشارت بهادر (2004) في قولها أن الأسرة تتسبب نفسها أحياناً في إنشاء إنسان غير متقبل لدراسته وغير متكيف مع حياته المدرسية نتيجة عدم اهتمامها بطفلها ذاته، وعدم إشباعها لحاجاته وتعريضه لإحباطات وأيضا التدليل الزائد قد يعوق تقدمه الدراسي (عبد الرحيم،1980).

وذكر نصر الله (2004، ص 59) أن هذه النتيجة نفسها أكدتها العديد من الدراسات التي قام بها (Ruth & Hilliard,1969)، حيث توصلت إلى وجود فروق كبيرة بين أمهات الأطفال مرتفعي التحصيل الدراسي وأمهات الأطفال منخفضي التحصيل الدراسي أكثر تقبلا لهم ويتعاملن معهم بأسلوب جيد ومشجع. أما أمهات الأطفال منخفضي التحصيل الدراسي فكن أكثر رفضاً، وكان هؤلاء الأطفال يشعرون بذلك الرفض، وغالبا ما تكون استجابتهم له بمثابة تكوين أزمات كالتوجيه للأعمال المخلة بالقانون، مثل

الفشل والسرقة في المدرسة وخارجها بهدف جذب انتباه الأمهات لهن، وتلبية حاجياتهم الجسدية والنفسية التي أهملت بسبب رفض الأمهات.

ويرى إبراهيم ومسافر (2006، ص 335) أن المشاحنات الوالدية على مرأى ومسمع من الأبناء تؤثر تأثيراً بالغاً فيهم، وقد تؤدي إلى اضطرابهم النفسي والوجداني، وهذا بدوره إلى التأخر الدراسي.

وقد يضطرب جو الأسرة لأسباب أخرى منها الفقر أو الطلاق، أو وفاة أحد الوالدين، أو سفر الوالد أو سهره الدائم وغيابه المستمر عن المنزل، مما يؤدي إلى اضطراب التلميذ نفسياً.

وتوصلت دراسة الشرقاوي (1984) إلى أن الخلافات الأسرية وعدم فهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها الأبناء، وأسلوب التربية وتدني المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، وعدم اهتمام الوالدين بالابن في المنزل، وعدم تتبعهم لمستوى تحصيله تؤدي إلى صعوبات التعلم (عن أبوعلام، 1983، ص214).

وترى إخلاص حسين (2012، ص 6) أن عدم التوافق الأسري والاضطراب في المنزل ينتج عنه العديد من المشكلات حيث تدخل الانطوائية إلى شخصية الطفل مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي وأن تعرضه للضغط لتلبية طموح الكبار من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعة ينجم عنه رد فعل معاكس، حيث أن قدرات الطفل التي يجهلها الأهل قد تكون غير كافية لتحقيق طموحهم مما يعمل على احباطه وتراجعه دراسياً. كما أن تكليف بعض الأسر الفقيرة الأبناء بالعمل وقت الفراغ بقصد المساعدة إنما يكون على حساب تحصيل المتعلم مما يسبب تأخره دراسياً.

وأضاف الجرجاوي (2002) الوارد في (الترتير،2003، ص 29) من الأسباب الأسرية المسببة للتأخر الدراسي التفرقة بين الأبناء في التعامل، وفي أمور شتى يُدخل الكآبة على الطفل، والاعتراض على أسلوب الحياة داخل أسرته، وإهمال الطفل من قِبل الوالدين إما للحالة المادية المتدنية للأسرة، أو قد يكون من زوجة أخرى للأب وليس من أم واحدة، فتعامله زوجة أبيه معاملة قاسية ومهملة حتى لا تساويه بأبنائها، وليس الفقر دائماً سبباً في التأخر الدراسي، بل في بعض الحالات نجد الحالة الميسورة للأسرة تُسهم في وجود مشكلة التأخر الدراسي حيث البذخ والترف كأن يمتلك الطفل كافة الأجهزة التي تلهيه عن مذاكرة دروسه وعن زيادة التحصيل الدراسي.

وترى سناء سليمان (2005، ص 38) أن عدم الاستقرار العائلي يعني عدم الاتفاق بين الوالدين وكثرة المشاحنات والمشاجرات والاضطرابات في المنزل، والانفصال والطلاق، مثل اختلال في التوازن الانفعالي، مما قد يؤثر في حالة الطفل الدراسية. وعليه فإن الصراع بين الوالدين وعدم التفاهم بينهما قد يكون سبباً في الاضطراب النفسي للتلميذ، مما قد يؤدي به إلى ضعف مستواه الدراسي وتأخره دراسياً.

2.2.6-المستوى الثقافي للأسرة:

ذكر الأسطل (2010، ص 26) أن انخفاض المستوى الثقافي للأبوين والإخوة يمكن أن يترتب عليه نشأة الطالب في بيئة ثقافية غير مشجعة على التعليم، ولا تشعر بالتقدير للعملية التعليمية التربوية، وذلك نتيجة لانخفاض الوعي الثقافي والاجتماعي، مما يترك أثراً كبيراً في اتجاهات الأبناء نحو المدرسة، وهذا يؤدي إلى إهمالهم للأعمال المدرسية والتقليل من شأنها وقيمتها، وهذا بالطبع يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي.

وأضاف الأسطل أن في مثل هذه البيئة نجد أن من الأبناء من لا يعرف الصف أو المرحلة الدراسية التي يوجد بها ابنه بل أنه يلقي العبء كله على المدرسة ويعتبر أن لها المسؤولية الكاملةً عن تعليم ابنه وتربيته، ولا يستجيب للمسؤولين في المدرسة إذا دعوه لمناقشة أمر من أمور ابنه.

وطبيعي أن يكون مستوى الطموح في مثل هذه لبيئة منخفضاً للغاية، ولذلك فإن الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي منخفضين لدى الأبناء الذين يشعرون بسلبية كبيرة نحو المدرسة والدراسة. والنتيجة المحتملة لمثل هذه الظروف هو تدني تحصيلهم الدراسي. والأطفال المحرومون ثقافياً هم أفراد يعيشون في مستوى ثقافي-اجتماعي منخفض، ويعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم.

ويرى (Solomon & Blake,1969) الوارد في منصور (2015، ص 82) أن الحرمان الثقافي العام له تأثير سيء في التفكير والتحصيل.

3.2.6-المستوى الاقتصادي للأسرة:

يعد المستوى الاقتصادي للأسرة عاملاً مهماً في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للأبناء، ذلك أن الأسر ذات الدخل الضعيف لا تستطيع أن توفر لأبنائها الوسائل الدراسية التي تساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي، بينما قد يحظى أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط والعالي بهذه الفرصة.

وأكد حافظ (2000، ص10) في قوله أنه قد ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانات التي تساعد على نمو شخصيته.

وفي دراسة الناصري (1975) التي هدفت إلى معرفة علاقة بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ببغداد، بيّنت النتائج أن تحصيل التلاميذ يزداد في الغالب بارتفاع مستوى دخل الوالد وقلة عدد أفراد الأسرة (عن منصور، 2015، ص 76).

وأجرى منسي والكاشف (1982) دراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث بالمدارس الإعدادية بمنطقة وسط الإسكندرية، حيث توصلت إلى وجود ارتباط دال بين المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي وبين كل من الاتجاهات الوالدية للأبناء وتحصيلهم الدراسي (عن منصور، 2015، ص 77).

وتوصل غريب (1991، ص 120) في دراسة مقارنة عن التأخر الدراسي في المغرب بين المدينة والبادية إلى أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتأخرين دراسياً كان منخفضاً مقارنة بدخل آباء وأمهات المتفوّقين دراسياً.

كما أظهرت دراسة (Frantz,1997) عن وجود ارتباط بين العوامل الاقتصادية للوالدين والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي للأبناء (عن منصور، 2015، ص 77).

وأكدت دراسة (Pourtois & Desnet,1989) أن الوالدين من أوساط اقتصادية قاسية يظهرون شعوراً بالضعف والضيق اتجاه المدرسة، ويحسون بأنهم ليسوا في مستوى القيام بأيّ شيء له علاقة بالمدرسة. أما في الأوساط الاجتماعية/ الاقتصادية المريحة فإنه يسود الشعور بالأمان والثقة حول التفوّق والنجاح المدرسي للطفل (عن بودخيلي، 2004، ص 374).

ويمكن تلخيص بما حددته سناء سليمان (2005، ص40) من عوامل أسرية مؤثرة في التأخر الدراسي: **1**–تنقل التلميذ من مدرسته إلى أخرى نتيجة مهنة الآباء التي تفرض ذلك.**2**–الخلافات العائلية المتكررة. **3**–علاقة الطفل غير السوية مع الوالدين أو الإخوة. **4**–تمييز الوالدين في تعاملهم مع الأبناء واستخدم أسلوب تربوي خاطئ. **5**–عدم الثبات والاستقرار في التعامل. **6**–إرهاق الوالدين أطفالهم ودفعهم للتعلم بقوة تفوق قدراتهم، وذلك من خلال الدروس الخصوصية مما يزيد من شعورهم بالخيبة، فيتوّلد لديهم الشعور بالنقص مما ينتج عنه التأخر الدراسي. **7**–توجيه لأطفالهم بعكس ما يملكون من ميول واتجاهات. **8**–تغيب الأبناء عن المدرسة لأسباب غير ضرورية. **9**–أحداث طارئة على العائلة كالأمراض والوفيات. **10**–الغياب المتواصل للوالدين أو أحدهما. **11**–حجم العائلة الكبير وضيق المنزل قد يعيقان التلميذ في عملية الدراسة واستذكار الدروس.

3.6–الأسباب المرتبطة بالمدرسة:

1.3.6–أسباب متعلقة بالبيئة المدرسية:

ذكر الترتير (2003، ص 30) أن البيئة المدرسية تنعكس على التلميذ وعلى مستوى تحصيله الدراسي. فقد تكون المدرسة محسنة ومعززة للبيئة الأسرية، فإذا كان جو المدرسة جواً إيجابياً فإنه يساعد المتعلم على الاستقرار النفسي، والذي ينعكس على مستوى تحصيله الدراسي. أما إذا ساد جو من الاضطراب بين المعلمين وانعكست عدوانيتهم تجاه التلاميذ، أو جهل هؤلاء المعلمين باعتماد الطرائق التعليمية السليمة فسوف تؤثر سلباً في استيعاب المتعلمين وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، إضافةً إلى أن المنهاج الدراسي وسهولته أو صعوبته فله التأثير الواضح في مشكلة التأخر الدراسي.

ويمكن للمربين من معلمين وإداريين أن يجعلوا من المدرسة مكاناً مشوّقاً ومحبوباً لدى المتعلمين وأن ينشؤوا علاقات يسودها الود والإخاء والعطف والاحترام، ولكن إن كانت العلاقات المدرسية يشوبها

الاضطراب والقلق والخوف والعدوان والعنف، وكان التلاميذ أو بعضهم ذوي سلوكيات منحرفة وعنيفة حتماً سيؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي، وبالتالي إلى عدم الاستيعاب والفاعلية (الأسطل، 2010، ص 25).

وذكر شريف (1983) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 25) أن المدرسة مسؤولة عن عدد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى التدني في التحصيل الدراسي وهي كالتالي:

أ–عدم ملائمة المبنى المدرسي للدراسة ومزاولة الأنشطة اللاصفية.

ب–ضعف إعداد المتعلم في السنوات السابقة مثل انقطاع التلميذ عن الدراسة انقطاعاً مستمراً أو متقطعاً مما يترتب عليه انخفاض في مستواه التحصيلي، وإن لم يعالج هذا الضعف في حينه فإنه يتراكم مع انتقال المتعلم إلى مستويات دراسية أعلى، مما يزيد تخلفه بشكل واضح عن أقرانه.

ج–الغياب المستمر لبعض المعلمين أو تساهلهم مع التلاميذ وعدم اهتمامهم بتحصيل التلاميذ قد يؤدي إلى تدني تحصيلهم وتأخرهم دراسياً.

د–النظام المدرسي يؤثر سالباً أو إيجاباً في التلاميذ، فإذا كان هذا النظام يتسم بالصرامة والشدة فإنه يؤثر في اتجاهات المتعلمين والمعلمين نحو المدرسة ونحو التربية والتعليم عموماً، مما قد يؤثر في المستوى التحصيلي للتلاميذ، ولا شك في أن العلاقات الطيبة بين أفراد أسرة المدرسة وما يسودها من احترام متبادل مع ممارسة الحزم مع المقصّر والمُخطئ يؤدي إلى بث اتجاهات سليمة نحو الدراسة والمدرسة وبالتالي يؤدي إلى الاهتمام بدروسهم ومن ثم زيادة في التحصيل الدراسي.

وحددت سناء سليمان (2005، ص40) العوامل المدرسية المؤثرة في التأخر الدراسي فيما يلي:

أ–انعدام وسائل الإيضاح أو قلتها أو سوء استعمالها، فبواسطتها يستطيع المدرس مساعدة تلاميذه في الفهم، وبذلك تزيد درجة الاستيعاب من خلال جعل المدرس أكثر تشويقاً ولذةً للتلميذ وأكثر حيوية للصف مما يعطي للمدرس ثقة أكبر بنفسه وبعطائه، ويعطي للتلميذ قدراً أكبر من المشاركة.

ب–البناء المدرسي غير الصحي وغير المعد إعداداً كافياً بأجهزته وملحقاته.

ج–تنظيم الصفوف وتوزيع التلاميذ (المتخلقين والموهوبين) توزيعا عشوائيا.

د–سوء المناهج وعدم ارتباطها بالواقع.

وأشار الرفاعي (1982، ص 110) إلى أن الروح المدرسية العامة وما يسودها من حزم في الإدارة والتنظيم في سير التلاميذ الدراسي كثيراً ما تؤثر في مستوى أداء المتعلمين. فالمدارس التي تتيح المناسبات والفرص للتلاميذ لكي يشعروا بالتفوّق والنجاح والذي يزيد ثقتهم بأنفسهم لا تكثر فيها حالات التأخر الدراسي.

ولخص (Solomon & Blake,1969) الوارد في زهران (1995، ص 476) العوامل المدرسية المؤثرة

في تأخر المتعلم دراسياً في: سوء التوافق المدرسي، بعد المواد الدراسية عن الواقع، عدم ملائمة المناهج الدراسية، سوء الجو المدرسي العام، سوء نظام التقويم والامتحانات وقصور الإرشاد والتوجيه التربوي.

بينما أشار (Crahay,1996) الوارد في القاضي وآخرين (2002، ص314) إلى أن سبب التأخر الدراسي لا يكمن في المتعلم في حد ذاته بل يجب الاهتمام بالمعلمين وظروفهم الاجتماعية التي يعيشونها والتي قد يكون لها التأثير السلبي في المردود الدراسي للتلاميذ.

وذكر القاضي وآخرون (2002، ص 314) أن الجو المدرسي المضطرب الذي يتسم باضطراب علاقة التلميذ بالآخرين (الزملاء، الأساتذة وموظفي الإدارة المدرسية) التي تعيق تحصيله الدراسي، أيّ أن شعوره بالعجز عن التوافق مع عناصر المجال الدراسي يؤدي إلى تأخره دراسياً، في حين أن الجو المدرسي الذي يتصف بالود والاحترام، والتقبل وإتاحة الفرص للمتعلمين لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالنجاح والتفوّق يزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل.

ويرى سيّد أحمد (1995، ص 40) أن للجو المدرسي العام تأثير واضح في تقدم الدراسة أو تأخرها وتدخل في هذا الجو أمور كثيرة أهمها: **1**-جمال البناء المدرسي وموقعه وموافقته لقواعد الصحة. **2**-المناهج وملائمتها للبيئة وأعمار التلاميذ علمياً وعملياً. **3**-النشاط المدرسي والكتب المدرسية الشيقة أو المنفرة. **4**-مجلس الآباء ومدى تعاون الأسرة والمدرسة. **5**-إدارة المدرسة ومدى تفاهمها مع الهيئة التعليمية. **6**-الخبير التربوي والنفسي (مستشار التوجيه المدرسي) الذي يحتك بالتلاميذ المتأخرين دراسياً ويستمع إلى شكواهم ويوجههم، ويسدي إليهم النصح والإرشاد. **7**-الطريقة التي يتبعها المدرسون في تدريسهم. **8**-زيادة مطردة في عدد التلاميذ ونقصان في عدد المعلمين.

ويرى سعادة (1998، ص 8) أن المدرسة قد تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تأخر المتمدرسين دراسياً وتتحمل بذلك المسؤولية، ولكن هذا لا يعني على الإطلاق أن التلميذ يعتبر كضحية لنظام تعليمي معين، فبذلك نكون قد قمنا بتفسيرات خارجية عن شخصيته ولم نأخذ بعين الاعتبار مسؤوليته كفرد.

وذكر الدويك (1998، ص 12) أن العوامل المدرسية المؤدية إلى تأخر المتعلم دراسياً تتمثل في ابتعاد المواد الدراسية عن الواقع وعدم مناسبة المناهج الدراسية، وطرائق التدريس، والمناخ المدرسي العام لإمكانات وقدرات التلميذ المعرفية والنفسية.

2.3.6-أسباب متعلقة بالمدرّس:

يمثل المدرّس الركيزة الأساسية التي يمكن الاستناد إليها لتحسين مخرجات النظم التعليمية، باعتباره الأكثر تأثيراً في أيّ نظام تعليمي وفي أيّ اصلاح وتطوير تربوي.

ولا ينكر المبدأ الأساسي الحديث بأن التلميذ هو محور العملية التعليمية-التعلمية وغاية التربية الذي يسعى كل نظام تعليمي في أيّ مجتمع تنشئته تنشئة متكاملة، ولكن لا يمكن الوصول إلى هذه الغاية

دون التأكيد على الدور القيادي للمعلم سواء في تشكيل الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب الأدائي (الأسطل، 2010، ص 23).

ويرى عطية سيّد أحمد (1995، ص 40) أنه قد يرجع تأخر التلميذ دراسياً إلى عدم قدرة المعلم على توصيل المادة العلمية أو عدم قدرته على تنويع أسلوب عرض المادة بما يلائم الفروق الفردية للتلاميذ أو عدم قدرته على جذب انتباه وتركيز المتعلمين ودمجهم في العملية التعليمية، وقد يتسبب المعلم في تنفير المتعلم من المادة الدراسية وبغضه لها، بل وللعملية التعليمية–التعلمية برمتها إذا استخدام أساليب خاطئة لبسط سيطرته على الفصل كالقمع أو الفهر أو الإفراط في العقاب.

وأشار عبد الهادي وآخرون (2000، ص 27) إلى أن من أهم العوامل المدرسية التي تؤثر في انخفاض مستوى التحصيل للتلميذ عدم كفاءة المعلم في التدريس، وعدم إلمامه بطرائق التدريس مما يؤدي إلى عدم إيصال المعلومات إلى المتعلمين بالشكل الصحيح.

ويرى العمايرة (2002، ص 194) أن قلة دافعية المتعلمين تجاه الدراسة تؤدي إلى تأخرهم دراسياً، وقد تكون النتيجة نفسها عندما يكون المعلم يجهل أساليب التفاعل الصفي الجيّد حيث يكون اهتمامه بتلاميذه أثناء التدريس محدوداً، أو أنه يستجيب إليه بميول وألفاظ وردود سلبية ينفر منها المتعلم وبذلك تقل معها رغبته في التعلم.

ويرى عدس (1996، ص 60) أن العامل الأساسي في تأخر التلميذ دراسياً إنما يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم لتلاميذه ومدى تفاعله معهم. فإذا كانت هذه المعاملة غليظة ومستبدة أو كانت تعتمد على التمييز بين ذوي الإنجاز المتفوّق وذوي الإنجاز المتدني، فإن هذا التمييز في المعاملة يجعل المعلم أحياناً يرفع من تقدير المتفوّق دراسياً حتى وإن كان إنجازه متواضعاً، ويحط من قدر المتأخر دراسياً حتى وإن كان إنجازه يتسم بالتفوّق.

3.3.6–أسباب متعلقة البرنامج الدراسي:

يرى (الأسطل، 2010، ص 24) أن البرنامج الدراسي حاز على اهتمام المربين والباحثين منذ أن بدأ التوسع في التعليم كماً ونوعاً في معظم دول العالم خلال العقود القليلة الماضية، والتي رافقها حدوث الانفجار المعرفي الكبير والتقدم التكنولوجي الهائل، والتحاق مئات الملايين من التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة، مما استوجب التركيز على بناء برنامج دراسي فعّال يحقق العديد من الأهداف التربوية المنشودة من جانب المتعلمين والمعلمين على حد سواء.

وأكد الشرقاوي (1984) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 24) على أن البرنامج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد له التأثير الواضح في صعوبات التعلم، وتنحصر الأفكار الرئيسة لهذه الأبعاد في عدم ملائمة المنهاج الدراسي لميول واتجاهات وإمكانات وقدرات المتعلمين، وعدم كفاءة المعلم.

وأضاف نفس الباحث أنه يمكن أن يكون للبرنامج الدراسي تأثير سلبي في تحصيل المتعلمين الدراسي من خلال طوله واكتظاظه بالمعارف والمفاهيم والأنشطة، وعدم تلبيته لحاجات واهتمامات التلاميذ ومستوياتهم، وعدم ارتباطه بواقع حياة وبيئة المتعلمين، وعدم اهتمامه بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة، عدم مراعاته لما بين المتعلمين من فروق فردية متعددة.

4.3.6-أسباب متعلقة بعملية التقويم:

ذكر جابر (1998، ص 402) أن التأخر الدراسي يرتبط بشكل رئيس بعملية التقويم التربوي التي تعتبر من المهام الأساسية لعمل المعلم والإدارة المدرسية، وغالباً ما يلجأ المعلمون إلى إجراء الامتحانات من أجل الوصول إلى معلومات وملاحظات عن حالة المتعلمين من حيث مستوياتهم التحصيلية ومدى استيعابهم للمادة العلمية، والتعرّف فيما بعد عن استعداداتهم العقلية والنفسية، والتنبؤ بقدراتهم وفرزهم إلى فئتين رئيسيتين من المتعلمين: عاديون في تعلمهم وغير عاديين.

وذهب طلعت عبد الرحيم في كتابه "سيكولوجية التأخر الدراسي" سنة 1980 إلى أن العوامل البيئية الأسرية والمدرسية في الواقع تشكّل الغالبية في إحداث التأخر الدراسي لدى التلاميذ.

وما تجدر الإشارة إليه، هو أن العوامل المؤثرة في التأخر الدراسي تتفاوت في قوّة تأثيرها على السير الدراسي للتلميذ، فلا يشترط أن تكون مجتمعة للوصول به إلى ضعف مستواه الدراسي، فتوّفر عامل واحد قد يؤدي إلى ذلك، في حين قد تتوّفر البعض منها لدى التلميذ ولكن قد لا تحدث له تأخراً دراسياً.

7-خصائص المتأخرين دراسياً:

عند الحديث عن خصائص وسمات المتأخرين دراسياً يجب التوضيح أن المتأخر دراسياً وإن اختلف عن أقرانه غير المتأخرين من حيث بعض المظاهر الجسمية أو العقلية المعرفية فإنه لا يختلف عن الطفل العادي باعتباره وحدة بشرية لها شخصيتها وكيانها، ودوافعها وانفعالاتها وكيانها الاجتماعي ولها قدرتها على اكتساب أنماط السلوك والميول والاتجاهات والمهارات، بل إن الفروق بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين هي فروق في الدرجة وليست في النوع أو السمة بل هي اختلافات موجودة بين الأفراد. وفيما يلي أهم الخصائص التي تميّز المتأخرين دراسياً عن غيرهم:

1.7-الخصائص الجسمية:

إن أهم ما يميّز المتأخر دراسياً من الناحية الجسمية أنه بالنسبة للمتوسط أقل من أقرانه العاديين فهو أقل طولاً وأثقل وزناً ويتصف بضعف في السمع والنطق ونقص في بعض الحواس الأخرى وإن كان هذا الأمر ليس مطلقاً.

أشار عبد الرحيم (1980) الوارد في (الجرجاوي، 2002، ص30) إلى أن (Laferty) ذكر من خلال (26) دراسة أجريت بين 1925 و1945 الخصائص الجسمية المميّزة للمتأخرين دراسياً وهي:

ضعف الصحة العامة، وعجز وقصور جسمي، وقصور في الطاقة الحيوية نتيجة لمرض الأنيميا والكسل الناتج عن الضعف والهزل العام.

وأشار تعوينات (1992، ص 82) إلى أن مجموعة من الدراسات أوضحت أن معدل نمو الأطفال المتأخرين دراسياً أقل من معدل أقرانهم العاديين، وأنهم أقل حيويةً ونشاطاً من أقرانهم ويتسمون بضعف الصحة العامة والكسل، وأن الفروق بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين في الطول والوزن ونسبة الإصابة بالأمراض شائعة، كما أنهم يعانون من ضعف البصر وأنهم أقل طولاً وأثقل وزناً وأقل تناسقاً من أقرانهم العاديين، كما يتسمون بالنضج الجنسي المبكر والقصور في القدرات الحسية الحركية.

2.7-الخصائص العقلية:

دلت معظم البحوث والدراسات على وجود خصائص عقلية معينة للمتأخرين دراسياً تميّزهم عن غيرهم من العاديين، ومن أهمها ما ذكره طلعت عبد الرحيم (1980، ص 72) ما يلي: ضعف الانتباه، وضعف الذاكرة، وبطء زمن السمع، وضعف القدرة على التذكر، ومستوى منخفض في التركيز، ومستوى منخفض للتعرف على الأسباب.

وذكر محمد حسين (1986، ص 190) أن الطفل المتأخر دراسياً يتميّز بصفة عامة بضعف في قدرته على الإدراك الحسي والعقلي عن رفاقه العاديين، وهذا يتضح في إدراكه للمعاني والرموز، كما يتميّز بضعف القدرة على حل المشكلات العقلية، وضعف الذاكرة، وتشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز واضطراب الفهم، وعدم القدرة على التصور والتخيل، وإدراك العلاقات بين الأشياء والتمييز بينها بسهولة، وكل ذلك يؤدي إلى ضعف القدرة على التحصيل الدراسي. فالمتأخر دراسياً نجده بصفة عامة دون المتوسط.

ويرى طلعت عبد الرحيم (1980، ص73) أن نسبة ذكاء المتأخرين دراسياً تقع بين 70-90 درجة بالإضافة إلى بعض السمات العقلية التالية: قصر الذاكرة، والقدرة المحدودة على التركيز الابتكاري والتحصيل، وضعف الانتباه، وضعف القدرة على التركيز والتذكر، وانخفاض مستوى التميّز، وضعف الإدراك للعلاقات بين الأشياء، وعدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز، ومستوى الإدراك العقلي دون المعدل، وضعف الحصيلة اللغوية.

وذكر تعوينات (1992، ص 82) أن من أهم الخصائص العقلية التي تميّز المتأخرين دراسياً عن العاديين: انخفاض مستوى ذكاء الأطفال المتأخرين دراسياً حيث تقع ما بين 70-90 درجة، ويعتمد تفكير المتأخرين دراسياً على التوهم ويتصف بعدم العمق أو السطحية، وصعوبة إدراك التلاميذ العلاقات بين الأشياء وضعف القدرة على حل المشكلات، وضعف القدرة على التفكير، وانخفاض مستوى القدرة على التصرف والتمييز والتحليل والفهم، والعجز عن الإفادة من الخبرات والتجارب السابقة، ومستوى منخفض في القدرة

اللفظية، وضعف القدرة على التذكر، والفشل والانتقال المنظم من فكرة إلى أخرى.

ويرى الدمنهوري الوارد في (بن الزين، 2015، ص8) أن هناك عدداً من السمات المعرفية يتميّز بها المتأخر دراسياً وهي: قصر الذاكرة، وضعف الانتباه، وضعف القدرة على حل المشكلات التي تحتاج إلى المكوّنات أو المعاني العقلية العامة، وبطء زمن الرجع، وضعف القدرة على التركيز وانخفاض مستواه وفشل الانتقال من فكرة إلى أخرى، وانخفاض مستوى التعرف على الأسباب ومستوى التحليل والتمييز والبعد عن المنطق وعدم القدرة على التفكير المنطقي، وسطحية الإدراك، وسوء تقدير العواقب وإدراك نتائج الأعمال.

3.7-الخصائص الانفعالية:

أشار (Abraham) و (Willard) الوارد في (الجرجاوي، 2002، ص31) إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسياً يتسمون ببعض الخصائص الانفعالية وهي: فقدان أو ضعف الثقة بالنفس، والسهولة في فقدان الثقة بالذات، وعدم الاستقرار والخجل، وقدرات محدودة في توجيه الذات، والانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء.

ويرى عواد (د.ت، ص 53) أن المتأخرين دراسياً يتميّزون بعدد من الخصائص الانفعالية وهي: العاطفة المضطربة، والقلق والخمول، والبلادة والاكتئاب، وعدم الثبات الانفعالي، وشرود الذهن أثناء الدرس، وعدم قابلية الاستقرار، وعدم القدرة على التحمل، والشعور بالذنب والنقص.

وذكر عبد الهادي وآخرون (2000، ص33) أن الخصائص الانفعالية لدى المتأخرين دراسياً تتمثل في الخجل والأنانية، نقص الدافعية، عدم الثقة بالنفس، عدم احترام الذات، الاعتماد على الغير، الاحترام الزائد للغير، الكسل وعدم الانتباه.

ويرى نصر الله (2004، ص 412) أن التلاميذ الذين يعانون من تحصيل دراسي منخفض يوجد لديهم توجه عدواني اتجاه الآخرين وخصوصاً ممثلي السلطة والإدارة وهم يشعرون بالاكتئاب الدائم الخضوع، الاندفاعية، سهولة الانقياد والتبعية، الحذر والتواضع، التمرد والحساسية، الانبساط والبساطة الاغتراب، العدوانية والقلق.

4.7-الخصائص الاجتماعية:

يرى حسين (1986، ص 192) أن من أهم الخصائص الاجتماعية لدى المتأخرين دراسياً الأنانية، عدم تحمل المسؤولية، عدم الولاء للجماعة، العادات والتقاليد السائدة في المجتمع. فالمتأخر دراسياً يبادر في تكوين علاقات اجتماعية مع زملائه إلّا أن صداقته وقتية.

وذكر أبو أسعد (2009، ص 296) أن للمتأخر دراسياً خصائص اجتماعية منها ما يلي: عدم تحمل المسؤولية، وعدم الولاء للجماعة والعادات والتقاليد، والقدرة المحدودة على توجيه الذات، والانسحاب من

المواقف الاجتماعية، ومحدودية القدرة على التكيف.

وأشار زهران (2010، ص 30) إلى عدد من الخصائص الاجتماعية لدى المتأخرين دراسياً:

سوء التوافق الاجتماعي الذي يعبر عنه إما بالعدوان على الآخرين وممتلكاتهم أو بالانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية وعدم الرغبة في تكوين الصداقات، والميل إلى الخروج عن القانون نتيجة لمشاعر النبذ والحرمان في المنزل أو المدرسة، وسهولة الانقياد للآخرين الذي هو مصدر اشباع الحاجات التي لا تشبع في البيت أو المدرسة، ويميل السلوك الاجتماعي للمتأخرين دراسياً إلى السلبية، ويعتبر العدوان والانطواء من أبرز مظاهره، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مثمرة مع الأقران، وعند تكوين العلاقات فإنها تتسم بالأنانية، وعدم التعاون وعدم الاهتمام بالنظم المدرسية والعناد والنبذ والسخرية، والمعاناة بضعف مهارة الأخذ والعطاء أثناء المعاملة مع الآخرين، وعدم الانسجام مع معظم المواقف الاجتماعية والانسحاب منها، وأن معظم الأطفال المتأخرين دراسياً ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي منخفض، حيث تسوده التوترات الزوجية، والتفكك الأسري، واضطراب العلاقة بين أفراد الأسرة، والشعور بالإهمال والبغض من قبل الوالدين.

5.7-الخصائص المدرسية:

أشار منصوري (2015، ص 40) إلى عدد من الخصائص المدرسية لدى المتأخرين دراسياً:

عدم الميل إلى التعلم، والبطء في سرعة التعلم، وكثرة الغياب عن المدرسة، وعدم القدرة على متابعة المناهج الدراسية التي صممت للتلاميذ العاديين، واستخدام عادات سيئة في المراجعة والاستذكار، ومستوى التحصيل الدراسي يقل عن مستوى الأقران في نفس الصف بحوالي عامين وبخاصة في مادتي القراءة والحساب، ومحاولة جذب انتباه المدرسين بأساليب قد تعرقل سير الدرس، وهو يعتبر تنفسياً لما يشعر به أو تعويضاً لما يعانيه، والمعاناة من نقص الخبرات الثقافية والاجتماعية والتربوية، والإهمال العام وسوء الهندام والمظهر والخروج عن تعاليم المدرسة ونظمها في بعض الأحيان، واللجوء إلى السرقة أو ضرب الزملاء أو تخريب ممتلكات المدرسة.

ويرى خضر (2005، ص 87) أن المتأخر دراسياً يتميّز بخصائص مدرسية معينة وهي: قلة الاهتمام بالدراسة والمدرسة، والغياب المتكرر والهروب من المدرسة، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة، وعدم الشعور بالانتماء للبيئة المدرسية، وكراهية المدرسة، والتأجيل أو الإهمال في إنجاز الأعمال والواجبات المدرسية.

خلاصة:

نظراً لأهمية فئة المتفوقين دراسياً لما يتميّزون به من قدرات عقلية معرفية ومواهب متنوعة، وجب رعايتهم للوصول بإمكاناتهم وقدراتهم إلى حيث تسمح لهم، فالحاجة إليهم أصبحت ضرورة وهذا بدافع التغلب على المصاعب التي تواجه المجتمع في كافة الميادين وعلى الدول ككل وبخاصة الدول التي هي في طريق النمو كالجزائر مثلاً.

أما المتأخرون دراسياً فهم يحتاجون أيضاً إلى خدمات وقائية وعلاجية خاصة من أجل الحد من هذه الظاهرة، والتي ترتبط أسبابها بالمتعلم المتأخر دراسياً أو بأسرته أو بمدرسته، كما أنها تؤدي إلى إهدار وفاقد تربوي تعليمي الذي سيزيد لامحالة من ارتفاع النفقات المالية التي تخصص له.

الجـــــــــــانب الميـــــــــــداني

الفصـــــل الخـــــامس: الإجـــــراءات المنهجيـــــة للدراســـــــة

أوّلاً: الدراسة الاستطلاعية

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-عينة الدراسة الاستطلاعية

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثاً: الدراسة الأساسية

1-مجتمع الدراسة

2-عينة الدراسة الأساسية

رابعاً: أدوات الدراسة

1-استبيان الكفاءة الاجتماعية

2-مقياس التوافق الدراسي

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

أولاَ: الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية الحالية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها ودراسة خصائصها السيكو مترية.
ولتحقيق ذلك اتصلتُ بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، كما اتصلتُ بمديري المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون. كما هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التعرّف على أفراد عينة الدراسة الأساسية واختيارها لتطبيق أدوات جمع البيانات.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها **(60)** فرداً بواقع **(30)** من المتفوّقين دراسياً و **(30)** من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من نفس المنطقة الجغرافية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية سحوي علجية بدائرة عزازقة، ولاية تيزي وزو، وذلك خلال الأسبوع الثالث من شهر جانفي **2019**.

ثانياً: منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع الدراسة وهو التعرّف إلى بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي، والمتمثلة في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.
وقد تم استخدام في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم أولّاً بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، وإعطاء تقرير وصفي عنها، حيث أن طبيعة الموضوع هدفت إلى وصف الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي التعليمي. وتندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية والمقارنة من حيث وصف الظاهرة وتحليل مكوّناتها، والكشف عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية (متغير مستقل) والتوافق الدراسي (متغير تابع)، والبحث عن الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وفق محك التحصيل الدراسي ومتغير الجنس.

ثالثاً: الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الذكور والإناث في عدد من مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1-مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصل **(4000)** فرداً بواقع **(1700)** من المتفوّقين دراسياً و**(2300)** من المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الموّزعين على **(35)** مؤسسة تعليمية على النحو التالي:

جدول رقم (01) توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية

الرقم	المؤسسة التعليمية	الدائرة	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً		المجموع الكلي	
			ن	%	ن	%	ن	%
01	ثانوية العقيد عميروش	تيزي وزو	55	3.23	75	3.26	130	3.26
02	ثانوية فاطمة نسومر	تيزي وزو	52	3.06	70	3.04	122	3.05
03	ثانوية عبان رمضان	تيزي وزو	62	3.65	65	2.83	127	3.18
04	ثانوية رابح اسطمبولي	تيزي وزو	59	3.47	70	3.04	129	3.23
05	ثانوية الإخوة حمدي إعكوران	عزازقة	42	2.47	80	3.48	122	3.05
06	ثانوية يازوران سعيد	عزازقة	49	2.89	70	3.04	119	2.97
07	ثانوية سحوي علجية	عزازقة	53	3.12	60	2.61	113	2.82
08	ثانوية شيهاني بشير	عزازقة	56	3.29	70	3.04	126	3.15
09	ثانوية المجاهد سليماني محمد	فريحة	49	2.89	80	3.48	129	3.23
10	الثانوية الجديدة فريحة	فريحة	47	2.77	60	2.61	107	2.67
11	ثانوية الشهيد فتحي سعيد	دراع بن خدة	45	2.65	65	2.83	110	2.75
12	ثانوية كريم بلقاسم	دراع بن خدة	54	3.18	55	2.38	109	2.72
13	ثانوية حسين آيت أحمد تيرمتين	دراع بن خدة	48	2.82	60	2.61	108	2.70
14	ثانوية الإخوة عباش	مقلع	38	2.23	50	2.17	88	2.20
15	ثانوية عبد الرحمان الإيلولي	الأربعاء ناث اراثن	46	2.71	70	3.04	116	2.90
16	ثانوية م الاختصاصات خواص أحسن	الأربعاء ناث اراثن	45	2.65	60	2.61	105	2.62
17	ثانوية أوديع علي	إفرحونن	48	2.82	60	2.61	108	2.70
18	ثانوية لعيمش علي	تيزي راشد	52	3.06	65	2.83	117	2.92
19	ثانوية سعيد حمداني	دراع الميزان	58	3.41	70	3.04	128	3.21
20	ثانوية أودني أعومر	دراع الميزان	49	2.89	60	2.61	109	2.72
21	ثانوية زعموم محمد	بوغني	45	2.65	75	3.26	120	3.00
22	متقنة دحماني محمد	بوغني	53	3.12	70	3.04	123	3.07
23	ثانوية مصطفى بن بولعيد	عين الحمام	55	3.23	80	3.48	135	3.38

24	ثانوية بنور أعلي وأخويه	تادمايت	49	2.89	60	2.61	109	2.72
25	ثانوية م–الاختصاصات منصري أعمر	واسيف	46	2.71	70	3.04	116	2.90
26	ثانوية حمادي محمد أغريب	أزفون	56	3.29	80	3.48	136	3.40
27	ثانوية أغري محمد السعيد	أزفون	55	3.23	75	3.26	130	3.26
28	ثانوية العقيد محند ولحاج	بوزقان	48	2.82	65	2.83	113	2.82
29	ثانوية الإخوة حانوتي	بوزقان	45	2.65	60	2.61	105	2.62
30	ثانوية بصالح أعمر	تقزيرت	50	2.93	70	3.04	120	3.00
31	ثانوية تيزي نثلاثة	واضية	43	2.53	55	2.38	98	2.45
32	ثانوية آيت عيسى ميمون تيقبعين	واقنون	32	1.88	50	2.17	82	2.06
33	ثانوية ديواني محمد السعيد	ماكودة	40	2.35	65	2.83	105	2.62
34	ثانوية الجديدة مكيرة	تيزي غنيف	41	2.40	60	2.61	101	2.52
35	ثانوية الإخوة سعدو سوق الإثنين	معاتقة	35	2.06	50	2.17	85	2.13
المجموع الكلي			**1700**	**100.00**	**2300**	**100.00**	**4.000**	**100.00**

يتبين من جدول رقم **(01)** أن عدد المتفوّقين دراسياً من أفراد مجتمع الدراسة الموزعين على المؤسسات التعليمية يتراوح بين **(32)** فرداً لثانوية آيت عيسى ميمون تيقبعين بدائرة واقنون و **(62)** فرداً لثانوية عبان رمضان بدائرة تيزي وزو، في حين يتوزع عدد المتأخرين دراسياً بين **(50)** فرداً لكل من ثانوية الإخوة عباش بدائرة مقلع وثانوية آيت عيسى ميمون تيقبعين بدائرة واقنون وثانوية الإخوة سعدو سوق الإثنين بدائرة معاتقة وبين **(80)** فرداً لكل من ثانوية الإخوة حمدي إعكوران بدائرة عزازقة، وثانوية المجاهد سليماني محمد بدائرة فريحة، وثانوية مصطفى بن بولعيد بدائرة عين الحمام وثانوية حمادي محمد بأغريب دائرة أزفون. ويتبيّن أيضاً أن نسب المتفوّقين دراسياً يتوزعون بين **(1.88 %)** كأدنى نسبة لثانوية آيت عيسى ميمون تيقبعين بدائرة واقنون و **(3.65 %)** كأعلى نسبة لثانوية عبان رمضان بدائرة تيزي وزو. أما نسب المتأخرين دراسياً فتتراوح بين **(2.17 %)** كأدنى نسبة لكل من ثانوية الإخوة عباش بدائرة مقلع وثانوية آيت عيسى ميمون تيقبعين بدائرة واقنون، وثانوية الإخوة سعدو سوق الإثنين بدائرة معاتقة و **(3.48 %)** كأعلى نسبة ثانوية الإخوة حمدي إعكوران بدائرة عزازقة، وثانوية المجاهد سليماني محمد بدائرة فريحة، وثانوية مصطفى بن بولعيد بدائرة عين الحمام وثانوية حمادي محمد بأغريب دائرة أزفون. أما نسب المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة فتتوزع بين **(2.06 %)** كأدنى نسبة لثانوية آيت عيسى ميمون تيقبعين بدائرة واقنون و **(3.40 %)** كأعلى نسبة لثانوية حمادي محمد أغريب بدائرة أزفون.

جدول رقم (02) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجنس

البيانات / الجنس	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	ن	%	ن	%
ذكــور	650	38.23	990	43.04
إنــاث	1050	61.77	1310	56.96
المجمــوع	**1700**	**100.00**	**2300**	**100.00**

يتبين من جدول رقم **(02)** أن عدد ونسب الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً بلغت على التوالي **(650)** بِـ **(38.23 %)** و**(1050)** بِـ **(61.77 %)**، حيث أن عدد ونسبة الإناث جاءت أعلى من عدد ونسبة الذكور. ويتبين أيضاً أن عدد ونسب الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً بلغت على التوالي **(990)** بِـ **(43.04 %)** و**(1310)** بِـ **(56.96 %)**، حيث أن عدد ونسبة الإناث جاءت أعلى من عدد ونسبة الذكور.

2-عينة الدراسة الأساسية:

1.2-حجم العينة وكيفية اختيارها:

لقد تم تحديد نسبة **(10 %)** لحساب حجم عينة الدراسة الأساسية، حيث تم تطبيق معادلة استخراج النسبة المئوية وهي:

$$\frac{\text{أفراد مجتمع الأصل} \times \text{النسبة المئوية}}{100}$$

وبتطبيق هذه المعادلة نحصل على ما يلي:

$$\frac{4000 \times 10\ \%}{100} = 400 \text{ فرداً}$$

وعليه فقد حدد حجم عينة الدراسة بِـ **(400)** تلميذاً من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو المقيدين بالسنة الدراسية **2018-2019**.

ولاختيار عينة تتكون من **(400)** فرداً من المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية.

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الفعلية التي بلغت **(400)** تلميذاً وتلميذةً من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في عدد من المؤسسات التعليمية لولاية تيزي وزو.

جدول رقم (03) توزيع أفراد عينة الدراسة على المؤسسات التعليمية

الرقم	المؤسسة التعليمية	الدائرة	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً		المجموع	
			ن	%	ن	%	ن	%
1	ثانوية العقيد عميروش	تيزي وزو	22	11.77	30	14.08	52	13.00
2	ثانوية لالة فاطمة نسومر	تيزي وزو	19	10.16	27	12.68	46	11.50
3	ثانوية الشهيد فتحي سعيد	دراع بن خدة	15	8.03	23	10.80	38	9.50
4	ثانوية عبد الرحمان الإيلولي	الأربعاء ناث ايراتن	18	9.62	19	8.92	37	9.25
5	ثانوية الإخوة حمدي إعكوران	عزازقة	20	10.70	22	10.33	42	10.50
6	ثانوية يازورن سعيد	عزازقة	21	11.23	21	9.85	42	10.50
7	ثانوية سحوي علجية	عزازقة	23	12.30	18	8.45	41	10.25
8	ثانوية شيهاني بشير	عزازقة	16	8.55	20	9.39	36	9.00
9	ثانوية المجاهد سليماني محمد	فريحة	17	9.09	17	7.99	34	8.50
10	الثانوية الجديدة فريحة	فريحة	16	8.55	16	7.51	32	8.00
المجمـــــوع			**187**	**100.00**	**213**	**100.00**	**400**	**100.00**

يتبين من جدول رقم **(03)** أن عدد المتفوّقين دراسياً من أفراد عينة الدراسة الأساسية الموزعين على المؤسسات التعليمية العشر يتراوح بين **(15)** فرداً لثانوية الشهيد فتحي سعيد بدائرة دراع بن خدة و**(23)** فرداً لثانوية سحوي علجية بدائرة عزازقة، بينما يتوزع عدد المتأخرين دراسياً بين **(16)** فرداً للثانوية الجديدة بدائرة فريحة و **(30)** فرداً لثانوية العقيد عميروش بدائرة تيزي وزو.

كما يتبيّن أن نسب المتفوّقين دراسياً تتراوح بين **(8.03 %)** كأدنى نسبة لثانوية الشهيد فتحي سعيد بدائرة دراع بن خدة و **(12.30 %)** كأعلى نسبة لثانوية سحوي علجية بدائرة عزازقة. وتتراوح نسب المتأخرين دراسياً بين **(7.51 %)** كأدنى نسبة للثانوية الجديدة بدائرة فريحة و **(14.08 %)** كأعلى نسبة لثانوية العقيد عميروش بدائرة تيزي وزو.

أما نسب المجموع الكلي لأفراد عينة الدراسة فتتراوح بين **(8 %)** كأدنى نسبة لثانوية للثانوية الجديدة بدائرة فريحة و**(13 %)** كأعلى نسبة لثانوية العقيد عميروش بدائرة تيزي وزو.

جدول رقم (04) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس

البيانات / الجنس	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	ن	%	ن	%
ذكــور	78	41.71	126	59.15
إنــاث	109	58.29	87	40.85
المجمـــوع	**187**	**100.00**	**213**	**100.00**

يتبين من جدول رقم **(04)** أن نسب الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً بلغت على التوالي **(41.71 %)** و **(58.29 %)**، حيث جاءت نسبة الإناث أعلى من الذكور. أما نسب الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً فبلغت على التوالي **(59.15 %)** و **(40.85 %)**، حيث جاءت نسبة الذكور أعلى من الإناث.

2.2-خصائص عينة الدراسة الأساسية:

-التحصيل الدراسي (التفوّق / التأخر الدراسي):

يتضح من جدول رقم **(03)** أن حجم عينة الدراسة الأساسية الذي بلغ **(400)** يتوّزع بين **(187)** من المتفوّقين دراسياً و**(213)** من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الجنس:

يتضح من جدول رقم **(04)** أن نسب الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً بلغت على التوالي **(41.71 %)** و **(58.29 %)**، حيث تميّزت الإناث بنسبة أعلى عن الذكور. ويتضح أيضاً أن نسب الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً بلغت على التوالي **(59.15 %)** و **(40.85 %)**، حيث تميّز الذكور بنسبة أعلى من الإناث.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية في **(10)** مؤسسات تعليمية من التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو وهي:

ثانوية العقيد عميروش وثانوية لالة فاطمة نسومر بدائرة تيزي وزو، ثانوية الشهيد فتحي سعيد بدائرة دراع بن خدة، ثانوية عبد الرحمان الإيلولي بدائرة الأرباء ناث ايراتن، ثانوية الإخوة حمدي إعكوران وثانوية يازورن سعيد، وثانوية سحوي علجية وثانوية شيهاني بشير بدائرة عزازقة، ثانوية المجاهد سليماني محمد والثانوية الجديدة بدائرة فريحة. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة من الأسبوع الثالث من جانفي إلى الأسبوع الأوّل من ماي **2019**.

رابعا: أدوات الدراسة:

بهدف جمع البيانات الملائمة لمتغيرات الدراسة المتمثلة في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من مرحلة التعليم الثانوي، وبناء على طبيعة المشكلة وأهداف البحث تم الاعتماد على الأدوات التالية:

1-استبيان الكفاءة الاجتماعية:

نظراً لعدم توفر أداة تقيس الكفاءة الاجتماعية في مجتمعنا والتي تتلاءم وثقافة وبيئة المجتمع الجزائري لجأت الطالبة إلى تصميم استبيان لنفس الغرض، حيث يتألف هذا الاستبيان في صورته الأوّلية من 75 عبارة موزعة على 04 أبعاد تتناول أهمية مكوّنات الكفاءة الاجتماعية عند المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من مرحلة التعليم الثانوي (توكيد الذات، المشاركة الوجدانية، التواصل الاجتماعي، الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية)، وقد تم تصميم شكل الاستجابات على الاستبيان على أساس سلم ليكرت الرباعي حيث يجيب المبحوث عن كل عبارة من عبارات الاستبيان بأحد الخيارات التالية: (دائماً، غالباً، أحياناً، مطلقاً). وقد مرّ تصميم الاستبيان بعدة خطوات وهي:

-الخطوة الأولى: الاتصال بالميدان

تعتبر مرحلة الاتصال بالميدان من أولى وأهم الخطوات التي قمتُ بها من خلال الدراسة الاستطلاعية للحصول على معلومات أوّلية لموضوع الدراسة، وكذا التعرّف على الظروف والإمكانات المتوفرة والمتاحة في الميدان، حيث تم إجراء لقاء مع مجموعة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من شعب دراسية مختلفة ومجموعة من الأساتذة ومستشار التوجيه المدرسي، وذلك بهدف معرفة مدى وضع الموضوع الحالي للبحث والدراسة ووجود المتغيرات قيد الدراسة المتمثلة في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي في وسط المتعلمين.

-الخطوة الثانية: تحديد الهدف من بناء الاستبيان:

يتمثل الهدف من بناء الاستبيان في جمع المعلومات حول تحديد درجات امتلاك المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ التعليم الثانوي للكفاءة الاجتماعية.

-الخطوة الثالثة: الاطلاع على أدبيات البحث للكفاءة الاجتماعية

بعد مراجعة أدبيات البحث المتمثلة في الإطار النظري وعدد من الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الاجتماعية ومكوّناتها والتي كان من أهدافها بناء أداة تقيس الكفاءة الاجتماعية، ومنها نذكر دراسات (Drener & Kim,2003)، (Michiroud,2004)، المغازي (2004)، (Fantuzzo,Castro & Mendez,2005)، (Maurice,Elias.j & Norris, Haynes,2008)، أبو مرق (2008)، (Lee,2012) (Shechtman,2012)، جناد (2014)، (Legkaustas,Magelinskaute & Kepalaite,2014)

يسري عيسى (2015)، النملة (2016)، (Fanchini,2016)، علي العبرية (2017)، أبو الرب (2017) ومنوخ (2018).

-الخطوة الرابعة: الاطلاع على عدد من مقاييس الكفاءة الاجتماعية

بهدف إعداد أداة تقيس الكفاءة الاجتماعية لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من مرحلة التعليم الثانوي قامت الطالبة بمراجعة عدد من المقاييس المستخدمة منها مقياس السرسي وعبد المقصود (2000) ومقياس حبيب (2003)، ومقياس المغازي (2004)، ومقياس الغريب (2005)، ومقياس أبو مرق (2008) ومقايس كامل (2013) واستبيان جناد (2014).

-الخطوة الخامسة: تحديد أبعاد الاستبيان وإعداد الصورة الأوّلية

بعد الاطلاع على الجانب النظري وجمع المادة العلمية المناسبة للكفاءة الاجتماعية لبناء أداة تقيس فعلاً ما يجب قياسه، تم تحديد عدد من الأبعاد لإعداد الصورة الأوّلية للاستبيان:

البعد الأوّل: توكيد الذات

ويقصد به قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وآرائه وإثبات ذاته أمام الآخرين في المواقف الاجتماعية لكي يكون ذا كفاءة اجتماعية. ويقاس هذا البعد بِـ **(23)** عبارة ذات الأرقام: 2، 7، 12، 13، 20، 21 27، 28، 29، 31، 35، 36، 41، 46، 51، 54، 58، 59، 60، 62، 63، 64، 65.

البعد الثاني: المشاركة الوجدانية

ويقصد بها قدرة الفرد على تيسير إقامة علاقات وثيقة وودودة مع الآخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتعرّف عليهم. ويقاس هذا البعد بِـ **(18)** عبارة ذات الأرقام: 4، 10، 14، 15، 16، 18، 19، 37، 38، 39، 49، 50، 55، 56، 67، 68، 69، 70.

البعد الثالث: التواصل الاجتماعي

ويقصد به قدرة الفرد على توصيل الأفكار والتجارب والخبرات للآخرين لفظياً أو غير لفظياً وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين وفهم مغزاها والتعامل معهم في ضوئها بتفاعل إيجابي لتؤدي إلى علاقات اجتماعية ذات كفاءة إيجابية. ويقاس هذا البعد بِـ **(18)** عبارة ذات الأرقام: 1، 6، 8، 9، 24، 25، 26، 32، 33، 34، 40، 43، 44، 45، 57، 71، 72، 73.

البعد الرابع: الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية

ويقصد به قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي وخاصة في موقف التفاعل مع الآخرين، وتعديله وفقاً لما يطرأ من تغيرات على الموقف ومعرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه.

ويقاس هذا البعد بِ (16) عبارة ذات الأرقام: 3، 5، 11، 17، 22، 23، 30، 42، 47، 48، 52، 53، 61 66، 74، 75.

-الخطوة السادسة: صياغة عبارات الاستبيان

تم اقتباس عدد من العبارات من المقاييس المذكورة أعلاه، وتم تصميم البعض الآخر من قبل الطالبة من خلال اطلاعها على الجانب النظري للكفاءة الاجتماعية، حيث تم صياغة (75) عبارة موزعة على (04) أبعاد وهي: **1**-توكيد الذات. **2**-المشاركة الوجدانية. **3**-التواصل الاجتماعي. **4**-الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية.

-الخطوة السابعة: صياغة تعليمات الاستبيان

تم صياغة تعليمات استبيان الكفاءة الاجتماعية بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الاستبيان، وروعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت تعليمات الاستبيان التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

-الخطوة الثامنة: عرض الاستبيان على المحكمين

بعد وضع استبيان الكفاءة الاجتماعية في صورته الأوّلية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في علوم التربية وعلم النفس المدرسي والقياس النفسي من أساتذة جامعة مولود معمري بتيزي وزو، جامعة أبو القاسم سعد الله بالجزائر2، وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وذلك للتأكد من مدى مناسبة العبارات والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد عباراتها، شموليتها، تنوع محتواها، تقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها، وإضافة أيّ تعديل يرونه مناسباً. وقد استقرت الطالبة على صورة الاستبيان التي تم عرضها على السادة المحكمين والتي تم تطبيقها في الدراسة الاستطلاعية، والتي احتوت (04) أبعاد و(75) عبارة وضعت لقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الخطوة التاسعة: الاتصال بالميدان مرةً ثانية

بعد فترة زمنية اتصلت الطالبة بالميدان مرةً ثانيةً للتحقق من الجوانب التالية للاستبيان:

أ-وضوح التعليمة المستعملة في بداية الاستبيان.

ب-التأكد من ملاءمة العبارات من حيث وضوحها واستعمال اللغة التي تتناسب ومستوى تلميذ هذه المرحلة.

ج-حذف أو إضافة أيّ عبارة تبدو غامضة. وقد تم الإبقاء على كل عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية البالغ عددها (75) عبارة، حيث كانت واضحة من حيث المعنى إلى غاية القيام بحساب الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لعبارات الاستبيان.

1.1-الخصائص السيكومترية للاستبيان:

-صدق الاستبيان:

يعتبر الاستبيان صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، وقد تم قياس صدق استبيان الكفاءة الاجتماعية من خلال حساب الصدق الظاهري، صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية على النحو التالي:

-الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبيان والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين حيث طُلِب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد العبارات وشموليتها وصياغتها اللغوية وإخراجها أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل. وقامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وقد تم استخدام معادلة (cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين والذي بلغ عددهم (10) حول عبارات الاستبيان.

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وجاءت نسب الاتفاق على النحو التالي:

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 6، 55، 67 هي: 8 ÷(2+8) × 100 =80%.

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 8، 24، 27، 36، 39، 51، 60، 61 هي: 9 ÷(1+9) × 100 =90%.

9 ÷(1+9) × 100 =90%.

-نسبة الاتفاق على العبارات الأخرى المتبقية هي: 10 ÷(0+10) × 100 =100%.

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية تراوحت بين 80% و100%. وبناء على ذلك تم الاحتفاظ بجميع عبارات المقياس. وتجدر الإشارة إلى أن بعض العبارات تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة الأساتذة المحكمين.

والجدول التالي يوضح بعض عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية قبل وبعد تعديلها.

جدول رقم (05) بعض عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
13	أحرص على عمل ما يطلبه مني الرفاق.	أحرص على انجاز ما يطلبه مني الرفاق.
20	أبادر على مساعدة من يحتاج إلى مساعدة من أصدقائي.	أبادر على مساعدة أصدقائي عند الحاجة.
21	أتحاشى الاختلاط مع المجموعة.	أتحاشى الاختلاط مع جماعة الرفاق.
28	أشعر أنني غير مرحب بي من قبل الآخرين.	أشعر أني غير مرحب بي من قبل الآخرين.
29	أشعر أنني أستخدم مع زملائي كلمات جارحة.	أشعر أنني أستعمل مع زملائي كلمات جارحة.
31	أطرح رأيي وأشارك زملائي في المناقشة.	أبدي رأيي وأشارك زملائي في المناقشة.
44	أتابع الأستاذ بنظري عندما أستمع إلى توجيهاته.	أتابع الأستاذ بنظري عندما يقدم توجيهاته.
56	أقدم التحية والسلام على الأستاذ والزملاء.	ألقي التحية والسلام على الأستاذ والزملاء.
60	أكون قادراً على الدفاع عن حقوقي.	أستطيع الدفاع عن حقوقي.
75	أعرف السلوك والتصرف المناسب لإصدار السلوك المناسب لما أتعرض له من مواقف.	أجد السلوك المناسب لكل موقف أتعرض له.

يتبيّن من جدول رقم **(05)** أن **(10)** عبارات تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين.

-صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق الاستبيان على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية عدد أفرادها (60) من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الجنسين، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، حيث تم حساب معامل الارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وحساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان ومدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قامت الطالبة بحساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

-أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للاستبيان، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

-ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للاستبيان عن **0.25**.

-معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبيان:

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأوّل (توكيد الذات) مع الدرجة الكلية للبعد:

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأوّل **(توكيد الذات)** مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (06) قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأوّل **(توكيد الذات)** مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الأول: توكيد الذات					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
02	0.401**	**29**	0.670**	**58**	0.414**
07	0.429**	**31**	0.593**	**59**	0.440**
12	0.481**	**35**	0.450**	**60**	0467**
13	0.397**	**36**	0.450**	**62**	0467**
20	0.307*	**41**	0.289*	**63**	0.588**
21	0.284*	**46**	0.604**	**64**	0.420**
27	0.468**	**51**	0.458**	**65**	0.541**
28	0.408**	**54**	0.558**		

*** دالة عند مستوى 0.05**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبيّن من جدول رقم **(06)** أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد الأوّل **(توكيد الذات)** جاءت دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراته (20) وهي: (2، 7، 12، 13، 27، 28، 29، 31، 35، 36، 46، 51، 54، 58، 59، 60، 62، 63، 64، 65)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.397 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (13) و0.670 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (29) والدرجة الكلية للاستبيان، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وعدد عباراته (03) وهي: (20، 21، 41) ، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.284 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (21) و0.307 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (20) والدرجة الكلية للاستبيان.

وعليه تعد عبارات البعد الأوّل صادقة لما وضعت لقياسه.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (المشاركة الوجدانية) مع الدرجة الكلية للبعد:

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني **(المشاركة الوجدانية)** مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (07) قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني **(المشاركة الوجدانية)** مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الثاني: المشاركة الوجدانية					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
04	0.431**	**19**	0.476**	**55**	0.338**
10	0.537**	**37**	0.517**	**56**	0.633**
14	0.564**	**38**	0.380**	**67**	0.396**
15	0.431**	**39**	0.390**	**68**	0.501**
16	0.571**	**49**	0.551**	**69**	0.705**
18	0.561**	**50**	0.535**	**70**	0.467**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبيّن من جدول رقم (**07**) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد الثاني **(المشاركة الوجدانية)** جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراته (18) وهي: (4، 10، 14، 15، 16، 18، 19، 37، 38، 39، 49، 50، 55، 56، 67، 68، 69، 70)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.338 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (55) و0.705 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (69) والدرجة الكلية للاستبيان. وعليه تعد عبارات البعد الثاني صادقة.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث (التواصل الاجتماعي) مع الدرجة الكلية للبعد:

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث **(التواصل الاجتماعي)** مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (08) قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث **(التواصل الاجتماعي)** مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الثالث: التواصل الاجتماعي					
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.467**	**26**	0.548**	**44**	0.386**
06	0.515**	**32**	0.657**	**45**	0.592**
08	0.274*	**33**	0.616**	**57**	0.454**
09	0.466**	**34**	0.487**	**71**	0.407**
24	0.326*	**40**	0.465**	**72**	0.290*
25	0.435**	**43**	0.494**	**73**	0.433**

*** دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01**

يتبيّن من جدول رقم (**08**) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد الثالث (**التواصل الاجتماعي**) جاءت دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراته (15) وهي: (1، 6، 9، 25، 26، 32، 33، 34، 40، 43، 44، 45، 57، 71، 73)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها بين 0.386 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (44) و0.657 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (32) والدرجة الكلية للاستبيان، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وعدد عباراته (03) وهي: (8، 24، 72)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.274 كأدنى للعبارة رقم (08) و0.326 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (24) والدرجة الكلية للاستبيان. وعليه تعد عبارات البعد الثالث صادقة.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية) مع الدرجة الكلية للبعد:

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الرابع (**الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية**) مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (09) قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الرابع (**الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية**) مع الدرجة الكلية للبعد

البعد الرابع: الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية			
رقم العبارة	معاملات الارتباط	رقم العبارة	معاملات الارتباط
03	0.555**	**47**	0.344**
05	0.356**	**48**	0.704**
11	0.402**	**52**	0.520**
17	0.261*	**53**	0.646**
22	0.442**	**61**	0.439**
23	0.539**	**66**	0.422**
30	0.561**	**74**	0.562**
42	0.285*	**75**	0.521**

*** دالة عند مستوى 0.05**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبيّن من جدول رقم (**09**) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية مع الدرجة الكلية للبعد الرابع (**الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية**) جاءت دالة إحصائياً، فمنها ما

هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراته (14) وهي: (3، 5، 11، 22، 23، 30، 47، 48، 52، 53، 61، 66، 74، 75)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.386 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (44) و0.657 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (32) والدرجة الكلية للاستبيان، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وعدد عباراته (02) وهي: (17، 42)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.261 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (17) و0.285 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (42) والدرجة الكلية للاستبيان.

وعليه تعد عبارات البعد الرابع صادقة لما وضعت لقياسه.

كما يتم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبيان مع الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية للاستبيان (مصفوفة ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبيان) الموضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (10) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان

الأبعـــــاد	البعد الأوّل	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	الدرجة الكلية
البعد الأوّل	1.00				
البعد الثاني	**0.515	1.00			
البعد الثالث	**0.507	**0.876	1.00		
البعد الرابع	**0.528	**0.876		1.00	
الدرجة الكلية	**0.876	**0.862	**0.792	**0.888	1.00

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم **(10)** أن جميع أبعاد استبيان الكفاءة الاجتماعية ترتبط مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية للاستبيان ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (11) قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان

الأبعـاد	اسم البـــــعد	معاملات الارتباط
01	توكيد الذات	**0.876
02	المشاركة الوجدانية	**0.862
03	التواصل الاجتماعي	**0.792
04	الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية	**0.888

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم **(11)** أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الابعاد الأربعة والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت بين 0.792 للبعد الثالث **(التواصل الاجتماعي)** و0.888 للبعد الرابع

(الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية)، وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$).

أ-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية له:

ولحساب صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الكفاءة الاجتماعية تم استخراج معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية له مع بيان مستوى دلالة كل عبارة من عبارات الاستبيان:

جدول رقم (12) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.381**	16	0.518**	31	0.593**	46	0.701**	61	0.358**
02	0.372**	17	0.296*	32	0.644**	47	0.319*	62	0.354**
03	0.520**	18	0.478**	33	0.391**	48	0.702**	63	0.461**
04	0.361**	19	0.367**	34	0.277*	49	0.478**	64	0.396**
05	0.278*	20	0.282*	35	0.340**	50	0.500**	65	0.503**
06	0.401**	21	0.395**	36	0.376**	51	0.483**	66	0.290*
07	0.305*	22	0.371**	37	0.860**	52	0.552**	67	0.384**
08	0.414**	23	0.411**	38	0.348**	53	0.568**	68	0.440**
09	0.352**	24	0.287*	39	0.359**	54	0.411**	69	0.666**
10	0.424**	25	0.467**	40	0.298*	55	0.274*	70	0.372**
11	0.400**	26	0.628**	41	0.428**	56	0.560**	71	0.280*
12	0.429**	27	0.401**	42	0.381**	57	0.458**	72	0.320*
13	0.355**	28	0.360**	43	0.456**	58	0.401**	73	0.424**
14	0.424**	29	0.588**	44	0.374**	59	0.434**	74	0.503**
15	0.454**	30	0.630**	45	0.326**	60	0.314*	75	0.420**

*** دالة عند مستوى 0.05**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم **(12)** أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان جاءت دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراته (62) وهي: (1، 2، 3، 4، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 21، 22، 23، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 35، 36، 37، 38، 39، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 56، 57، 58، 59، 61، 62، 63، 64، 65، 67، 68، 69، 70، 73، 74، 75)، حيث تراوحت قيم الارتباط

بين 0.326 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (45) و0.860 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (37) والدرجة الكلية للاستبيان، ومنها هما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وعدد عباراته (13) وهي:

(5، 7، 17، 20، 24، 34، 40، 47، 55، 60، 66، 71، 72)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.274 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (55) و0.319 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (47) والدرجة الكلية للاستبيان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات الاستبيان والتي جاءت بعضها دال إحصائياً عند ($\alpha = 0.01$) وبعضها الآخر عند ($\alpha = 0.05$)، استقر استبيان الكفاءة الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية في صورته النهائية على (75) عبارة.

-صدق المقارنة الطرفية:

لقد حددت مجموعات المقارنة الطرفية من خلال سحب أعلى وأدنى من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حيث بلغت 20 تلميذاً وهو ما يمثل 27 % من ذوي الدرجات المرتفعة في المجموعة العليا و20 تلميذاً ما يمثل 27 % من ذوي الدرجات المنخفضة في المجموعة الدنيا، ثم تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين (المتفوّقون والمتأخرون دراسياً) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين على استبيان الكفاءة الاجتماعية وأبعاده الفرعية، وقد تم حساب الفئة الطرفية (27%)= 27 ×عدد العبارات÷ 100 أيّ 27 ×75÷ 100=20.25 والذي يساوي 20 تلميذاً.

جدول رقم (13) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على استبيان الكفاءة الاجتماعية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
المجموعة العليا	20	263.10	11.58	19.90	0,00	0,05
المجموعة الدنيا	20	193.05	10.64			

يتبين من جدول رقم **(13)** أن المتوسط الحسابي عند مجموعة الإرباعي الأعلى **(المجموعة العليا)** بلغ 263.10 وبانحراف معياري قدّر بـِ 11.58، بينما لدى مجموعة الإرباعي الأدنى **(المجموعة الدنيا)** بلغ المتوسط الحسابي 193.05 وبانحراف معياري قدّر بـِ 10.64، وجاءت قيمة "ت" التي بلغت 19.90 دالة إحصائياً عند مستوى 0.05.

وبناء على هذه النتائج يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا في الكفاءة الاجتماعية.

أظهرت المقارنة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أن الفروق في الاستجابة على استبيان الكفاءة الاجتماعية بين المجموعتين العليا والدنيا دالة إحصائياً، أيّ أن المجموعتين غير متكافئتين في

مستوى كفاءتهم الاجتماعية، وهو ما يعبر عن تمتع الاستبيان بالقدرة على التمييز بوضوح بين ذوي المستوى المرتفع والمستوى المنخفض في متغير الكفاءة الاجتماعية.

وذكر بوسالم (2012، ص 73) في هذا الإطار" إذا كانت الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في السمة المقاسة دالة إحصائياً دل ذلك على ارتفاع درجة صدق الاختبار". ويقودنا هذا إلى القول بأن استبيان الكفاءة الاجتماعية يتمتع بصدق تمييزي، حيث يمكن استخدامه في الدراسة الحالية بكل اطمئنان.

-ثبات الاستبيان:

للتحقق من ثبات استبيان الكفاءة الاجتماعية تم استخدام طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان.

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة الدراسة استطلاعية قوامها (60) تلميذاً من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من السنة الثالثة ثانوي.

جدول رقم (14) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا – كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الكفاءة الاجتماعية

الثبات بطريقة ألفا-كرو نباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
	ارتباط الجزأين	سبيرمان براون	جوتمان	ألفا للجزء الاوّل	ألفا للجزء الثاني
0.93	0.76	0.86	0.86	0.87	0.88

يتبين من جدول رقم **(14)** أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرو نباخ بلغت 0.93، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الاوّل 0.87، وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.88 وللجزأين معاً 0.76. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.86، وبطريقة جوتمان 0.85.

وكما أشار (Likert) الوارد في جناد (2014، ص 146) إلى أن " قيمة معامل الثبات الواقعة بين (0.62) و(0.93) يمكن الاعتماد عليها". وهذه القيم تدل على أن استبيان الكفاءة الاجتماعية يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

2.1-الصورة النهائية لاستبيان الكفاءة الاجتماعية:

بعد تصميم استبيان الكفاءة الاجتماعية وتكييفه على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، استقرت الصورة النهائية للاستبيان على (75) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15) أبعاد وعبارات الصورة النهائية لاستبيان الكفاءة الاجتماعية

الرقم	الأبعـــــــــــاد	أرقـــــــام العبارات	عدد العبارات
01	توكيد الذات	2، 7، 12، 13، 20، 21، 27، 28، 29، 31، 35، 36، 41، 46، 51، 54، 58، 59، 60، 62، 63، 64، 65.	23
02	المشاركة الوجدانية	4، 10، 14، 15، 16، 18، 19، 37، 38، 39، 49، 50، 55، 56، 67، 68، 69، 70.	18
03	التواصل الاجتماعي	1، 6، 8، 9، 24، 25، 26، 32، 33، 34، 40، 43، 44، 45، 57، 71، 72، 73.	18
04	الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية	3، 5، 11، 17، 22، 23، 30، 42، 47، 48، 52، 53، 61، 66، 74، 75.	16
المجمـــــوع			75

يتبيّن من جدول رقم **(15)** أن استبيان الكفاءة الاجتماعية يتكوّن من (75) عبارة موزعة على أربعة أبعاد:

-**البعد الأوّل: توكيد الذات** الذي يتضمن (23) عبارة.

-**البعد الثاني: المشاركة الوجدانية** الذي يتضمن (18) عبارة.

-**البعد الثالث: التواصل الاجتماعي** الذي يتضمن(18) عبارة.

-**البعد الرابع: الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية** الذي يتضمن (16) عبارة.

جدول (16) العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الكفاءة الاجتماعية

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 20، 22، 23، 24، 25، 26، 30، 31، 32، 33، 34، 38، 39، 40، 42، 43، 44، 45، 48، 49، 50، 53، 54، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 64، 66، 71، 72، 73، 74، 75.	52
العبارات السالبة	14، 18، 19، 21، 27، 28، 29، 35، 36، 37، 41، 46، 47، 51، 52، 55، 62، 63، 65، 67، 68، 69، 70.	23
المجمـــــــوع		75

يتبيّن من جدول رقم **(16)** أن عبارات استبيان الكفاءة الاجتماعية تتوزع ما بين (52) عبارة موجبة و(23) عبارة سالبة وبمجموع (75) عبارة.

3.1-طريقة تصحيح استبيان الكفاءة الاجتماعية وتقدير درجاته:

تصحح إجابة المستجيب على النحو التالي: دائماً =**4**، غالباً =**3**، أحياناً =**2**، مطلقاً =**1** للعبارات الموجبة، ويعكس ميزان تصحيح وتقدير الدرجات للعبارات السالبة ويكون كما يلي: دائماً =**1**، غالباً =**2**، أحياناً =**3**، مطلقاً =**4**. وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات الاستبيان. ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي:

1×75=75 درجة. أما أعلى درجة فهي: **4×75=300** درجة. والدرجة المرتفعة على الاستبيان تشير إلى أن للفرد مستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية. بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى مستوى منخفض للكفاءة الاجتماعية.

4.1-زمن تطبيق الاستبيان:

لاحظت الطالبة خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات الاستبيان من قبل أفراد العينة كان يتراوح ما بين 35 و40 دقيقة بعد قراءة التعليمات.

2-مقياس التوافق الدراسي:

1.2-وصف المقياس:

تم استخدام مقياس التوافق الدراسي لِـ (Youngman,1979) الذي صممه لتلاميذ التعليم الثانوي وقام حسين عبد العزيز الدريني بترجمته للغة العربية وتقنينه وتكييفه على البيئة القطرية سنة 1985 حيث قلص عدد عبارته من **40** إلى **34**، ثم قام عبد الرحيم شعبان شقورة بتقنينه وتكييفه على البيئة الفلسطينية سنة 2002، حيث قلص بدوره عدد العبارات ليصل إلى**26** عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد:

-**البعد الأوّل: الجد والاجتهاد** الذي يتضمن **(10)** عبارات.

-**البعد الثاني: الإذعان** الذي يتضمن **(12)** عبارة.

-**البعد الثالث: العلاقة بالمدرس** الذي يتضمن **(04)** عبارات.

2.2-الخصائص السيكومترية للمقياس:

-صدق المقياس:

يعتبر المقياس صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، وقد تم قياس صدق مقياس التوافق الدراسي من خلال حساب الصدق الظاهري، صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنة الطرفية على النحو التالي:

-الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة، تم عرضه على مجموعة من المحكمين حيث طُلِب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، ومن حيث عدد العبارات وشموليتها وصياغتها اللغوية وإخراجها أو أية ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل. وقامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين والذي بلغ عددهم (10) حول عبارات المقياس والتي جاءت على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 3، 4، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 17، 18، 19، 20، 21، 24، 25، 26 هي: 10 ÷(10+0) × 100 =100%.

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 1، 2، 16، 22، 23 هي: 9 ÷(1+9) × 100 =90%.

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 5، 6، 7، 8، 15 هي: 8 ÷(2+8) × 100 =80%.

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات مقياس التوافق الدراسي تراوحت بين 80% و100%. وبناء على ذلك تم الاحتفاظ بجميع عبارات المقياس. وتجدر الإشارة إلى أن بعض العبارات تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين.

جدول رقم (17) بعض عبارات مقياس التوافق الدراسي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	هل غالباً ما تنظر من نافذة أو باب حجرة الدراسة أو إلى الملصقات على جدران الحجرة أثناء المحاضرة؟	هل غالباً ما تنظر من نافذة حجرة الدراسة أثناء الدروس؟
02	هل أخذ منك المحاضر أشياء كنت تعبت بها في المحاضرة أو طلب منك عدم العبث بها؟	هل أخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبثُ بها أو طلب منك عدم العبث بها أثناء الدرس؟
03	هل تحاول غالباً الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك المحاضر؟	هل تحاول غالباً الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ أثناء الدرس؟
04	هل تتحدث مع الطالب المجاور لك أثناء المحاضرة؟	هل تتحدث مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس؟
05	هل تقوم أحياناً بقضاء بعض المهام للمحاضر؟	هل تقوم أحياناً بقضاء بعض المهام للأستاذ؟
07	هل تبلي كتبك بسرعة؟	هل تتلف كتبك بسرعة؟
09	إذا وجه المحاضر سؤالاً للطلبة، هل غالباً ما ترفع أصبعك للإجابة؟	إذا وجه الأستاذ سؤالاً للتلاميذ، هل غالباً ما ترفع أصبعك للإجابة؟
10	هل تستغرق أحياناً في أحلام اليقظة أثناء المحاضرة؟	هل تستغرق أحياناً في أحلام اليقظة أثناء الدرس؟
11	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى المحاضرة؟	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى قاعة الدرس؟
12	هل غالباً ما عاقبك المحاضر؟	هل غالباً ما عاقبك الأستاذ؟
14	هل اشتركت في أيّ خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالكلية؟	هل اشتركت في أيّ خلاف حاد مع زملائك بالثانوية؟
15	هل غالباً ما توجه انتباهك للمحاضر أثناء حديثه؟	هل غالباً ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء الدرس؟
16	هل سبق وأن وجهت للمحاضر أيّ سؤال؟	هل سبق وأن وجهت للأستاذ أيّ سؤال؟
18	هل عادة تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء المحاضرة؟	هل عادة تصطحب معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدروس؟
25	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك المحاضر؟	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ؟
26	هل دائماً تطلب الإذن من المحاضر قبل أن تترك مكانك؟	هل تطلب الإذن دوماً من الأستاذ قبل أن تترك مكانك؟

يتبيّن من جدول رقم (17) أن (16) عبارة تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين.

-صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية عدد أفرادها (60) من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من السنة الثالثة ثانوي، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وحساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قامت الطالبة بحساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

1-أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2-ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن **0.25**.

-معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس:

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأوّل (الجد والاجتهاد) مع الدرجة الكلية للبعد:

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأوّل **(الجد والاجتهاد)** مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (18) قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الأوّل **(الجد والاجتهاد)** مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	**0.724	**17**	0.100
04	**0.849	**20**	**0.521
05	**0.743	**23**	**0.793
10	**0.595	**24**	*0.280
15	**0.559	**26**	**0.406

*** دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01**

يتبيّن من جدول رقم (**18**) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الأوّل **(الجد والاجتهاد)** مع الدرجة الكلية للبعد جاءت بعضها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (08) وهي: (1، 4، 5، 10، 15، 20، 23، 26)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.521 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (20) و0.849 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (4) والدرجة الكلية للمقياس، ومنها ما هو دال

عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للعبارة رقم (24) وقيمة ارتباطها هي 0.280. في حين جاءت قيمة العبارة رقم (17) غير دالة إحصائياً، وبذلك تم استبعادها.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني (الإذعان) مع الدرجة الكلية للبعد:

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثاني **(الإذعان)** مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (19) قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثاني**(الإذعان)** مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
02	0.444**	**14**	0.432**
07	0.331**	**18**	0.248*
08	0.275**	**19**	0.511**
11	0.617**	**21**	0.218
12	0.221	**22**	0.387**
13	0301**	**25**	0.562**

*** دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01**

يتبيّن من جدول رقم **(19)** أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني **(الإذعان)** مع الدرجة الكلية للبعد جاءت بعضها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (09) وهي: (2، 7، 8، 11، 13، 14، 19، 22، 25)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.275 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (8) و0.617 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (11) والدرجة الكلية للمقياس، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للعبارة رقم (18) وقيمة ارتباطها هي 0.248. في حين جاءت العبارة رقم (12) التي بلغت 0.221 والعبارة رقم (21) التي بلغت 0.218 غير دالة إحصائياً، وبذلك تم استبعادهما.

-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث (العلاقة بالمدرّس) مع الدرجة الكلية للبعد:

تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث **(العلاقة بالمدرّس)** مع الدرجة الكلية للبعد:

جدول رقم (20) قيم معاملات الارتباط بين عبارات البعد الثالث **(العلاقة بالمدرّس)** مع الدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
03	0.818**	**09**	0.791**
06	0.597**	**16**	0.485**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبيّن من جدول رقم (**20**) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث (**العلاقة بالمدرّس**) مع الدرجة الكلية للبعد جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراتها (04) وهي: (3، 6، 9، 16)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.485 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (16) و0.791 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (9) والدرجة الكلية للمقياس.

أ-معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية له:

ولحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة التوافق الدراسي تم استخراج معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية له مع بيان مستوى دلالة كل عبارة من عبارات المقياس:

جدول رقم (21) قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
01	0.561**	**14**	0.460**
02	0.575**	**15**	0.294*
03	0.438**	**16**	0.519**
04	0.541**	**17**	0.416**
05	0.288*	**18**	0.289*
06	0.495**	**19**	0.451**
07	0.569**	**20**	0.517**
08	0.483**	**21**	0.433**
09	0.475**	**22**	0.510**
10	0.491**	**23**	0.662**
11	0.482**	**24**	0.469**
12	0.551**	**25**	0.408**
13	0.524**	**26**	0.478**

*** دالة عند مستوى 0.05**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم (**21**) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعدد عباراته (23) وهي: (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.416 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (17) و0.662 كأعلى ارتباط للعبارة رقم

(23) والدرجة الكلية للمقياس، ومنها هما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وعدد عباراته (3) وهي: (5، 15، 18)، حيث تراوحت قيم الارتباط بين 0.288 كأدنى ارتباط للعبارة رقم (5) و0.294 كأعلى ارتباط للعبارة رقم (15) والدرجة الكلية للمقياس.

-صدق المقارنة الطرفية:

لقد حددت مجموعات المقارنة الطرفية من خلال سحب أعلى وأدنى من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حيث بلغت (7) تلاميذ وهو ما يمثل 27 % من ذوي الدرجات المرتفعة في المجموعة العليا و20 تلميذاً ما يمثل 27 % من ذوي الدرجات المنخفضة في المجموعة الدنيا، ثم تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين (المتفوّقون والمتأخرون دراسياً) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين على مقياس التوافق الدراسي وأبعاده الفرعية، وقد تم حساب الفئة الطرفية (27%)= 27 ×عدد العبارات÷ 100 أيّ 27 ×26÷ 100=7.02 والذي يساوي 7 تلاميذ.

جدول رقم (22) نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقياس التوافق الدراسي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
المجموعة العليا	7	22.42	0.97	15.77	0.00	0.05
المجموعة الدنيا	7	9.28	1.97			

يتبين من جدول رقم **(22)** أن المتوسط الحسابي عند مجموعة الإرباعي الأعلى **(المجموعة العليا)** بلغ 22.42 وبانحراف معياري قدّر بِـ 0.97، بينما لدى مجموعة الإرباعي الأدنى **(المجموعة الدنيا)** بلغ المتوسط الحسابي 9.28 وبانحراف معياري قدّر بِـ 1.97، وجاءت قيمة "ت" التي بلغت 15.77 دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. وبناء على هذه النتائج يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا في التوافق الدراسي.

أظهرت المقارنة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أن الفروق في الاستجابة على مقياس التوافق الدراسي بين المجموعتين العليا والدنيا دالة إحصائياً، أيّ أن المجموعتين غير متكافئتين في مستوى توافقهم الدراسي، وهو ما يعبر عن تمتع المقياس بالقدرة على التمييز بوضوح بين ذوي المستوى المرتفع والمستوى المنخفض في متغير التوافق الدراسي.

وإذا كانت الفروق بين المجموعتين الطرفيتين في السمة المقاسة دالة إحصائياً دل ذلك على ارتفاع درجة صدق الاختبار. ويقودنا هذا إلى القول بأن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بصدق تمييزي، حيث يمكن استخدامه في الدراسة الحالية بكل اطمئنان.

-**ثبات المقياس:** للتحقق من ثبات مقياس التوافق الدراسي تم استخدام طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة الدراسة استطلاعية قوامها (60) تلميذاً من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من السنة الثالثة ثانوي.

جدول رقم (23) قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا – كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التوافق الدراسي

الثبات بطريقة ألفا-كرو نباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
	ارتباط الجزأين	سبيرمان براون	جوتمان	ألفا للجزء الاوّل	ألفا للجزء الثاني
0.65	0.54	0.70	0.69	0.56	0.30

يتبين من جدول رقم **(23)** أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرو نباخ بلغت 0.65، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الاوّل 0.56، وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.30 وللجزأين معاً 0.54. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.70، وبطريقة جوتمان 0.69.

وتدل هذه القيم على أن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بدرجة ثبات تسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

2.1-الصورة النهائية لمقياس التوافق الدراسي:

بعد حساب صدق وثبات مقياس التوافق الدراسي من خلال تكييفه على البيئة الجزائرية، والتي استبعدت خلاله العبارات ذات الأرقام (12، 17، 21)، أصبحت الصورة النهائية لمقياس التوافق الدراسي الذي تم تطبيقه على عينة الدراسة الفعلية تحتوي على **(23)** عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، وهي كما يلي:

جدول رقم (24) أبعاد وعبارات الصورة النهائية لمقياس التوافق الدراسي

الرقم	الأبعـــــاد	أرقـــــام العبارات	عدد العبارات
01	**الجد والاجتهاد**	1، 4، 5، 10، 14، 18، 20، 21، 23	09
02	**الإذعان**	2، 7، 8، 11، 12، 13، 16، 17، 19، 22	10
03	**العلاقة بالمدرس**	3، 6، 9، 15	04
المجمـــوع			23

يتبيّن من جدول رقم **(24)** أن مقياس التوافق الدراسي يتكوّن من (23) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

-**البعد الأوّل: الجد والاجتهاد** الذي يتضمن العبارات ذات الأرقام: (1، 4، 5، 10، 14، 18، 20، 21، 23) وبمجموع **(09)** عبارات.

-**البعد الثاني: الإذعان** الذي يتضمن العبارات ذات الأرقام:(2، 7، 8، 11، 12، 13، 16، 17، 19، 22) وبمجموع **(10)** عبارات.

-**البعد الثالث: العلاقة مع المدرس** الذي يتضمن العبارات ذات الأرقام:(3، 6، 9، 15) وبمجموع **(04)** عبارات.

3.1-طريقة تصحيح مقياس التوافق الدراسي وتقدير درجاته:

تصحح إجابة المستجيب على النحو التالي: نعم =**1**، لا =**0**. وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب بجمع الدرجات التي حصل عليها من كل عبارة من عبارات المقياس.

ومن الناحية النظرية فإن أدنى درجة قد يحصل عليها المستجيب على الاستبيان هي:

0×23=0 درجة. أما أعلى درجة فهي: **1×23=23** درجة، وبذلك تتراوح درجة المستجيب بين **0** و **23** درجة. والدرجة المرتفعة على المقياس تشير إلى أن للمتعلم توافق دراسي. بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تمتع المتعلم بسوء توافق دراسي.

4.1-زمن تطبيق مقياس التوافق الدراسي:

لاحظت الطالبة خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح ما بين 15 و20 دقيقة بعد قراءة التعليمات.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الأساسية تم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة. وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الأدوات من قبل الطالبة، وذلك خلال استغلال فرصة أوقات راحة التلاميذ، وأبدى المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب والانضباط، وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

1-الخطوة الأولى: استلام رخصة من رئيسة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، القطب العلمي بتامدة للموافقة على إجراء الدراستين الاستطلاعية والأساسية.

2-الخطوة الثانية: استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدرس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والأساسية) بالمؤسسات التعليمية المختارة.

3-الخطوة الثالثة: لقاء مع مديري الثانويات المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.

4-الخطوة الرابعة: لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل فرد ظرف يحتوي على نسخة من استبيان الكفاءة الاجتماعية ونسخة من مقياس التوافق الدراسي، المرفقة بصفحة البيانات الشخصية. وقد تم تطبيق الأداتين بصورة جماعية داخل قاعة من قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق، والتي تتنوع في كل مرة وفقاً لهياكل وإمكانات المؤسسة (المكتبة، قاعة المداومة)، وذلك برفقة مساعدة تربوية. وبعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه الأدوات، والهدف من استخدامها وتطبيقها، ثم تمت قراءة تعليمات كل أداة من الأدوات المستخدمة وشرح طريقة الإجابة عليها.
وتم تقديم الأداتين لأفراد عينة الدراسة على أساس أن كلاً منهما تقيس جانباً من جوانب شخصية المتعلم، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصادقة والمعبرة عن رأي الفرد هي أساس فهمه لنفسه.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

لقد تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظراً لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

1-تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة خاصة تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

2-وضع دليل للترميز وفيه حوَلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة والمؤسسة التعليمية والجنس ودرجات الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي، وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع **(SPSS 20)** لتتم معالجتها إحصائياً.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) للكشف عن الارتباط بين الكفاءة الاجتماعية **(متغير مستقل)** والتوافق الدراسي **(متغير تابع)** وحساب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في نفس المتغيرين.

الفصـــــل الســـــــادس: عـــرض وتفـــسير ومنـــاقشة نتائـــج الدراســـة الميدانيـــة

تمهيـــد

أوّلاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-درجات الكفاءة الاجتماعية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً

2-درجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً

3-نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي

4-نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي

5-نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي

6-نتائج فرضيات الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون

7-نتائج فرضيات الدراسة على أساس اختبار (ت)

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة الميدانية

الاستنتاج العام

خاتـــمة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات بعد تطبيق الأداتين على أفراد عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون(ر) واختبار(ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أوّلا: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-درجات الكفاءة الاجتماعية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً:

بهدف تقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام متساوية وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم العليا والقيم الدنيا تم الاعتماد على الربيع الثاني أو شبيه الوسيط، حيث بلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات أفراد عينة المتفوّقين والمتأخرين دراسياً على استبيان الكفاءة الاجتماعية الدرجة (219)، حيث صُنف على أساسها المتفوّقون والمتأخرون دراسياً إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≤ 219) وهي فئة ذوي الكفاءة الاجتماعية المنخفضة.
* فئة الذين تزيد درجاتهم عن (>219) هي فئة ذوي الكفاءة الاجتماعية المرتفعة.

جدول رقم (25) درجات الكفاءة الاجتماعية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً

الفئة	العينة / الدرجات	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
		التكرارات	%	التكرارات	%
1	219 ≥	03	1.60	124	58.21
2	[220- 233]	15	8.02	32	15.03
3	[234- 247]	37	19.79	25	11.73
4	[248- 261]	44	23.53	18	8.45
5	[262- 275]	76	40.64	11	5.17
6	[276- 289]	12	6.42	03	1.41
المجمـــــوع		187	100.00	213	100.00

يتبين من جدول رقم **(25)** أن درجات المتفوّقين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية تتمركز في الفئة الخامسة [262- 275] بِـ 40.64%، وتليها الفئة الرابعة [248- 261] بِـ 23.53%، وتليها الفئة الثالثة بِـ [234- 247] بِـ 19.79%، وهي فئات ذوي الدرجات المرتفعة. بينما تتمركز درجات المتأخرين دراسياً

في الفئة الأولى ≤ 219 بـ 58.21% وهي فئة ذوي الدرجات المنخفضة.

يظهر مما تقدم أن المتأخرين دراسيا هم من ذوي الكفاءة الاجتماعية المنخفضة، بينما المتفوّقون هم من ذوي الكفاءة الاجتماعية المرتفعة.

جدول رقم (26) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفق درجات الكفاءة الاجتماعية

العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	التكرارات	%	التكرارات	%
219 ≤	03	1.60	124	58.21
219<	184	98.40	89	41.79
المجمـــوع	187	100.00	213	100.00

يتبين من جدول رقم **(26)** أن 98.40% **من** المتفوّقين دراسياً تزيد درجاتهم في الكفاءة الاجتماعية عن 219، في حين أن58.21% من المتأخرين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم عن 219.

وتوضح هذه النتيجة أن المتفوّقين دراسياً يتميّزون بكفاءة اجتماعية مرتفعة بالمقارنة إلى زملائهم المتأخرين دراسياً.

2-درجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً:

بهدف تقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام متساوية وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم العليا والقيم الدنيا تم الاعتماد على الربيع الثاني أو شبيه الوسيط، حيث بلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات أفراد عينة المتفوّقين والمتأخرين دراسيا على مقياس التوافق الدراسي الدرجة (16)، حيث صُنف على أساسها المتفوّقون والمتأخرون دراسياً إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≤ 16) وهي فئة ذوي سوء التوافق الدراسي.
* فئة الذين تزيد درجاتهم عن (>16) وهي فئة ذوي التوافق الدراسي.

جدول رقم (27) درجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً

الفئة	العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
		التكرارات	%	التكرارات	%
1	16 ≤	02	1.07	142	66.66
2	[18 -17]	47	25.13	52	24.41
3	[20 -19]	120	64.17	18	8.46
4	[22 -21]	18	9.63	01	0.47
المجمـــوع		187	100.00	213	100.00

يتبين من جدول رقم **(27)** أن درجات المتفوّقين دراسياً في التوافق الدراسي تتمركز في الفئة الثالثة [19- 20] بِـ 64.17%، وتليها الفئة الثانية بِـ [17- 18] بِـ 25.13%، وهي فئات ذوي الدرجات المرتفعة. بينما تتمركز درجات المتأخرين دراسياً في الفئة الأولى ≥ 16 بِـ 66.66%، وتاليها الفئة الثانية بِـ [17- 18] بِـ 24.41%، وهي فئة ذوي الدرجات المنخفضة.

جدول رقم (28) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفق درجات التوافق الدراسي

العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	التكرارات	%	التكرارات	%
16 ≥	02	1.07	142	66.66
16<	185	98.93	71	33.34
المجمـــوع	187	100.00	213	100.00

يتبين من جدول رقم **(28)** أن 98.93% من المتفوّقين دراسياً تزيد درجاتهم في التوافق الدراسي عن 16، في حين أن66.66% من المتأخرين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم عن 16. وتوضح هذه النتيجة أن المتفوّقين دراسياً يتميّزون بتوافق دراسي بينما المتأخرون دراسياً يتميّزون بسوء توافق دراسي.

3-نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي:

جدول رقم (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي

البيانات / المتغيرات	المتفوّقون دراسياً (ن=187)		المتأخرون دراسياً (ن=213)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الاجتماعية	208.62	29.00	288.57	28.22
التوافق الدراسي	15.57	2.38	15.69	2.00

يتبين من جدول رقم **(29)** نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

-أن مجموع متوسط درجات الكفاءة الاجتماعية أعلى عند المتأخرين دراسياً بالمقارنة إلى زملائهم المتفوّقين، حيث بلغ على التوالي 288.57 و208.62.

-أن مجموع متوسط درجات التوافق الدراسي متقارب عند المتفوّقين والمتأخرين دراسياً، حيث بلغ على التوالي 15.57 و15.69.

يظهر مما تقدم أن المتأخرين دراسياً يتميّزون عن زملائهم المتفوّقين دراسياً بدرجات مرتفعة في الكفاءة الاجتماعية، في حين أن درجات التوافق الدراسي لدى المجموعتين تكاد تكون متساوية.

4-نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي:

جدول رقم (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي

البيانات / المتغيرات	المتفوّقون دراسياً (ن=187)			
	ذكور(ن=78)		إناث (ن=109)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الاجتماعية	209.03	29.63	208.32	28.68
التوافق الدراسي	15.47	2.49	15.66	2.30

يتبين من جدول رقم **(30)** نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الكفاءة الاجتماعية أعلى عند الذكور بالمقارنة إلى الإناث، حيث بلغ على التوالي 209.03 و208.32.

- أن مجموع متوسط درجات التوافق الدراسي متقارب عند الذكور والإناث، حيث بلغ على التوالي 15.47 و15.66.

يظهر مما تقدم أن الذكور من المتفوّقين دراسياً يتميّزون عن زميلاتهن المتفوّقات دراسياً بدرجات مرتفعة في الكفاءة الاجتماعية، بينما درجات التوافق الدراسي بين المجموعتين تكاد تكون متساوية.

5-نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي:

جدول رقم (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي

البيانات / المتغيرات	المتأخرون دراسياً (ن=213)			
	ذكور(ن=126)		إناث (ن=87)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة الاجتماعية	230.19	27.42	226.21	29.35
التوافق الدراسي	15.62	1.92	15.78	2.12

يتبين من جدول رقم **(31)** نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

– أن مجموع متوسط درجات الكفاءة الاجتماعية أعلى عند الذكور بالمقارنة إلى الإناث، حيث بلغ على التوالي 230.19 و 226.21.

– أن مجموع متوسط درجات التوافق الدراسي متقارب عند الذكور والإناث، حيث بلغ على التوالي 15.62 و 15.78.

يظهر مما تقدم أن الذكور من المتأخرين دراسياً يتميّزون عن زميلاتهن المتأخرات دراسياً بدرجات مرتفعة في الكفاءة الاجتماعية، بينما درجات التوافق الدراسي بين المجموعتين تكاد تكون متساوية.

6–نتائج فرضيات الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون:

1.6–الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الأول وتساؤلاته الفرعية في إشكالية الدراسة وهو:

–هل توجد علاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

تُشير الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً.

1.1.6-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وتُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً.

جدول رقم (32) قيمة(ر) بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الكفاءة الاجتماعية التوافق الدراسي	-0.051	0.48	0.05

يتضح من جدول رقم (**32**) أن العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً جاءت سالبة وبلغت قيمتها 0.051- وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي0.48 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن 0.48 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.1.6-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وتُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً.

جدول رقم (33) قيمة(ر) بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الكفاءة الاجتماعية	0.028	0.68	0.05
التوافق الدراسي			

يتضح من جدول رقم (**33**) أن العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً جاءت موجبة وبلغت قيمتها0.028 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي0.68 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن 0.68 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية فإن الفرضية العامة الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة وبالتالي لم تقبل.

7-نتائج فرضيات الدراسة على أساس اختبار(ت):

1.7-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على " أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين دراسياً". وتهدف هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثاني وتساؤلاته الفرعية في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

وتُشير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.

1.1.7-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين. وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الكفاءة الاجتماعية.

جدول رقم (34) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الكفاءة الاجتماعية لدى المتفوّقينً والمتأخرين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
المتفوّقون دراسياً	187	208.62	29.00	-6.96	398	0.00	0.05
المتأخرون دراسياً	213	288.57	28.22				

يتضح من جدول رقم (**34**) أن قيمة (ت) بلغت 6.96- وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.00 تصغر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن 0.00 أصغر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية جاءت دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وعند مقارنة المتوسط الحسابي للمتفوّقين دراسياً بالمتوسط الحسابي للمتأخرين دراسياً، نجد أن المتوسط الحسابي لدى المتأخرين الذي بلغ 288.57 أكبر من المتوسط الحسابي للمتفوّقين دراسياً الذي بلغ 208.62 وعليه، فإن الفروق بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية هي لصالح المتأخرين دراسياً، وهذا يعني أن هؤلاء المتعلمين يتميّزون بكفاءة اجتماعية أعلى بالمقارنة إلى زملائهم المتفوّقين دراسياً. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى تحققت على مستوى الدلالة الإحصائية ولكن لصالح المتأخرين دراسياً.

2.1.7-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين. وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في التوافق الدراسي.

جدول رقم (35) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في التوافق الدراسي لدى المتفوّقينً والمتأخرين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
المتفوّقون دراسياً	187	15.57	2.38	-0.50	365	0.61	0.05
المتأخرون دراسياً	213	15.69	2.00				

يتضح من جدول رقم (**35**) أن قيمة (ت) بلغت 0.50- وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.61 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن 0.61 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية جاءت غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق في التوافق الدراسي بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية فإن الفرضية العامة الثانية تحققت على مستوى عينة الدراسة بنسبة 50 %.

2.7-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على " أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث". وتهدف هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثالث وتساؤلاته الفرعية في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

وتُشير الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.

1.2.7-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين

متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية.

جدول رقم (36) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	78	209.03	29.63	0.61	185	0.86	0.05
إناث	109	208.32	28.68				

يتضح من جدول رقم (**36**) أن قيمة (ت) بلغت 0.61 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.86 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن 0.86 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية جاءت غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.2.7-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً في التوافق الدراسي.

جدول رقم (37) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في التوافق الدراسي لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	78	15.47	2.49	-0.50	185	0.61	0.05
إناث	109	15.65	2.30				

يتضح من جدول رقم (37) أن قيمة (ت) بلغت 0.50- وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.61 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن 0.61 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في التوافق الدراسي جاءت غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية فإن الفرضية العامة الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة وبالتالي لم تقبل.

3.7-الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية على " أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث". وتهدف هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الرابع وتساؤلاته الفرعية في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

وتُشير الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.

1.3.7-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية.

جدول رقم (38) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في الكفاءة الاجتماعية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	126	230.19	27.42	1.01	221	0.31	0.05
إناث	87	226.21	29.35				

يتضح من جدول رقم (**38**) أن قيمة (ت) بلغت 1.01 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.31 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن 0.31 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية جاءت غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق في الكفاءة الاجتماعية بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.3.7-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً في التوافق الدراسي.

جدول رقم (39) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) ودلالتها الإحصائية في التوافق الدراسي لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	126	15.62	1.92	-0.55	221	0.58	0.05
إناث	87	15.78	2.12				

يتضح من جدول رقم (**39**) أن قيمة (ت) بلغت 0.55- وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.58 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو ($\alpha = 0.05$) أيّ أن 0.58 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في التوافق الدراسي جاءت

غير دالة إحصائياً عند ($\alpha = 0.05$). وتدل هذه النتيجة أنه لا توجد فروق في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية فإن الفرضية العامة الرابعة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة وبالتالي لم تقبل.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (40) ملخص نتائج فرضيات الدراسة

فرضيـــات الدراســـــة	الدلالـــــة
1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:	
1.1-العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً.....	غ. دالـــة
2.1-العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً.....	غ. دالـــة
2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:	
1.2-الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً.....	دالـــــة
2.2-الفروق في التوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً.....	غ. دالـــة
3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:	
1.3-الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً.....	غ. دالـــة
2.3-الفروق في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً.....	غ. دالـــة
4-الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:	
1.4-الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً.....	غ. دالـــة
2.4-الفروق في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً.....	غ. دالـــة

يتبين من جدول رقم **(40)** أن العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى كل من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً جاءت غير دالة إحصائياً مما يبيّن أن هذه المتغيرات لا ترتبط بمحك التحصيل الدراسي لدى المتعلمين. كما نلاحظ أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الكفاءة الاجتماعية جاءت دالة إحصائياً، وهذا يعني هذا أن لمحك التحصيل الدراسي تأثير واضح في متغير الكفاءة الاجتماعية. بينما نلاحظ أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في التوافق الدراسي جاءت غير دالة إحصائياً.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لكل من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً.

وهذا يعني أن متغير الجنس ليس له تأثير واضح في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.

ثانياً: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تعرض الطالبة نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف.

1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً:

1.1-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(32)** عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين دراسياً عند ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية الجزئية الأولى، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.1-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-العلاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(33)** عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسياً عند ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية الجزئية الثانية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية بأن الكفاءة الاجتماعية عامل غير مؤثر ومؤشر غير دال في توافق التلاميذ المتفوّقين أو المتأخرين دراسياً. فهذه النتيجة قد ترجع إلى أن الكفاءة الاجتماعية ترتبط بمتغيرات أخرى مثل المهارات الاجتماعية أو التفاعل الاجتماعي أو الذكاء الاجتماعي أو السلوك التوكيدي أو تبادل العلاقات. كما أنه لا يمكن التنبؤ بسلوك التوافق الدراسي بناء على كفاءة المتعلمين الاجتماعية، حيث يجب البحث عن عوامل أخرى نفسية أو اجتماعية أو تربوية لعلها ترتبط بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ.

كما ترى الطالبة أن عدم وجود علاقة بين درجات الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً تبيّن أن المتأخرين دراسياً مثل زملائهم المتفوّقين يبذلون جهداً ويثابرون من أجل تحقيق النجاح لكن نتائجهم الدراسية الجيّدة لا تتبع، وهذا ما قد يفسر وجود عوامل أخرى قد تكون هي السبب في الإنجاز الدراسي الجيّد والإخفاق في الدراسة. فذوي الكفاءة المنخفضة عندهم اعتقاد متدني أو سلبي لمعالجة مواقف معينة أو الأهداف الأكاديمية، بمعنى ليس عندهم قدرة على مواجهة مواقف دراسية وبالتالي يصعب عليهم أن يتوافقوا مع وضعيات مختلفة.

إن المتفوّقين والمتأخرين دراسياً يمتلكون تقدير مخفض لما يملكونه من قدرات وإمكانات تساعدهم على مواجهة المشكلات والعقبات، بالإضافة إلى أن مهاراتهم الاجتماعية والمعرفية والوجدانية متدنية مما يجعلهم أقل تكيفا اجتماعياً، بالتالي فالمتفوّقون والمتأخرون ليس لديهم القدرة على توظيف مصادرهم الشخصية والبيئية لتحقيق مخرجات أو نواتج نمائية جيّدة.

فالأفراد ذوو الكفاءة المتدنية يعانون الشعور بالنقص ويقللون من شأن أنفسهم ويبحثون عن المساعدات النفسية فهم يتسمون بالسخف ليس فقط في السلوكيات الاجتماعية بل أيضا في التعامل مع مشاعر من يتقابلون معهم، ويفشلون في تبادل العلاقات إلاّ أنهم يتمتعون بالتوافق الذاتي إذ أن العوامل النفسية وكل ما يتصل بالتلميذ كذات تحتوي سماته الشخصية والانفعالية والعقلية تلعب دوراً واضحاً في تحقيق التوافق.

فعلى الرغم من أن المتفوّقين والمتأخرين دراسيا يتمتعون بمستوى متدني من الكفاءة إلاّ أنهم مندمجين إيجابياً مع زملائهم، ويشتركون في مختلف أوجه النشاط الاجتماعي الموجود في المؤسسات التربوية ولديهم حسن استخدام الوقت، وعلاقاتهم بالزملاء والمدرسين سوية وإيجابية.

فالمتفوّقون والمتأخرون يتمتعون بسمات وخصائص تجعل منهم متوافقين دراسياً من بينها السمات العقلية والتي يمكن ذكر أهمها الحصيلة اللغوية الفائقة وقوّة إدراكهم للعلاقات بين الأشياء وقدرتهم على التركيز، ضف إلى ذلك السمات الانفعالية ومنها القابلية للاستقرار والقدرة على التحمل، وبالتالي يمكن القول إن الكفاءة الاجتماعية على رغم أنها على علاقة بالتوافق الدراسي كما أكدته العديد من الدراسات السابقة إلاّ أنها ليس بالضرورة. والكفاءة الاجتماعية المتدنية لا تقف حاجزاً أمام التوافق الدراسي فكليهما يعتمد على شخصية التلميذ وكيفية التعامل مع المواقف الاجتماعية والنظرة التي يكونها حول العلاقات التي تربطه مع أقرانه وأساتذته.

2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

-الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين دراسياً:

1.2-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين دراسياً:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(34)** أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتأخرين دراسياً.

وهذا يعني أن المتأخرين دراسياً يتميّزون بكفاءة اجتماعية أعلى بالمقارنة إلى زملائهم المتفوّقين.

ونتيجة الدراسة الحالية-في رأي الطالبة-قد ترجع إلى أن التحصيل الدراسي المرتفع لا يمكن اعتباره

محكاً ومؤشراً دالاً لدى المتفوّقين دراسياً. فنتيجة الدراسة الحالية تفند هذه الحقيقة بدليل أن التلاميذ المتأخرين دراسياً في الدراسة الحالية هم الذين يفوقون زملائهم المتفوّقين في الكفاءة الاجتماعية، وهذا قد يعني أن للمتأخرين ذكاء اجتماعي يميّزهم عن زملائهم، حيث ذكر (Ford & Tisak,1983) أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على حل شفرة المعلومات الاجتماعية بدقة، ويعني أيضاً القدرة على التكيف في الأداء الاجتماعي أو القدرة على الأداء في أيّ اختبار للمهارات الاجتماعية.

ويرى (Wong & al., 1995) أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين، أو هو مدى فاعلية الفرد وتأثيراته الشخصية حالة التفاعل مع الآخرين.

ويرى (Guilford,1965) أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الأفكار والمشاعر والغايات والحالة النفسية للآخرين، وذكر (Weinstein,1969) أنه القدرة على التكيف مع مهام العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، بينما أشار (Piaget & Charlesworth,1976) بأنه القدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية المناسبة في محيط اجتماعي خاص باستخدام مناسب.

إن نتيجة الفرضية الجزئية الأولى تدل على أن للمتأخرين دراسياً القدرة على إدراك العلاقات الاجتماعية وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية، القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين، التعامل مع البيئة بنجاح والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية، وتقدير الشخص لخصائص المواقف تقديراً صحيحاً والاستجابة له بطريقة ملائمة بناء على وعيه الاجتماعي.

وسارت نتيجة الدراسة الحالية مع ما أسفرت عنه دراسة (Frentz,Gresham & Elliot,1991) التي كشفت نتائجها أن ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يتميّزون عن غيرهم بدرجات مرتفعة في الكفاءة الاجتماعية.

وترى الطالبة أن التحصيل الدراسي يمكن اعتباره مؤشراً دالاً على تميّز أفراد العينة في كفاءتهم الاجتماعية. فالمتعلمون المتأخرون دراسياً قد يجيدون مجالات من الكفاءة الاجتماعية، ويبررون نجاحهم أو فشلهم الدراسي بالرجوع والاسناد إلى عوامل خارجية مقارنة بزملائهم المتفوّقين، بالإضافة إلى امتلاكهم مهارات تواصلية هي بمثابة مؤشر رئيسي للكفاءة الاجتماعية والتي تظهر قدراتهم على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين. أما المتفوّقون دراسياً فيميلون للاهتمام أكثر بالمواقف الدراسية التي تغمر تفكيرهم، فلا يطوّرون بذلك كفاءاتهم الاجتماعية، فيحدث نوعاً من الانسحاب عن أقرانهم، وبذلك يشعرون بالوحدة والعزلة الاجتماعية ولا يهتمون بالقضايا الاجتماعية.

2.2-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق في التوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتفوّقين دراسياً:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم **(35)** عدم وجود فروق دالة

إحصائياً في التوافق الدراسي بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً. وهذا يعني أن المتفوّقين دراسياً لا يتميّزون عن زملائهم المتأخرين بتوافق دراسي.

وترى الطالبة أن هذه النتيجة قد ترجع إلى أن المتفوّقين دراسياً لا يظهرون انفعالاتهم بشكل واضح، ويخافون من التعبير عن مشاعرهم، وتنقصهم القدرة على قراءة انفعالات الآخرين من خلال الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ولا يتميّزون بالاعتماد على أنفسهم مقارنةً بزملائهم المتأخرين دراسياً.

كما ترى الطالبة أيضاً أن المتأخرين دراسياً تغلب عليهم الانفعالات السلبية، كالخوف والقلق من امتحان البكالوريا، وأنهم يعانون من نقص في التركيز، والتحكم والسيطرة في هذه الانفعالات السلبية، وعدم قدرتهم على تحويلها إلى انفعالات إيجابية، مما يعرقل الأداء الدراسي.

إن عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً قد يمكن تفسيره من جانب دور البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد التي أصبحت لا تولي اهتماماً بالغاً للجهد الفكري والعلمي الذي يبذله الفرد.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، كدراسة داود شفيقة (2014)، ودراسة سالم عبد الرحيم (1999)، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتفوّقين دراسياً.

3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

-الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث:

1.3-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث:

تُبيَن النتائج الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(36)** عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً عند ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية الجزئية الأولى، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وترى الطالبة أن تساوي الذكور والإناث في كفاءتهم الاجتماعية خالف ما أشار إليه عبد الرحمن محمد السيّد (1992) من أن الجنس يلعب دوراً مهماً في تحديد سلوك الفرد في مواقف التفاعل المختلفة. فالذكر يتميّز بطابع مختلف عما تتميّز به الأنثى من مهارات اجتماعية، ويرجع ذلك إلى الفروق في عملية التنشئة الاجتماعية والمعايير الاجتماعية المقبولة بين الذكور والإناث. وما ذكره (Goleman,2000) من حيث أن الإناث يتعلمن اللغة بشكل أسرع وأسهل من الذكور وهن خبيرات في قراءة الإشارات العاطفية

اللفظية وغير اللفظية، وفي التعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين. أما الذكور فهم حريصون على الحد من الانفعالات التي تعرضهم للانتقاد أو انفعالات الشعور بالذنب أو الخوف أو الأذى.

وفي نفس السياق أشار عبد الرحمن محمد السيّد (1992) إلى أن العديد من الدراسات أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الطريقة التي يستجيبون بها على العديد من مقاييس الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية. فالإناث أكثر قدرةً على التعبير الانفعالي كما أنهن أكثر حساسيةً انفعاليةً من الذكور. وفي المقابل الذكور أعلى درجةً في الضبط الانفعالي والاجتماعي. ولعل هذا ما أشار إليه ممدوح سلامة (1984) من أن الفروق بين الجنسين متغير هام يجب أخذه في الاعتبار. فجنس الطفل هو أحد الحقائق البيولوجية والاجتماعية المؤثرة في نمط تعامل الوالدين مع الأبناء.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين الذكور والإناث كدراسات حاكمة بن علي العبرية (2017)، و(Shujja, Malik, & Khan, 2015)، ونصر (2005)، إلاّ أنها تختلف مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في الكفاءة الاجتماعية بين الجنسين لصالح الذكور أو لصالح الإناث كدراسات منوخ (2015)، وعبد أحمد وجدوع أحمد (2015)، و(Legkaustas,Magelinskaute & Kepalaite,2014)، و(Santos,Vaughn ,Peceguna & Daniel.,2014)، و(Yukay Yuksel,2013)، ومنى سليمان (2013)، و(Ball,2012)، وسكران (2011)، وأبو مرق (2008)، و(Maurice,Elias & Norris, Haynes,2008)، و(Thorell,Lisa B & Kydell,A.M,2008)، و(Fantuzzo,Castro & Mendez,2005)، وعداد وشريت (2004)، والمغازي(2004)، و(Drener & Kim,2003)، و(BlankMayer & al., 2000)، وداوود (1999)، و(Griffin,1997)، و(La Frenière & Dumas,1996)، و(Whitcomb & Merrell, 1992)، وحبيب (1990).

2.3-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث:

تُبيَن النتائج الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (**37**) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً عند ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية الجزئية الثانية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وترى الطالبة أن عدم وجود فروق في التوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً يدل

على التقارب الموجود بين المتفوّقين والمتفوّقات في مستوى توافقهم الدراسي، كما أن هؤلاء التلاميذ يعيشون في ظروف مدرسية ثقافية ومجتمعية متشابهة، حيث يتميّزون بأفكار وخصائص متشابهة مما يجعل توافقهم الدراسي متقارب جداً.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مجموعة من الدراسات التي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين الجنسين كدراسات محمد علي (2013)، ولبوز (2002)، إلاّ أنها تختلف مع عدد من الدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة في التوافق الدراسي بين الجنسين لصالح الذكور أو لصالح الإناث كدراسات ثابت والشحات (2015)، وعبازة (2014)، والعبيدي والأنصاري (2011)، و(Abdullah,Elias,Mahyuddin & Uli,2009) والزهراني (2005)، والصباطي (1997)، ودمنهوري (1996) ودراسة جمل الليل (1993)، وميدون وأبي مولود (2014)، ولحرش وبن خليفة (2013)،

وراشد وعيسى (2011)، وخطارة (2011)، وأسعد ويس (2010)، و(Uguak,Elias, Uli & Suandi,2006) وقريشي (2002).

4-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

-الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث:

1.4-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث:

تُبيَن النتائج الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم **(38)** عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً عند ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية الجزئية الأولى، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

إن نتيجة الدراسة الحالية-في رأي الطالبة- يمكن تفسيرها على أساس أن الذكور والإناث على حد سواء يتلقون نفس المعاملة الوالدية، ويخضعون لنفس القوانين الداخلية للمؤسسة التربوية، وربما لديهم طموح ومشروع دراسي واحد وهو الحصول على شهادة البكالوريا التي تبقى هاجساً لكل التلاميذ المقبلين عليها ولكن بدرجات متفاوتة. كما ترى الطالبة أيضاً أن الكفاءة الاجتماعية محدد لسلوك الفرد في مختلف المجالات سيما المجال الدراسي، ومؤشر لنتائج أدائه. فالذي يدرك قدراته عند القيام بالسلوك يسعى للقيام بما يستطيع القيام به وهو قادر على بذل الجهد أكثر ويثابر عليه لمدة أطول محققاً طموحه.

كما يمكن تفسير عدم التمييز بين الذكور والإناث في الكفاءة الاجتماعية من خلال نظرة المجتمع الجزائري اليوم، وبخاصة الوالدين عند تشجيعهما للبنت على التنافس وتحقيق ذاتها مثل أخيها الذكر. فنفس الفرص متاحة للذكر والأنثى في كل المجالات، حيث أن كل واحد منهما يتبعان نفس المنهج في التعبير عن حاجاته ومتطلباته من خلال الاتصال اللفظي وغير اللفظي الناجح.

ولتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى للفرضية العامة الرابعة المتعلقة بالفروق في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً يمكن الاستعانة بما تم تناوله وذكره من دراسات سابقة في الفرضية الجزئية الأولى للفرضية العامة الثالثة.

2.4-تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث:

تُبيَن النتائج الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم **(39)** عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً عند ($\alpha = 0.05$). وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية الجزئية الثانية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية من خلال التقارب الموجود بين المتفوّقين والمتفوّقات في مستوى توافقهم الدراسي، ومن حيث أنهما يعيشان في ظروف مدرسية واحدة أو ظروف ثقافية واجتماعية متشابهة مما يجعلهم متقاربين في توافقهم الدراسي. فأصبحت الفتاة الجزائرية اليوم تقبل على التعليم مما أكسبها وضعاً مميّزاً في المجتمع. كما أصبح الذكور والإناث يتعاونون فيما بينهم بالمراجعة الجماعية في المؤسسة التعليمية، أو خلال العطل المدرسية.

ولتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية للفرضية العامة الرابعة المتعلقة بالفروق في التوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً يمكن الاستعانة بما تم تناوله وذكره من دراسات سابقة في الفرضية الجزئية الثانية للفرضية العامة الثالثة.

-الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه مخالف مما توقعناه في الفرضيات العامة الأولى والثانية والثالثة والرابعة وفرضياتها الجزئية ما عدا نتيجة الفرضية الجزئية الأولى للفرضية العامة الثانية التي أسفرت نتيجتها عن وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً.

لقد أسفرت نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى كل من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً.

وتوصلت نتيجة الفرضية الجزئية الأولى للفرضية العامة الثانية إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً لصالح المتأخرين، في حين توصلت نتيجة الفرضية الجزئية الثانية للفرضية العامة الثانية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً.

وكشفت نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً. كما أسفرت نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية عن عدم وجود فروق دالة في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً. وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1-عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2-وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح المتأخرين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4-عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-خاتمـــة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرة أساسية وجهت العمل البحثي منذ البداية، حيث تمثلت في الاهتمام المتزايد للباحثين في السنوات الأخيرة بالكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي كمؤشرات دالة وموجهة لسلوك الفرد عامة وسلوك المتعلم خاصة، وفي الاختلاف الذي ظهر بين الباحثين في دراستهم للكفاءة الاجتماعية أو التوافق الدراسي وعلاقتها بعدد من المتغيرات لدى عينة من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من جهة، والاختلاف الذي ظهر بين تناولات الباحثين وطروحاتهم النظرية حول هذه المفاهيم والنتائج التي تم التوصل إليها.

ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً أوّلاً، الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً ثانياً، الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً ثالثاً، الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً رابعاً، ومعالجة الموضوع من جوانبه النظرية وتحليل مكوّناته انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والأساسية، وأدواتها وأساليب معالجة الموضوع ميدانياً وإحصائياً.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها أنها تناولت الكفاءة الاجتماعية التي ظهرت حديثاً باعتبارها تمثل مظلة لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد لكي ينجح في حياته وعلاقاته الاجتماعية كما تمثل مع القدرات المعرفية جناحي الفعالية في مواقف الحياة وتفاعلات الفرد اليومية مع المحيطين به.

وتحتل الكفاءة الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الفرد، من حيث أنها تساعده على تكوين علاقات اجتماعية، وتمكّنه من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها، ومن السيطرة على أشكال سلوكه المختلفة، وتزيده من القدرة على التعامل مع السلوك غير المنطقي الصادر من الآخرين، وتسهّل عليه إدارة علاقات العمل مع الزملاء والرؤساء بطريقة أفضل.

فالكفاءة الاجتماعية هي عامل مهم في تحقيق التوافق الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمون إليها وهي تفيد الفرد في التغلب على مشكلاته، وتوجيه تفاعله في البيئة المحيطة، وتساعده على اكتساب مهارات الاستمتاع بالأنشطة التي يمارسها وتحقيق حاجاته النفسية، وعلى تحقيق قدر كبير من الاستقلالية الذاتية والاعتماد على النفس، واكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال.

فهي تساعد الفرد على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاته الذهنية والجسمية.

كما أنها تجعله أن يكون تعامله فعّالاً مع الآخرين، وقادراً على مواجهة الآخرين وتحريكهم، وقادراً على إقامة علاقات ناجحة، وإقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاتهم. فهي تعمل على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي مع أحداث الحياة الضاغطة بصورة إيجابية.

فالكفاءة الاجتماعية تعد معياراً للصحة النفسية لدى الأفراد، كما تعد من العوامل الهامة المؤدية إلى النجاح الاجتماعي والتوافق النفسي والدراسي. لذا فهي ضرورة اجتماعية في التأثير على الجماعة لكونها تعكس التفاعل داخل الجماعة. فنجاح الفرد في علاقاته الاجتماعية لا يتوقف على قدراته وإمكاناته، بل يتوقف على ما يتوفر لديه من حقائق كاملة عن مختلف جوانب شخصيته.

فالكفاءة الاجتماعية تعد البناء النفسي لجميع المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الفرد حتى ينجح في حياته وعلاقته الاجتماعية. فهي تساعده على أن تكون علاقته الاجتماعية متينة وقوّية وذات جودة مرتفعة، كما أنها تؤدي إلى نجاحه بالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق توافقه مع البيئة الاجتماعية، وتساعده

على إنجاز أهدافه الشخصية والمهنية، وتحافظ على ديمومة العلاقات الإيجابية مع الآخرين والتأثير فيهم.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية أيضاً في كونها أنها تناولت متغير التوافق الدراسي لدى التلميذ الذي يسعى إلى تغيير سلوكه ليكون أكثر فعالية في المجال الدراسي، بعيداً عن الضغوط النفسية والاجتماعية والمدرسية التي قد تعرقله. فالتوافق المدرسي هو بعد من أبعاد الصحة النفسية التي تسمح بالعيش في ظل النجاح في المجال الدراسي.

إن التوافق الدراسي الجيّد مؤشر إيجابى ودافع قوّى يدفع المتعلمين إلى الرغبة في الدراسة والتحصيل والذي يساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم وأساتذتهم، حيث يجعل العملية التربوية خبرة ممتعة وجذابة. فلكي يصل المتعلم إلى توافق دراسي عليه أن يحقق التوافق الاجتماعي الذي يقتضي الشعور بالانتماء إلى مجتمعه الدراسي ومجتمعه عامة، بالإضافة إلى قدرته على تقبل شركاء العملية التعليمية–التعلمية المتواجدين بالمؤسسة التعليمية.

إن توافق المتعلم الدراسي يتعلق بقدرته على إحداث توازن بين دوافعه ومتطلبات الدراسة، وأنه يستطيع مواجهة الضغوط النفسية ولاجتماعية والمدرسية بإيجاد أساليب إيجابية تسمح له بتحقيق التوافق مع ذاته ومع غيره، الأمر الذي يمكنه من تحقيق أهدافه ورغباته التي تتوّج بالتفوّق في الدراسة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبيان لقياس الكفاءة الاجتماعية والاعتماد على مقياس التوافق الدراس لِـ (Youngman,1979) الذي صممه لتلاميذ التعليم الثانوي، وقام حسين عبد العزيز الدريني بترجمته للغة العربية وتقنينه وتكييفه على البيئة القطرية سنة 1985، ثم قام عبد الرحيم شعبان شقورة بتقنينه وتكييفه على البيئة الفلسطينية سنة 2002. وقد تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية تكوّنت من (400) تلميذًا وتلميذةً من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من السنة الثالثة ثانوي بواقع (187) من المتفوّقين (78 ذكور و109 إناث) و(213) من المتأخرين (126 ذكور و87 إناث) المتمدرسين بعدد من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الكفاءة الاجتماعية ودرجات التوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً لصالح المتأخرين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً، عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً.

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

-التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي مع عينات أخرى من سلك التعليم مثل طلبة الجامعة وأساتذتهم، أو في قطاعات أخرى من القطاع الصحي أو الصناعي أو الإدارة العمومية لفهم سلوك مستخدميها.

-تدريب المتعلمين وأساتذتهم على مهارات الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي من خلال إعداد برامج ودورات تكوينية أو ورشات عمل متخصصة تتضمن التدريب على هذه المهارات.

-تصميم برامج تدريبية للمتفوّقين دراسياً وأساتذتهم في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لتدريبهم عليها.

-تصميم برامج تدريبية للعاديين والمتأخرين دراسياً وأساتذتهم في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي.

وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج لمزيد من البحوث والدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالآتي:

-دراسة تبحث عن العلاقة العاملية بين المكوّنات الفرعية للكفاءة الاجتماعية والمكوّنات الفرعية للتوافق الدراسي لدى المتفوّقين وغير المتفوّقين من طلاب الجامعة.

-دراسة تبحث عن الفروق بين طلبة الجامعة في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي وفق متغيري الجنس والتخصص.

-دراسة تبحث عن الفروق بين أساتذة التعليم الجامعي في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

-دراسة تبحث عن علاقة الكفاءة الاجتماعية بمتغيرات أخرى مثل التوافق النفسي، مستوى الطموح وقلق المستقبل أو قلق البطالة لدى عينات مختلفة.

المراجع

المراجـــــع العربية:

1-إبراهيم، خالد كاظم وآخرون (2009). دراسة ظاهرة الرسوب لطلبة الصفوف المنتهية في المراحل الدراسية الثلاث في العراق وسبل معالجتها. الموصل، العراق.

2-إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2009). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة.ط1، إيتراك للنشر والتوزيع.

3-ابن زكريا، أحمد بن فارس (1979). معجم مقاييس اللغة. القاهرة، دار الفكر.

4-ابن منظور، جمال الدين بن مكرم الأنصاري (1990). لسان العرب. الجزء الثاني عشر، القاهرة الدار المصرية للتأليف والترجمة، مكتبة بولاق.

5-أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). الإرشاد المدرسي. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6-أبو الرب، محمد (2018). فعالية برنامج قائم على السيكو دراما في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، 16(1)، 40-57.

7-أبو النصر، مدحت (2007). رعاية أصحاب القدرات الخاصة. ط1، القاهرة، مجموعة النيل العربية.

8-أبو حلاوة، محمد السعيد (2009). تعريف وقياس الكفاءة الاجتماعية، مراجعة لأدبيات المجال. جامعة الإسكندرية، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، جمهورية مصر العربية.

9-أبو دية، عدنان أحمد (2011). أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات. ط1، عمان، دار أسامة.

10-أبو علام، رجاء محمود (1983). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. ط1، الكويت، دار القلم.

11-أبو غالي، عطاف محمود (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(3)، 275-291.

12-أبو فخر، غسان (2007). صعوبات التعلم وعلاجها. دمشق، منشورات الجامعة.

13-أبو مرق، جمال (2008). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالاتجاه نحو دمج المتفوّقين والموهوبين في المدارس الحكومية من منظور طلبة جامعة الخليل. *مجلة كلية التربية*، الإسكندرية، 18(1)،204-236.

14-أبو مصطفى، نظمي (1999). العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي عند أطفال المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية. *مجلة التقويم*، 1(8)، 165-180.

15-أبو معلا، طالب صالح (2006). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتهما بالاتجاه نحو مهنة التمريض لطلبة كليات التمريض في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

16-أبو هاشم، السيّد محمد وحسن فاطمة حلمي (2004). سيكولوجية المهارات. ط1، القاهرة، زهراء الشروق للطباعة.

17–أحمد، سهير كامل (2003). سيكولوجية الشخصية. الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

19–أنيس، إبراهيم وآخرون (1973). المعجم الوسيط. الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف.

19–إسماعيل، نبيه إبراهيم (2006). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

20–الأبحر، محمد عاطف (1984). قياس التوافق المهني. القاهرة، دار الإصلاح.

21–الأسطل، مصطفى رشاد (2010).الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

22–الأشول، عادل أحمد عزالدين (1987). موسوعة التربية الخاصة. مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

23–البلاوي، إيهاب وعبد الحميد أشرف محمد (2002). الإرشاد النفسي المدرسي. مصر، دار الكتاب الحديث.

24–البطانية، أسامة محمد وآخرون (2005). علم النفس الطفل غير العادي. ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

25–البيبلي، جومانة محمد (2012). الفرق بين الطالبات المتفوّقات والمتأخرات دراسياً في الأساليب المعرفية: دراسة على طالبات كلية العلوم، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس*، 11(1)، 45–98.

26–البيلي، محمد عبد الله وآخرون (1997). علم النفس التربوي وتطبيقاته. الإمارات العربية المتحدة، مكتبة فلاح للنشر والتوزيع.

27–الترتوري، محمد عوض (2007). الكفاءة الاجتماعية. *مجلة ديوان العرب*، القاهرة، (1)، 1–64.

28–الترتير، إبراهيم عبد الحميد (2003). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير منشورة من مكتبة جامعة الخليج الأهلية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإنسانية، نابلس، فلسطين.

29–التويجري، محمد عبد المحسن ومنصور، عبد المجيد سيّد(2000).الموهوبون: آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين العربي والعالمي. الرياض، مكتبة العبيكان.

30–الجبالي، حسني (2003). علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

31–الجرجاوي، زياد بن علي (2002). التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

32–الجسماني، عبد العلي (1994). سيكولوجية المراهقة وحقائقها الأساسية. القاهرة، الدار العربية للعلوم.

33–الحوراني، محمد(1999).رعاية المتفوّقين عقلياً: يجب أن تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة التربية*، القاهرة، (30)، 66–75.

34–الحياني، عاصم محمد ندى (1989).الإرشاد التربوي والنفسي. العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

35–الخازن، منير وهبة (د.ت). معجم مصطلح علم النفس. بيروت، دار النشر للجامعيين.

36–الخالدي، أديب محمد (2008). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوّق العقلي. ط2، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

37–الداهري، صالح حسن والكبيسي، وهيب مجيد (1999). علم النفس العام. ط1، إربد، دار وائل للنشر والتوزيع.

38–الداهري، صالح حسن (2005). سيكولوجية رعاية الموهوبين والمتميّزين وذوي الاحتياجات الخاصة.ط1، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

39–الددا، مروان سليمان سالم (2008). فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

40–الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (د.ت). مختار الصحاح. بيروت، مكتبة لبنان.

41–الرفاعي، نعيم (1995). الصحة النفسية–دراسة في سيكولوجية التوافق. دمشق، مكتبة الجامعة.

42–الروسان، فاروق (1996). تطوّر صورة معدّلة للكشف عن الموهوبين في مرحلة الدراسة الابتدائية في عينة أردنية. *المجلة العربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 18(1)، 35–65.

43–الزراد، فيصل خير (1997). التخلف الدراسي وصعوبات التعلم. بيروت، دار النفائس.

44–الزغبي، أحمد محمد (2005). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية (أسبابها وسبل علاجها). دمشق، دار الفكر للنشر والتوزيع.

45–الزغلول، عماد (2003). نظريات التعلم. ط1، جامعة مؤتة، عمان، دار الشروق.

46–الزيات، فتحي مصطفى (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. القاهرة، دار النشر للجامعات.

47–الزيات، فتحي مصطفى (2002). المتفوّقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات.

48–الزيتون، كامل عبد الحميد (2003). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، عالم الكتب.

49–السدحان، عبد الله بن ناصر (2004). المناشط الترويحية وعلاقتها بالتفوّق الدراسي.*المجلة التربوية*،مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، (70)، 25–59.

50–السرسي، أسماء وعبد المقصود أماني (2004). برنامج لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة. مؤتمر الطفل والبيئة والمؤتمر العلمي السنوي، معهد الدراسات العليا للطفولة ومركز الطفولة جامعة عين الشمس، جمهورية مصر العربية.

51–السرور، نادية هايل (2001). مدخل إلى تربية المتميّزين والموهوبين. عمان، دار الفكر.

52–السمادوني، السيّد إبراهيم (1994). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين. *مجلة دراسات نفسية*، 4(3)، 936–955.

53–السيّد، فؤاد البهي(1999). علم النفس الاجتماعي: رؤية معاصرة. القاهرة، دار الفكر العربي.

54–السيّد، عبد الحليم وآخرون(2003). علم النفس الاجتماعي المعاصر. ط1، القاهرة، دار اتيراك للنشر والتوزيع.

55–الشخص، عبد العزيز والدماطي، عبد الغفار(1992). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين.القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.

56–الشخص، عبد العزيز والسرطاوي، أحمد (1999). تربية الأطفال المتفوّقين والموهوبين في المدارس العادية. ط1، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

57–الشربيني، زكريا وصادق يسرية (2002). أطفال عند قمة الموهبة والتفوّق العقلي والإبداع.القاهرة، دار الفكر العربي.

58–الشرقاوي، أنور (1985). سيكولوجية التعلم، أبحاث ودراسات. الجزء الأوّل، القاهرة، دار الفكر العربي.

59–الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد(2011).التربية الخاصة وبرامجها العلاجية.ط1، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

60–الشمري، أسعدويس (2010). التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة. *مجلة سير مين رأي*، جامعة تكريت، كلية التربية، سامراء، العراق، 6(2)، 191–210.

61–الشيراوي، مريم عيسى (2011). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارة تكوين الأصدقاء لتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلميذات المدمجات في المدارس الحكومية بمملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية التربية، جامعة البحرين، 12(3)، 166–173.

62–الصاعدي، ليلى(2007).التفوّق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار: رؤية من واقع المناهج. ط1، عمان،الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

63–الضو، محمد علي محمد (2013). التوافق الدراسي لدى طلاب كليات التربية بجامعة بخت الرضا.*مجلة جامعة بخت الرضا العلمية*، السودان، (6)، 21–38.

64–العبد الكريم، راشد بن حسين (2012). النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، عمادة البحث العلمي، المملكة العربية السعودية.

65–العبرية، حاكمة بنت خالد بن علي (2017). علاقة الطالب بالمعلم والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلماتهم في مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية. رسالة ماجستير جامعة نزوى، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم التربية والدراسات الأساسية، سلطنة عمان.

66–العبيدي، محمد جاسم (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته. الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

67–العمايرة، محمد حسن (2002). المشكلات الصفية. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

68–العمري، أحمد عبد الرحيم (2001).الصحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

69–العيسوي، عبد الرحمان (2000). التربية النفسية للطفل والمراهق. بيروت، لبنان، دار الرتب الجامعية.

70–الغانم، عبد العزيز(1994).دراسة مسحية لواقع رعاية المتفوّقين بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، (25)، 145–189.

71–الغرابية، سالم علي والعتوم، عدنان يوسف (2012). فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 13(1)، 25–37.

72–الغريب، أسامة (2003). اضطرابات مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا.

73–الغول، أحمد عبد المنعم (1993). الكفاءة الاجتماعية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي.رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، كلية التربية، قسم علم النفس، جمهورية مصر العربية.

74–الفقي، عبد المؤمن فرج (1999).الإدارة المدرسية المعاصرة. ليبيا، منشورات جامعة قاريونس.

75–القاضي، يوسف مصطفى وآخرون (2002).الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي. الرياض، المملكة العربية السعودية، دار المريخ للنشر.

76–القحطاني، مسعود بن حسين (2009). التدين وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية وأنماط التنشئة الأسرية لدى طلبة جامعة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا.

77–القريطي، عبد المطلب أمين(1989).المتفوّقون عقلياً، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3(2)، 84–113.

78–القريطي، عبد المطلب أمين(2004).سيكولوجية ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وتربيتهم. ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

79–القريطي، عبد المطلب أمين(2005).الموهوبون والمتفوّقون–خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم. ط4، القاهرة، دار الفكر العربي.

80–القويدر، ذكريات غازي قويدر (2010). أثر برنامج جائزة الملك عبد الله الثاني للياقة البدنية في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين وذوي صعوبات التعلم في الأردن. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، المملكة الأردنية الهاشمية.

81–القيسي، عبد الغفار والدليمي، عبد الجبار وغالي، سوسن (2009). الإدراك الحسي الحركي لدى الطلبة المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في المدارس الإعدادية.*مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (23)، 55–82.

82–الكاشف، إيمان محمد (1995). دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي. *مجلة علم النفس*، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (36)، 2–25.

83–المامي، وئام محمد (2016). الصمود النفسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى أبناء المطلقات في موريتانيا. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 17(5)، 683–716.

84–المخطي، جبران يحي (2006). المهارات الاجتماعية–أطفال الخليج للدراسات والبحوث.

85–المغازي، إبراهيم (2004). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية بجامعة القاهرة.*مجلة دراسات نفسية*، (4)، 469–493.

86–النافع، عبد الله(2000).برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

87–النفيعي، فؤاد بن معتوق عبد الله (2009). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوّقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

88–النملة، عبد الرحمان بن سليمان (2016). العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوّقين دراسياً في منطقة الرياض. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، قسم علوم التربية جامعة الإمام محمد ابن مسعود، المملكة العربية السعودية، 43 (4)، 1759–1772.

89–النوبي، محمد علي (2010). مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

90–الوهيبي، عبد الله بن محمد بن خميس (2013). سمات الشخصية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى الاختصاصيين الاجتماعيين العاملين بمدارس وزارة التربية والتعليم في محافظة مسقط. رسالة ماجستير جامعة نزوى، كلية العلوم الاجتماعية والآداب، قسم التربية والدراسات الاجتماعية.

91–بابش، عتيقة (2010). بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات، التكيّف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بالثانوية الجديدة فايد السعيد بلدية حمام الضلعة، المسيلة.رسالة ماجستير ،قسم علم النفس،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

92–بدر، إسماعيل إبراهيم (2012). الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي. القاهرة، مركز الدراسات والبحوث عن المتفوّقين.

93–بدوي، أحمد زكي (1982). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت، مكتبة لبنان.

94–بدير، كريمان (2006). التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم. القاهرة، عالم الكتب.

95–بطرس، بطرس حافظ (2010). المشكلات النفسية وعلاجها. ط2، عمان، الأردن، دار المسيرة.

96–بكير، مليكة (2016). الرضا عن الدراسة وعلاقته بالدافع المعرفي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي. (دراسة مقارنة بين المتفوّقين وغير المتفوّقين). *مجلة الطفولة والتربية*،5(2)، 201–228.

97–بلحسن، سيدي محمد (2008). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى المراهقين.الرباط، المغرب، دار نشر المعرفة للنشر والتوزيع.

98–بلطجي، لمي بندق (2010). صعوبة القراءة: تشخيصها ووضع خطط فردية لعلاجها. بيروت دار العلم للملايين.

99–بن الزين، نبيلة (2015). دروس مقياس التأخر الدراسي. قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

100–بهادر، سعدية محمد علي (1992). علم نفس النمو. الكويت، دار العرب العالمية.

101–بوجلال، سعيد (2009). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوّق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

102–بودخيلي، مولاي محمد (2004). نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

103–بوصفر، دليلة(2011). الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم (18–21 سنة).رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

104–بوقصارة، منصور (2008).الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية. رسالة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية.

105–تعوينات،علي (1992).التخلف الدراسي: أسبابه وعلاجه.*مجلة الرواسي*، باتنة، الجزائر،(1)،15-30.

106–توفيق، عبد المنعم توفيق (2004). التنشئة التربوية: دراسة مقارنة بين المتفوّقين دراسياً والعاديين من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. *المجلة التربوية*،مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت (73)، 101-132.

107–ثابت، عصام والشحات مجدي (2010). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل. *مجلة بحوث كلية التربية*، 8 (5)، 1-43.

108–جابر، عبد الحميد جابر (1998). التدريس والتعلّم، الأسس النظرية والاستراتيجيات والفاعلية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

109–جامع، إسحق حسن (1990). دراسة أثر الانحرافات الجنسية على التوافق الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالعاصمة القومية. رسالة ماجستير،شعبة علم النفس،كلية التربية، جامعة الخرطوم، السودان.

110–جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). الموهبة والتفوّق والإبداع. ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

111–جروان، فتحي عبد الرحمن (2012). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. ط3، عمان، الأردن.

112–جلال، أحمد سعد (2008). الاختبارات والمقاييس النفسية. ط1، القاهرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

113–جناد، عبد الوهاب (2014). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح. دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.رسالة دكتوراه العلوم، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

114–جولمان، دانيال (2000). الذكاء العاطفي. ترجمة الجبالي ليلى، الكويت، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 262.

115–حافظ، نبيل (2000). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. ط1، القاهرة، مكتبة، زهراء الشرق.

116–حبيب، مجدي عبد الكريم (2003). الخصائص النفسية لذوي الكفاءة الاجتماعية، دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، القاهرة، (110)، 126-155.

117–حسن، مصطفى (2003). الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب والتشخيص والعلاج. القاهرة، دار القاهرة، جمهورية مصر العربية.

118–حسن، مسلم وحسن علي (2006). تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية للمعلم من أجل تكوين نفسي أفضل للمتعلم. *مجلة المعرفة*، (137)، 8–25.

119–حسين، علي عبد الحسن وعبد الزهرة، اليمة (2011). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية، جامعة كربلاء. *مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية*، 11(3)، 13–45.

120–حسين، إخلاص علي (2012).أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الفتح*، (44)، 112–135.

121–حمايمي، عبد الرزاق (2014). مستوى الكفاءة الاجتماعية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة ورقلة. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*. (19)، 1–25.

122–حنورة، مصري عبد الحميد(2003).دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوّق.*مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، 28(2)، 51–74.

123–خابط، ليلية (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه الطور الثالث (ل م د)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

124–خضر، عبد الباسط متولي (2005). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

125–خطارة، رشيد (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع.

126–خليفة، عبد اللطيف محمد وعبد الله معتز سيّد (1996).المهارات الاجتماعية في علاقتها بالقدرات الإبداعية. مجلة حوليات، جامعة الكويت، كلية الآداب، 10(6)، 290–315.

127–خليل، ميخائيل معوض (1997). القدرات العقلية. الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

128–خوري، توما جورج (2003). سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق. ط3، لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

129–خير الله، سحر عبد الوهاب (2013). الكفاءة الاجتماعية لذوي الإعاقة العقلية: برامج إرشادية للآباء والمعلمين. ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

130–داود، نسيمة (1999). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، عمان، 26(1)، 101–125.

131–داوود، عزيز (1999). دراسات وقراءات نفسية وتربوية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

132–داود، شفيقة(2014). دراسة مقارنة في مستوى التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الوادي، (8)، 125–142.

133–دبابنة، ميشيل ومحفوظ، نبيل (1984). سيكولوجية الطفولة. عمان، دار المستقبل.

134–دسوقي، كمال (1990). النمو التربوي للطفل والمراهق. بيروت، دار النهضة العربية.

135–دمنهوري، فتحي رشاد صالح (2006). التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي. القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

136–دوقة، أحمد وآخرون (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

137–دويدار، عبد الفتاح محمد (1994). في الطب النفسي وعلم النفس المرضي الإكلينيكي. القاهرة، دار النهضة العربية.

138–راشد، محمد يوسف أحمد (2011). التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين. دراسة ميدانية على طلبة المرحلة الثانوية بالمحافظة الوسطى. *مجلة جامعة دمشق*(29)، 701–740.

139–زحلوق، مها إبراهيم(1998).نحو برنامج لتربية المتفوّقين عقلياً سورية نموذجاً. *مجلة الشؤون الاجتماعية*، جامعة دمشق، (57)، 127–157.

140–زحلوق، مها إبراهيم(2001).المتفوّقين دراسياً في جامعة دمشق: واقعهم، حاجاتهم مشكلاتهم، دراسة ميدانية. *مجلة جامعة دمشق*، 17(1)، 11–55.

141–زهران، حامد عبد السلام (1980). التوجيه والإرشاد النفسي. ط2، القاهرة، عالم الكتب.

142–زهران، حامد عبد السلام (1984). علم النفس الاجتماعي. ط5، القاهرة، عالم الكتب.

143–زهران، حامد عبد السلام (1987). قاموس علم النفس. ط2، القاهرة، عالم الكتب.

144–زهران، حامد عبد السلام (1995). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط2، القاهرة، عالم الكتب.

145–زيدان، محمد مصطفى (1972). النمو النفسي للطفل والمراهق. ط1، منشورات الجامعة الليبية.

146–سرحان، محمد محمود محمد (2005). طرق تنظيم المجتمع وتنمية المهارات الاجتماعية لدى القيادات الشعبية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، مجلة جامعة حلوان، 1(15)293–379.

147–سعدات، إسلام عطية سعادة (2016). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى النساء اللواتي هدمت بيوتهن في العدوان الإسرائيلي على غزة 2014. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

148–سعادة، جودت أحمد وعبد الله محمد (1991). المنهج الدراسي الفعّال. ط1، إربد، عالم الكتاب الحديث.

149–سعادة، رشيد (1998).الفشل المدرسي وعلاقته بالمعنى الذي يلحقه كل من الذكر والأنثى في المدرسة. *مجلة الطفل والمدرسة*، 2(1)، 22–40.

150–سليمان، سناء محمد (1993). رعاية الطلاب المتفوّقين بالمدرسة الثانوية بين الواقع والمأمول.*مجلة علم النفس*، القاهرة، الهيئة المصرية العلمية للكتاب، (28)، 100–130.

151–سليمان، عبد الرحمان وغازي أحمد صفاء (2001). المتفوّقون عقلياً: خصائصهم، اكتشافهم،تربيتهم، مشكلاتهم. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

151–سليمان، عبد الرحمن السيّد (2001). معجم التخلف العقلي. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

152–سليمان، السيّد عبد الحميد (2003). صعوبات التعلم: تاريخها، مفهومها، مشكلاتها، علاجها.ط2، القاهرة، دار الفكر العربي.

153–سليمان، سناء محمد (2005). مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة.ط1،القاهرة، عالم الكتب.

154–سيّد، عثمان أحمد (1979). صعوبات التعلم. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

155–شحاتة، حسن وأبو عميرة، محبات (1994). المعلمون والمتعلمون: أنماطهم وأدوارهم.ط1، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

156–شعبان، عرفات صلاح (2014). قصور الكفاءة الاجتماعية والمشكلات السلوكية لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة العلوم التربوية*، 4(1)، 243–288.

157–شقورة، عبد الرحيم شعبان (2002). الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي. رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، كلية التربية قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

158–شقير، زينب محمود (2000). رعاية المتفوّقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

159–شقير، زينب محمود(2002).مقياس التوافق النفسي، كراسة التعليمات.ط1، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

160–شيبة، لخضر (2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة

الثانية ثانوي. دراسة ميدانية بولاية ورقلة نموذجاً. رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

161–شيفر، شارل وميلمان، هوارد (2006). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها.ترجمة العزة سيّد حسني ط1، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

162–صالح، علي عبد الرحيم ومنشد حسام محمد (2017). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة. *المجلة العربية لعلم النفس*، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة القادسية، العراق (3)، 25–50.

163–صرداوي، نزيم (2009). المحددات غير الذهنية للتفوّق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر.

164–صرداوي، نزيم وآخرون (2013). المحددات السيكولوجية للتفوّق الدراسي. التقرير النهائي لمشروع بحث وطني، مخبر: تربية–تكوين–عمل (E.For.T)، جامعة الجزائر.

165–طاهر، عبد الكريم (2014). قياس الكفاءة الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الأوّل الابتدائي الملتحقين برياض الأطفال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. بحث غير منشور، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، جمهورية مصر العربية.

166–طربية، محمد عصام (2009). مدخل إلى التربية الخاصة. ط1، دار بنان.

167–طريف، شوقي (2002). المهارات الاجتماعية والاتصالية. دراسات وبحوث نفسية. القاهرة، دار غريب.

168–عباس، فيصل(1982).الشخصية في ضوء التحليل النفسي.ط1، بيروت، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

169–عبد الحميد، جابر (1990). نظريات الشخصية–البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث والتقويم.القاهرة، دار النهضة العربية.

170–عبد الحميد، جابر وكفافي علي (1993). معجم علم النفس والطب النفسي(انجليزي–عربي). الجزء الأوّل، القاهرة، دار النهضة العربية.

171–عبد الحميد، محمد فتحي (1997). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة عين شمس، القاهرة.

172–عبد الخالق، محمد أحمد (2008). فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الصم في المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

173–عبد الرحيم، حسن طلعت (1980). سيكولوجية التأخر الدراسي. ط1، السعودية، دار الإصلاح للطباعة والنشر.

174–عبد السلام، محمد صبحي (2009). صعوبات التعلم والتأخر الدراسي عند الأطفال. القاهرة، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع.

175–عبد العظيم، طه (1991). مدى فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين قصور الذات لدى المراهقين.رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

176–عبد الغفار، عبد السلام(1997). التفوّق العقلي والابتكار. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

177–عبد الغفار، أحلام رجب(2003).الرعاية التربوية للمتفوّقين دراسياً.ط1، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.

178–عبد الفتاح، فوقية (2005). علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق. ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

179–عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1999). الصحة النفسية والتفوّق الدراسي. القاهرة، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

180–عبد الله، محمد قاسم (2000). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من الأطفال السوريين. الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. *مجلة الطفولة العربية*، 4(11)، 6–23.

181–عبد الله، محمد عادل(2003).الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، جامعة الزقازيق، (43)، 1–35.

182–عبد المجيد، عبد الرحيم (1981). علم النفس التربوي والتوافق الاجتماعي. ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

183–عبد المقصود، أماني (2008).الكفاءة الاجتماعية لذوي الاحتياجات الخاصة بين التشخيص والتحسين. الإسكندرية، مكتبة الأنجلو المصرية.

184–عبد الهادي، نبيل وآخرون (2000). بطء التعلم وصعوباته. عمان، دار وائل للنشر.

185–عبد الوهاب، سميرة(1999).إدراك التلميذ المتفوّق لذاته ولنظرة الآخرين. دراسة مقارنة.*مجلة كلية التربية*، جامعة دمشق، 12(4)، 62–80.

186–عتريس، هاني (1997). المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

187–عثمان، سيّد أحمد (1974). علم النفس الاجتماعي التربوي، المسايرة والمثابرة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

188–عثمان، أحمد عبد الرحمن إبراهيم (1994). مراقبة الذات وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لدى كل من المعلمين وطلبة كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

189–عدس، محمد عبد الرحيم (1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعّال. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

190–عدوان، سلمى (2016). عوامل التأخر الدراسي في المدرسة الجزائرية. دراسة مسحية للتلاميذ المتأخرين دراسياً بثانوية لخضر رمضاني أوماش. رسالة ماجستير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية.

191–عطار، إقبال بنت أحمد (2009). العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات. *مجلة بحوث التربية النوعية*، مصر، 13(2)، 44–62.

192–علوان، فادية (2003). مقدمة في علم النفس الارتقائي. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

193–علي، عبد المجيد محمد (2006). الكفاءة الاجتماعية والقلق لدى التلاميذ المتخلفين عقلياً في مدارس التربية الفكرية وأقرانهم في الفصول الملحقة بالمداري العادية. دراسة مقارنة. *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر،20(3)، 161–170.

194–عواد، أحمد وشريت أشرف (2004).الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتعلمين المتفوّقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. مجلة الطفولة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، (2)، 1–22.

195–عواد، يوسف ذياب (2006).سيكولوجية التأخر الدراسي. ط2، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

196–عودة، محمد ومرسي كمال (1986). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. ط2، الكويت دار القلم.

197–عوض، عباس محمود(1985).مدخل إلى الأسس النفسية والفسيولوجية للسلوك. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

198–عيسى، يسرى وسيّد أحمد (2017). الذكاء الوجداني في علاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، (8)، 1–42.

199–غريب، عبد الكريم (1991).التخلف الدراسي. دراسة نظرية–ميدانية في المدينة والبادية.الدار البيضاء، المغرب، مطبعة إفريقيا للنشر.

200–فرج، طريف شوقي (2003). المهارات الاجتماعية والاتصالية. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.

201–فهمي، مصطفى (1979). التوافق الشخصي والاجتماعي. القاهرة، مكتبة الخانجي.

202–فهمي، مصطفى (1980). التكيّف النفسي. القاهرة، مكتبة مصر، دار الطباعة الحديثة.

203–كامل، طارق (2006).أساسيات علم النفس التربوي. الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

204–كامل، أحمد وطارق عبد المجيد (2014). أثر برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العربية، قسم علم النفس، جمهورية مصر العربية.

205–كروشانك، بول (1971).تربية الموهوب والمتخلف. ترجمة يوسف ميخائيل أسعد، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

206–كروم، موفق (2017). البنية العاملية لاختبار المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد بن أحمد، وهران2، كلية العلوم الاجتماعية.

207–مباركي، محندأورابح (2018). التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين. دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط نموذجاً. أطروحة دكتوراه الطور الثالث (ل م د)، جامعة مولود معمري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.

208–مجمع اللغة العربية (1990).المعجم الوجيز. طبعة خاصة، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

209–محروس، منال محمد علي (2011). فاعلية برنامج من منظور طريقة العمل مع الجماعات وتحسين الكفاءة الاجتماعية للأطفال المعاقين سمعياً. المؤتمر الدولي الثالث والعشرين للخدمة الاجتماعية (انعكاسات الأزمة المالية العالمية على سياسات الرعاية الاجتماعية). مصر، المجلد 11.

210–محمد، أمل علي أحمد (2017). التوافق الدراسي وسط الطلاب مطلقي الأبوين بالمرحلة الثانوية بمحلية كرري.رسالة ماجستير،كلية الدراسات العليا، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

211–محمود، جيهان عثمان (2009). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

212–محمود، إيمان عبد الوهاب (2012). الدمج الاجتماعي لتحقيق الكفاءة الاجتماعية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *دراسات نفسية*، 22(1)، 75–103.

213–مخيمر، صلاح (1979). مفهوم جديد للتوافق. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

214–مرحاب، صلاح أحمد (1989). سيكولوجية التوافق النفسي ومستوى الطموح. الرباط، دار الأمان.

215–مرشد، ناجي عبد العظيم سعيد (2003). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. *مجلة الإرشاد النفسي*، القاهرة، 1(16)،102–154.

216–مطير، منيرة حلمي (1967). التوافق النفسي للطالبة الجامعية وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات. دورية كلية البنات، جامعة عين شمس، القاهرة، (5)، 22–39.

217–معتز، سيّد عبد الله (2000). بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية. المجلد الثالث، القاهرة، دار الغريب للطباعة والنشر.

218–معروف، سهير محمد علي (2008). فعالية الألعاب التعليمية في تحسين الانتباه لدى الأطفال المتأخرين دراسياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق.

219–مقابلة، نصر (1988). العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الأكاديمي للطالب الملقب وغير الملقب. مجلة التربية، مركز البحوث التربوية، الكويت، 25(4)، 56–72.

220–مكانين،هشام،عبد اللات بسام والنجادات حسن (2014). المشكلات السلوكية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين والأقران. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 10(4)، 503–516.

221–منصور، محمد جميل (1984).قراءات في مشكلة الطفولة. جدة،المملكة العربية السعودية، دار تهامة للنشر.

222–منصوري، مصطفى (2015). التأخر الدراسي (أسبابه، آثاره وطرق علاجه). ط1، الأردن، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

223–منوخ، صباح مرشود (2015). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتكيّف الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 22(12)، 230–301.

224–ميهوب، سهير إبراهيم (1996). تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

225–نشواتي، عبد المجيد (1986). علم النفس التربوي. ط3، عمان، الأردن، دار الفرقان للكتاب الحديث.

226–نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004).تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي.ط1، عمان،دار وائل للنشر.

226–هنا، عطية محمود(1979).التوجيه التربوي والمهني. القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

227–هول، ك ولندزي، ج (1971). نظريات الشخصية. ترجمة فرج أحمد فرج، قدري محمود حنفي، لطفي محمد فطيم، مصر، الهيئة العامة للتأليف والنشر.

228–وحيد، أحمد عبد اللطيف (2001). علم النفس الاجتماعي. ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر.

229–يوسفي، دلال وتاوريرت نورالدين (2018). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، 7(27)، 669–689.

المراجـــــع الأجنبية:

1-Abbet, J.P & Moreau, J (2012). Les compétences sociales et leur place dans la formation.

Résultats d'une enquête auprès des élèves, apprentis et gymnasiens vaudois ainsi que de leurs enseignants. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Canton de Vaud, Lausanne, Suisse.

2-Abbet, J.P (2016). Rôle des compétences sociales et sens de leur activité dans la formation : Quelles implications pour la recherche et les pratiques pédagogiques ? *éducation etsocialisation*, (41), 61-80.

3-Allès-Jardel, M &Ciabrini, C (2000). Adaptation scolaire et sociale d'enfants de 6-7 ans en zone d'éducation prioritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 75-98.

4-Ansart, P & Akoun, A (1999). Dictionnaire de sociologie. Paris, Le Robert et le Seuil.

5-Arnold, K.H & Lindner-Muller (2012). Assessment and development of social competence:Introduction to the special issue. Journal for educational research on line, (1),7-19.

6-Arseneau, S (2014). Le développement des compétences sociales des élèves : Récits de pratiques d'une enseignante du primaire dans une perspective de développement Professionnel. Mémoire de maitrise en éducation, université du Québec à Chicoutimi.

7-Atze, E (2016). Etude des compétences sociales au cours du processus de négociation syndicale. Approche située au sein d'une entreprise de sidérurgie. Thèse de doctorat, université de Picardie Jules Verne, U.F.R des sciences humaines, sociales et philosophie centre de recherche en psychologie cognitive, psychisme et organisation.France.

8-Baghdadli, A & Brisot-Dubois, J (2011). Entrainement aux habiletés sociales appliqué à L'autisme. Guide pour les intervenants. Elever Masson.

9-Bain, D (1985). Un point de vue de psychologie devant les interprétations sociologiques, Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques de l'échec scolaire. Actes du colloque Franco-suisse, Paris, CNRS.

10-Baron, R & Markman (2003). Beyond social capital: the rôle of entrepreneurs social competence in their financial success. *Journal of business venturing*, (18), 41-60.

11-Bastin, G & Roosen, A (1990). L'école malade de l'échec. Bruxelles, edition de Boeck-université.

12-Bauchet, L (2013). Le respect des normes sociales informelles à l'école comme facteur de la réussite scolaire au primaire. Revue *sciences humaines*, (11), 10-25.

13-Baurain, C & Nader-Grobois, N (2009). Evaluer la régulation émotionnelle, la résolution de problèmes socio-émotionnels et les compétences sociales d'enfants présentant une déficience intellectuelle : étude de cas. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*. (20), 123-147.

14-Bellier, S (2007). Compétences sociales et relationnelles et contextes professionnels. La question des compétences sociales et relationnelles, points de vue des praticiens. Paris, l'Harmattan.

15-Bouchard, C (2009). Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs. Québec, presses de l'université du Québec.

16-Boudon, R (1975). L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris. Edition Armand Colin.

17-Bryan, T.B (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: A response to Vaughn and Hogan. *Journal of learning disabilities*, 27 (5), 304-318.
18-Bukowski, W.M, Rubin, K.W & Parker, J.G (2014). Social competence: Childhood and adolescence. International encyclopedia of the social and behavioral sciences, Oxford, Elsevier.
19-Coté, V (2009). Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire. Mémoire de maitrise non publié, université de Québec, Canada.
20-Delandsheere, G (1993). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education. Tome 2, Paris, edition P.U.F.
21-Desseilles, M (2016). Adaptation et neurosciences II : adaptation biologique, psychique, sociale et psychopathologique. *Revue santé mentale au Québec*, 41(1), 327-346.
22-Dutrénit, J.M (2000). La compétence sociale, diagnostic et développement. Technologie de l'action sociale. Paris, l'Harmattan.
23-Epinoux, N & Lafont, L. (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en Sciences physiques. *Revue formation et profession*, 22(3), 37-47.
24-Fabes, R.A & al., (1999). Regulation, emotionally and preschooler socially competent peer Interactions. Child development, 70 (2), 432-442
25-Fanchini, A (2016). Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle 3 : L'effet de l'accompagnement scolaire. Thèse de doctorat, université de Bourgogne Franche-Comté, école doctorale LISIT (langages, idées, sociétés, institution, territoires), EPSE (école supérieure du professorat et de l'éducation), IREDU (institut de recherche Sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation. France.
26-Fligstein, N (2001). Social skill and the theory of fields. Recent work.
27-Forquin, J. C (1990). Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche, recueil de notes et Synthèses. *Revue française de pédagogie*, Paris, INRP, l'Harmattan, 18 (5), 115-140.
28-Gagné, R (1985). The conditions of learning. New-York, Holt, Reinhardt & Winston.
29-Gaussel, M (2018). A l'école des compétences sociales. Dossier de veille de l'IFE (institut Français de l'éducation), ENS de Lyon, France, (121). 1-28.
30-Gedviliene, G, Gerviene, S, Pasvenskiene, A & Ziziene, S (2014). The social competence concept development in higher education. *European scientific journal*, 10 (28), 36-49.
31-Gendron, M, Royer, Bertrand, R & Potvin, P (2005). Les troubles du comportement, la compétence sociale et la pratique d'activités physiques chez les adolescents. *Revue dessciences de l'éducation*, 31(1), 211-233.
32-Gras, R (1974). Sociologie de l'éducation, textes fondamentaux. Paris, Larousse-université.
33-Guillain, A, &Pry, R (2007). L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : Stabilité et changement des styles pédagogiques. *Revue française de pédagogie*. 1(158). 59-69.
34-Hurtig, M &Rondal, J. A (1981). Introduction à la psychologie de l'enfant. Bruxelles, PierreMardaga éditeur, tome 2.
35-Labelle-Royal, M (2014). Les facteurs influençant l'adaptation scolaire des élèves issus de

l'immigration de l'Afrique des grands lacs. Mémoire de maitrise ès sciences, faculté d'éducation, université de Sherbrooke, Canada.

36-Legendre, R (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. 2ème edition, Montréal, Guérin éditeur.

37-Lopez, G & al., (1987). Echec scolaire: à qui la faute? L'enseignement aux enfants démunis. Une étude ethnographique en Amérique latine. Ottawa, Ontario, Canada.

38-Manach, M (2019). Etude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'action en situation de formation : transformation du rapport à soi et aux autres. Thèse de doctorat, université de Bretagne occidentale (UBO), école doctorale n° 603 Education, Langage, interaction, cognition, clinique.

39-Morlaix, S (2016). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire. Dijon, éditions universitaires de Dijon, France.

40-Peyré, P (2000). Compétences sociales et relations à autrui : une approche complexe. Paris, l'Harmattan.

41-Reuchlin, M (1970). Traité de psychologie appliquée. Tome 5, Paris, édition P.U.F.

42-Ross, A (1976). Psychological aspects of disabilities reading disorders. London Mc Grow-Hill book company.

43-Schwanen, C (2008). Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d'habiletés intellectuelles. Maitrise en éducation, université du Québec, Montréal, Canada.

44-Simard, J (1997). Etude descriptive des facteurs scolaires influancant l'abandon des études chez les élèves du secondaire. Mémoire de maitrise, université du Québec.

45-Simonet, G (2009). Le concept d'adaptation : Polysémie interdisciplinaire et implication Pour les changements climatiques. *Revue nature-sciences-sociétés*. Sciences de l'environnement, Sherbrooke, Montréal, Canada. (17).392-401.

46-Tarquinio, C, et Spitz, E (2012). Psychologie del'adaptation.Bruxelles, Edition De Boeck.

47-Tourtet, L (1974). L'école face aux handicaps socio-culturels. Paris, édition Armand Colin.

48-Uba, I & al. (2012). Redefining social competence and its relationship with authoritarian parenting. *Review procedia -social and behavioral sciences*, (46), 1876-1880

49-Vallery, G & Leduc (2010). Une analyse des emplois de service à destination des personnes âgées : compétences sociales et identité professionnelle des aides à domicile. *Gérontologie & Société*, (135), 213-237.

50-Wendy, S (1999). Developing social competence in children, teachers' collage. Columbia university, USA.

الملاحق

ملحق رقم (1) استبيان الكفاءة الاجتماعية في صورته الأولية

التعليمات : عزيزي التلميذ المرجو منك :

- أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة ثم تبدي رأيك بوضع علامة (×) أسفل الاختيار الذي ينطبق عليك.
- أن تكون إجابتك عن كل عبارة أو اختيارك للإجابة من واقع خبرتك الشخصية.
- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام عبارة واحدة.
- لا تنس أن تجيب عن كل العبارات.

بيانات أولية :

الجنس: .....

السن: .....

الثانوية: .....

السنة الدراسية: .....

التخصص الدراسي:.....

معدل الفصل الأول:.....

التقدير: امتياز ☐ تهنئة ☐ تشجيع ☐ لوحة شرف ☐ إنذار ☐ توبيخ ☐

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	مطلقا
1	أستمع و أتفهَم ما يقوله الآخرون من خلال حديثهم لي .				
2	أتصرَف بلباقة في المواقف المختلفة .				
3	أراعي مشاعر رفاقي وأحترمها .				
4	أستطيع تكوين صداقة مع الآخرين .				
5	لدي ميل للصَبر و احتواء الآخرين .				
6	أطلب المساعدة من الآخرين حتَى لو كانت المهمَة ضمن إمكاناتي				
7	أمتلك مهارات تنال إعجاب زملائي.				
8	أعمل على تنظيم اللَقاءات والمناقشات مع الرَفاق .				
9	أستمع لتوجيهات الرَفاق لي .				
10	يلجا إليَ رفاقي للحديث عن مشاكلهم .				
11	أتنافس مع الآخرين دون إيذاء مشاعرهم .				
12	أتقبَل الدَور الموكَل إليَ في الجماعة .				
13	أحرص على عمل ما يطلبه منَي الرَفاق .				
14	أجد صعوبة في الاندماج مع جماعة الرفاق .				
15	أتعاون مع زملائي في المواقف المختلفة .				
16	أفهم مشاكل و احتياجات زملائي الآخرين .				
17	أتفاعل مع نوعيات مختلفة من الرَفاق .				
18	أتصرَف بعصبية عندما أكون مع الرَفاق .				
19	أشعر بالارتباك عندما أكون مع الجماعة .				
20	أبادر على مساعدة من يحتاج إلى مساعدة من أصدقائي .				
21	أتحاشى الاختلاط مع المجموعة .				
22	أكون متسامحا لمن يسيء إليَ من الرَفاق .				
23	أتحدَث بهدوء مع الأستاذ عند مناقشته .				
24	لديَ القدرة على إيصال الكلام الشَفوي بتفصيلاته .				
25	أتدخل في الحوار و أقاطع الآخرين .				
26	أصغي إلى المتكلم أثناء التحدث معه .				
27	أستهزئ من أحاديث الزملاء .				
28	أشعر أنني غير مرحب بي من قبل الآخرين .				
29	أشعر أنني أستخدم مع زملائي كلمات جارحة				
30	أستخدم ألفاظا مقبولة اجتماعيا مثل شكرا عفوا .				
31	أطرح رأيي و أشارك زملائي في المناقشة .				
32	أرفع صوتي عاليا أثناء الحديث مع الأستاذ.				
33	أتحدث مع زملائي بأدب و احترام .				
34	أستمع إلى نصائح الأستاذ و أطبقها.				
35	أمتنع عن تنفيذ أي شيء يطلبه مني الأستاذ.				
36	لا أقدم يد المساعدة إلى زميل حتى و لو طلبها مني .				
37	أنعزل عن مشاركة زملائي في الحديث.				
38	أشارك الأستاذ في النشاطات المدرسية .				
39	أشارك زملائي في طعامي .				
40	أستطيع طرح الأسئلة أمام زملائي .				
41	أشعر أني غير واثق من نفسي عندما أتحدث مع زملائي.				
42	أقترب من الأستاذ بهدوء و أطلب منه إعادة شرح الدرس.				

43	أصغي إلى من يخاطب زملاء القسم .				
44	أتابع الأستاذ بنظري عندما أستمع إلى توجيهاته.				
45	أقرأ بصوت مرتفع أمام زملائي داخل القسم.				
46	لا أحترم زملائي الأكبر مني سنا .				
47	لا أظهر أي تسامح مع الغير .				
48	أصافح زملائي عند دخول الثانوية .				
49	أشعر بالحزن عند وفاة أحد الزملاء.				
50	أشعر بالسعادة عند اللعب مع جماعة القسم .				
51	لا أقدم الثناء لزملائي عند مساعدتهم لي .				
52	ليست لدي الرغبة في مصافحة زملائي .				
53	أخرج بهدوء من القسم.				
54	أجلس بمفردي في ساحة الثانوية .				
55	لا أحترم دور الآخرين عند دخول المرحاض.				
56	أقدم التحية و السلام على الأستاذ و الزملاء.				
57	لدي القدرة على التواصل مع الأستاذ .				
58	أستطيع التعبير أمام زملائي عن مشاعري (الغضب ،السرور)				
59	أستطيع التعبير عن آرائي في الموضوعات المختلفة أمام زملائي.				
60	أكون قادرا على الدفاع عن حقوقي .				
61	أستطيع مواجهة أية ضغوط من زملائي .				
62	لا أستطيع إظهار مشاعري أمام الآخرين.				
63	لا أقدر على أخذ حقوقي من الآخرين .				
64	أستطيع تحديد المهارات المطلوبة لمواجهة ضغوط الآخرين .				
65	لا أغتنم الفرص لإظهار رأيي .				
66	أشارك زملائي فيما يتعرضون له من أحداث سارة و غير سارة.				
67	أجد صعوبة في تكوين علاقات صداقة مع الآخرين .				
68	لا أحب التفاعل مع زملائي .				
69	لا أتقبل تواصل زملائي معي .				
70	لا أشارك زملائي في مظاهر الفرح والحزن.				
71	أستطيع توصيل ما أريد من معلومات للآخرين من خلال الوسائل غير اللفظية .				
72	أفهم ما يقوله الآخرون من خلال وسائل الاتصال غير اللفظية .				
73	أتواصل مع زملائي من خلال الانترنيت .				
74	أتحكَم بسهولة في تصرَفاتي و انفعالاتي .				
75	أعرف السَلوك و التَصرف المناسب لإصدار السَلوك المناسب لما أتعرَض له من مواقف .				

ملحق رقم (2) نموذج طلب تحكيم استبيان الكفاءة الاجتماعية

جامعة مولود معمري –تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

طلب تحكيم

الأستاذ(ة):..... الدرجة العلمية: .....
التخصص:..... الجامعة:.....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تسعى الطالبة لإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان"**الكفاءة الاجتماعية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المتفوقين و المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** ".تحقيقا لأهداف البحث الذي عنوانه: الكفاءة الاجتماعية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المتفوقين و المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي قامت الطالبة ببناء أداة البحث و هي **استبيان الكفاءة الاجتماعية** ليناسب تلاميذ الثانوي و يناسب البيئة التي يعيشون فيها .

تقديراً لخبرتكم العلمية العملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة **(متفوقون ومتأخرون دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)**.
- مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد الكفاءة الاجتماعية.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.

وعرفت الكفاءة الاجتماعية إجرائيا بأنها:"

وتعرَف الكفاءة الاجتماعية إجرائياً بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها المتفوقون والمتأخرون دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على استبيان الكفاءة الاجتماعية من إعداد الطالبة .

لذلك حددت أربع (4) بدائل للإجابة على المقياس كما يلي: **(دائما) (غالبا) (احيانا) (مطلقا)** و يوضع أمام هذه التقديرات أربع درجات هي 4 ، 3 ، 2 ، 1 على الترتيب في حالة العبارات الموجبة ، بينما التقديرات الأربعة في اتجاه معاكس أي 1 ، 2 ، 3 ، 4 في حالة العبارات السالبة .

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

طالبة الدكتوراه:

قوجيل نصيرة

استبيان الكفاءة الاجتماعية

البعد الأول: توكيد الذات

يتمثل في القدرة على التعبير عن المشاعر و الأداء و الدفاع عن الحقوق و تحديد المهارات في مواجهة ضغوط الآخرين .

الرقم	العبـــــــــــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أتصرَف بلباقة في المواقف المختلفة .					
2	أمتلك مهارات تنال إعجاب زملائي.					
3	أتقبَل الدَور الموكَل إليَ في الجماعة .					
4	أحرص على عمل ما يطلبه منَي الرَفاق.					
5	أبادر على مساعدة من يحتاج إلى مساعدة من أصدقائي .					
6	أتحاشى الاختلاط مع المجموعة .					
7	أستهزئ من أحاديث الزملاء .					
8	أشعر أنني غير مرحَب بي من قبل الآخرين.					
9	أشعر أنَني أستخدم مع زملائي كلمات جارحة .					
10	أطرح رأيي وأشارك زملائي في المناقشة.					
11	أمتنع عن تنفيذ أيَ شيء يطلبه منَي الأستاذ .					
12	لا أقدَم يد المساعدة إلى زميل حتى لو طلبها مني.					
13	أشعر أنَي غير واثق من نفسي عندما أتحدَث مع زملائي.					

14	لا أحترم زملائي الأكبر منّي سنّا.						
15	لا أقدّم الثّناء لزملائي عند مساعدتهم لي .						
16	لا أقدر على أخذ حقوقي من الآخرين						
17	أجلس بمفردي في ساحة الثّانوية.						
18	أستطيع التّعبير عن مشاعري (الغضب ، السرور) أمام زملائي.						
19	أستطيع التّعبير عن آرائي في الموضوعات المختلفة أمام زملائي.						
20	أكون قادرا على الدّفاع عن حقوقي .						
21	لا أستطيع إظهار مشاعري أمام الآخرين.						
22	أستطيع تحديد المهارات المطلوبة لمواجهة ضغوط الآخرين.						
23	لا أغتنم الفرص لإظهار رأيي.						

-**البعد الثاني :** المشاركة الوجدانية

و يتمثل في قدرة الفرد على إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين ، و حسن التعامل معهم من خلال التعاطف و المشاركة الوجدانية .

الرقم	العبـــــــــــــــارة	مدى وضح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أستطيع تكوين صداقة مع الآخرين .					
2	يلجأ إليّ رفاقي للحديث عن مشاكلهم.					
3	أشعر بالارتباك عندما أكون مع الجماعة .					
4	أتصرّف بعصبية عندما أكون مع الرّفاق .					
5	أجد صعوبة في الاندماج مع جماعة الرفاق .					
6	أتعاون مع زملائي في المواقف المختلفة .					
7	أفهم مشاكل و احتياجات زملائي الآخرين .					
8	أنعزل عن مشاركة زملائي في الحديث .					
9	أشارك الأستاذ في النّشاطات المدرسية .					
10	أشارك زملائي في طعامي .					
11	أشعر بالحزن عند وفاة أحد الزّملاء .					

12	لا أحترم دور الآخرين عند دخول المرحاض .						
13	أقدم التَحية و السَلام على الأستاذ و الزَملاء .						
14	أشعر بالسَعادة عند اللَعب مع جماعة القسم .						
15	أجد صعوبة في تكوين علاقات صداقة مع الآخرين .						
16	لا أحبَ التَفاعل مع زملائي .						
17	لا أتقبَل تواصل زملائي معي.						
18	لا أشارك زملائي في مظاهر الفرح و الحزن.						

-**البعد الثالث:** بعد التواصل الاجتماعي

و يتمثل في قدرة الفرد على توصيل المعلومات للآخرين بشكل لفظي أو غير لفظي ، و استقبال الرسائل اللفظية و غير اللفظية من الآخرين و فهم معناها و التعامل معهم في ضوئها .

الرقم	العبـــــــــــــــارة	مدى وضح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أستمع و أتفهَم ما يقوله الآخرون من خلال حديثهم لي .					
2	أطلب المساعدة من الآخرين حتَى لو كانت المهمَة ضمن إمكاناتي .					
3	أعمل على تنظيم اللقاءات والمناقشات مع الرَفاق .					
4	أستمع لتوجيهات الرَفاق لي .					
5	لديَ القدرة على إيصال الكلام الشَفوي بتفصيلاته .					
6	أتدخَل في الحوار و أقاطع الآخرين .					
7	أصغي إلى المتكلم أثناء التحدَث معه .					
8	أرفع صوتي عاليا أثناء الحديث مع الأستاذ .					
9	أتحدَث مع زملائي بأدب واحترام .					
10	أستمع إلي نصائح الأستاذ و أطبَقها.					
11	أستطيع طرح الأسئلة أمام زملائي.					
12	أصغي إلى من يخاطب زملاء القسم .					
13	أتابع الأستاذ بنظري عندما أستمع إلى توجيهاته.					
14	أقرأ بصوت مرتفع أمام زملائي داخل القسم.					
15	لديَ القدرة على التَواصل مع الأستاذ .					
16	أستطيع توصيل ما أريد من معلومات					

	للآخرين من خلال الوسائل غير اللفظية.						
17	أفهم ما يقوله الآخرون من خلال وسائل الاتصال غير اللَفظية .						
18	أتواصل مع زملائي من خلال الانترنيت.						

-**البعد الرابع:** الضبط و المرونة الاجتماعية و الانفعالية

و تتمثل في قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه اللفظي و غير اللفظي و خاصة في موقف التفاعل مع الآخرين ، و تعديله وفقا لما يطرأ من تغيرات على الموقف و معرفة السلوك الاجتماعي الملائم للموقف و اختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه .

الرقم	العبـــــــــــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أشارك زملائي فيما يتعرَضون له من أحداث سارة و غير سارة					
2	أراعي مشاعر رفاقي وأحترمها .					
3	لدي ميل للصَبر و احتواء الآخرين .					
4	أتنافس مع الآخرين دون إيذاء مشاعرهم .					
5	أتفاعل مع نوعيات مختلفة من الرَفاق .					
6	أكون متسامحا لمن يسيء إليَ من الرَفاق .					
7	أتحدَث بهدوء مع الأستاذ عند مناقشته .					
8	أقترب من الأستاذ بهدوء و أطلب منه إعادة شَرح الدرس.					
9	أصافح زملائي عند دخول الثانوية.					
10	لا أظهر أيَ تسامح مع الغير.					
11	أخرج بهدوء من القسم .					
12	أستطيع مواجهة أيَة ضغوط من زملائي.					
13	أتحكَم بسهولة في تصرَفاتي و انفعالاتي .					
14	أعرف السَلوك و التَصرف المناسب لإصدار السَلوك المناسب لما أتعرَض له من مواقف.					
15	استخدم ألفاظا مقبولة اجتماعيا مثل شكرا عفوا.					
16	ليست لدي الرَغبة في مصافحة زملائي.					

ملحق رقم (3) نتيجة تحكيم استبيان الكفاءة الاجتماعية

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق%	العبارة بعد التعديل وفقا لرأي المحكمين
1	أستمع و أتفهَم ما يقوله الآخرون من خلال حديثهم لي .	100	/
2	أتصرَف بلباقة في المواقف المختلفة .	100	/
3	أراعي مشاعر رفاقي وأحترمها .	100	/
4	أستطيع تكوين صداقة مع الآخرين .	100	/
5	لدي ميل للصَبر و احتواء الآخرين .	100	/
6	أطلب المساعدة من الآخرين حتَى لو كانت المهمَة ضمن إمكاناتي .	80	/
7	أمتلك مهارات تنال إعجاب زملائي.	100	/
8	أعمل على تنظيم اللَقاءات والمناقشات مع الرَفاق .	90	/
9	أستمع لتوجيهات الرَفاق لي .	100	/
10	يلجا إليَ رفاقي للحديث عن مشاكلهم .	100	/
11	أتنافس مع الآخرين دون إيذاء مشاعرهم .	100	أ/
12	أتقبَل الدَور الموكَل إليَ في الجماعة.	100	/
13	أحرص على عمل ما يطلبه منَي الرَفاق .	100	أحرص على انجاز ما يطلبه منَي الرَفاق .
14	أجد صعوبة في الاندماج مع جماعة الرفاق .	100	/
15	أتعاون مع زملائي في المواقف المختلفة .	100	/
16	أفهم مشاكل و احتياجات زملائي الآخرين.	100	/
17	أتفاعل مع نوعيات مختلفة من الرَفاق.	100	/
18	أتصرَف بعصبية عندما أكون مع الرَفاق .	100	/
19	أشعر بالارتباك عندما أكون مع الجماعة .	100	/
20	أبادر على مساعدة من يحتاج إلى مساعدة من أصدقائي .	100	أبادر على مساعدة أصدقائي عند الحاجة .
21	أتحاشى الاختلاط مع المجموعة .	100	أتحاشى الاختلاط مع جماعة الرفاق .
22	أكون متسامحا لمن يسيء إليَ من الرَفاق .	100	/
23	أتحدَث بهدوء مع الأستاذ عند مناقشته .	100	/
24	لديَ القدرة على إيصال الكلام الشَفوي بتفصيلاته .	90	/
25	أتدخل في الحوار و أقاطع الآخرين .	100	/
26	أصغي إلى المتكلم أثناء التحدث معه .	100	/
27	أستهزئ من أحاديث الزملاء .	90	/
28	أشعر أنني غير مرحب بي من قبل الآخرين	100	أشعر أني غير مرحب بي من قبل الآخرين
29	أشعر أنني أستخدم مع زملائي كلمات جارحة	100	أشعر أني أستعمل مع زملائي كلمات جارحة .
30	أستخدم ألفاظا مقبولة اجتماعيا مثل شكرا عفوا	100	/
31	أطرح رأيي و أشارك زملائي في المناقشة	100	أبدي رأيي و أشارك زملائي في المناقشة .

32	أرفع صوتي عاليا أثناء الحديث مع الأستاذ.	100	/
33	أتحدث مع زملائي بأدب و احترام .	100	/
34	أستمع إلى نصائح الأستاذ و أطبقها.	100	/
35	أمتنع عن تنفيذ أي شيء يطلبه مني الأستاذ.	100	/
36	لا أقدم يد المساعدة إلى زميل حتى و لو طلبها مني .	90	/
37	أنعزل عن مشاركة زملائي في الحديث.	100	/
38	أشارك الأستاذ في النشاطات المدرسية .	100	/
39	أشارك زملائي في طعامي .	90	/
40	أستطيع طرح الأسئلة أمام زملائي .	100	/
41	أشعر أني غير واثق من نفسي عندما أتحدث مع زملائي.	100	/
42	أقترب من الأستاذ بهدوء و أطلب منه إعادة شرح الدرس.	100	/
43	أصغي إلى من يخاطب زملاء القسم .	100	/
44	أتابع الأستاذ بنظري عندما أستمع إلى توجيهاته.	100	أتابع الأستاذ بنظري عندما يقدم توجيهاته.
45	أقرأ بصوت مرتفع أمام زملائي داخل القسم.	100	/
46	لا أحترم زملائي الأكبر مني سنا .	100	/
47	لا أظهر أي تسامح مع الغير .	100	/
48	أصافح زملائي عند دخول الثانوية .	100	/
49	أشعر بالحزن عند وفاة أحد الزملاء.	100	/
50	أشعر بالسعادة عند اللعب مع جماعة القسم	100	/
51	لا أقدم الثناء لزملائي عند مساعدتهم لي .	90	/
52	ليست لدي الرغبة في مصافحة زملائي .	100	/
53	أخرج بهدوء من القسم.	100	/
54	أجلس بمفردي في ساحة الثانوية .	100	/
55	لا أحترم دور الآخرين عند دخول المرحاض	80	/
56	أقدم التحية و السلام على الأستاذ و الزملاء.	100	ألقي التحية و السلام على الأستاذ و الزملاء
57	لدي القدرة على التواصل مع الأستاذ .	100	/
58	أستطيع التعبير أمام زملائي عن مشاعري (الغضب ،السرور)	100	/
59	أستطيع التعبير عن آرائي في الموضوعات المختلفة أمام زملائي.	100	/
60	أكون قادرا على الدفاع عن حقوقي .	90	أستطيع الدفاع عن حقوقي .
61	أستطيع مواجهة أية ضغوط من زملائي .	90	/
62	لا أستطيع إظهار مشاعري أمام الآخرين.	100	/
63	لا أقدر على أخذ حقوقي من الآخرين .	100	/

64	أستطيع تحديد المهارات المطلوبة لمواجهة ضغوط الآخرين .	100	/
65	لا أغتنم الفرص لإظهار رأيي .	100	/
66	أشارك زملائي فيما يتعرضون له من أحداث سارة و غير سارة.	100	/
67	أجد صعوبة في تكوين علاقات صداقة مع الآخرين .	80	/
68	لا أحب التفاعل مع زملائي .	100	/
69	لا أتقبل تواصل زملائي معي .	100	/
70	لا أشارك زملائي في مظاهر الفرح والحزن	100	/
71	أستطيع توصيل ما أريد من معلومات للآخرين من خلال الوسائل غير اللفظية .	100	/
72	أفهم ما يقوله الآخرون من خلال وسائل الاتصال غير اللفظية .	100	/
73	أتواصل مع زملائي من خلال الانترنيت .	100	/
74	أتحكَم بسهولة في تصرَفاتي و انفعالاتي .	100	/
75	أعرف السَلوك و التَصرف المناسب لإصدار السَلوك المناسب لما أتعرَض له من مواقف	100	أجد السلوك المناسب لكل موقف أتعرض له .

ملحق رقم (4) استبيان الكفاءة الاجتماعية في صورته النهائية

عزيزي التلميذ ،

عزيزتي التلميذة ،

تحية طيبة ....

في إطار تحضير بحث ، نقدم لك مجموعة من الفقرات التي تتعلق بواقع حياتك اليومية ، لذا نرجو منكم الإجابة على العبارات بكل صدق و صراحة و هذا بوضع إشارة (×) أمام إحدى البدائل المقابلة لكل عبارة و اعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة و إنما كلها تعبر عن رأيك ،علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة و لا حاجة لذكر الاسم ،فقط أذكر /أذكري :

الجنس: .....

السن: .....

الثانوية: .....

السنة الدراسية: .....

التخصص الدراسي:.....

معدل الفصل الأول:.....

التقدير: امتياز ☐ تهنئة ☐ تشجيع ☐ لوحة شرف ☐ إنذار ☐ توبيخ ☐

شاكرين تعاونكم خدمة للبحث العلمي

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	مطلقا
1	أستمع و أتفهَم ما يقوله الآخرون من خلال حديثهم لي .				
2	أتصرَف بلباقة في المواقف المختلفة .				
3	أراعي مشاعر رفاقي وأحترمها .				
4	أستطيع تكوين صداقة مع الآخرين .				
5	لدي ميل للصَبر و احتواء الآخرين .				
6	أطلب المساعدة من الآخرين حتَى لو كانت المهمَة ضمن إمكاناتي				
7	أمتلك مهارات تنال إعجاب زملائي.				
8	أعمل على تنظيم اللَقاءات والمناقشات مع الرَفاق .				
9	أستمع لتوجيهات الرَفاق لي .				
10	يلجا إليَ رفاقي للحديث عن مشاكلهم .				
11	أتنافس مع الآخرين دون إيذاء مشاعرهم .				
12	أتقبَل الدَور الموكَل إليَ في الجماعة .				
13	أحرص على انجاز ما يطلبه منَي الرَفاق .				
14	أجد صعوبة في الاندماج مع جماعة الرفاق .				
15	أتعاون مع زملائي في المواقف المختلفة .				
16	أفهم مشاكل و احتياجات زملائي الآخرين .				
17	أتفاعل مع نوعيات مختلفة من الرَفاق .				
18	أتصرَف بعصبية عندما أكون مع الرَفاق .				
19	أشعر بالارتباك عندما أكون مع الجماعة .				
20	أبادر على مساعدة أصدقائي عند الحاجة .				
21	أتحاشى الاختلاط مع جماعة الرفاق .				
22	أكون متسامحا لمن يسيء إليَ من الرَفاق .				
23	أتحدَث بهدوء مع الأستاذ عند مناقشته .				
24	لديَ القدرة على إيصال الكلام الشَفوي بتفصيلاته .				
25	أتدخل في الحوار و أقاطع الآخرين .				
26	أصغي إلى المتكلم أثناء التحدث معه .				
27	أستهزئ من أحاديث الزملاء .				
28	أشعر أني غير مرحب بي من قبل الآخرين .				
29	أشعر أني أستعمل مع زملائي كلمات جارحة .				
30	أستخدم ألفاظا مقبولة اجتماعيا مثل شكرا عفوا .				
31	أبدي رأيي و أشارك زملائي في المناقشة .				
32	أرفع صوتي عاليا أثناء الحديث مع الأستاذ.				
33	أتحدث مع زملائي بأدب و احترام .				
34	أستمع إلى نصائح الأستاذ و أطبقها.				
35	أمتنع عن تنفيذ أي شيء يطلبه مني الأستاذ.				
36	لا أقدم يد المساعدة إلى زميل حتى و لو طلبها مني .				
37	أنعزل عن مشاركة زملائي في الحديث.				
38	أشارك الأستاذ في النشاطات المدرسية .				
39	أشارك زملائي في طعامي .				
40	أستطيع طرح الأسئلة أمام زملائي .				

41	أشعر أني غير واثق من نفسي عندما أتحدث مع زملائي.				
42	أقترب من الأستاذ بهدوء و أطلب منه إعادة شرح الدرس.				
43	أصغي إلى من يخاطب زملاء القسم .				
44	أتابع الأستاذ بنظري عندما يقدم توجيهاته.				
45	أقرأ بصوت مرتفع أمام زملائي داخل القسم.				
46	لا أحترم زملائي الأكبر مني سنا .				
47	لا أظهر أي تسامح مع الغير .				
48	أصافح زملائي عند دخول الثانوية .				
49	أشعر بالحزن عند وفاة أحد الزملاء.				
50	أشعر بالسعادة عند اللعب مع جماعة القسم .				
51	لا أقدم الثناء لزملائي عند مساعدتهم لي .				
52	ليست لدي الرغبة في مصافحة زملائي .				
53	أخرج بهدوء من القسم.				
54	أجلس بمفردي في ساحة الثانوية .				
55	لا أحترم دور الآخرين عند دخول المرحاض.				
56	ألقي التحية و السلام على الأستاذ و الزملاء.				
57	لدي القدرة على التواصل مع الأستاذ .				
58	أستطيع التعبير أمام زملائي عن مشاعري (الغضب ،السرور)				
59	أستطيع التعبير عن آرائي في الموضوعات المختلفة أمام زملائي.				
60	أستطيع الدفاع عن حقوقي .				
61	أستطيع مواجهة أية ضغوط من زملائي .				
62	لا أستطيع إظهار مشاعري أمام الآخرين.				
63	لا أقدر على أخذ حقوقي من الآخرين .				
64	أستطيع تحديد المهارات المطلوبة لمواجهة ضغوط الآخرين .				
65	لا أغتنم الفرص لإظهار رأيي .				
66	أشارك زملائي فيما يتعرضون له من أحداث سارة وغير سارة				
67	أجد صعوبة في تكوين علاقات صداقة مع الآخرين .				
68	لا أحب التفاعل مع زملائي .				
69	لا أتقبل تواصل زملائي معي .				
70	لا أشارك زملائي في مظاهر الفرح والحزن.				
71	أستطيع توصيل ما أريد من معلومات للآخرين من خلال الوسائل غير اللفظية .				
72	أفهم ما يقوله الآخرون من خلال وسائل الاتصال غير اللفظية				
73	أتواصل مع زملائي من خلال الانترنيت .				
74	أتحكَم بسهولة في تصرَفاتي و انفعالاتي .				
75	أجد السلوك المناسب لكل موقف أتعرض له .				

ملحق رقم (5) مقياس التوافق الدراسي في صورته الأولية

التعليمات : عزيزي التلميذ المرجو منك :

- أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة ثم تبدي رأيك بوضع علامة (×) أسفل الاختيار الذي ينطبق عليك.
- أن تكون إجابتك عن كل عبارة أو اختيارك للإجابة من واقع خبرتك الشخصية.
- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام عبارة واحدة.
- لا تنس أن تجيب عن كل العبارات.

بيانات أولية :

الجنس: .....

السن: .....

الثانوية: .....

السنة الدراسية: .....

التخصص الدراسي:.....

معدل الفصل الأول:.....

التقدير: امتياز ☐ تهنئة ☐ تشجيع ☐ لوحة شرف ☐ إنذار ☐ توبيخ ☐

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب حجرة الدراسة أو إلى الملصقات على جدران الحجرة أثناء المحاضرة .		
2	هل أخذ منك المحاضر أشياء كنت تعبث بها أثناء المحاضرة أو طلب منك عدم العبث بها .		
3	**هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك المحاضر .**		
4	هل تتحدث مع الطالب المجاور لك أثناء المحاضرة .		
5	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للمحاضر.		
6	**هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة .**		
7	هل تبلي كتبك بسرعة		
8	هل تكون في العادة هادئا في حجرة الدراسة .		
9	**إذا وجه المحاضر سؤالا للتلاميذ هل غالبا ما ترفع أصبعك للإجابة .**		
10	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء المحاضرة.		
11	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى المحاضرة .		
12	هل غالبا ما عاقبك المحاضر .		
13	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب .		
14	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالكلية .		
15	هل غالبا ما توجه انتباهك للمحاضر أثناء حديثه .		
16	هل سبق أن وجهت للمحاضر أي سؤال.		
17	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة.		
18	هل عادة تكون معك كل الكتب و الأدوات التي تحتاجها أثناء المحاضرة .		
19	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه .		
20	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك .		
21	هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل حجرة الدراسة .		
22	هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر حجرة الدراسة		
23	هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر .		
24	هل أحيانا تبدأ في الضحك في حجرة الدراسة .		
25	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك المحاضر .		
26	هل دائما تطلب الإذن من المحاضر قبل أن تترك مكانك ..		

ملحق رقم (6) نموذج طلب تحكيم مقياس التوافق الدراسي

جامعة مولود معمري-تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الأستاذ(ة):..... الدرجة العلمية.....
التخصص: ..... الجامعة: .....
الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تسعى الطالبة لإجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان " **الكفاءة الاجتماعية و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المتفوقين و المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "**، لنا الشرف أن نتقدم إليكم الأستاذ(ة) الفاضل(ة) بصفتنا طالبة في سنة ثانية دكتوراه علوم التربية أن نضع بين أيديكم استمارة التحكيم الخاصة بتقويم مقياس **"التوافق الدراسي"**راجين و آملين من حضرتكم أن تفيدونا بملاحظاتكم القيمة حول صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة (**متفوقون ومتأخرون دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي).**
- مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد التوافق الدراسي.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.

و بإمكانكم تدوين التقويم من خلال وضع علامة (×) في الخانة المناسبة لذلك، و نأمل تقديم البديل في حالة عدم ملائمة العبارة .

لكم جزيل الشكر و التقدير

طالبة الدكتوراه

قوجيل نصيرة

و على ذلك نوضح لكم فيما يلي المعلومات التي ستساعدكم في عملية التقويم :

1- وصف مقياس "التوافق الدراسي" :

تم بناء المقياس من طرف "يونغمان" "youngman" (1979) خصيصا على تلاميذ الثانوية ، و هو من مقاييس التقدير الذاتي ، و ترجمة للعربية " حسين الدريني " سنة (1985) ، و بعدها قنن على بيئات عربية أخرى منها : البيئة الفلسطينية من طرف الباحث "عبد الرحيم شقورة " سنة (2001) .

صمم المقياس ب 40 بند متفرعة على ثلاثة (3) أبعاد، بعد تقنينه من طرف "حسين الدريني" تقلص إلى 34 بند ، و توصل "عبد الرحيم شقورة" إلى تقليصه (26 بند متفرعة إلى ثلاثة أبعاد:الجد و الاجتهاد، الإذعان ، العلاقة بالمدرس)

يجيب المتعلم على العبارة ب: " نعم أو لا "يصحح المقياس بمنح درجة (1) في حالة الإجابة بنعم و علامة (0) في حالة الإجابة بلا و الدرجة الكلية تتراوح بين (0- 26) .

2- التعريف الإجرائي " للتوافق الدراسي ":

هو مدى استطاعة المتعلم على تحقيق التلاؤم و الانسجام مع زملائه و معلميه و مع مواد الدراسة و مع المنهاج و المقررات الدراسية، و يظهر ذلك من خلال سلوكياته مع زملائه و معلميه و كذا تحصيله الدراسي.

جدول تحكيم خاص بمدى تناسب الفقرات بالأبعاد و مدى وضوحها أو عدم وضوحها .

البعد الأول: الجد و الاجتهاد:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب حجرة الدراسة أو إلى الملصقات على جدران الحجرة أثناء المحاضرة .					
4	هل تتحدث مع الطالب المجاور لك أثناء المحاضرة.					
5	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للمحاضر.					
10	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء المحاضرة.					
15	هل غالبا ما توجه انتباهك للمحاضر أثناء حديثه .					
17	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة.					
20	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك .					
23	هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر .					
24	هل أحيانا تبدأ في الضحك في حجرة الدراسة .					
26	هل دائما تطلب الإذن من المحاضر قبل أن تترك مكانك .					

البعد الثاني: الإذعان :

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
2	هل أخذ منك المحاضر أشياء كنت تعبث بها أثناء المحاضرة أو طلب منك عدم العبث بها ..					
07	هل تبلي كتبك بسرعة .					
08	هل تكون في العادة هادئا في حجرة الدراسة .					

11	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى المحاضرة .					
12	عل غالبا ما عاقبك المحاضر .					
13	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب .					
14	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالكلية .					
18	هل عادة تكون معك كل الكتب و الأدوات التي تحتاجها أثناء المحاضرة .					
19	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه .					
21	هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل حجرة الدراسة .					
22	هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر حجرة الدراسة .					
25	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك المحاضر .					

البعد الثالث:العلاقة بالمدرس:

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
03	**هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك المحاضر .**					
06	**هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة .**					
09	**إذا وجه المحاضر سؤالا للتلاميذ هل غالبا ما ترفع أصبعك للإجابة .**					
16	**هل سبق و أن وجهت للمحاضر أي سؤال.**					

ملحق رقم (7) نتيجة تحكيم مقياس التوافق الدراسي

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق%	العبارة بعد التعديل وفقا لرأي المحكمين
1	هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب حجرة الدراسة أو إلى الملصقات على جدران الحجرة أثناء المحاضرة.	90	هل غالبا ما تنظر من نافذة حجرة الدراسة أثناء تقديم الدروس.
2	هل أخذ منك المحاضر أشياء كنت تعبث بها أثناء المحاضرة أو طلب منك عدم العبث بها.	90	هل أخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بها أو طلب منك عدم العبث بها أثناء تقديم الدروس.
3	**هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك المحاضر.**	100	**هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ أثناء تقديمه لأي درس.**
4	هل تتحدث مع الطالب المجاور لك أثناء المحاضرة .	100	هل تتحدث مع التلميذ المجاور لك أثناء تقديم الدروس.
5	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للمحاضر.	80	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ.
6	**هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة .**	80	/
7	هل تبلي كتبك بسرعة	80	هل تتلف كتبك بسرعة
8	هل تكون في العادة هادئا في حجرة الدراسة .	80	/
9	**إذا وجه المحاضر سؤالا للتلاميذ هل غالبا ما ترفع أصبعك للإجابة .**	100	**إذا وجه الأستاذ أي سؤال للتلاميذ هل غالبا ما ترفع إصبعك للإجابة.**
10	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء المحاضرة.	100	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء تقديم الدروس.
11	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى المحاضرة .	100	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى قاعة الدروس .
12	هل غالبا ما عاقبك المحاضر.	100	هل غالبا ما عاقبك الأستاذ.
13	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب .	100	/
14	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالكلية.	100	هل اشتركت في خلاف حاد مع زملائك بالثانوية .
15	هل غالبا ما توجه انتباهك للمحاضر أثناء حديثه .	80	هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء تقديم الدروس .
16	هل سبق أن وجهت للمحاضر أي سؤال.	90	هل سبق أن وجهت للأستاذ أي سؤال.
17	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة.	100	/
18	هل عادة تكون معك كل الكتب و الأدوات التي تحتاجها أثناء المحاضرة.	100	هل غالبا تصطحب معك كل الكتب و الأدوات التي تحتاجها أثناء الدروس المقررة.
19	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه.	100	/
20	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على	100	/

	نفسك .		
21	هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة خارج أو داخل حجرة الدراسة .	100	/
22	هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر حجرة الدراسة	90	/
23	هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر .	90	/
24	هل أحيانا تبدأ في الضحك في حجرة الدراسة .	100	/
25	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك المحاضر .	100	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على أي سؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ .
26	هل دائما تطلب الإذن من المحاضر قبل أن تترك مكانك.	100	هل تطلب الإذن دوما من الأستاذ قبل أن تترك مكانك.

ملحق رقم (8) مقياس التوافق الدراسي في صورته النهائية

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	هل غالبا ما تنظر من نافذة حجرة الدراسة أثناء تقديم الدروس.		
2	هل أخذ منك الأستاذ أشياء كنت تعبث بها أو طلب منك عدم العبث بها أثناء تقديم الدروس.		
3	هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ أثناء تقديمه لأي درس.		
4	هل تتحدث مع التلميذ المجاور لك أثناء تقديم الدروس.		
5	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ.		
6	**هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة.**		
7	هل تتلف كتبك بسرعة.		
8	**هل تكون في العادة هادئا في حجرة الدراسة .**		
9	إذا وجه الأستاذ أي سؤال للتلاميذ هل غالبا ما ترفع إصبعك للإجابة.		
10	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء تقديم الدروس.		
11	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى قاعة الدروس.		
12	**هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب .**		
13	هل اشتركت في خلاف حاد مع زملائك بالثانوية.		
14	هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء تقديم الدروس.		
15	هل سبق و أن وجهت للأستاذ أي سؤال.		
16	هل غالبا تصطحب معك كل الكتب و الأدوات التي تحتاجها أثناء الدروس المقررة.		
17	**هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه.**		
18	**هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك .**		
19	**هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر حجرة الدراسة .**		
20	**هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر .**		
21	**هل أحيانا تبدأ في الضحك في حجرة الدراسة .**		
22	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على أي سؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ.		
23	هل تطلب الإذن دوما من الأستاذ قبل أن تترك مكانك.		

ملحق رقم (9): صدق وثبات استبيان الكفاءة الاجتماعية

حساب صدق استبيان الكفاءة الاجتماعية

حساب الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود ودرجة الأبعاد المنتمية إليها:

Corrélations

		X1	VAR00002
X1	Corrélation de Pearson	1	,401**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00002	Corrélation de Pearson	,401**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00007
X1	Corrélation de Pearson	1	,429**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00007	Corrélation de Pearson	,429**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00012
X1	Corrélation de Pearson	1	,481**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00012	Corrélation de Pearson	,481**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00013
X1	Corrélation de Pearson	1	,397**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00013	Corrélation de Pearson	,397**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00020
X1	Corrélation de Pearson	1	,307*
	Sig. (bilatérale)		,017
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,307*	1
	Sig. (bilatérale)	,017	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00021
X1	Corrélation de Pearson	1	,284*
	Sig. (bilatérale)		,028
	N	60	60
VAR00021	Corrélation de Pearson	,284*	1
	Sig. (bilatérale)	,028	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00027
X1	Corrélation de Pearson	1	,468**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00027	Corrélation de Pearson	,468**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00028
X1	Corrélation de Pearson	1	,408**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00028	Corrélation de Pearson	,408**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00029
X1	Corrélation de Pearson	1	,670**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00029	Corrélation de Pearson	,670**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00031
X1	Corrélation de Pearson	1	,593**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00031	Corrélation de Pearson	,593**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00035
X1	Corrélation de Pearson	1	,486**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00035	Corrélation de Pearson	,486**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00036
X1	Corrélation de Pearson	1	,450**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00036	Corrélation de Pearson	,450**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00041
X1	Corrélation de Pearson	1	,289*
	Sig. (bilatérale)		,025
	N	60	60
VAR00041	Corrélation de Pearson	,289*	1
	Sig. (bilatérale)	,025	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00046
X1	Corrélation de Pearson	1	,604**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00046	Corrélation de Pearson	,604**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00051
X1	Corrélation de Pearson	1	,458**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00051	Corrélation de Pearson	,458**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00054
X1	Corrélation de Pearson	1	,558**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00054	Corrélation de Pearson	,558**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00058
X1	Corrélation de Pearson	1	,414**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00058	Corrélation de Pearson	,414**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00059
X1	Corrélation de Pearson	1	,440**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00059	Corrélation de Pearson	,440**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00060
X1	Corrélation de Pearson	1	,316*
	Sig. (bilatérale)		,014
	N	60	60
VAR00060	Corrélation de Pearson	,316*	1
	Sig. (bilatérale)	,014	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00062
X1	Corrélation de Pearson	1	,467**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00062	Corrélation de Pearson	,467**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00063
X1	Corrélation de Pearson	1	,588**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00063	Corrélation de Pearson	,588**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00064
X1	Corrélation de Pearson	1	,420**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00064	Corrélation de Pearson	,420**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00065
X1	Corrélation de Pearson	1	,541**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00065	Corrélation de Pearson	,541**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00004
X2	Corrélation de Pearson	1	,431**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00004	Corrélation de Pearson	,431**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00010
X2	Corrélation de Pearson	1	,537**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00010	Corrélation de Pearson	,537**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00014
X2	Corrélation de Pearson	1	,564**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	,564**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00015
X2	Corrélation de Pearson	1	,431**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,431**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00016
X2	Corrélation de Pearson	1	,571**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,571**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00018
X2	Corrélation de Pearson	1	,561**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,561**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00019
X2	Corrélation de Pearson	1	,476**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,476**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00037
X2	Corrélation de Pearson	1	,517**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00037	Corrélation de Pearson	,517**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00038
X2	Corrélation de Pearson	1	,380**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00038	Corrélation de Pearson	,380**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00039
X2	Corrélation de Pearson	1	,390**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00039	Corrélation de Pearson	,390**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00049
X2	Corrélation de Pearson	1	,551**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00049	Corrélation de Pearson	,551**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00050
X2	Corrélation de Pearson	1	,535**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00050	Corrélation de Pearson	,535**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00055
X2	Corrélation de Pearson	1	,338**
	Sig. (bilatérale)		,008
	N	60	60
VAR00055	Corrélation de Pearson	,338**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00056
X2	Corrélation de Pearson	1	,633**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00056	Corrélation de Pearson	,633**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00067
X2	Corrélation de Pearson	1	,396**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00067	Corrélation de Pearson	,396**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00068
X2	Corrélation de Pearson	1	,501**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00068	Corrélation de Pearson	,501**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00069
X2	Corrélation de Pearson	1	,705**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00069	Corrélation de Pearson	,705**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00070
X2	Corrélation de Pearson	1	,467**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00070	Corrélation de Pearson	,467**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00001
X3	Corrélation de Pearson	1	,467**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00001	Corrélation de Pearson	,467**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00006
X3	Corrélation de Pearson	1	,515**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00006	Corrélation de Pearson	,515**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00008
X3	Corrélation de Pearson	1	,274*
	Sig. (bilatérale)		,034
	N	60	60
VAR00008	Corrélation de Pearson	,274*	1
	Sig. (bilatérale)	,034	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00009
X3	Corrélation de Pearson	1	,466**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00009	Corrélation de Pearson	,466**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00024
X3	Corrélation de Pearson	1	,326*
	Sig. (bilatérale)		,011
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,326*	1
	Sig. (bilatérale)	,011	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00025
X3	Corrélation de Pearson	1	,435**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,435**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00026
X3	Corrélation de Pearson	1	,548**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,548**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00032
X3	Corrélation de Pearson	1	,657**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00032	Corrélation de Pearson	,657**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00033
X3	Corrélation de Pearson	1	,616**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00033	Corrélation de Pearson	,616**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00034
X3	Corrélation de Pearson	1	,487**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00034	Corrélation de Pearson	,487**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00040
X3	Corrélation de Pearson	1	,465**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00040	Corrélation de Pearson	,465**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00043
X3	Corrélation de Pearson	1	,494**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00043	Corrélation de Pearson	,494**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00044
X3	Corrélation de Pearson	1	,386**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00044	Corrélation de Pearson	,386**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00045
X3	Corrélation de Pearson	1	,592**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00045	Corrélation de Pearson	,592**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00057
X3	Corrélation de Pearson	1	,454**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00057	Corrélation de Pearson	,454**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00071
X3	Corrélation de Pearson	1	,407**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00071	Corrélation de Pearson	,407**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00072
X3	Corrélation de Pearson	1	,290*
	Sig. (bilatérale)		,025
	N	60	60
VAR00072	Corrélation de Pearson	,290*	1
	Sig. (bilatérale)	,025	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00073
X3	Corrélation de Pearson	1	,433**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00073	Corrélation de Pearson	,433**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00003
X4	Corrélation de Pearson	1	,555**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00003	Corrélation de Pearson	,555**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00005
X4	Corrélation de Pearson	1	,356**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00005	Corrélation de Pearson	,356**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00011
X4	Corrélation de Pearson	1	,402**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00011	Corrélation de Pearson	,402**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00017
X4	Corrélation de Pearson	1	,261*
	Sig. (bilatérale)		,044
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	,261*	1
	Sig. (bilatérale)	,044	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00022
X4	Corrélation de Pearson	1	,442**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00022	Corrélation de Pearson	,442**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00023
X4	Corrélation de Pearson	1	,539**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00023	Corrélation de Pearson	,539**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00030
X4	Corrélation de Pearson	1	,561**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00030	Corrélation de Pearson	,561**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00042
X4	Corrélation de Pearson	1	,285*
	Sig. (bilatérale)		,027
	N	60	60
VAR00042	Corrélation de Pearson	,285*	1
	Sig. (bilatérale)	,027	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00047
X4	Corrélation de Pearson	1	,344**
	Sig. (bilatérale)		,007
	N	60	60
VAR00047	Corrélation de Pearson	,344**	1
	Sig. (bilatérale)	,007	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00048
X4	Corrélation de Pearson	1	,704**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00048	Corrélation de Pearson	,704**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00052
X4	Corrélation de Pearson	1	,520**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00052	Corrélation de Pearson	,520**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00053
X4	Corrélation de Pearson	1	,646**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00053	Corrélation de Pearson	,646**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00061
X4	Corrélation de Pearson	1	,439**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00061	Corrélation de Pearson	,439**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00066
X4	Corrélation de Pearson	1	,422**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00066	Corrélation de Pearson	,422**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00074
X4	Corrélation de Pearson	1	,562**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00074	Corrélation de Pearson	,562**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X4	VAR00075
X4	Corrélation de Pearson	1	,521**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00075	Corrélation de Pearson	,521**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

حساب معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءة الاجتماعية:

Corrélations

		TOTAL	X1
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,876**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X1	Corrélation de Pearson	,876**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	X2
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,862**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X2	Corrélation de Pearson	,862**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	X3
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,792**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X3	Corrélation de Pearson	,792**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	X4
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,888**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X4	Corrélation de Pearson	,888**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود والدرجة الكلية لاستبيان الكفاءة الاجتماعية:

Corrélations

		TOTAL	VAR00001
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,136
	Sig. (bilatérale)		,299
	N	60	60
VAR00001	Corrélation de Pearson	,136	1
	Sig. (bilatérale)	,299	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00002
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,372**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00002	Corrélation de Pearson	,372**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00003
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,520**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00003	Corrélation de Pearson	,520**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00004
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,361**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00004	Corrélation de Pearson	,361**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00005
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,236
	Sig. (bilatérale)		,070
	N	60	60
VAR00005	Corrélation de Pearson	,236	1
	Sig. (bilatérale)	,070	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00006
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,401**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00006	Corrélation de Pearson	,401**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00007
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,300*
	Sig. (bilatérale)		,020
	N	60	60
VAR00007	Corrélation de Pearson	,300*	1
	Sig. (bilatérale)	,020	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00008
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,077
	Sig. (bilatérale)		,560
	N	60	60
VAR00008	Corrélation de Pearson	,077	1
	Sig. (bilatérale)	,560	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00009
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,352**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00009	Corrélation de Pearson	,352**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00010
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,424**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00010	Corrélation de Pearson	,424**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00011
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,400**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00011	Corrélation de Pearson	,400**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00012
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,429**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00012	Corrélation de Pearson	,429**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00013
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,355**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00013	Corrélation de Pearson	,355**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00014
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,424**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	,424**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00015
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,454**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,454**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00016
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,518**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,518**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00017
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,296*
	Sig. (bilatérale)		,022
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	,296*	1
	Sig. (bilatérale)	,022	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00018
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,478**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,478**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00019
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,367**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,367**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00020
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,270*
	Sig. (bilatérale)		,037
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,270*	1
	Sig. (bilatérale)	,037	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00021
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,194
	Sig. (bilatérale)		,138
	N	60	60
VAR00021	Corrélation de Pearson	,194	1
	Sig. (bilatérale)	,138	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00022
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,371**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00022	Corrélation de Pearson	,371**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00023
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,411**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00023	Corrélation de Pearson	,411**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00024
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,204
	Sig. (bilatérale)		,117
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,204	1
	Sig. (bilatérale)	,117	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00025
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,467**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,467**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00026
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,628**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,628**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00027
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,400**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00027	Corrélation de Pearson	,400**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00028
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,360**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00028	Corrélation de Pearson	,360**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00029
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,588**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00029	Corrélation de Pearson	,588**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00030
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,630**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00030	Corrélation de Pearson	,630**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00031
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,593**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00031	Corrélation de Pearson	,593**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00032
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,644**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00032	Corrélation de Pearson	,644**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00033
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,391**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00033	Corrélation de Pearson	,391**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00034
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,277*
	Sig. (bilatérale)		,032
	N	60	60
VAR00034	Corrélation de Pearson	,277*	1
	Sig. (bilatérale)	,032	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00035
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,340**
	Sig. (bilatérale)		,008
	N	60	60
VAR00035	Corrélation de Pearson	,340**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00036
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,376**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00036	Corrélation de Pearson	,376**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00037
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,386**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00037	Corrélation de Pearson	,386**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00038
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,348**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00038	Corrélation de Pearson	,348**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00039
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,359**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00039	Corrélation de Pearson	,359**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00040
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,298*
	Sig. (bilatérale)		,021
	N	60	60
VAR00040	Corrélation de Pearson	,298*	1
	Sig. (bilatérale)	,021	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00041
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,114
	Sig. (bilatérale)		,387
	N	60	60
VAR00041	Corrélation de Pearson	,114	1
	Sig. (bilatérale)	,387	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00042
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,181
	Sig. (bilatérale)		,167
	N	60	60
VAR00042	Corrélation de Pearson	,181	1
	Sig. (bilatérale)	,167	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00043
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,456**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00043	Corrélation de Pearson	,456**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00044
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,374**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00044	Corrélation de Pearson	,374**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00045
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,326*
	Sig. (bilatérale)		,011
	N	60	60
VAR00045	Corrélation de Pearson	,326*	1
	Sig. (bilatérale)	,011	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00046
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,701**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00046	Corrélation de Pearson	,701**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00047
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,319*
	Sig. (bilatérale)		,013
	N	60	60
VAR00047	Corrélation de Pearson	,319*	1
	Sig. (bilatérale)	,013	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00048
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,702**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00048	Corrélation de Pearson	,702**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00049
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,478**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00049	Corrélation de Pearson	,478**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00050
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,500**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00050	Corrélation de Pearson	,500**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00051
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,483**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00051	Corrélation de Pearson	,483**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00052
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,552**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00052	Corrélation de Pearson	,552**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00053
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,568**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00053	Corrélation de Pearson	,568**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00054
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,411**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00054	Corrélation de Pearson	,411**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00055
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,212
	Sig. (bilatérale)		,103
	N	60	60
VAR00055	Corrélation de Pearson	,212	1
	Sig. (bilatérale)	,103	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00056
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,560**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00056	Corrélation de Pearson	,560**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00057
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,458**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00057	Corrélation de Pearson	,458**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00058
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,401**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00058	Corrélation de Pearson	,401**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00059
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,434**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00059	Corrélation de Pearson	,434**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00060
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,314*
	Sig. (bilatérale)		,014
	N	60	60
VAR00060	Corrélation de Pearson	,314*	1
	Sig. (bilatérale)	,014	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00061
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,358**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00061	Corrélation de Pearson	,358**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00062
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,354**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00062	Corrélation de Pearson	,354**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00063
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,461**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00063	Corrélation de Pearson	,461**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00064
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,396**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00064	Corrélation de Pearson	,396**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00065
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,503**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00065	Corrélation de Pearson	,503**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00066
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,290*
	Sig. (bilatérale)		,025
	N	60	60
VAR00066	Corrélation de Pearson	,290*	1
	Sig. (bilatérale)	,025	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00067
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,384**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00067	Corrélation de Pearson	,384**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00068
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,440**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00068	Corrélation de Pearson	,440**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00069
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,666**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00069	Corrélation de Pearson	,666**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00070
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,372**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00070	Corrélation de Pearson	,372**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00071
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,280*
	Sig. (bilatérale)		,030
	N	60	60
VAR00071	Corrélation de Pearson	,280*	1
	Sig. (bilatérale)	,030	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00072
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,319*
	Sig. (bilatérale)		,013
	N	60	60
VAR00072	Corrélation de Pearson	,319*	1
	Sig. (bilatérale)	,013	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00073
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,424**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00073	Corrélation de Pearson	,424**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00074
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,503**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00074	Corrélation de Pearson	,503**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00075
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,420**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00075	Corrélation de Pearson	,420**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

حساب صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الكفاءة الاجتماعية والأبعاد المنتمية إليها:

Statistiques de groupe

	DIFFERENCE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
TOTAL	1,00	20	263,1000	11,58901	2,59138
	2,00	20	193,0500	10,64981	2,38137

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
TOTAL	Hypothèse de variances égales	,604	,442	19,904	38
	Hypothèse de variances inégales			19,904	37,732

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
TOTAL	Hypothèse de variances égales	,000	70,05000	3,51940
	Hypothèse de variances inégales	,000	70,05000	3,51940

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
TOTAL	Hypothèse de variances égales	62,92534	77,17466
	Hypothèse de variances inégales	62,92368	77,17632

Statistiques de groupe

	DIFFERENCE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X1	1,00	20	81,4000	4,46507	,99842
	2,00	20	57,0000	5,09902	1,14018

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
X1	Hypothèse de variances égales	1,055	,311	16,100	38
	Hypothèse de variances inégales			16,100	37,349

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
X1	Hypothèse de variances égales	,000	24,40000	1,51553	21,33196
	Hypothèse de variances inégales	,000	24,40000	1,51553	21,33021

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
X1	Hypothèse de variances égales	27,46804
	Hypothèse de variances inégales	27,46979

Statistiques de groupe

	DIFFERENCE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X2	1,00	20	66,7000	2,10513	,47072
	2,00	20	46,8500	5,40248	1,20803

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
X2	Hypothèse de variances égales	11,951	,001	15,310	38
	Hypothèse de variances inégales			15,310	24,640

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
X2	Hypothèse de variances égales	,000	19,85000	1,29650	17,22537
	Hypothèse de variances inégales	,000	19,85000	1,29650	17,17782

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
X2	Hypothèse de variances égales	22,47463
	Hypothèse de variances inégales	22,52218

Statistiques de groupe

	DIFFERENCE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X3	1,00	20	63,4000	3,15228	,70487
	2,00	20	44,5500	4,90408	1,09659

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
X3	Hypothèse de variances égales	1,767	,192	14,460	38
	Hypothèse de variances inégales			14,460	32,411

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
X3	Hypothèse de variances égales	,000	18,85000	1,30359	16,21102
	Hypothèse de variances inégales	,000	18,85000	1,30359	16,19600

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
X3	Hypothèse de variances égales	21,48898
	Hypothèse de variances inégales	21,50400

Statistiques de groupe

	DIFFERENCE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X4	1,00	20	56,8000	3,18880	,71304
	2,00	20	39,4500	3,51650	,78631

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
X4	Hypothèse de variances égales	,086	,771	16,345	38
	Hypothèse de variances inégales			16,345	37,642

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
X4	Hypothèse de variances égales	,000	17,35000	1,06147	15,20117
	Hypothèse de variances inégales	,000	17,35000	1,06147	15,20050

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
X4	Hypothèse de variances égales	19,49883
	Hypothèse de variances inégales	19,49950

حساب الثبات لاستبيان الكفاءة الاجتماعية:

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,930	75

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,870
		Nombre d'éléments	38[a]
	Partie 2	Valeur	,884
		Nombre d'éléments	37[b]
	Nombre total d'éléments		75
Corrélation entre les sous-échelles			,766
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,868
	Longueur inégale		,868
Coefficient de Guttman split-half			,867

ملحق رقم (10): صدق وثبات مقياس التوافق الدراسي

حساب صدق مقياس التوافق الدراسي:

حساب الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود ودرجة الأبعاد المنتمية إليها:

Corrélations

		X1	VAR00001
X1	Corrélation de Pearson	1	,724**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00001	Corrélation de Pearson	,724**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00004
X1	Corrélation de Pearson	1	,649**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00004	Corrélation de Pearson	,649**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00005
X1	Corrélation de Pearson	1	,743**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00005	Corrélation de Pearson	,743**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00010
X1	Corrélation de Pearson	1	,595**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00010	Corrélation de Pearson	,595**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00015
X1	Corrélation de Pearson	1	,559**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,559**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00017
X1	Corrélation de Pearson	1	-,100
	Sig. (bilatérale)		,447
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	-,100	1
	Sig. (bilatérale)	,447	
	N	60	60

Corrélations

		X1	VAR00020
X1	Corrélation de Pearson	1	,521**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,521**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00023
X1	Corrélation de Pearson	1	,793**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00023	Corrélation de Pearson	,793**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00024
X1	Corrélation de Pearson	1	,280*
	Sig. (bilatérale)		,030
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,280*	1
	Sig. (bilatérale)	,030	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X1	VAR00026
X1	Corrélation de Pearson	1	,406**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,406**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00002
X2	Corrélation de Pearson	1	,444**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00002	Corrélation de Pearson	,444**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00007
X2	Corrélation de Pearson	1	,331**
	Sig. (bilatérale)		,010
	N	60	60
VAR00007	Corrélation de Pearson	,331**	1
	Sig. (bilatérale)	,010	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00008
X2	Corrélation de Pearson	1	,275*
	Sig. (bilatérale)		,034
	N	60	60
VAR00008	Corrélation de Pearson	,275*	1
	Sig. (bilatérale)	,034	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00011
X2	Corrélation de Pearson	1	,617**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00011	Corrélation de Pearson	,617**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00012
X2	Corrélation de Pearson	1	,221
	Sig. (bilatérale)		,089
	N	60	60
VAR00012	Corrélation de Pearson	,221	1
	Sig. (bilatérale)	,089	
	N	60	60

Corrélations

		X2	VAR00013
X2	Corrélation de Pearson	1	,301*
	Sig. (bilatérale)		,019
	N	60	60
VAR00013	Corrélation de Pearson	,301*	1
	Sig. (bilatérale)	,019	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00014
X2	Corrélation de Pearson	1	,432**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	,432**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00018
X2	Corrélation de Pearson	1	,248
	Sig. (bilatérale)		,056
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,248	1
	Sig. (bilatérale)	,056	
	N	60	60

Corrélations

		X2	VAR00019
X2	Corrélation de Pearson	1	,511**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,511**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00021
X2	Corrélation de Pearson	1	,218
	Sig. (bilatérale)		,094
	N	60	60
VAR00021	Corrélation de Pearson	,218	1
	Sig. (bilatérale)	,094	
	N	60	60

Corrélations

		X2	VAR00022
X2	Corrélation de Pearson	1	,387**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00022	Corrélation de Pearson	,387**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X2	VAR00025
X2	Corrélation de Pearson	1	,562**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,562**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00003
X3	Corrélation de Pearson	1	,818**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00003	Corrélation de Pearson	,818**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00006
X3	Corrélation de Pearson	1	,597**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00006	Corrélation de Pearson	,597**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00009
X3	Corrélation de Pearson	1	,791**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00009	Corrélation de Pearson	,791**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		X3	VAR00016
X3	Corrélation de Pearson	1	,485**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,485**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

حساب معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي:

Corrélations

		TOTAL	X1
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,729**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X1	Corrélation de Pearson	,729**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	X2
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,732**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X2	Corrélation de Pearson	,732**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	X3
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,417**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
X3	Corrélation de Pearson	,417**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي:

Corrélations

		TOTAL	VAR00001
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,561**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00001	Corrélation de Pearson	,561**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00002
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,378**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00002	Corrélation de Pearson	,378**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00003
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,438**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00003	Corrélation de Pearson	,438**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00004
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,541**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00004	Corrélation de Pearson	,541**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00005
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,561**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00005	Corrélation de Pearson	,561**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00006
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,195
	Sig. (bilatérale)		,136
	N	60	60
VAR00006	Corrélation de Pearson	,195	1
	Sig. (bilatérale)	,136	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00007
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,169
	Sig. (bilatérale)		,198
	N	60	60
VAR00007	Corrélation de Pearson	,169	1
	Sig. (bilatérale)	,198	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00008
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,082
	Sig. (bilatérale)		,533
	N	60	60
VAR00008	Corrélation de Pearson	,082	1
	Sig. (bilatérale)	,533	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00009
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,475**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00009	Corrélation de Pearson	,475**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00010
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,491**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00010	Corrélation de Pearson	,491**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00011
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,482**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00011	Corrélation de Pearson	,482**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00012
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,151
	Sig. (bilatérale)		,248
	N	60	60
VAR00012	Corrélation de Pearson	,151	1
	Sig. (bilatérale)	,248	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00013
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,224
	Sig. (bilatérale)		,086
	N	60	60
VAR00013	Corrélation de Pearson	,224	1
	Sig. (bilatérale)	,086	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00014
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,260*
	Sig. (bilatérale)		,045
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	,260*	1
	Sig. (bilatérale)	,045	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00015
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,428**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,428**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00016
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,019
	Sig. (bilatérale)		,885
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,019	1
	Sig. (bilatérale)	,885	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00017
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,016
	Sig. (bilatérale)		,902
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	,016	1
	Sig. (bilatérale)	,902	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00018
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,186
	Sig. (bilatérale)		,155
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,186	1
	Sig. (bilatérale)	,155	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00019
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,451**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,451**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00020
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,517**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,517**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00021
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,333**
	Sig. (bilatérale)		,009
	N	60	60
VAR00021	Corrélation de Pearson	,333**	1
	Sig. (bilatérale)	,009	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00022
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,210
	Sig. (bilatérale)		,108
	N	60	60
VAR00022	Corrélation de Pearson	,210	1
	Sig. (bilatérale)	,108	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00023
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,662**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00023	Corrélation de Pearson	,662**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00024
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,069
	Sig. (bilatérale)		,598
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,069	1
	Sig. (bilatérale)	,598	
	N	60	60

Corrélations

		TOTAL	VAR00025
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,408**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,408**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		TOTAL	VAR00026
TOTAL	Corrélation de Pearson	1	,178
	Sig. (bilatérale)		,173
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,178	1
	Sig. (bilatérale)	,173	
	N	60	60

حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس التوافق الدراسي والأبعاد المنتمية إليها:

Statistiques de groupe

	DIFFERENCE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
TOTAL	1,00	7	22,4286	,97590	,36886
	2,00	7	9,2857	1,97605	,74688

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
TOTAL	Hypothèse de variances égales	2,059	,177	15,778	12
	Hypothèse de variances inégales			15,778	8,762

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
TOTAL	Hypothèse de variances égales	,000	13,14286	,83299
	Hypothèse de variances inégales	,000	13,14286	,83299

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
TOTAL	Hypothèse de variances égales	11,32792	14,95779
	Hypothèse de variances inégales	11,25068	15,03503

Statistiques de groupe

	DIFFERENCE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X1	1,00	7	8,0000	,00000	,00000
	2,00	7	1,2857	,95119	,35952

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
X1	Hypothèse de variances égales	36,641	,000	18,676	12
	Hypothèse de variances inégales			18,676	6,000

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
X1	Hypothèse de variances égales	,000	6,71429	,35952	5,93097
	Hypothèse de variances inégales	,000	6,71429	,35952	5,83458

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
X1	Hypothèse de variances égales	7,49760
	Hypothèse de variances inégales	7,59399

Statistiques de groupe

	DIFFERENCE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X2	1,00	7	11,0000	,81650	,30861
	2,00	7	4,2857	,75593	,28571

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
X2	Hypothèse de variances égales	,028	,870	15,965	12
	Hypothèse de variances inégales			15,965	11,929

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
X2	Hypothèse de variances égales	,000	6,71429	,42056	5,79796
	Hypothèse de variances inégales	,000	6,71429	,42056	5,79736

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
X2	Hypothèse de variances égales	7,63061
	Hypothèse de variances inégales	7,63121

Statistiques de groupe

	DIFFERENCE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X3	1,00	7	4,0000	,00000	,00000
	2,00	7	,8571	1,21499	,45922

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
X3	Hypothèse de variances égales	18,834	,001	6,844	12
	Hypothèse de variances inégales			6,844	6,000

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
					Inférieure
X3	Hypothèse de variances égales	,000	3,14286	,45922	2,14230
	Hypothèse de variances inégales	,000	3,14286	,45922	2,01918

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance 95% de la différence
		Supérieure
X3	Hypothèse de variances égales	4,14341
	Hypothèse de variances inégales	4,26653

حساب ثبات مقياس التوافق الدراسي:

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,651	26

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,564
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	,306
		Nombre d'éléments	13[b]
	Nombre total d'éléments		26
Corrélation entre les sous-échelles			,548
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,708
	Longueur inégale		,708
Coefficient de Guttman split-half			,698

ملحق رقم (11): نتائج الدراسة الأساسية:

1-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

جدول رقم (1): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

الإحصاء الوصفي

	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00001	208,6203	29,00705	187
VAR00002	15,5775	2,38005	187

جدول رقم (2): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

الإحصاء الوصفي

	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00001	228,5728	28,22819	213
VAR00002	15,6901	2,00653	213

2-عرض نتائج الدراسة على أساس معامل بيرسون:

جدول رقم (3): علاقة الارتباط بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوقين دراسيا.

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	-,051
	Sig. (bilatérale)		,489
	N	187	187
VAR00002	Corrélation de Pearson	-,051	1
	Sig. (bilatérale)	,489	
	N	187	187

جدول رقم (4): علاقة الارتباط بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسيا.

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,028
	Sig. (bilatérale)		,680
	N	213	213
VAR00002	Corrélation de Pearson	,028	1
	Sig. (bilatérale)	,680	
	N	213	213

3-عرض نتائج الدراسة على أساس اختبار "ت" لدلالة الفروق:

جدول رقم (5): الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الكفاءة الاجتماعية

اختبار "ت" لدلالة الفروق

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	187	208,6203	29,00705	2,12121
	2,00	213	228,5728	28,22819	1,93416

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,008	,929	-6,963	398
	Hypothèse de variances inégales			-6,951	388,341

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,000	-19,95245	2,86554
	Hypothèse de variances inégales	,000	-19,95245	2,87063

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	-25,58594	-14,31896
	Hypothèse de variances inégales	-25,59637	-14,30853

جدول رقم (6): الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التوافق الدراسي.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	1,00	187	15,5775	2,38005	,17405
	2,00	213	15,6901	2,00653	,13749

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00002	Hypothèse de variances égales	6,389	,012	-,513	398
	Hypothèse de variances inégales			-,508	365,640

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,608	-,11260	,21937
	Hypothèse de variances inégales	,612	-,11260	,22180

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	-,54387	,31866
	Hypothèse de variances inégales	-,54876	,32356

جدول رقم (7): الفروق بين المتفوقينو المتفوقات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الكفاءة الاجتماعية

اختبار "ت" لدلالة الفروق

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	78	209,0385	29,63082	3,35503
	2,00	109	208,3211	28,68632	2,74765

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,484	,488	,166	185
	Hypothèse de variances inégales			,165	162,734

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,868	,71736	4,31322
	Hypothèse de variances inégales	,869	,71736	4,33657

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	-7,79207	9,22679
	Hypothèse de variances inégales	-7,84584	9,28056

جدول رقم (8): الفروق بين المتفوقينو المتفوقات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التوافق الدراسي.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	1,00	78	15,4744	2,49011	,28195
	2,00	109	15,6514	2,30690	,22096

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00002	Hypothèse de variances égales	1,447	,231	-,500	185
	Hypothèse de variances inégales			-,494	158,107

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,617	-,17702	,35369
	Hypothèse de variances inégales	,622	-,17702	,35822

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	-,87480	,52077
	Hypothèse de variances inégales	-,88452	,53049

جدول رقم (9): الفروق بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الكفاءة الاجتماعية

اختبار "ت" لدلالة الفروق

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	1,00	126	230,1984	27,42642	2,44334
	2,00	87	226,2184	29,35089	3,14675

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,113	,737	1,012	211
	Hypothèse de variances inégales			,999	176,756

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,313	3,98002	3,93463
	Hypothèse de variances inégales	,319	3,98002	3,98396

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	-3,77620	11,73625
	Hypothèse de variances inégales	-3,88222	11,84227

جدول رقم (10): الفروق بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التوافق الدراسي.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

	VAR00003	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	1,00	126	15,6270	1,92555	,17154
	2,00	87	15,7816	2,12639	,22797

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,635	,426	-,552	211
	Hypothèse de variances inégales			-,542	172,836

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,582	-,15463	,28016
	Hypothèse de variances inégales	,589	-,15463	,28530

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	-,70689	,39764
	Hypothèse de variances inégales	-,71775	,40850

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة الفروق في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً المنتظمين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

تكوّنت عينة الدراسة من (400) فرداً بواقع (187) متفوّقاً و(213) متأخراً دراسياً المقيدين بالعام الدراسي 2019/2018 والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1–عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً.

2–وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتأخرين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق الدراسي بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً.

3–عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً.

4–عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الاجتماعية–التوافق الدراسي– المتفوّقون والمتأخرون دراسياً.

Résumé :

La présente étude s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre la compétence sociale et l'adaptation scolaire, aux différences entre les excellents élèves et ceux en situation de retard scolaire.

Elle s'intéresse aussi, aux différences qui peuvent exister entre les garçons et les filles.

Un échantillon aléatoire stratifié de 400 élèves de la 3ème année secondaire a été choisi, dont 187 élèves excellents et 213 en situation de retard scolaire de l'année scolaire 2018/ 2019 à la wilaya de Tizi Ouzou.

Les résultats de la présente étude font apparaitre ce qui suit :

1−Une corrélation statistiquement non significative entre la compétence sociale et l'adaptation scolaire chez les excellents élèves et les élèves en situation de retard scolaire.

2−Des différences statistiquement significatives entre les excellents élèves et ceux en situation de retard scolaire concernant la compétence sociale en faveur des élèves en situation de retard scolaire.
Mais par contre, des différences statistiquement non significatives concernant l'adaptation scolaire apparaissent entre les individus de l'échantillon.

3−Des différences statistiquement non significatives entre les garçons et les filles des excellents élèves concernant la compétence sociale et l'adaptation scolaire.

4−Des différences statistiquement non significatives entre les garçons et les filles des élèves en situation de retard scolaire concernant la compétence sociale et l'adaptation scolaire.

Mots clés : Compétence sociale -Adaptation scolaire – élèves excellents – élèves en retard scolaire.