وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور يحيى فارس – المدية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم : العلوم الاجتماعية
تخصص: علوم التربية (ارشاد وتوجيه)

عنوان المذكرة:

الذكـاء الاجتماعي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين في مرحلة التعليم الثانوي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر *شهادة الماستر*

من اعداد الطلبة:
✓ حميدوش محمد الأمين
✓ بن زرقة وليد

تحت إشراف الدكتور:
✓ أوباجي محمد

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

إلى الذين حملوا قدس رسالة في الحياة .

وإلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة

" إلى جميع أساتذتنا الكرام

إلى كل من ساهم في إرشاد ولو بكلمة بسيطة بكل شكر .

الأستاذة كما نتوجه لشكر الجزيل إلى .والاحترام و التقدير

المشرف الدكتور " أوباجي مُحَمَّد".

إهداء

نشكر الله العلي القدير الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل المتواضع الذي كان نجاحنا بيديه وأهدي ثمرة جهدي هذا إلى - :إلى من خلد الله ذكرها في القرآن يتلى إلى يوم الدين، وجعل الجنة تحت قدميها ،حملتني وهنا على وهن إلى والدتي.

إلى طيب القلب الذي علمني بمثاليته وتواضع صفاته إلى والدي العزيز أطال الله في عمره.

إلى التي من كدت وجدت من أجل نجاحي وإسعادي، إلى من علمتني كيف أعيش لأحيا وأحيا لأعيش إلى جدتي أطال الله في عمرها.

إلى شموع البيت المنيرة إخوتي الأعزاء.

إلى كل من ساعدني في طبع هذه المذكرة.

إلى كل الأصدقاء الذين جمعني بهم القدر

إلى كل من نسيهم القلم ولم ينساهم القلم.

ملخص الدراسة:

" **الذكاء الإجتماعي و علاقته بالسلوك العدواني لدى التلاميذ المتفوقين و العاديين في مرحلة التعليم الثانوي**"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين في مرحلة التعليم الثانوي، و كذلك الكشف عن ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.5) بين متوسطات تقدير أفراد العينة لمتغيري الدراسة (السلوك العدواني / الذكاء الاجتماعي)، و لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الباحث المنهج الوصفي ، و قد استخدم استبيانات لجمع المعلومات و البيانات اللازمة، و بعد التأكد من صدقها و ثباتها، تم تطبيقها على عينة قدرت ب (67) تلميذ منهم 32 تلميذ متفوق و 65 تلميذ عادي ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، و بعد جمع المقاييس و تحليلها بإستخدام رنامج spss ، كانت النتائج على النحو التالي

– وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين و المتفوقين في الذكاء الإجتماعي

– وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين و المتفوقين في السلوك العدواني

– وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية ذات دلالة احصائية يين درجات التلاميذ العاديين و المتفوقين في مقياس الذكاء الإجتماعي و درجاتهم على مقياس السلوك العدواني.

و في ضوء هذه النتائج يقدم الباحث مجموعة من الإقتراحات أهمها:

– دراسة استراتيجيات تعامل التلاميذ المتفوقين مع السلوك العدواني و الإستفادة منها في تدريب التلاميذ العاديين.

– إدراج الذكاء الإجتماعي ضمن البرامج التي من شأنها الوقاية مز السلوكات العدوانية .

– إجراء دراسات و بحوث أخرى تخص متغير الذكاء بصفة عامة و الذكاء الإجتماعي على وجه الخصوص و ربطه بمتغيرات مثل الصحة النفسية ، تقدير الذات و غيرها.

الفهرس

الشكر والعرفان	
الإهداء	
الفصل الأول : الاطار العام و الدراسات السابقة	
الاشكالية	06
التساؤلات	08
أهداف البحث	09
أهمية البحث	09
ضبط المفاهيم و المصطلحات	10
الدراسات السابقة	10
التعليق على الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني: الذكاء الإجتماعي	
تمهيد	17
مفهوم الذكاء الاجتماعي	17
تعريف الذكاء الاجتماعي	17
تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي	19
مكونات الذكاء الاجتماعي	22
أبعاد الذكاء الاجتماعي	25
أبرز النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي	28
طرق قياس الذكاء الاجتماعي	33
خلاصة	34
الفصل الثالث: السلوك العدواني	
تمهيد	37
مفهوم السلوك العدواني	37
تعريف السلوك العدواني	39

أسباب وعوامل السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر	40
مظاهر العدوان و أبعاده لدى التلاميذ	43
النظريات المفسرة للسلوك العدواني	45
قياس السلوك العدواني	49
خلاصة	50
الفصل الرابع: التعليم الثانوي	
تمهيد	52
1-مفهوم التعليم	52
2-تعريف التعليم الثانوي	53
3-مبادئ التعليم الثانوي	55
4-البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي	55
5-أهمية التعليم الثانوي	56
6-أهداف التعليم الثانوي	58
7- مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر	60
خلاصة	62
الفصل الخامس : منهج و اجراءات الدراسة	
تمهيد	64
منهج الدراسة	64
مجتمع الدراسة	65
عينة الدراسة	65
ادوات الدراسة	66
حدود الدراسة	70
الأدوات الاحصائية المتسعملة	70
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
- تمهيد	72

1- عرض نتائج فرضيات الدراسة	72
الاجابة عن السؤال الأول من الدراسة	72
الاجابة عن السؤال الثاني من الدراسة	73
الاجابة عن السؤال الثالث من الدراسة	76
استنتاج العام	78
الخاتمة	79
قائمة المراجع	82
قائمة الملاحق	88

قائمة الجداول:

الرقم	الجدول	الرقم
01	توزيع أفراد العينة حسب البيانات الاساسية	66
02	يوضح ابعاد و عبارات مقياس الذكاء الاجتماعي	66
03	يوضح كيفية حساب ثبات مقياس السلوك العدواني	67
04	يوضح محاور وعبارت مقياس السلوك العدواني	68
05	يوضح كيفية حساب ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي	68
06	يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين	72
07	يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين	74
08	يبين نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون	76

الإطار النظري

الفصل الأول: الاطار العام والدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- ضبط المفاهيم و مصطلحات الدراسة

7- الدراسات السابقة

- الإشكالية

يعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية , لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم الأساسي و التعليم الجامعي (في السلم التعليمي)، مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين و هي مرحلة المراهقة، لذلك تقع عليها تبعات أساسية، فهي مطالبة بالوفاء لحاجات المتعلمين في أخصب فترة من مراحل حياتهم، و في نفس الوقت مطالبة بالوفاء بإحتياجات المجتمع، فهي تقوم بدور تربوي و ثقافي و إجتماعي متوازن .وتكمن أهميته كذلك كونه مرحلة موصلة و منتهية في آن واحد، فهو مرحلة موصلة إلى الدراسة الجامعية من جهة، و من جهة أخرى منتهية عند الرسوب في إمتحان البكالوريا .

ليس بعيدا عن التعليم الثانوية وعن المراهقة , يواجه التلميذ في هذه المرحلة مشكلة تخص سلوكه وهي مشكلة السلوك العدواني و الذي يرى البرت باندورا (Bandura)بان له عدة تعريفات تعد الأكثر قبولا و تداولا منها أنه سلوك ينتج عنه أذى للأشخاص أو تدمير ممتلكات "(الحوري,عكلة سليمان,2008,ص161)

كما تعد السلوكات العدوانية ظاهرة منتشرة بين الطلبة، وتشكل عائقا يقف أمام العاملين في الحقل التربوي لتأدية الأهداف التربوية المنشودة من العملية التربوية , وتجعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق تلك الأهداف، حيث أصبح العدوان المدرسي مشكلة رئيسة الإدارة المدرسة وللمعلمين والمرشدين التربويين والآباء والمختصين في مجال الصحة النفسية المدرسية.

وهذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة التي تناولت السلوك العدواني كأحد متغيراتها و ومن بين الدراسات نذكر دراسة الحسيني (Al Husian, 2004) الذي قام بدراسة بعض العوامل التي تقود إلى العدوان في مدارس التعليم العام الثانوية البنين بدولة الكويت، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين التبعية الاجتماعية والنزعة إلى العنف لصالح من ينتمون

إلى قبيلة واحدة في جميع أبعاد العنف الأربعة، ووجود علاقة بين عمر الطالب ونزعته للعنف في جميع أبعاد العنف الأسري (تعدد الزوجات أو معيل واحد أو أيتام)، أو حجمها مع النزعة الى العنف عند المشاركين في الدارسة.

كما هدفت دراسة (الحشاش ،2008) الى معرفة أثر ممارسة بعض الألعاب الالكترونية في السلوك العدواني لدى طلبة مرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بدولة الكويت وتوصلت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائيا تعزى الى أثر ممارسة بعض الألعاب الالكترونية , و لصالح طلبة المجموعة التجريبية.

وبما أن العدوان يكتسبه الإنسان منذ الصغر، بات الاهتمام بدراسة السلوك العدواني لدى التلاميذ وجعله هدفا للدراسة والبحث، ضرورة مهمة، لاسيما في مرحلة الطفولة والمراهقة، حيث يتسم سلوك التلميذ في هذه المرحلة، بالعنف بسبب ما يعانونه من ضغوط تجعلهم يعيشون في جو من الصراع النفسي طيلة فترة مراهقتهم، هذا بالإضافة إلى الجو المدرسي، والإحباط، والضغوط الدراسية التي تحد من أنشطتهم الاجتماعية، وتجعلهم يتسمون بالقلق والتوتر والعصبية متجهين نحو تفريغ انفعالاتهم من خلال سلوكات التحدي وضرب زملائهم أو تخريب الممتلكات المدرسية .

كما يعتبر الذكاء الاجتماعي هو الأخر له أهمية كبيرة تتجلى في العلاقات الاجتماعية الفعالة والمتبادلة بين التلاميذ، و يعرفه جاردنر على أنه مفهوم واسع نسبيا يشمل عددا من القدرات على استشفاف المشاعر الانسانية , و الدوافع و الحالة المزاجية و النفسية للأخرين , و القدرة على بناء العلاقات الناجحة و ابداء التعاطف تجاه الأخرين , و على العمل كعضو فعال في الفريق (زياد ثابت , 23:2011)

ومن بين الدراسات التي بحثت في الذكاء الاجتماعي , دراسة فولي و التي هدفت الى التعرف على العلاقة بين الذكاء الإجتماعي والذكاء العام وأثر كل من الجنس والمرحلة

الدراسية في الذكاء الإجتماعي ، وأظهرت النتائج أن الذكاء الإجتماعي يزداد بتقدم العمر كما حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور على مقياس الذكاء الإجتماعي ، ولم تظهر الدراسة أية فروق في الذكاء الإجتماعي بالنسبة للمرحلة الدراسية، و أظهرت أيضأ علاقة الذكاء العام بالذكاء الإجتماعى (Foley , 1971: 1025)

كما يؤكد (ويكسلر، 1958) « أن الخاصية السلوكية للذكاء الاجتماعي هي مجرد تطبيق للذكاء العام وفق السياق الإجتماعي عن طريق قدرة الفرد الكلية عن التصرف الهادف والتفكير المنطقي السليم، والتفاعل المجدي مع الظروف البيئية >>. (منتهى الصاحب ، 2011، ص: 201).

والملاحظ ميدانيا أن المؤسسات التربوية التعليمية تحاول أن تقدم للتلميذ الصيانة الشخصية اللازمة وتعدل من اتجاهاته وتعيد له توازنه بإيجاد الجو المدرسي الاجتماعي السليم حتى يمكن أن يصبح تلميذا منتجا، يستطيع أن يستفيد من البرامج التي تقدمها له المدرسة، والجهود التي يبذلها.

و على ضوء ذلك برزت مشكلة الدراسة , التي يمكن صياغتها في التساؤلات التالية:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين و المتفوقين في الذكاء الاجتماعي؟

2-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين و المتفوقين في السلوك العدواني؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ العاديين و المتفوقين على مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني؟

2- صياغة الفرضيات:

1-توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين و المتفوقين في الذكاء الاجتماعي.

2- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين و المتفوقين في السلوك العدواني.

3- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ العاديين و المتفوقين على مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني.

3-أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية :

1-الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى التلاميذ العاديين و المتفوقين.

2-الكشف عن الفروق في مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ العاديين و المتفوقين.

3-الكشف على العلاقة بين درجات التلاميذ العاديين و المتفوقين على مقياس الذكاء الاجتماعي و درجاتهم على مقياس السلوك العدواني.

4- أهمية البحث :

وتتمثل أهمية البحث في أهميته النظرية و التطبيقية :

4-1- الأهمية النظرية :

1 - يسلط البحث الضوء على الذكاء الاجتماعي و علاقته بالسلوك العدواني .

2- يساهم البحث الحالي في إعطاء الباحثين و المهتمين بهذا المجال كما من المعلومات حول متغيرات الدراسة , متمثلة في الذكاء الاجتماعي و السلوك العدواني , و التعريف بطبيعة ومكونات كل متغير , و الأدوات المعدة لقياسهما

4-2-الأهمية التطبيقية :

1- يفيد في التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ العاديين و المتفوقين في المرحلة الثانوية.

2- يبصر القائمين على شؤون التلاميذ من أساتذة و مستشاري التوجيه بتبني برامج تربوية و أساليب تلائم التلاميذ.

3- يفتح الطريق أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

5- ضبط المفاهيم و المصطلحات

1- الذكاء الاجتماعي: هو القدرة على فهم المشاعر و أفكار الأخرين , و المعرفة بردود أفعالهم في المواقف الاجتماعية المختلفة , و القدرة على التكيف في المواقف الجديدة الطارئة من خلال حسن التعامل مع الناس , مع التمتع بروح المداعبة والمرح.

إجرائيا : هو الدرجة التي يتحصل عليه التلميذ في مقياس الذكاء الاجتماعي.

2-السلوك العدواني : سلوك هجومي موجه نحو الآخرين أو ممتلكاتهم ونحو النظام المدرسيوذلك بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر عن طريق العدوان اللفظي أو الرمزي أو المادي

إجرائيا : هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس السلوك العدواني.

3-مفهوم المتفوق دراسيا : هو التلميذ الذي معدلات تحصيله الدراسي في ثمانية فصول أكبر من 15.

4-مفهوم التلميذ العادي : هو التلميذ الذي معدلاته تحصيله في الدراسي في ثمانية فصول يترواح ما بين 10 و 12 عن غيره.

6-الدراسات السابقة:

1. الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي :

أولا: الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الاجتماعي :

1-دراسة الدماطي (1991):

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس لدى طلبة

دور المعلمين، والتعرف على مدى ارتباط الذكاء الاجتماعي بكفاءة التدريس والفروق بين الجنسين في كل من الذكاء الاجتماعي وكفاءة التدريس.

واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: (مقياس الذكاء الاجتماعي لجامعة جورج واشنطن، بطاقة تقويم " وزارة التربية والتعليم " في كفاءة التدريس في مادة التربية العلمية). وتكونت العينة من (100) من طلاب وطالبات السنة الخامسة بدار المعلمين مدينة السلام ودار معلمات العباسية من جميع التخصصات ، وقد أختيرت بطريقة عشوائية (51) طالبا، (49) طالبة وكان متوسط عمر العينة بين 19 و21 سنة.وتمت المعالجة الإحصائية عن طريق حساب معامل الارتباط بطريقة الانحرافات المعيارية البيرسون وتحليل التباين حيث أسفرت النتائج عن وجود ارتباط وثيق بين الذكاء الاجتماعي ، وكفاءة التدريس في كل من الجنسين.

2- دراسة المطيري (2000) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين والتعرف على مدى واتجاه ارتباط فيما بين التفوق العقلي وقدرات الذكاء الاجتماعي وذلك من خلال دراسة الفروق بين الطلاب المتفوقين عقليا وغير المتفوقين.

واستخدم الباحث المقياس الذكاء الاجتماعي لجامعة جورج واشنطن" و يتكون من (05) اختبارات واختبار المصفوفات المتدرجة المقنن. وتكونت عينة البحث من (420) من الطلاب ذكور بالصفين الثالث و الرابع ثانوي بقسميها العلمي والأدبي، وتراوحت أعمارهم بين 16 و 20 سنة. وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق (حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الأداء وتحليل التباين).

حيث كانت أهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة تميز الطلاب المتفوقين بالذكاء الاجتماعي عموما بدرجة أكبر من غير المتفوقين.

أيضا تميز طلاب التخصص العلمي عن طلاب التخصص الأدبي بغض النظر عن المستوى العقلي في واحدة من قدرات الذكاء الاجتماعي و هي القدرة على فهم السلوك الاجتماعي.

ثانيا : الدراسات الأجنبية التي تناولت الذكاء الاجتماعي :

- دراسة " كوبا " وآخرون (Kobaet al, 2002) :

والتي تندرج تحت عنوان "مدي إسهام الذكاء الاجتماعي والوجداني في تفسير التباين في خبرات التقدير الذاتي عن خبرات القيادة وقد تكونت عينة الدراسة من (133) طالب وطالبة جامعيين، بحيث استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني ومقياس القيادة.

وتبين من خلال الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وخبرات القيادة

2. الدراسات المتعلقة بالسلوك العدواني :

أولا: الدراسات العربية التي تناولت السلوك العدواني : دراسة الباحثان ' بشير معمرية" و إبراهيم ماحي " (2000) :

يدور موضوع هذه الدراسة حول أبعاد السلوك العدواني وعلاقتهما بازمة الهوية لدى الشباب الجامعي، وقد تكونت عينة البحث من (220) طالبا وطالبة من كليات جامعة باتنة - الجزائر، مكونة من (115) ذكورا و (105) إناثا، حيث تراوحت أعمارهم مابين (17-22) سنة. هذا وقد استخدم الباحثان استبيان السلوك العدواني واستبيان مراحل النمو النفسي الاجتماعي.

وكانت النتائج المتحصل عليها كما يلي:

- لا وجود اختلاف بسيط في ترتيب أبعاد السلوك العدواني الأربعة لدى العينات الثلاث، فجاءت على نفس الترتيب لدى الطلاب والعينة الكلية الغضب، العدوان اللفظي، العداوة ،

العدوان البدني، أما عند الطالبات فكان ترتيبها كالتالي: الغضب، العداوة، العدوان اللفظي، العدوان البدني.

– وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الهوية والغضب لدى الطلاب على عكس الأبعاد الأخرى للسلوك العدواني.

– وجود فروق دالة احصائيا بين الجنسين في العدوان البدني والعدوان اللفظي والدرجة الكلية الصالح الذكور، وغير دالة في بعدي الغضب والعدائية.

ثانيا: الدراسات الأجنبية التي تناولت السلوك العدواني :

1–دراسة " باراساد ' (Parasad, 1980)

تمحور موضوع الدراسة حول دراسة الفروق الجنسية في التعبير عن العدوان، ولتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا بالهند ، حيث تراوحت أعمارهم ما بين 20 إلى 25 سنة ، وتم تطبيق العدائية – الذنب من إعداد " باص" و "دوركاي .

وتوصلت النتائج إلى أن:

1– الذكور يتحصلون على درجات مرتفعة في مجالات العدوان غير المباشر، والشك ، والعدوان اللفظي مقارنة مع درجات الإناث على تلك المجالات. بينما بالنسبة للمجالات الأخرى في التعبير عن العدوان المكونة من 05 مجالات ، فإن الفروق الجنسية ربما ترجع إلى عامل الصدفة.

2– يمكن للثقافة أن تكون المحدد الرئيسي في زيادة التنفيس الانفعالي لأشكال معينة من العدوان .

• **دراسة " انفانت " وآخرون (Infante et all, 1984): لقد افترض الباحث " انفانت "**

وآخرون أن الفرد الأكثر جدلا يكون أكثر احتمالا الاستقبال الرسائل العدوانية اللفظية في الموقف الجدلي، ولتحقيق ذلك تكونت عينة الدراسة من (83) ذكورا و (91) إناثا من طلاب الجامعة، وانتهت النتائج إلى تفوق الذكور في العدوان اللفظي في المواقف الجدلية عن الاناث.

7-التعليق على الدراسات السابقة :

أولا : التعليق على الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي :

من حيث الأهداف :

لقد هدفت مجموعة من الدراسات إلى دراسة علاقة الذكاء الاجتماعي ببعض المتغيرات مثل الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة التدريس لدى طلبة دور المعلمين (الدماطي ، 1991) ، مع دراسة الفروق بين الجنسين في ذلك، وكذلك ربط قدرات الذكاء الاجتماعي بمتغير التفوق من

خلال دراسة الفروق بين الطلاب المتفوقين عقليا وغير المتفوقين في الدراسة التي قام بها المطيري ، 2000)، وبالتالي يمكن ملاحظة أن كل من هاتين الدراستين بحث فيهما الباحثان على طبيعة العلاقة الموجودة بين متغيرات الدراسة وكذا استنتاج الفروق بين الجنسين. إضافة إلى أن الدراسات الأجنبية فقد كان موضوع الذكاء الاجتماعي أحد المتغيرات الأساسية في الدراسات المنجزة، كدراسية (كوبا ، 2002)، التي سعت إلى معرفة مدى اسهام الذكاء الاجتماعي في تفسير التباين الذاتي عن خبرات القيادة، ودراسة (ديبتي 2009)، التي حاولت التوصل إلى إيجاد العلاقة بين متغير الدراسة الحالية وبين الصحة النفسية الإيجابية

من حيث عينة و مجتمع الدراسة :

اتفقت الدراسة مع الدراسات المذكورة حول الأفراد الذين طبق عليهم أدوات الدراسة، من حيث العمر الزمني المحدد في فترة المراهقة مبكرة، متوسطة ، أو متاخرة) الموجودين في الطور التعليمي الثانوي أو الجامعي .وفي الحقيقة أن ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج وبيانات يعتبر مقبولا علميا ، لأنها دراسات علمية انتهجت المنهج العلمي والطريقة العلمية البحتة، ولقد استفاد الباحث الكثير من

هذه الدراسات في تدعيم دراسته،

ثانيا : التعليق على الدراسات التي تناولت السلوك العدواني :

من حيث الأهداف :

بعد استعراض الباحث لمجموعة من الدراسات قريبة الصلة الموضوع البحث الحالي، فقد تناولت جميعها السلوك العدواني بغية التوصل إلى طبيعة مكوناته كدراسة (معتز، بدون سنة)، أو علاقته بأزمة الهوية في دراسة (بشير معمرية، 2000)، وكذا دراسة اختلاف درجاته لدى أفراد العينة المدروسة، أو معرفة ماهي الفئات العمرية الأكثر عدوانا من غيرها، هذا ما جاء في دراسة الفروق الجنسية في التعبير عن العدوان في دراستي (باراساد , 1980) و دراسة (انفانت , 1984)

من حيث عينة و مجتمع الدراسة :

اختلف الباحثون في دراساتهم من حيث أدوات البحث و حجم العينة المدروسة , فضلا في التباين و الأهداف التي تناولتها تليك الدراسات , إلا أنهم اتفقوا حول الفئة العمرية التي تمثلت في مجموعة الطلاب مرحلة المراهقة.

الفصل الثاني: الذكاء الاجتماعي

1- مفهوم الذكاء الاجتماعي.

2- تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي.

3- مكونات الذكاء الاجتماعي وأبعاده.

4- أبرز النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي.

تمهيد

يعتبر الذكاء الاجتماعي أحد المحددات الأساسية للصحة النفسية الإيجابية، فالقدرة على فهم الآخرين قدرة إنسانية مهمة لكون الفرد يقضي معظم حياته بينهم، فالحساسية تجاه ما يفكرون ويشعرون به وما يفعلونه، كلها مواهب أساسية في العلاقات الاجتماعية.

سنتعرف من خلال هذا الفصل على الذكاء الاجتماعي من خلال التطرق إلى العناصر توضح تعريفه وأبعاده ونظريات المفسرة اضافة الى طرق قياسه.

1-مفهوم الذكاء الاجتماعي

يتضمن الجانب الاجتماعي والشخصية الإنسانية شريحة واسعة من القدرات والمهارات الاجتماعية، ويكاد يكون الذكاء الاجتماعي من أبرزها لما له من دور فعال في مساعدة الأفراد على إدارة الذات وإدارة الآخرين، والتكيف مع مختلف المواقف الحياتية، والتفاعل والتواصل مع العالم الخارجي والحفاظ على بناء الأسرة، وتكوين العلاقات الاجتماعية والتأثير في الآخرين وتوجيههم، وتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية.

1-1-تعريف الذكاء الاجتماعي:

لغة : الذكاء محصلة لمجموعة من القدرات والقوى النفسية كالإحساس، والإدراك والإرادة والانفعال، والهيجان، والعاطفة، والتذكر، والتخيل.

ويعرف الذكاء لغة:- ذكي - وذكي - وذكر - ذكاء: كان سريع الفطنة والفهم فهو ذكي (م) ذكية (ج) أذكياء. الذكاء : حدة الفؤاد / سرعة الفطنة. (عسقول، 2019، 12).

ويعود الفضل إلى الفيلسوف الروماني شيشرون إلى ابتكار كلمة لاتينية هي intelligentia تعني حرفيا معنى الكلمة اليونانية nous، وقد شاعت الكلمة اللاتينية في اللغات الأوروبية الحديثة بنفس الصورة، فهي في الإنجليزية والفرنسية مثلا intelligence وتعني لغويا الذهن intellect والعقل mind والفهم understanding والحكمة sagacity

وقد ترجم هذا المصطلح في بداية اهتمام علماء النفس العرب بهذا العلم في صورته العلمية الحديثة بكلمة "ذكاء". (عسقول، 2019، 12).

1- **2 تعريف الذكاء الاجتماعي اصطلاحا:** عرف الذكاء الإجتماعي بتعاريف مختلفة نذكر منها:

- **تنبه ثورندايك (Thorndike)**:للناحية الاجتماعية في الذكاء بوصفه ناتجا عن التفاعل الاجتماعي في ضوء السياق الاجتماعي وأوضح أن الذكاء ليس وظيفة بسيطة أو ملكة مستقلة، بل هو وظيفة تآلفية تتكامل فيها ومقومات عقلية وانفعالية اجتماعية. (الخزرجي والعزي، 2010: 321)
- **عرفه Silvera et al(2001)** بأنه: "قدرة الفرد على فهم مشاعر وأفكار الآخرين ومعرفة سلوكياتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، وردود أفعالهم تجاه سلوكياتهم معهم وكذلك قدرته على التواصل الاجتماعي مع الآخرين وبناء علاقات اجتماعية ناجحة معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية الجديدة". (محمدي وآخرون، 2021: 921)
- **عرفه كاردنر (1995)**:"بأنه القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها وإدراك نواياهم ودوافعهم و مشاعرهم، والقدرة على التمييز بين المؤشرات المختلفة التي تعد هاديات للعلاقات الإجتماعية مع القدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين ومواجهتهم والتأثير فيهم". (الخزرجي والعزي، 2010: 324).
- **وفي موسوعة علم النفس** تم تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه "ذلك النوع من الذكاء الذي يتوسله الفرد في معاملته مع الآخرين من الناس، وفي ممارساته الاجتماعية"، وأن الذكاء الاجتماعي العالي مرادف لمفهوم اللياقة والبراعة، والقدرة على التكيف وسط البيئة الاجتماعية، والنجاح في العلاقات الاجتماعية. (القدرة، 2007: 13).
- **ويعرف** الذكاء الاجتماعي في **قاموس العلوم الاجتماعية** بأنه " قدرة الفرد على التعامل في المواقف الجديدة التي تنطوي على علاقات متبادلة مع أعضاء الجماعة ".

- وفي **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** تم تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه " القدرة على التصرف مع الناس بكياسة ولباقة ". (القدرة، 2007: 13).

و يمكن القول بأن الذكاء الاجتماعي يتجلى في مظاهر سلوكية موقفية، مثل:

- ✓ أن يألف الفرد الآخرين، وأن يؤلف منهم.
- ✓ أن يكون موضع الإعجاب أو التقدير من المحيطين.
- ✓ أن ينجح في التعاون مع الآخرين.
- ✓ أن يكون ذا حساسية اجتماعية عالية فيما يتصل بإدراك مشاعر الآخرين وحالتهم النفسية، ومن خلال ما يصدر عنهم من سلوكيات أو تعبيرات.(القدرة، 2007: 15).

وبالنسبة لموضوع دراساتنا نتبنى تعريف سيلفيرا (2001)Silvera et al (قدرة الفرد على فهم مشاعر وأفكار الآخرين ومعرفة سلوكياتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، وردود أفعالهم تجاه سلوكياتهم معهم وكذلك قدرته على التواصل الاجتماعي مع الآخرين وبناء علاقات اجتماعية ناجحة معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية الجديدة). (محمدي وآخرون، 2021: 921)

2- تطور مفهوم الذكاء الاجتماعي:

ظهر مفهوم الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence) على يد العالم ثورنديك عام (1920)، الذي رأى بأن هذا الذكاء يمثل أحد الأبعاد الفرعية المكونة للذكاء العام، ويمثل الذكاء الاجتماعي وفقا لثورنديك القدرة التي تساعد الفرد على إتمام مهاراته الشخصية. (الزعبي، 2011: 419).

وقد قسم ثورندايك الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي:

- **الذكاء الميكانيكي Mechanical intelligence** ويبدو في المهارات العملية اليدوية والميكانيكية.
- **الذكاء المجرد Abstract Intelligence** ويبدو في القدرة على فهم واستخدام الرموز والمعاني المجردة.
- **الذكاء الاجتماعي Social intelligence** ويبدو في القدرة على فهم الناس والتفاعل معهم.(درواشة، 2010: 17).

ولعل أول دراسة عملية أجريت في ميدان الذكاء الاجتماعي تلك التي قام بها ثورندايك عام 1926 والذي حلل فيها الاختبارات الفرعية التي يتألف منها اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي.

وقام سترانج (1930)Strang بعد ذلك بدراسة عن الخبرات الاجتماعية للأفراد وبقياسها عن طريق المفاهيم الخلقية والعادات السائدة في المجتمع هذه الدراسة على الخصائص الوظيفية للذكاء الاجتماعي.

ووسع بعد ذلك فيرنون(Vernon) مفهوم الذكاء الاجتماعي عن طريق الإعلان وطور تعريفه وقدم ويدمان (1933)Wedman أداة لقياس القدرة على إصدار الأحكام الاجتماعية وفي عام (1936) ظهرت محولات متعددة لبناء مقاييس الذكاء الاجتماعي، زمنها محاولات موس وآخرون إذ قاموا ببناء أداة لقياس الذكاء الإجتماعي واعتمدوا في بناءها على تعريف ثورندايك وتال ذلك محاولة ودروWoodrow (1937) لتحليل مقاس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي مع سبعة وأربعون اختبارا ذات طبيعة متباينة.(ملياني، 2017: 45).

وفي الأربعينات من القرن العشرين كان مفهوم الذكاء الاجتماعي يندرج أحيانًا تحت مفهوم الإدراك الاجتماعي، وهذا ما أوضحه تايلور، فيما بعد، حيث أشار إلى أن مفهوم الإدراك الاجتماعي يحتوي على ثلاث مهارات هي:

1- القدرة على التمييز بين الحالات النفسية للآخرين.

2- القدرة على التنبؤ بالمواقف الاجتماعية.

3-القدرة على التصرف بصورة تناسب النظام الاجتماعي السائد.(القدرة، 2007: 17).

وفي الخمسينات من القرن العشرين كان مفهوم الذكاء الاجتماعي يندرج تحت مفهوم الإدراك الشخصي، وخاصة في بحوث برونر وتاجويري (1954)، وفي تلك الفترة كان الاهتمام بالذكاء الاجتماعي ضعيفا مقارنة بالاهتمام الواضح في مجال الإدراك الشخصي الذي كان البحث فيه مستمرا.

وفي الستينيات اهتم جيلفورد وتلاميذه بالذكاء الاجتماعي وتوصل إلى عدد من القدرات تنتمي إلى ما يسمى بالمحتوى السلوكي حيث ذكر أن الذكاء الاجتماعي هو قدرة علي تذكر وتجهيز المعلومات عند الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم، وأفكارهم ومشاعرهم وهي قدرة لها أهميتها عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين على نحو من الأنحاء. (القدرة، 2007: 17).

واستخدم مفهوم الذكاء الاجتماعي في عقد السبعينات من القرن الماضي مرادفا للكفاءة الاجتماعية، وتم تعريفه بمدى قدرة الفرد على تحقيق توقعات الآخرين في الأدوار الاجتماعية المختلفة، ولم يفصل علماء النفس في ذلك الحين الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، فالعالم سبيرمان وجنسن اعتبرا أن الذكاء هو ذكاء عام، ويطبق على الأوضاع الاجتماعية، في حين رفض العالم وكسلر (Wechsler) فكرة الذكاء الاجتماعي جملة وتفصيلا، إلا أنه لم ينكر أهمية دور المهارات الاجتماعية في الذكاء. (الزعبي، 2011: 419).

وفي الثمانينات من القرن العشرين ظهر التوجه الحديث في بحوث الذكاء الاجتماعي ونظرياته، وتجلى ذلك في دراسة جاردنر وهاتش (1988)، كما ظهرت المفاهيم المتعددة للذكاء الاجتماعي، والتي تتضمن، المدركات الداخلية والخارجية، والظروف البيئية، والمهارات الاجتماعية وبعض المتغيرات النفسية الأخرى. (القدرة، 2007: 18).

ويذكر الدسوقي أنة مع بداية العقد الأخير من القرن العشرين ظهرت توجهات حديثة تتفق مع النظرة التكاملية إلى السلوك الإنساني ففي عام 1990 قدم تايلور Taylor دراسة بعنوان "تقدير الذكاء الاجتماعي" وهي دراسة نظرية عرض فيها الباحث للفقه السيكولوجي في الذكاء الاجتماعي منذ تورندايك 1920 وكرونباك وجيلفورد، ثم عرض لبعض الاتجاهات التي أشارت إلى تعدد أبعاد الذكاء الاجتماعي (ستيرنبرج، فورد، جيبس، وايد، مارلو) ثم قدموا تصورا للمفهوم يشمل أنظمة عصبية تقيميه اجتماعية. وفيه يوضح أن كل القدرات بما فيها الذكاء الاجتماعي تتأثر بنشاط العقل والمناخ البيئي والمدركات الاجتماعية والمعرفة والخبرة والقيم والأهداف إلى جاني النمو البيولوجي النفسي الاجتماعي.

(درواشة، 2010: 16).

3- مكونات الذكاء الاجتماعي وأبعاده: يمكن تحديدها فيمايلي:

أولا- مكونات الذكاء الاجتماعي:

يتكون الذكاء الاجتماعي من العديد من المكونات والمهارات وقد اختلف العلماء في تحديد هذه المكونات واتفقوا في بعضها فلكل منهم وجهت نظره الخاصة وسنحاول فيما يلي ذكر بعض دراساتهم على سبيل المثال لا الحصر.

تناول (Ford, 1983, Ford&Tisak ,1983) الذكاء الاجتماعي على أنه مكون من ثلاثة عوامل هى:

- ✓ فعالية السلوك الاجتماعي.
- ✓ والمشاركة الوجدانية.
- ✓ ومهارات تحقيق الأهداف.

وتوصلت دراسة (Marlowe ,1986) باستخدام التحليل العاملي إلى وجود خمسة عوامل للذكاء الاجتماعي هي:

- ✓ الاتجاه الاجتماعي.
- ✓ والمهارات الاجتماعية، والتعاطف.
- ✓ والانفعالية.
- ✓ والقلق الاجتماعي. (أبو هاشم، 2008: 161)

واعتمادا على مدخل المهارات الاجتماعية حددت دراسة (Riggio et al., 1991) مكونات الذكاء الاجتماعي في:

- ✓ التعبير الاجتماعي (القدرة على ترجمة الأفكار إلى كلمات وألفاظ).
- ✓ والحساسية الاجتماعية (الوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل اليومي).
- ✓ والضبط الاجتماعي (أداء الأدوار الاجتماعية بحكمة وإتقان).

(أبو هاشم، 2008: 161)

إلا أنه يمكن القول أن المهارات الاجتماعية هي مكون من عدة مكونات يشملها الذكاء الاجتماعي.

بينما يرى (Kosmitzki,John& 1993) وجود سبعة مكونات الذكاء الاجتماعي هي:

- ✓ إدراك الحالة المزاجية للآخرين.

- ✓ والقدرة العامة للتعامل مع الآخرين.
- ✓ والمعرفة بالقواعد الاجتماعية والحياة الاجتماعية.
- ✓ والاستبصار والإحساس بالمواقف الاجتماعية المعقدة.
- ✓ واستخدام الأساليب الاجتماعية في التعامل مع الآخرين.
- ✓ والنظرة الاجتماعية المستقبلية.
- ✓ والتكيف الاجتماعي. (أبو هاشم، 2008: 162)

بينما أظهرت دراسة (Wong et al., 1995) وجود مكونين للذكاء الاجتماعي:

- ✓ الأول هو السلوكى (مدى فاعلية الفرد في التفاعل مع الآخرين).
- ✓ والثاني هو المعرفي (الإدراك والاستبصار والمعرفة الاجتماعية).

ويرى (Jones, Day&1997) وجود مكونين للذكاء الاجتماعي:

الأول: المعرفة الاجتماعية المتبلورة Crystallized Social Knowledge ، ويحدد من المعرفة الإجرائية والتصريحية Declarative and Procedural حول الأحداث الاجتماعية المألوفة،ويؤكد على المعلومات الاجتماعية.

والثاني هو المرونة المعرفية والاجتماعية Social Cognitive Flexibility – ويحدد من القدرة على تطبيق المعرفة الاجتماعية على حل المشكلات الاجتماعية الجديدة.

(أبو هاشم، 2008: 162)

مما سبق يظهر اختلاف علماء علم النفس في تحديد مكونات الذكاء الاجتماعي حيث اختلفوا في بعضها واتفقوا في البعض الأخر منها ويمكن القول باختصار أن الذكاء الاجتماعي يتكون من:

1-**الذكاء العياني (أوالشيئي):** ويشمل القدرات التي تعالج الأشياء المادية والمواد العملية التي يعتمد عليها في أداء الأعمال الفنية والميكانيكية، واستخدام الآلات والأجهزة.

2-**الذكاء المجرد:** ويشمل القدرات العقلية التي تعالج الألفاظ والعمليات الرمزية المختلفة.

3-**الذكاء الاجتماعي:** ويشمل القدرات التي يعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالآخرين، وحسن تكيفه مع الظروف الاجتماعية المختلفة.(الناصر، د س: 234).

ثانيا: أبعاد الذكاء الاجتماعي

حدد مارلو (Marlowa) خمسة أبعاد للذكاء الاجتماعي تمثلت في الآتي:

- الاهتمام الاجتماعي، يشير إلى ميول الشخص في أي مجموعة بشرية.
- المهارات الاجتماعية وتشير إلى قوة الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفء مع الآخرين.
- مهارات التعاطف وتشير إلى فهم أفكار ومشاعر الآخرين، والتعاطف معهم.
- القلق الاجتماعي ويشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته في مختلف المواقف الاجتماعية.
- المشاعر الوجدانية وتشير على قدرة الشخص على الإدراك، أو التنبؤ بردود أفعال الآخرين على سلوك نحوهم. (ملياني، 2017: 47).

كما يمكن ان نجد للذكاء الاجتماعي أبعاد أخرى هي:

1- التعامل مع الآخرين والتكيف معهم:

حيث يرى محمد عماد الدين إسماعيل أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على التعامل مع الآخرين وأنه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين إلى عدة قدرات تعبر كل منها عن مظهر بسيط من مظاهر الذكاء الاجتماعي وهي كما يلي:

- ✓ التصرف في المواقف الاجتماعية، وتعني القدرة على حسن التصرف مع الآخرين أو النجاحفي التعامل معهم بكفاءة.
- ✓ التعرف على الحالة النفسية للمتكلم، وتعني القدرة على فهم الآخرين والتعرف على حالتهم النفسية من أحاديثهم.
- ✓ تذكر الأسماء والوجوه، وتعني القدرة على الاحتفاظ بأسماء الأشخاص وملامحهم وتذكرها بدقة، ويدل على شدة الاهتمام بهم.
- ✓ ملاحظة السلوك الإنساني، وتعني القدرة على ملاحظة سلوكيات الآخرين، والتنبؤ ببعض المظاهر السلوكية البسيطة للآخرين.
- ✓ روح الدعابة المرح، وتعني القدرة على فهم النكت (المزاح)، والاشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعاباتهم.(أبو عمشة، 2013: 28)

2- التواصل مع الآخرين

إن التواصل مع الآخرين يعكس قدرة الفرد على التعامل معهم و مدى تكيفه معهم ومراعاة حالاتهم المزاجية وتحفيزهم والتواصل الاجتماعي بدوره يوصل الفرد إلى الاستفادة من كل الأطراف الاجتماعية المحيطة به ويعد الإنسان في الحقيقة ميتة دون العلاقات الاجتماعية فالتواصل يعني الحياة.

كما أن هذا البعد من الذكاء الاجتماعي ذكره جاردنر وهاتش Garden end Hatch (1989) بمسمى "الاتصال الشخصي" فيه تتضح قدرة الفرد على التواصل وإدراك مشاعر الآخرين، وهذه القدرة قدرة من يستطيع تكوين علاقات مثل الأصدقاء الحميمين وشركاء العمل، وتذكر بام روبيتز وجان سكوت (2000) Riborters end Scott أن هذه المهارات هي المكونات الضرورية للجاذبية الاجتماعية والنجاح وأن من يتمتع بالذكاء

الاجتماعي يستطيع التواصل مع الآخرين بسهولة ويسر ويقرا مشاعرهم واستجاباتهم ويستطيع أن ينظم ويقود ويعالج الخلافات وهم القادة.(ملياني، 2017: 47)

3- فهم الآخرين:

ويعد فهم الآخرين أحد الركائز التي بني عليها مقياس الذكاء الاجتماعي كما أن القدرات في الجانب السلوكي يمكن أن توصف أنها الذكاء الاجتماعي الذي يساعدنا على فهم سلوك الغير وفهم سلوكنا. ويهتم جاردنر (1991) بخصائص الذكاء الاجتماعي ويحدده بأنه قدرة الشخص على فهم دوافع ورغبات الأشخاص الآخرين، كما يرى محمد عماد الدين أن من أهم مظاهر الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين وتعني القدرة على التعرف على الحالة النفسية للآخرين، كما يعرف (الداهري وسفيان،1998) بأنه القدرة على فهم الناس بكل مما يعنيه هذا الفهم من تفريعات، أي فهم أفكارهم، واتجاهاتهم ومشاعرهم، وطبيعتهم، ودوافعهم، والتصرف السليم في المواقف الاجتماعية بناء على هذا الفهم وإن الكثير من الدراسات مثل دراسة (عثمان وحسن، 2003) تؤكد أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين، وقد عد فاولز القدرة على فهم الآخرين قدرة إنسانية مهمة، لأن الفرد يقضي عظم حياته بين الأشخاص، فالحساسية تجاه ما يفكر ويشعر به الآخرون، والقدرة على تشخيص الصعوبات في العلاقات الشخصية تكون بجملها المواهب الأساسية ما بين الأفراد. (أبو عمشة، 2013: 29،30).

4- التأثير والتأثر الاجتماعي والذاكرة الاجتماعية:

ويقصد به مشاركة الآخرين في كل ما يشعرون به والتأثير فيهم والتأثر بهم وهذا بدوره يؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة ويورد فورد (Ford 1983) شرط لكي يكون الفرد ذكى اجتماعيا وهو قوة التأثير النفسي. ويؤكد عثمان على أن الذكاء الاجتماعي يتمثل في قدرة الفرد على التأثير في الآخرين والتأثر بهم أثناء التفاعل معهم مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي بين الأفراد.

ويمكن تلخيص الأبعاد المكونة للذكاء الاجتماعي من خلال مراجعة الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال على نحو التالي:

- الحساسية لشعور الآخرين واحترام حقوقهم ووجهة نظرهم مع الإخلاص، والاهتمام بهم والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية.

- التميز بالمهارات الاجتماعية ومنها، مهارة تحديد الأهداف وانجازها ومهارات التواصل و القيادة.

- الكفاءة الاجتماعية والتي تعتبر مرادفة للذكاء الاجتماعي، والتي تتضح في التكيف الاجتماعي والقدرة على التخطيط الاجتماعي والاهتمام والمشاركة الاجتماعية.

- المفهوم الموجب عن الذات والتوكيدية والحفاظ على كينونة الذات في المواقف الاجتماعية. (ملياني، 2017: 49)

4- أبرز النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي

على الرغم من أن العديد من الباحثين قاموا بدراسة الذكاء الاجتماعي منذ بداية القرن العشرين حتى يومنا هذا، إلا أنه لا يوجد اتفاق عام حول طبيعة واضحة للذكاء الاجتماعي، ويمكن التعرف على الجهود البحثية في هذا الموضوع من خلال عدة نظريات حاولت تفسير هذا الذكاء منها:

1- نظرية ثورندايك Thorndike:

يتكون الذكاء حسب نظرية ثورندايك من مجموعة من العوامل أو القدرات المتعددة، وللقيام بعملية الذكاء لا بد من وجود عدد من القدرات تعمل مشتركة، وهي نتاج لعمل الجهاز العصبي المعقد الذي يؤدي وظيفة على نحو كلي ومتنوع بحيث يصعب وصفه على أنه مجرد استخراج تقارير معينة من عامل عام وعوامل نوعية.

كما أوضحنا سابقا فقد كان ثورندايك أول من تحدث عن مفهوم الذكاء الاجتماعي حيث قسم الذكاء إلى ثلاثة أنواع وهي:

أ. الذكاء الميكانيكي.

ب. الذكاء المجرد.

ت. الذكاء الاجتماعي. (عيسى، 2013: 19)

2- النظرية الضمنية:

وتشمل أربعة أفكار رئيسية، تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعيا، كما ذكرها فورد (Ford1983) في دراسته عن طبيعة الذكاء الاجتماعي وهي:

- أن يكون حساسا لمشاعر الآخرين، وأن يحترم حقوقهم ووجهة نظرهم، وأن يكون مخلصا لهم ومهتما بهم، وأن يكون شخصا يعتمد عليه، وأن يتميز بقدر عال من المسؤولية الاجتماعية.
- أن تكون لديه مهارات ووسيلة جيدة، أي يعرف كيف يتم إنجاز الأعمال، وأن يمتلك مهارات اتصال إنساني عالية الكفاءة، ويستطيع أن يحدد أهدافه ولديه قد رأت قيادية.
- أن تتوفر لديه الكفاءة الاجتماعية، وتعني السهولة الاجتماعية، والتي تشتمل على عدة خصائص، يدخل فيها:تمتع الفرد بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والاندماج فيها وأن يكون متكيفا اجتماعيا منفتحا على الناس وأن يكون سهلا معهم.
- قوة التأثير النفسي، والتي تشير إلى خصائص مثل: مفهوم الذات الإيجابي وأن يكون لديها استبصار جيد بذاته والنظرة الواقعية للحياة. (فاطمة، 2017: 34)

3-النظرية الظاهرية:

وتؤكد على مجموعتين من القدرات التي يتميز بها الشخص الذكي اجتماعيا، وهي:

- سهولة التكيف وتتمثل في القدرة على التكيف مع أي مجموعة بشرية، والتأقلم معها.
- قوة الشخصية وتتمثل في التصرف الجيد في المواقف الاجتماعي.

(فاطمة، 2017: 34)

4- نظرية جيلفورد:

حيث أوضح من خلال نموذج بناء العقل الذي تبناه أن الذكاء الاجتماعي نوع مستقل عن التحصيل الأكاديمي، والذكاء العام، وعن الجوانب المعرفية الأخرى.

لقد أعاد جيلفورد صياغة نموذجه للتكوين العقلي الثلاثي الأبعاد المتعدد القدرات، الذي يقوم على أن الذكاء هو معالجة للمعلومات وأن المعلومات هي أي شيء يمكن أن يميز الإنسان، ويقع في مجاله الإدراكي، وأن الذكاء طاقة نوعية تعكس مدى كفاية الوظائف العقلية لدى الفرد، وأن النشاط العقلى متعدد الأبعاد. (عيسى، 2013: 19).

5-نظرية ستيرنبرغ:

لقد أطلق ستيرنبرغ (Sternberg.2000) على هذه النظرية اسم النظرية الثلاثية في الذكاء البشري، والتي صنف فيها الذكاء البشري إلى ثلاثة مكونات أساسية:

1-المكون الأول بيني (Contextual) ، ويتعلق بالبيئة الخارجية للفرد، حيث يرجع الذكاء من هذا البعد إلى العالم الخارجي المحيط بالفرد. ويندرج تحت هذا البعد الذكاء الاجتماعي والذكاء العملي.

2-المكون الثاني عاملي (Componential) ، ويطلق عليه بعد المكونات، وهو يتعلق بالبيئة الداخلية للفرد،ويشتمل على القدرات المرنة (Fluid) كالاستقراء والاستدلال، والقدرات المتبلورة (Crystallized)كالمعرفة.

3-المكون الثالث يعتمد على الخبرة (Experirntial)، ويرجع الذكاء و فيه إلى خبرة الفرد ويشمل القدرة على التعامل مع المستجدات (Novelty)، والقدرة على معالجة المعلومات أليا، وهذا البعد ينطبق على البيئتين الخارجية والداخلية للفرد. (النواصرة، 2016: 10)

ويضيف ستيرنبرغ (Sternberg،2000) أن هذه النظرية تعمل على تحديد مكونات الذكاء البشري ودورها و توليد السلوك البشري، كما أنها تعطي تصورا واضحا للذكاء إلى حد ما أوضح من النظريات التقليدية. وقد استند ستيرنبيرغ بناء أفكاره الذكاء الاجتماعي إلى أن الذكاء يتألف من قدرات تحليلية وإبداعية وعملية، وأن كل نمط من الذكاء يتكون من ثلاثة أنواع من العمليات الأساسية، وهي:

- **مكونات الأداء (Performance Components):** وتعمل على حل المشكلات الأبعاد المختلفة و تشمل مهارات الفكر الاستقصائي والقراءة.
- **ما وراء المكونات الإجرائية (Excutive Meta Components):** وتشمل مهارات الموضوعية و التخطيط، وتعمل على تنظيم حل المشكلة وتقييمها.
- **مكونات اكتساب المعرفة (Knowledge Acquisition Components):** يتم من خلال تعلم المكونين الأول والثاني، وتشمل مهارات حل المشكلات وعدم التعصب والمهارات الاجتماعية. وقد تمت الإشارة ية الأدب النظري إلى أنموذج ستيرنبرغ في الذكاء الاجتماعي.

ومن خلال هذه النظرية نفى ستيرنبرغ وجود عامل واحد للذكاء أو مجموعة مفتتة من العوامل، ولكنه يؤكد وجود أنواع مختلفة للذكاء البشري.

فقد يكون لبعض الأفراد قدر كبير من المهارات في الأبعاد الثلاثة أما بعض الأفراد فقد يكون لديهم قدرة في واحدة أو اثنتين منها. وقد بين أن مقاييس الذكاء المتوافرة لا تقيس إلا بعض المكونات.(النواصرة، 2016: 9)

6-**نظرية الذكاءات المتعددة:** وهي التي تخدم موضوع دراستنا لأنها تتماشى وطبيعة الدراسة.

وقد قدم جاردنر(Gardner،2000) الذكاء الاجتماعي في نظريته المسماة الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences) تحت مسمى ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص Interpersonal Intelligence حيث نظر إلى الذكاء الاجتماعي على أنه مفهوم واسع نسبيا يشمل عددا من القدرات أهمها :

- القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية والدوافع والحالة المزاجية والنفسية للأخرين.
- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين والعمل كعضو فاعل في فريق.
- القدرة على إبداء التعاطف تجاه الآخرين.

وعدّ جاردنر الأنواع الخمسة الأولى من الذكاء على أنها تمثل إلى حد ما قدرات معرفية مشابهة لتلك التي اقترحها ثورنسون (Thurnstone)، وبين أن الذكاء الشخصي والذكاء بين الشخصي يمثلان وبشكل واضح الطبيعة الشخصية والاجتماعية. وقد عرف الذكاء الشخصي (الذاتي) على أنه قدرة الفرد على امتلاك وسائل ناجحة للتعامل مع حياته الانفعالية الداخلية الخاصة به. كما عرف الذكاء الاجتماعي على أنه قدرة الفرد على الملاحظة والتعامل مع الآخرين. (النواصرة، 2016: 9).

4-طرق قياس الذكاء الاجتماعي:

لقد نبه ثورندايك منذ وقت مبكر إلى مشكلات قياس الذكاء الاجتماعي، فقد استبعد صراحة استخدام الاختبارات (اللفظية) وعبر عن بعض شكوكه في استخدام الصور كمحتوى تتألف منها هذه الاختبارات تحل محل مواقف الحياة الواقعية.

وأرجع فورد وتيساك، صعوبة قياس الذكاء الاجتماعي إلى سببين رئيسيين، هما:

- اختلاف الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام أو الذكاء الدراسي، وأنه لذلك لم يهتم به الباحثون من حيث التعريف، أو من حيث وضع أدوات قياس مناسبة لها.
- تصور أن الاعتماد عن الاختبارات اللفظية في قياس الذكاء الاجتماعي، قد لا يكون ملائما لقياس الذكاء الاجتماعي فعلا، حيث يدخل في ذلك الذكاء المجرد.

أما سبيرمان فكان يرى أن القدرة على معرفة الحالات العقلية والوجدانية للآخرين يمكن قياسها باختبارات من نوع التفسيرات عند بينيه وإكمال الصور عند هيلي والتي تتضمن بعض التفاعل الشخصي، ففي اختبار التفسيرات نجد مجموعة من الصور تتطلب من المفحوص إدراك ما يحدث واستنتاج ما حدث من قبل، والتنبؤ بما سيحدث بعد ذلك، وقد سجل سبيرمان بعض النتائج التي توصل إليها من دراسة مثل هذه الاختبارات والتي استنتج منها أن هذه الاختبارات تقيس شيئا مشتركا إلى جانب اشتراكها في العامل العام.

ولعل الاختبار الهام بل ربما الوحيد الذي ظهر في الميدان لقياس الذكاء الاجتماعي متأثرة بأفكار ثورندايك ومتجاوزة تحفظاته على طرق القياس، اختبار جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، والذي أعده موس واخرون Moss et al 1998 والذي نقله إلى العربية في صورة مختصرة عام 1955 محمد عماد الدين إسماعيل وسيد عبد الحميد مرسي، ثم أعاد نقله في صورته الأصلية الكاملة الدريني عام 1980.(فاطمة، 2017: 40، 41)

وفيما يلي بعض مقاييس الذكاء مرتبة زمنيا:

1- مقياس جورج واشنطن (1928).

2- مقياس جيلفورد Guildford (1925).

3- مقياس أحمد الغول (1990).

4- مقياس لوونج و آخرون all et Wong (1995)

5- مقياس جامعة ترومسو The University of Tromso (2001)

6- مقياس محمد غازي (2002). (ملياني، 2017: 68 ،69، 70)

خلاصة

إن اهتمام علماء النفس بدراسة موضوع الذكاء الاجتماعي دليل على أهميته البالغة، حيث يعتبر الذكاء الاجتماعي سلوك يمكن ممارسته وملاحظته، فقدرة الفرد على فهم الآخرين والقدرة على التصرف بحكمة هو جانب إدراكي نتاج عوامل عقلية ووجدانية واجتماعية.

ويمكن الحكم على وجود الذكاء الاجتماعي من عدمه من خلال معيار التواصل مع الآخرين، فالشخص الذكي اجتماعية هو الذي يستطيع التواصل مع الآخرين وتذليل جميع العقبات التي تواجه اتصاله مع الآخرين.

وقد حاولنا من خلال هذا الفصل التطرق لبعض مفاهيم الذكاء الاجتماعي وتطور مفهوم الذكاء الاجتماعي ومكونات الذكاء الاجتماعي وأبعاده ، تم تطرقنا ل أبرز النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي.

الفصل الثالث: السلوك العدواني

1- مفهوم السلوك العدواني

2- أسباب وعوامل السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر

3- مظاهر العدوان وأبعاده لدى التلاميذ

4- النظريات المفسرة للسلوك العدواني وقياسه

5- قياس السلوك العدواني

تمهيد

يمثل السلوك العدواني مشكلة من أخطر المشكلات الاجتماعية لأنها تجمع بين التأثير النفسي والاجتماعي والاقتصادي، وقد أصبح السلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس خاصة في المرحلة الثانوية حقيقة واقعية موجودة في معظم دول العالم، وهي تشغل كافة العاملين في ميدان التربية ويأخذ من إدارات المدارس الوقت الكثير ويترك أثار سلبية على العملية التعليمية.

ولا يقتصر هذا السلوك على نوع معين من التلاميذ دون غيره أو جنس دون الجنس الأخر، لذا لا بد تضافر الجهود المشتركة من أجل احتواء التلاميذ ومحاولة فهم دوافعهم من أجل القضاء على هذه الظاهرة.

وسنتعرف من خلال هذا الفصل على السلوك العدواني من حيث مفهومه ونظريات المفسرة له واسبابه في الوسط التربوي الجزائري.

1- مفهوم السلوك العدواني:

يمكن تعريف السلوك العدواني من خلال مايلي :

- **السلوك:**

كلمة سلوك بمعناها العام تتضمن كل نشاط نفسي، أو عقلي، أو اجتماعي، أو تعليمي، أو انفعالي، يقوم به الكائن الحي ، فبحث الحيوان عن الطعام نوع من السلوك وانشغال الطفل في اللعب نوع آخر من السلوك. إن مدلول كلمة سلوك يتضمن كل ما يقوم به الكائن الحي من أعمال ونشاط تكون صادرة عن بواعث أو دوافع داخلية أو خارجية وهكذا يشمل السلوك ناحية موضوعية وأخرى باطنية ذاتية. (الصالح، 2012: 16).

يعرفه عيسوي (1988): بأنه "الاستجابات الحركية والغددية، أي الاستجابات الصادرة عن عضلات الكائن الحي أو عن الغدد الموجودة في جسمه أو الأفعال أو الحركات العضلية أو الغددية". (عيسوي، 1988: 213).

- **العدوان:**

العداء شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجه نحو الذات أو نحو شخص أو نوقف ما، وتستخدم المشاعر العدائية كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك المكون للاتجاه الانفعالي فهي تنطوي على مشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث. (العقاد، 2001: 100)

ويعرف سيزر (Seasar): العدوان بأنه استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل وبخاصة في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها ارتباطا شرطيا بإشباع الحاجات.

بينما يعرفه كيلي (Kelley) بأنه أي السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملائمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، وإذا دامت هذه الحالة فإنه يتكون لدى الفرد إحباط ينتج من جرائه سلوكات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم التي لدى الفرد. كما يعرفه فيشباخ(Feshbach) بأنه كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء ما، وبالتالي فالسلوك التخريبي هو شكل من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء (الماحي ومكي، 2007: 37)

ويعرف العدوان في معاجم علم النفس (بأنه أفعال ومشاعر عدائية)، وهو حافز يستثيره الإحباط أو تسببه الإثارة الغريزية.

- **السلوك العدواني:**

✓ **تعريف ألبرت باندورا:** هو سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين وهذا السلوك يعرف اجتماعية على أنه عدواني. (علي وسليمان، 2012: 213)

✓ **تعريف السلوك العدواني حسب الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب النفسي:**

هو سلوك مدفوع بالغضب والكراهية أو المنافسة الزائدة، ويتجه إلى إيذاء والتخريب أو الهزيمة للآخرين، وفي بعض الأحيان يتجه نحو الذات، وعند فرويد (freud) يعتبر الدافع العدواني دافعا فطريا وغريزيا، عند أدلر فالعدوان هو ضرب من السلوك الاجتماعي غير سوي يهدف إلى تحقيق رغبة صاخبة في السيطرة وإظهار التفوق على الآخرين. ويعرفه واين" wayn 1983 بأنه الاستجابات اللفظية والبدنية لفرد يهدف من خلالها تحقيق أهداف على حساب الآخرين، وتتضمن الاستجابات اللفظية (التهديدات وانتهاك الحرمات، والتهكم والمناداة بأسماء بسيئة التي تتضمن إشارات عنصرية أو جنسية أو تأنيبية) ويتضمن البدنية (الضرب، الدفع، والتشاجر وقذف الأشياء فالسلوك العدواني هو السلوك الذي يظهر على شكل اعتداء على الآخرين بأشكال مختلفة، كالاعتداء الجسدي وإلحاق الأذى المادي بالآخرين أو الاعتداء الفظي كالسب والشتم أو حتى العدوان الرمزي بإظهار التذمر والمخصصة. (قايد، 2007: ص 54).

ونقصد بالسلوك العدواني في دراستنا بانه سلوك غير مقبول اجتماعيا، يظهر في صورة عدواني لفظي أو بدني، أو هي أي رد فعل يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين أو ممتلكاتهم وسنتعرف على السلوك العدواني.

2-أسباب وعوامل السلوك العدواني لتلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر:

يجمع مختلف الباحثين المشتغلين في الحقل التربوي، أن السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ما هو إلا ظاهرة اجتماعية باثولوجية اجتمعت لبروزها ظروف وعوامل غير سوية، جعلتها تتضخم في مؤسساتنا التربوية بشكل غير مسبوق. ولعلى الدارس المتفحص للدراسات والأبحاث العلمية التي أجريت على هذه الظاهرة ،يخلص إلى أن هناك شبه إجماع بين مختلف الباحثين، على أن هذه الظاهرة العنف المدري تعود إلى أسباب أسرية، مدرسية، بيئية، نفسية، حري بنا تسليط الضوء عليها:

أ- الجو التربوي العام:

إن عدم وجود قوانين ولوائح واضحة تحكم عمل المؤسسات التربوية، والافتقار إلى أنظمة تعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفاعلة في المؤسسة التربوية (الأساتذة، التلاميذ والإدارة)، مبنى المدرسة، اكتظاظ الأقسام، التدريس غير الفعال وغير الممتع الذي يعتمد على التلقين والطرق التقليدية، كل ذلك سمة المدرسة الجزائرية، رغم محاولات التغيير والإصلاح المتلاحقة إلا أن هذا الوضع لم يتغير بل ازداد سوءا في الكثير من المناطق التي تعرف تدفقا سكانيا هائلا، الأمر الذي خلق العديد من الإحباطات عند التلاميذ، دفعهم إلى القيام بمشاكل سلوكية تظهر بأشكال عدوانية وأحيانا تقود إلى تخريب المرافق والتجهيزات المدرسية. (شرفة وبن تروش، 2018: 84).

فضلا عن ذلك اللجوء المفرط للأساتذة لاستخدام العنف مع التلاميذ تحت تأثير الظروف الاجتماعية الصعبة، وضغط العمل، والمشكلة أنهم يعتبرون نموذجا للتلاميذ، وكثير منهم يعد لدى التلاميذ قدوة لهم يقتدون بهم، فإذا كان الأستاذ يجيز استخدام العنف ويمارسه، فهو بذلك يشجع تلامذته على ذلك فيحاكون سلوكه فيما بينهم أو مع الطاقم التربوي الذي يتعامل معهم، ومن تم يغد والأستاذ في هذه الحالة المشجع والمحفز على تنامي العنف في المؤسسة التربوية. كما يندرج أيضا ضمن الجو التربوي، كثرة الغياب

والتغير المتكرر في أوساط الأساتذة الأمر الذي يؤدي إلى ضرورة استخلافهم بمدرسين آخرين، وهذا بدوره يؤدي بالتلاميذ إلى الخروج عن النظام في القسم، ويساعد على تنامي الفوضى والتمرد داخل المؤسسة التربوية ككل، فليس من السهل أن تتوطد العلاقة بين التلاميذ ومدرسيهم، وإن ذلك يتطلب جهدا كبيرا من قبل الطرفين معا، و يتطلب المزيد من الوقت التحقيق هذا الهدف (بن دريدي، 2007: 131).

ب- إحباط، كبت و قمع التلاميذ:

تعد متطلبات الأساتذة والواجبات المدرسية التي تفوق قدرات التلاميذ وإمكانياتهم التقدير والثناء والمعاملة الحسنة فقط للتلاميذ الذي يكون تحصيلهم عالي، والإهانة والشتم للتلاميذ أصحاب النتائج الضعيفة،كلها عوامل وأسباب تؤدي إلى قمع وكبت التلاميذ، ومن تم يعبرون عن رفضهم لها وإحباطهم منها بسلوكات عنيفة ضد المدرسة والمدرسين، قد تؤدي إلى حوادث مؤلمة وسلوكات خطيرة تنسف المهام الأساسية للمدرسة فيما يخص التربية والتهذيب، فلا ريب أن التلميذ الراضي عن أجواء المدرسة والمعاملات الحسنة التي يتلقاها من طرف الإدارة والمدرسين، غالبا ما يتجنب ممارسة السلوكات العنيفة، ولا يفكر إطلاقا في إثارة الشغب أو تخريب الممتلكات والتجهيزات المدرسية، وعلى نقيض من ذلك نجد أن التلميذ غير الراضي على وضعه في المدرسة، ويلقى معاملة سيئة من طرف مدرسيه وأعوان التربية والإدارة يستخدم العنف كإحدى الوسائل التي يعبر بها عن رفضه وعدم رضاه وإحباطه.(شرفة وبن تروش، 2018: 85).

ج- أسباب تعود إلى وسائل الإعلام :

تلعب وسائل الإعلام دورا بارزا في نشر ثقافة العنف، وخاصة الإعلام المرئي من خلال الأفلام والمسلسلات التي تبث يوميا، بالإضافة إلى العديد من القنوات الفضائية التي تساهم هي الأخرى في تشكيل خلفية العنف لدى التلميذ.

(حويتي أحمد، 2004/2003: 247).

د- ضعف الرقابة وآليات الضبط الاجتماعي داخل المؤسسة التربوية:

يعرف الضبط الاجتماعي على أنه مجموعة من المعايير والعقوبات السلوكية التي تعمل على دفع الفرد نحو التماثل المعياري،إذا فهو على هذا النحو وسيلة من وسائل الضغط لحمل الفرد على اعتناق التقاليد والقيم السائدة في مجتمعه.

وعليه فإن الرقابة والضبط، هي إحدى الآليات المهمة التي يلجأ إليها القائمون على المؤسسة التربوية لضمان السير الحسن للعملية التعليمية، فهي تهدف إلى فرض منطق الانضباط والالتزام على التلاميذ التحقيق غرضين أساسيين، الأول وهو توجيه تركيز التلاميذ وانتباههم إلى الدروس التي يتلقونها طيلة السنة وما يترتب عليه من الرفع عن قدرتهم التحصيلية والاستيعابية لتحقيق أفضل النتائج، والثاني من أجل تعويد التلاميذ على الانضباط في السلوك، الذي يحصنهم من الانحراف والتهور، ليس فقط في المدرسة و إنا أيضا في الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

غير أن الرقابة والضبط في المدرسة الجزائرية لا زالت تعاني من الضعف وعدم الكفاية خصوصا لدى أعوان الإدارة التربويين وهو ما فتح المجال لحدوث الكثير من أعمال الشغب من طرف التلاميذ والتي كانت نتائجها وخيمة على المؤسسة والتلميذ. (شرفة وبن تروش، 2018: 87).

هـ- الظروف الأسرية للتلميذ وعلاقتها بالسلوك العدواني:

يؤكد الكثير من الباحثين المهتمين بالتنشئة الاجتماعية الأسرية للطفل أن غياب التفاهم والانسجام ما بين الأب والأم في أساليب معالجتهم لمشكلات أبنائهم من شأنه أن يؤدي إلى نوع من التطرف في المعاملات التربوية، مما يمنع الأبناء من اكتساب المبادئ التربوية السليمة وتميعها لديهم، إذ أن هناك علاقة قوية بين عقاب الآباء للأبناء وظهور السلوكات العدوانية لديهم.

وضمن الإطار نفسه كشف مجموعة من الباحثين،ومن خلال خلاصة أبحاثهم ودراساتهم التي أجروها على عدد من التلاميذ ذوي السلوك العدواني في المداس، أن عنف التلميذ في المدرسة قد يرجع إلى معاناته من المشاكل الأسرية كالطلاق والهجرة والانفصال والصراع الأسري العاطفي بين الأم والأب أو وجود تكتلات من الأبناء مع الأم أو مع الأب، أو معاناة الطفل من الإهمال والنبذ. والطرد و شعور الطفل بأنه غير مرغوب فيه اسريا، أو الشجار بين الإخوة والأخوات، واحتدام روح المنافسة بينهم والكراهية أو الغيرة، أو وجود الأب في السجن، أو في سفر طويل أو معيشة الطفل مع زوج الأم أو زوجة الأب، أو كثرة عدد أفراد الأسرة أكثر من العدد الطبيعي داخل الأسرة، أو إدمان الأب أو الأم على المخدرات أو ميل الأب أو الأم للاستعمال العنف، و هي الظروف الأسرية التي يعيش في ظلها عدد لا بأس من تلامذتنا، وغدت لديهم تبعا لذلك الرغبة في العدوان والعنف والأذى بالآخرين كتعبير عن رفضهم وإحباطهم من الواقع الأسري المزري الذي يعيشون فيه.

(شرفة وبن تروش، 2018: 88، 89).

3-مظاهر العدوان وأبعاده لدى التلاميذ:

تتعدد مظاهر السلوك العدواني حيث تصنف حسب الشكل الظاهري إلى: العدوان الجسدي وهو الذي يهدف إلى الإيذاء أو إلى خلق الشعور بالخوف، ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين، والعدوان اللفظي ويقصد به السلوك اللفظي المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين، ويقف عند حدود الكلام الذي يرافق الغضب، والشتم، والسخرية والتهديد، والعدوان الرمزي ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم، أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير.

ويرى البعض بأن السلوك العدواني لدى التلاميذ يأخذ مظاهر متنوعة مثل الإزعاج، والسرقة، والكذب، والانضمام إلى العصابات التخريبية، فهو يرى أنه يعد من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تصاحب الطالب في المرحلة الثانوية، وأنه ابتدأ من مرحلة

الطفولة، وقد ينتقل ويتطور في مراحل عمرية متقدمة, وبالتالي تضعف لديه روح المبادرة ويتجه إلى العزلة والانطواء والخجل مما يعرضه لاضطرابات نفسية عميقة.

ويرى بيري (Perry,1995) بأن من مظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ ما يرتبط بحمل التلاميذ للأدوات المستخدمة في أعمال العنف (من عصي، وسكاكين وأسلحة)، أو قد يصل إلى تعاطي السجائر والمشروبات الروحية.(الصالح، 2012: 21).

ويمكن القول بأن السلوك العدواني لديه مظاهر عديدة ومعقدة، والتي قد يأخذها على المستويات الاجتماعية المختلفة، وإن كان اهتمامنا ينصب على السلوك العدواني لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية، كذلك فإن اهتمام المعلمين الذين يجدون أنفسهم مرغمين على التعامل مع الطلاب الذين يعانون من مشكلة السلوك العدواني لا ينصب على معرفة أسباب العدوان فحسب، وإنما على إتباع طرق علاجية وإرشادية فعالة (الفسفوس، 2006: 25).

فالسلوك العدواني يحظى باهتمام خاص في مجال التربية الخاصة لأسباب عدة منها: أن السلوك العدواني قد ينجم عنه إيذاء للتلميذ أو للآخرين من حوله، كذلك فهو يسترعي انتباه المعلمين ويفرض عليهم التعامل معه لأنه يحرم الطفل من فرص التعلم المتاحة له، وقد يضع قيودا على الوقت الذي يخصصه المعلم للتعليم، وقد يحد من قدرته على توفير فرص التعلم المناسبة للتلميذ(الخطيب، 2003: 95).

وبالرغم من صعوبة وضع وصف موحد لمظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين في المرحلة الثانوية، إلا أنه ومن خلال ما سبق يمكن أنها تتمثل أشكال ومظاهر السلوك العدواني من خلال ما يلي:

1. السلوك العدواني اللفظي، والإشاري، والرمزي، والمادي.

2. عدوان فردي أو جماعي، وهو سلوك يتجه به الشخص أو مجموعة من الأشخاص إلى إيقاع الأذى بغيره من الأفراد أو الجماعات أو الأشياء.

3. عدوان موجه نحو الذات، وقد يتخذ صورا متعددة كلطم الوجه وضرب الرأس.

4. عدوان مباشر وغير مباشر، ويوجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي، أو أي شيء تربطه صلة بالموضوع الأصلي. حيث يوجه الفرد مباشرة إلى مصدر الإحباط أو نحو الموضوع الأصلي للمثير.

5. الإهمال المتعمد لنصائح وتعليمات المعلم والأنظمة وقوانين الثانوية.

6. الخروج المتكرر من الصف دون استئذان وعدم الالتزام بالقوانين وقرارات الأستاذ.

4- النظريات المفسرة للسلوك العدواني وقياسه

تتعد النظريات المفسرة للسلوك العدواني نتيجة لتعدد أشكال العدوان ودوافعه، ونتعرض في هذا العنوان للنظريات المفسرة للسلوك العدواني .

4. 1-نظرية التحليل النفسي:

يرى فرويد أن العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات، وهي تخدم في كثير من الأحوال ذات الفرد، ويمكن تقسيم محاولات فرويد لتفسير العدوان إلى ثلاث مراحل في كل مرحلة جديدة أضاف شيئا جديدة دون رفض التأكيدات الأولى.

المرحلة الأولى (1905): والتي رأى فيها فرويد العدوان كمكون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيق هدفها للتوحد مع الشيء الجنسي. والسادية كانت المكون العدواني للغريزة الجنسية التي أصبحت مستقلة ومبالغ فيها، وهكذا فالصياغة الأولى لمفاهيم العدوان عند فرويد كانت قوة تدعم الغريزة الجنسية عندما يتدخل شيء ما في الطريق لمنع الاتصال المرغوب والتوحد مع الشيء، ووظيفة العدوان هذه ترادف التغلب على العقبة الجنسية. **والمرحلة الثانية (1915):** التي تقدم فيها تفكير فرويد عن الغرائز في كتابه "الغرائز وتقلباتها" الذي أصدره عام 1915 حيث ميز بين مجموعتين من الغرائز هما (الأنا وغرائز حفظ الذات والغرائز الجنسية والمشاعر التي استثارها عصاب التحول، أقنعت فرويد بأنه عند جذور كل هذه الوجدانيات نجد أن هناك صراعا بين مزاعم الجنسية ومزاعم الأنا (مطالب

الأنا ومطالب الجنسية) وإحياء وتجنب السخط هي الأهداف الوحيدة للانا، فالأنا تكره وتمقت وتتابع بهدف تدمير كل الأشياء التي تمثل المصدر للمشاعر الساخطة عليها دون أن تأخذ في الحسبان إذا ما كانت تعني إحباطا للإشباع الجنسي أو إشباع الاحتياجات حفظ الذات.

ثم المرحلة الثالثة (1920): والتي بدأت مع بدء ظهور كتاب فرويد "ما وراء مبدأ اللذة" حيث أعاد فرويد تصنيف الغرائز، فقد أصبح الصراع ليس بين غرائز الأنا والغرائز الجنسية ولكن بين غرائز الحياة والموت، فغرائز الحياة دافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غرائز الموت ودافعها العدوان والتدمير وهي غريزة تحارب دائما من أجل تدمير الذات وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين وان لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يرد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات.

(الماحي ومكي، 2007: 142)

4. 2- النظرية السلوكية:

حيث يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة، ومن ثم فان الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط، وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية "جون واطسون" حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقا للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم الغير سوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي".(الخطيب، 2003: 167)

4. 3- نظرية التعلم الاجتماعي:

يعرف أصحاب هذه النظرية السلوك العدواني بأنه سلوك متعلم على الأغلب، ويعزون ذلك إلى أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره وخاصة

لدى الأطفال، حيث يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم ... الخ من النماذج ومن ثم يقومون بتقليدها، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فانه لا يميل في المرات القادمة لتقليده، أما إذا كوفي عليه، فيزداد عدد مرات التقليد لهذا العدوان.

ويعد ألبرت باندورا واضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف أيضا بالتعلم من خلال الملاحظة من أشهر الباحثين الذين أوضحوا تجريبية الأثر البالغ لمشاهدة النماذج العدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ. "وهو يميز بين اكتساب الفرد للسلوك وتأديته له، فاكتساب الشخص للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه، إذ أن تأديته لسلوك النموذج تتوقف بشكل مباشر على توقعاته من نتائج التقليد، وعلى نتائج السلوك ، فإذا توقع أن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج سلبية (أي سيعاقب على سلوكه) فان احتمالات تقليده له ستقل، أما إذا توقع الملاحظ أن تقليده لسلوك النموذج ستعود عليه بنتائج ايجابية فان احتمالات تقليده لذلك السلوك تصبح أكبر. (الخطيب، 2003: 178)

4. 4- نظرية الإحباط – العدوان:

من أشهر علماء هذه النظرية نيل ميللر، روبرت سيزر، جون دولارد...ويرى هؤلاء أن العدوان يحدث نتيجة احباطات يواجهها الفرد، وهذه الأخيرة تقوم بالتحريض على القيام بالسلوك العدواني مما يجعل الفرد يلجأ إلى سلوكيات عدوانية موجه نحو المصدر المسبب للإحباط وهنا يوصف العدوان بأنه مباشر وعندما لا يمكن توجيه العدوان نحو المصدر الأصلي للإحباط، فإنه يلجأ إلى توجيه العدوان نحو مصدر آخر له علاقة مباشرة أو رمزية بالمصدر الأصلي.(بن حليلم، 2014: 27)

4. 5- نظرية العدوان الانفعالي:

وهي من النظريات المعرفية وترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعة، حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعا في إيذاء الآخرين بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم

يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحون أنهم أقوياء وذو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزية مرضية، ومع استمرار مكافآتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعالية فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني.

وطبقا لهذا النموذج في تفسير العدوان الانفعالي فمعظم أعمال العدوان الانفعالي تظهر بدون تفكير، فالتركيز في هذه النظرية على العدوان غير المتسم نسبيا بالتفكير، ويعني هذا خط الأساس التي ترتكز عليها هذه النظرية، ومن المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي، فالأشخاص المؤثرين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضا بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية.(الخطيب، 2003: 183)

4. 5- نظرية العدوان الإبداعي لباخ:

تبني باخ وجهة نظر هامة و ابتكارية وذو فعالية عن طريق التعامل مع العلاقات الإنسانية المضطربة، والعدوان الإبداعي وفقا لتصور باخ هو باختصار شديد نظام علاج نفسي وهو أيضا طريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الناس جذرية للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين.

والنظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي والطرق التعليمية يركز على كل صيغ العدوان البشري المباشر وغير المباشر، السلبي الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين فردية أو جماعة.

ويرفض العدوان الإبداعي فكرة أن العدوان هو في الأساس ميكانيزم ضد عوامل الضيق مثل الخوف أو الشعور بالنقص أو الإحباط، ويركز باهتمام بالغ على الانتفاع بالطاقة العدوانية البناءة، فمن المسلم به أن العدوان الإنساني سواء كان فطرية أو مكتسبا يثار بسهولة نسبية وبمجرد إثارته فان صيغ التعبير عن العدوان وتوجيهه وهي الطرق التي

تتحكم بفاعلية أو على الأقل تخفض إلى الحد الأدنى من العداء المميت وترفع إلى الحد الأقصى الصيغ البناءة أو المؤثرة للعدوان والتي يمكن أن تؤدي إلى النمو. ويتضمن العدوان الإبداعي الفهم الكامل لكل من المستويات الظاهرة والمستترة للعدوان البشري، كما يسهم في الوقاية من سوء إدارة وتدبر العنوان المدمر، لهذا يستخدمه كثير من المعالجين كمنحي فعال في التدريب والعمل الإكلينيكي مع الأفراد العدوانيين(الفسفوس، 2006: 20).

5- قياس السلوك العدواني:

تعتبر عملية قياس السلوك العدواني من إحدى الصعوبات التي يواجهها المهتمون بدراسة هذا السلوك؛ وذلك لأن هذا السلوك مع إلى درجة كبيرة، ويزيد من صعوبة قياس السلوك العدواني تباين وجهات النظر التي حاولت تفسير السلوك العدواني، فما من شك في أن الطريقة التي يستخدمها الباحث لقياس السلوك العدواني تعتمد بالضرورة على تفسيره له، وعلى الأسباب التي يعتقد أنها تكمن وراءه، ولذلك تعددت طرق قياس السلوك العدواني، ومن أكثر طرق وأدوات قياس السلوك العدواني شيوعا:

- **الملاحظة المباشرة (Direct Observation)**: تعتبر وسيلة هامة وتحتاج إلى تدريب الملاحظين وقد تتم الملاحظة في البيت أو الفصل أو ساحة المدرسة.
- **قياس السلوك العدواني من خلال تحديد النتائج المترتبة عليه (Measurement ofPerthanent Products)**: يتم تحديد السلوك العدواني عن طريق الأشخاص المعتدي عليهم أو الممتلكات المستهدفة من ذلك الفعل.
- **التقارير الذاتية (Self Report Inventories)**: في هذه الطريقة يقوم الطفل بتقييم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه.
- **المتابعة الذاتية (Self-Monitoring)**: وفيها يقوم الشخص بملاحظة السلوك العدواني وتدوين البيانات فيما يتعلق بالمواقف التي تثير غضبه، وطريقة استجابته

للموقف، والنتائج التي تمخضت عن السلوك العدواني، ومن مميزات هذه الطريقة: مساعدة الشخص على الوعي بسلوكه والعوامل المرتبطة به، وهي ذات فائدة من الناحية العلاجية

- **تقدير الأقران (Peer Rating):** تتم عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة إلى عدد من الأطفال للإجابة عنها بهدف التعرف إلى الأطفال العدوانيين

(الصالح، 2007: 19)

- **مقاييس التقدير (Rating Scales):** حيث يقوم المعلمون أو المعالجون أو الآباء بتقييم مستوى السلوك لدى الطفل من خلال قوائم سلوكية محددة، وتعتبر مقاييس التقدير من أكثر الطرق وأشهرها في قياس السلوك العدواني لدى الأطفال، وقد اكتسبت شهرة كبيرة وذلك لسهولة تطبيقها وإمكانية ملاءمتها لمواقف متعددة مثل المنزل والمدرسة، إضافةً إلى سهولة التعبير عنها بصورة كمية وتمتاز مقاييس تقدير السلوك عن غيرهمن طرق القياس الأخرى بموضوعيتها واعتمادها على التجريب في قياس سلوك الأطفال.(الصالح، 2007: 20)

خلاصة

السلوك العدواني بصفة عامة يمثل مشكلة من أخطر المشكلات الاجتماعية لأنها تجمع بين التأثير النفسي والاجتماعي والاقتصادي، والسلوك العدواني للتلاميذ العاديين والمتفوقين في المرحلة الثانوية هو سلوك غير لائق وغير مرغوب فيه ويؤدي إلى نتائج وخيمة سواء على المستوى الدراسي للتلميذ أو على المستوى الاجتماعي له، وقد حاولنا من خلال هذا الفصل التعرف على السلوك العدواني للتلاميذ العاديين والمتفوقين في المرحلة الثانوية وذلك من خلال التطرق لمفهوم السلوك العدواني وأسبابه وبعض مظاهره وأبعاده للتلاميذ العاديين والمتفوقين في المرحلة الثانوية، ثم تطرقنا لبعض النظريات المفسرة للسلوك العدواني وقياسه.

الفصل الرابع: التعليم الثانوي

1- مفهوم التعليم

2- تعريف التعليم الثانوي

3- مبادئ التعليم الثانوي

4- البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي

5- أهمية التعليم الثانوي

7- مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر

6- أهداف التعليم الثانوي

تمهيد:

يعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية، لكونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم الأساسي و التعليم الجامعي(في السلم التعليمي)، مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين وتكمن أهميته كذلك كونه مرحلة موصلة و منتهية في آن واحد، فهو مرحلة موصلة إلى الدراسة الجامعية من جهة، و من جهة أخرى منتهية عند الرسوب في إمتحان البكالوريا(شهادة الدراسة الثانوية).

وسوف نتعرف في هذا الفصل على التعليم الثانوي من حيث المفهوم و التعريف و البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي و مبادئه و أهميته و أهدافه و في الأخير مشكلاته.

1-مفهوم التعليم :

إحداث تغير فيه نحو التعليم هو عملية تعديل السلوك الإنساني وتنميته وتطويره والأحسن ،وهو وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقائها و استمرارها فالتعليم يهتم باكتساب الإنسان أساليب التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة ،أي أن مادته هي الأفراد وحدهم دون الكائنات الحية الأخرى ،لدا فالتعلم بمثابة عملية لها مراحلها وأهدافها فالمعرفة أو المهارة أو الخالق الحسنة ليست في ذاتها تعليما ولكنها تدل فقط على أن الفرد تعلم وعندما نقول تعلم معناه أنه مر بعملية معينة ،أما الأصول التي تستند إليها عملية التعلم فهي مستمدة من العلوم التي تتقيد في فهم جوانبها المختلفة، فالتعلم أسسه اجتماعية وثقافية وأصوله نفسية و تاريخية وسياسية وفلسفية.(مجدي عزيز ابراهيم ,2001,ص284)

ويقصد به أيضا: هو أي نشاط أو فعل تلقائي غير مقصود، تكون من نتيجته زيادة معارف شخص ما،فالحياة تعلم يتعلم الإنسان من القضاء والقدر.

وكذلك التعليم هو تغير في السلوك الإنساني نتيجة للتعليم بوسائله المختلفة ، و التعليم عملية تبدأ بدافع فكري ، أو بحاجة من حاجات النفس الفطرية أو المكتسبة، مادية كانت أو وجدانية. يصاحب ذلك عند الإنسان المسلم إحساس بحاجته إلى الاستعانة بهدى هللا وعونه وهذا الإحساس يدفع الإنسان إلى النشاط وبدل الجهد المناسب من أجل الوصول إلى إشباع الحاجة أو حل المشكلة ، أي من أجل الوصول إلى الفهم ثم يتعدل السلوك طبقا لهذا الفهم وهنا نقول إن الإنسان قد تعلم.(علي أحمد مدكور , ص103)

2- تعريف التعليم الثانوي :

إن التعاريف التي تناولت تعريف التعليم الثانوي عديدة منها :

- تعريف منظمة الأمم المتحدة للعلوم و الثقافة: التعليم الثانوي يعني البرامج التعليمية الخاصة بالمستويين الثاني والثالث من تصنيف الدولة، تخصص المرحلة الأولى من هذا التعليم (المستوى الثاني) إعادة إكمال البرامج الأساسية من التعليم الابتدائي لكن لتدريس المواد المقررة في هده المرحلة يستدعي اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا , أما المرحلة الثانية من التعليم في كثير من البلدان فإن التدريس فيها شديد التخصص الأمر الذي يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تأهيل وتخصصا .(علي براحل , 1994 ,ص79)

إن الملاحظ من هذا التصنيف أنه يفصل بين مستويين من التعليم الثانوي (المستوى الثاني والمستوى الثالث) وهو كما يوجد في التعليم الثانوي في الجزائر مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي كما يبين أن هذه المرحلة تتميز بالتخصص مما يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا وتأهيلا لتدريس في هذه المرحلة، لكن هذا التعريف لم يبرز الفئة العمرية التي تتماشى مع هده المرحلة. فعلى العموم التعليم الثانوي يقسم إلى مستويين كل واحد مها تقابله فئات عمرية خاصة وله مميزات بيداغوجية مختلفة.

بالإضافة يعرف التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من التعليم وهي المرحلة التي تلي المرحلة الأولى(الابتدائي والإعدادي)،والتي تسبق المرحلة العليا من التعليم (الجامعي).

وتعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع فروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم م ارحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل نمو الفرد، بما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات وخصائص تميزها عن غيرها ، نفس الشئ بالنسبة للمرحلة التعليمية فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية والأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل المركزية للمرحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي. (صالح أحمد زكي ,1972,ص14)

و تحدد هيئة اليونسكو التعليم الثانوي :بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم العالي، ويشغل فترة زمنية تمتد من 12 حتى 18.(فاروق عبده وأحمد عبد الفتاح زكي، 2004 ،ص110)

إذ نستنتج أن مرحلة التعليم الثانوي هي من المراحل الحساسة و المهمة في النظام التربوي والتعليمي لبلدان العالم باعتبارها همزة وصل بين المرحلة السابقة من التعليم والمرحلة اللاحقة التي تأتي بعد التعليم الثانوي، ينمي فيها الفرد قدراته الشخصية ويكتسب العديد من المعارف والمهارات و الخبرات التي تساعده التكيف والاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه.

3- مبادئ التعليم الثانوي:

يرتكز التعليم الثانوي على:

أ -**مبدأ وحدة النظام** :وتتمثل هذه الوحدة في استمرارية العناصر المشتركة بين أنواع التعليم كله (الأساسي، الثانوي، العالي)، أي الربط بين مدخلات الطور الثانوي ومخرجاته، ومبدأ الوحدة بين خروج التعليم الثانوي لم يكن مأخوذا بعين الاعتبار، ولهذا السبب ظل التعليم الثانوي يعيش متناقضات بين التعليم العام والتقني، رغم أن التفوق دائما كان لحساب التعليم العالي.

أما بالنسبة للتعليم الثانوي فهناك ترابط بينه وبين التعليم العالي من حيث الانسجام والتوصل والامتداد، وهذا ما يؤكد على أن مبدأ الوحدة لم يتحقق بعد في كافة النظام التربوي سواء من حيث الطريقة أو من حيث الأساليب والتنظيم.

ب- مبدأ التوافق : أي التوافق بين نظام التعليم الثانوي والحاجة الاقتصادية الناجمة عن التطور والتنمية ما يلاحظ أنه لا توجد مكاتب بين وزارة التربية والمؤسسات الاقتصادية تكون مختصة في توجيه الطلبة الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى ميدان أو سوق العمل (جغبوب دلال , 2009 ص120)

4-البعد الاستراتيجي للتعليم الثانوي

يعتبر التعليم مهنة إنتاج اجتماعي، وهو بهذا يصبح من أهم المهن في المجتمعات الحديثة، باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعي ومدخلا طبيعيا لأية تنمية لإضافة ل كونه يعكس التيارات المؤثرة في المجتمع، فهو على هذا الأساس الموجه نحو تحقيق أهداف المجتمع الواعي بتغيرات العصر وتحدياته.

والواقع أن الحديث عن التعليم بصفة عامة يقتضي الكلام عن مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة تتفرد بعديد المميزات التي تبرز مكانتها وبعدها الاستراتيجي التي نورد منها: يعتبر التعليم الثانوي مرحلة تعليمية هامة للغاية لأن معظم بؤر التوتر الاجتماعي تتكون أثناء فترة المراهقة وهي المرحلة المتميزة من مراحل نمو الإنسان التي يقابلها التعليم الثانوي وفي هذه الفترة العمرية تتشكل معظم المهارات الأساسية لتطوير الأنشطة الاقتصادية.(رشيد أحمد طعمية و أخرون , 2004 , ص507)

تساهم هذه المرحلة في تحقيق الفهم الحقيقي لقيم المجتمع الجديد وكيفية التجاوب مع التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها هذا المجتمع، كما أنه يهيئ الشباب لمواصلة الدراسة في التعليم العالي أو التوجيه إلى ميادين الحياة الاجتماعية من خلال تكوين الإطارات المتوسطة التي تحتاجها التنمية وذلك بإتقان المهارات الفنية، والاجتماعية لتحقيق التطور في مختلف المجالات.(إبراهيم عصمت مطاوع , 1997 , ص351)

– يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما سبقه ويلحقه من مراحل التعليم، تلك الصلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه حتى تلاءم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية وتظهر تلك الصلة بكون أغلب تلاميذ التعليم الثانوي خريجي التعليم المتوسط , و تشكل غالبية طلاب التعليم الجامعي من طلبة التعليم الثانوي .

5–أهمية التعليم الثانوي

التعليم الثانوي يقابل أهم مرحلة عمرية في حياة الفرد إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ذات الاتجاهات والقيم السليمة، وهذه الفترة من العمر (12–18) تمثل :

– مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه ومعتقداته وسلوكه وهويته:

تحقيق الأهداف الرئيسية للتعلم ألن التعليم الثانوي، يعتبر أهم مرحلة تعليمية لتحقيق الأهداف العامة للتربة في أي مجتمع خاصة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي تهتم بإمداد الناشئ بالأساسيات الأولى للتعلم من قراءة وكتابة وعمليات حسابية وأصول الانتماء والمواطنة، وأن المرحلة الأخيرة من التعليم الجامعي تقتصر على قلة منتقاة لأسباب علمية واقتصادية واجتماعية ووظيفية، وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

1- المراهقة والتغيرات الجسمية السلوكية :على المدرسة الثانوية أن توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة فالمراهقة وما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد، وتحدد سلوكه وعلاقته وتتجلى خلال التعليم الثانوي الذي يغطي هذه المرحلة الحرجة .

2- الارتباط بمشكلات المجتمع :كثيرا ما تنبع مشاكل المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وكل ما يحيط به من أزمات وما يسوده من فلسفات، وما يطرأ عليه من متغيرات تؤثر على المراهق و بالتالي تعليمية.

3- التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري :التعليم الثانوي ليس نوعا من إنما يمثل فترة الإعداد الترف أو الرفاهية التعليمية و الجاد للمواطن وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي والتطور الحضاري .(رمضان محمد القذافي و محمد الفالوقي , 1997, ص122-123)

وقد أصبحت مقتديات العصر ترتبط بشكل كبير بمجموعة المهارات التي يتطلبها العمل الذي يعد له المتعلم، وذلك في إطار من المرونة التي تسمح له بالتكيف مع متغيرات سوق العمل، ولضمان هذا السياق تحرص الأنظمة العربية على تخريج طالب أكفاء مزودين

بالمعارف العلمية و المهارات الفنية التي تؤهلهم لحل مشكلاتهم و مشكلات مجتمعهم بطرق إبداعية، لذلك تقوم الأنظمة التربوية بمحاولات و اجتهادات عديدة لهيكلة النظم وتعديل الخطط الدراسية التي تحرص على النماء و التطور الإيجابي في التعليم الثانوي.(عبد اللطيف بن حسن فرج , 2009, ص365).

كما تكمن أهمية التعليم الثانوي أيضا في :

- التعليم الثانوي ينفرد بتناول الشباب في أحرج مراحل حياته أي خلال مرحلة المراهقة.
- يعتبر الدعامة الأساسية لتنمية المهارات اللازمة للتلميذ لجعله مواطنا صالحا للمجتمع وتحقيق النمو المتكامل للتلميذ في إطارين هما:

1- الإطار العقلي بحيث يكتسب المعلومات و المهارات والاتجاهات و العادات والجرأة بصورة متكاملة .

2- الإطار الاجتماعي و النفسي و الخلقي و الجسمي بحيث تتكامل و تتوازن جوانب شخصية الفرد

3- إعداد التلميذ للحياة العملية في المجتمع، وتنمية الاتجاه العلمي و احترام العمل اليدوي و الالتزام الاجتماعي .(نيس حكيمة , 2010-2011,ص88)

6-أهداف التعليم الثانوي:

يهدف التعليم الثانوي على غرار التعليم عموما إلى تحقيق أهداف الغاية منها المساهمة الفعالة في الساحة العلنية، التعليم الثانوي مثله مثل أي تعليم ثانوي في أي بلد آخر .ومن بين هذه الأهداف المسطرة للتعليم الثانوي في الجزائر ما يلي:

1- تنمية القدرة على الملاحظة والاستدلال والتحليل والتركيب.

2- تنمية القدرة على التقييم الذاتي اعتمادا على معايير محدودة .

3- تنمية القدرة على استعمال المفاهيم النظرية.

4- معرفة التاريخ الوطني في كل عهوده باعتباره أحد المقومات الأساسية للشخصية الجزائرية .

5- تعزيز المعرفة المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات الموارد التعليمية .

6- توفير المسارات الدراسية المتنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم.

7- التحكم في اللغة الوطنية ولغتين أجنبيتين على الأقل .

8- إعداد الطالب ثقافيا وعمليا لإكمال دراساته الجامعية التخصصية.

9- مسايرة خصائص مراحل النمو النفسي للناشئين في كل مرحلة، ومساعدة الفرد على النمو السوي روحيا و عقليا و عاطفيا و اجتماعيا. (سماح رافع محمد , 1976 , ص 77)

كما أن الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسالم،وتحدد مسار اتجاهاته ونمط مناهجه وكيفية أيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين من الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال وحياة المجتمع، والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف التالية :

- ✓ إكساب الطالب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- ✓ تزويد الطالب بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي .
- ✓ تحسين مهارات الطالب اللغوية وقدرتهم الأدائية وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا
- ✓ تزويد الطالب بالمهارات السلوكية والقيم .

- ✓ تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- ✓ تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.
- ✓ إكساب الطالب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
- ✓ مساعدة الطالب على معرفة دواتهم وتقدير الآخرين.

تنمية المهارات الحياتية للطالب والطالبة مثل التعلم الذاتي، مهارات التعاون والتواصل و العمل ضمن فريق و التفاعل مع الآخرين.(رمضان محمد القذافي و محمد الفالوقي,1997,ص123-135)

فمن خلال هذه الأهداف العامة يتضح لنا دور المدرسة الثانوية لتحديد الأهداف الكبرى للتربية في منح الطلبة تكوينا ثقافيا ومعرفيا، ومنهجية سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية، تساعد على بناء المواطن الجزائري الصالح المتعلم القادر على تحمل المسؤولية.

7-مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر:

إن تعهد العديد من الحكومات في دول العالم – بما فيها الجزائر – بتوفير وتعميم التعليم الأساسي زاد من الضغط على التعليم الثانوي الذي صار من الضروري عليه استيعاب هذا الكم الهائل الناجحين في المرحلة الأساسية والحديث عن مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر لا يمكن فصلها عن مشكلات التربية والتعليم في مراحل التعليم الأخرى نظرا لترابط وتكامل هذه المراحل.

والتعليم الثانوي العام والتكنولوجي في الجزائر بالرغم من التطور الهائل والأعداد الكبيرة نسبيا الملتحقة به لا يزال يعاني من مشكلات جمة أهمها:

– عدم الملائمة بين مناهج الدراسة ومتطلبات العمل، خاصة في التعليم التكنولوجي مقارنة بالتعليم الثانوي العام سوءا من الملتحقين به أو من حيث المنزلة الاجتماعية، فعلى الرغم من حاجة المجتمع الجزائري خاصة في المرحلة الحالية إلى الأطر التقنية المتوسطة و العالية

لما تتطلبه مشاريع التنمية الحالية (مشروع تنمية الهضاب العليا، مشروع الطريق السيار شرق – غرب، مشاريع إنجاز السكنات)، وكذلك الإعلان في بعض السياسات التربوية عن تنويع التعليم الثانوي، إلا أن التعليم التكنولوجي مازال متعثرا في تطويره لا يجذب الشباب إليه لافتقاره للإمكانيات والأساليب الحديثة في التعليم والتدريب ولا يزال يحتاج إلى تطوير في المحتوى و الطرائق وفي المكانة وفي الموارد المادية والبشرية، وهو ما يعبر عنه تعداد تلاميذ هذا النوع من التعليم الثانوي حيث يشكلون 13 % من العدد الكلي للتلاميذ في التعليم الثانوي بالجزائر تميز المناهج الدراسية في هذه المرحلة، بالاعتماد أساسا على الكتاب المدرسي القائم على تراكم المعلومات النظرية، والاعتماد الكبير على السرد في العرض والتلقين في التدريس، وفي تدريس مادة العلوم الطبيعية مثلا، إضافة إلى نقص التجهيزات المخبرية والمواد اللازمة لإجراء تجارب، يقوم تدريس هذه المادة على التلقين بصفة كبيرة وليس على اكتساب المعرفة العلمية من خلال إجراء التجارب المخبرية ويزداد تفاقم هذه المشكلة نتيجة التغير التكنولوجي والتقدم العلمي وما يتبعهما من ظهور معارف علمية جديدة تتطلب التعامل معها.

– يصحب تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم الثانوي، زيادة في الإخفاق الأكاديمي، بسبب الفاقد التعليمي وإهدار الناتج عن الرسوب والتسرب المدرسي، الذي بلغ 46 % في 2005. (UNESCO, 2006,P,15)

– يلاحظ عجز في إيجاد توازن بين أنواع التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بسبب غياب إستراتيجية واضحة المعالم في هذا المجال تأخذ بعين الاعتبار إيجاد قنوات اتصال بين فروع التعليم الثانوي نفسه من جهة ومن جهة أخرى، مراعاة الاتجاهات الإجتماعية والاقتصادية والتربوية في الجزائر.

– عزلة التعليم الثانوي وضعف علاقته مع ما يجري في الجامعة، خاصة في مجال الدراسات العلمية والبحوث التطبيقية، على الرغم من دورها الكبير في تطوير التعليم الثانوي في مختلف شعبه وهو الأمر الذي من شأنه أن يقلل من حجم مشكلة عدم تكييف طلبة الجامعة الجدي المنتقلين من الثانوية مع المقررات الدراسية الجامعية، حيث غالبا ما يجدون أنفسهم في حالة أشبه بالاغتراب، لعدم وجود علاقة بينهما وبين ما كانوا يدرسونه في المرحلة الثانوية في أحيان كثيرة.

ومن هنا فإن تعميق العلاقة بين الثانوية والجامعة من شأنها أن يخفف هذا الإشكال وبالتالي يحد من هذا إهدار، الذي له تأثيراته الكبيرة على الطلاب، وينتقل هذا التأثير إلى المجتمع ككل وهو من شانه أن يزيد من درجة التأخر عن ركب المجتمعات المتقدمة في سيرها الحثيث نحو مجتمعات المعرفة

خلاصة

تعد مرحلة التعليم الثانوي (بجميع فروعه) الحلقة الوسطى بين التعليم الأساسي و التعليم العالي و تتميز هذه المرحلة بجملة من الخصائص المهمة التي تتطلب ترجمتها الى برامج عملية و تربوية تنمي مواهب التلاميذ و تكونهم تكوينا علميا و عمليا , بما يحقق طموحاتهم الشخصية من جهة , ومن جهة أخرى يمكنهم استيعاب التجديدات العالمية و التفاعل معها من خلال اكتساب جملة من المهارات الفنية والمعارف العلمية التي تؤهلهم لحل مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بطرق إبداعية.

فالتعليم ينظر إليه باعتباره قاعدة للدراسة في الجامعة و تأهيلا و استثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية

الفصل الخامس: منهج وإجراءات الدراسة

1. منهج الدراسة
2. مجتمع الدراسة
3. عينة الدراسة
4. ادوات الدراسة
5. حدود الدراسة
6. الأدوات الاحصائية المتسعملة

تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري، و تحديد المشكلة و فرضيات البحث و الهدف منه وسبب اختياره، واستعراض المفاهيم الأساسية للموضوع، تم التطرق إلى فصول البحث المتمثلة في فصل الذكاء الاجتماعي، و فصل السلوك العدواني ثم جاء الجانب الميداني كمحاولة اختبار الفرضية، و ذلك بالاعتماد على تطبيق أدوات الدراسة التي تساعد على جمع المعلومات، و قد تم التعرض في هذا الفصل إلى منهجية إجراءات البحث و التي تشمل على مجالات الدراسة لتحقيق أهدافها، أدوات الدراسة و وسائل جمع البيانات و الأدوات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الاختبار صدق و ثبات الأدوات و التوصل إلى النتائج النهائية للدراسة و ذلك على النحو التالي:

1-منهج الدراسة:

يعتبر المنهج المتبع للبحث من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث ، حيث يتم اختيار منهج الدراسة في جل البحوث و الدراسات الأكاديمية وفقا لطبيعة الموضوع المراد دراسته.

وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع و أهداف الدراسة و لبيان مدى انتشار متغيرات الدراسة، فهو يتناول دراسة أحداث و ظواهر و ممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة، و القياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، و يستطيع الباحث أن يتفاعل معها و يحللها. (إصان الآغا :2002 ،ص، 43). كما أنه يعتمد على جمع المعلومات و البيانات من أجل الوصول إلى الحقائق.

ويعتبر المنهج الوصفي بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق و البيانات و تصنيفها و معالجتها و تحليلها تحليلا كافيا و دقيقا لإستخلاص دلالتها و الوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع أو محل الدراسة و على الرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف

الأساسي للبحوث الوصفية إلا أنها كثيرا ما تتعدى الوصف إلى التفسير و ذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة و قدرة الباحث على التفسير و الاستدلال.(بشير صالح الرشدي ،2000،ص27)

2- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ المتمدرسين في مرحلة الثانوية في مختلف الثانويات ولاية المدية للموسم الدراسي الحالي (2021-2022).

3-عينة الدراسة:

العينة هي جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث الإجراء دراسته عليه وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا . (رحيم يونس كرو العزاوي :2008،ص161).

وقد تم اللجوء إلى العينة الطبقية وهذا ما يتماشي مع تساولات الدراسة الحالية التي تبحث عن الفروق بين الطلبة العادين والمتفوقين مع عدد من المتغيرات وتعرف العينة الطبقية بأنها تقسيم أفراد المجتمع البحث إلى طبقات (فئات) طبقا لسنهم أو مستواهم العلمي ودخلهم الشهري مثلا ويتم اختيار كل فنه بسحب عدد منها عشوائيا أو منتظما ويشترط في هذه الطريقة أن يكون هناك فرق فعلي بين الطبقات (الفئات) كان يكون المجتمع متكون من معلمين وغير متعلمين أو من ذكور و إناث ، بحيث يؤدي الفرق إلى فرق في الاجابة لما يطرحه الباحث من مواقف تتعلق بالمشكلة المدروسة. وعموما فان الطريقة الطبقة العشوائية ملائمة للدراسات التي يكون فيها اهتمام الباحث منصبا على مقاربة المجموعات الحربية المكونة لمجمع البحر المستهدف. (العلي ،2014، ص 127-128).

وقد تكونت عينة البحث الحالي من تلاميذ السنة الثالثة من ثانوية المجاهد مكيوي العيد بوشراحيل و والبالغ عددهم (24) تلميذا وتلميذة و تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من ثانوية بن مهل الشهبونية و البالغ عددهم 8،و قد تم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية تتناسب مع موضوع الدراسة.

الجدول رقم 01: توزيع أفراد العينة حسب البيانات الاساسية

المؤسسة	ثانوية مكيوي العيد		ثانوية بن مهل	
الفئة	العاديين	المتفوقين	العاديين	المتفوقين
العدد	40	24	25	08

4- أدوات الدراسة

ان طبيعة موضوع البحث والمنهج المتبع تحتم علي الباحث استخدم أدوات و تقنيات معينة يستعين بها لقياس الظاهرة المراد دراستها ' و نجاح أي بحث يتوقف على الاستغلال الأمثل و العقلاني لأدوات هذه المنهجية ، و التي تدخل مجال الدراسة ليكون متكاملا وموضوعيا ، وتحت ضوء ذلك الاستخدام في هذه الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي و مقياس السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، التي يريد أن يجمع غليها المعلومات لتميزه بالدقة و الوضوح وأنه باعتباره موجز بقدر الامكان ، بحيث لا يؤدي الي ملل الشخص الذي يطبق عليه المقياس.

4-1- وصف المقاييس:

4- 1-1- مقياس الذكاء الاجتماعي لإبراهيم باسل:

واللذين تضمن (04) محاور و كل محور يتضمن مجموعة من البنود، و حددت هذه المحاور تبعا للتساؤلات الجزئية المقدمة ، حيث تتماشى و تتلاءم مع أهداف الدراسة و طبيعة الموضوع.

و بعد استرجاع نسخ المقياسين من لجنة المحكمين ، تم تعديل بعض البنود و إعادة صياغتها وفقا لملاحظات الأساتذة المحكمين ، و أخرجا المقياسين في صورتهما النهائية حيث تمثل مقياس

الذكاء الاجتماعي و مقياس السلوك العدواني في (04) محاور أساسية متضمنة (33) بندا في المقياس الأول، أما الثاني فقد تضمن (27) بندا، كما هي موضحة في الجدول رقم 02

الجدول رقم 02 : يوضح ابعاد و عبارات مقياس الذكاء الاجتماعي

المحاور	العبارات التي تمثله
القدرة على التعامل مع الأخرين	1،2،4.3،5،6
التواصل الاجتماعي	1،2،3،4،5،6،7
الاستجابة للأخرين	1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11
التأثر والتأثير حسب المواقف الاجتماعية	1،2،3،4،5،6،7،8،9

و بعد ذلك تم حساب الصدق الظاهري وفق دراسة (حياة عطاب و كنزة عميري، 2014) له باستخدام معادلة لوشي لقياس صدق البنود كما هو موضح أعلاه و بعد التطبيق حقق الصدق الذاتي للمقياس الذي قدر ب (0.96).

الجدول رقم (03) : يوضح كيفية حساب ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي

محاور مقياس الذكاء الاجتماعي	معامل الثبات
القدرة على التعامل مع الأخرين	0.46
التواصل الاجتماعي	0.78
الاستجابة للأخرين	0.89
التأثر و التأثير حسب المواقف الاجتماعية	0.48

يبين الجدول أعلاه معاملات الثبات لجميع محاور مقياس الذكاء الاجتماعي، حيث يتبين من خلال هذه المعاملات المختلفة أن معظمها في هذا المقياس مرتفعة بقدر كاف و هذا ما يدل على أن المقياس ثابت، و بعد حساب صدق و ثبات هذا المقياس، يمكن

القول بأنه صالح لجمع البيانات في هذه الدراسة و ذلك على مستوى عينة التلاميذ المدروسة.

4-2- مقياس السلوك العدواني لبوشاشي سامية:

يتضمن (04) محاور و كل محور يتضمن مجموعة من البنود، و حددت هذه المحاور تبعا للتساؤلات الجزئية المقدمة ، حيث تتماشى و تتلاءم مع أهداف الدراسة و طبيعة الموضوع، و بعد استرجاع نسخ المقياسين من لجنة المحكمين ، تم تعديل بعض البنود و إعادة صياغتها وفقا لملاحظات الأساتذة المحكمين ، و أخرجا المقياسين في صورتهما النهائية، حيث تمثل مقياس

الذكاء الاجتماعي و مقياس السلوك العدواني في (04) محاور أساسية متضمنة (33) بندا في المقياس الأول، أما الثاني فقد تضمن (27) بندا، كما هي موضحة في الجدول رقم 01

الجدول رقم 04: حساب صدق مقياس السلوك العدواني

المحاور	العبارات التي تمثله
العدوان الجسدي	1،2،3،4،5،6،7
العدوان اللفظي	1،2،3،4،5،6
الغضب	1،2،3،4،5،6،7،8
العدائية	1،2،3،4،5،6

و بعد ذلك تم حساب الصدق الظاهري للمقياس وفق دراسة (حياة عطاب و كنزة عميري، 2014) بالاعتماد على معادلة لوشي لقياس صدق البنود كما هو موضح في الجدول أعلاه وبعد التطبيق حقق الصدق الذاتي للمقياس الذي قدر (0.96)

الجدول رقم (05) : يوضح كيفية حساب ثبات مقياس السلوك العدواني

محاور السلوك العدواني	معامل الثبات
العدوان الجسدي	0.65
العدوان اللفظي	0.77
الغضب	0.66
العدائية	0.45

يتضح من الجدول رقم (04) وجود ارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05) بين محاور مقياس الذكاء الاجتماعي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.45 و 0.77)

و لتطبيق هذين المقياسين وفق دراسة (حياة عطاب و كنزة عميري ، سنة 2014)

تم عرضهما في صورتهما الأولية على تحكيم مجموعة من الأساتذة متخصصين في مجال علم النفس من أساتذة الجامعة و البالغ عددهم (05) و الملحق رقم (01) يوضح أسماء الأساتذة المحكمين، و ذلك بهدف الأخذ بآرائهم و ملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس و مدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من الأبعاد الأربعة ، و وضوح صياغتها اللغوية و في ضوء ذلك تم إدخال التعديلات اللازمة على بعض فقرات المقياس.

وهذا مؤشر على أن المحاور تمتلك قدرة تمييزية مناسبة تعد مؤشرا على ثبات المقياس لقياس السلوك العدواني، و بعد حساب صدق و ثبات هذا المقياس، يمكن القول بأنه أداة قابلة وصحيحة لجمع البيانات و المعلومات المراد الحصول عليها في هذه الدراسة و ذلك على مستوى العينة المدروسة.

5- حدود الدراسة:

• المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية بثانويتي مكيوي العيد بوشراحيل و التي تم افتتاحها سنة 09/06/ 2011وتقدر مساحتها ب 25520.68 و ثانوية فارس بن مهل الشهبونية التي تم افتتاحها 09/28/ 2007و التي تقدر مساحتها 15589.88

وتم استرجاعها في نفس اليوم من ثانويتي مكيوي العيد بوشراحيل و فارس بن مهل من محل الدراسة.

• المجال الزماني:

بعد تحديد مكان إجراء الدراسة وحجم العينة المختارة، تم توزيع المقياسين على التلاميذ من مستوى سنة ثالثة ثانوي، وذلك بتاريخ 29/04/2022

وتم استرجاعها في نفس اليوم من ثانويتي مكيوي العيد بوشراحيل و فارس بن مهل الشهبونية بولاية المدية محل الدراسة.

الأدوات الإحصائية المستعملة

لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الأدوات و الأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة و البحث الذي يقوم به ، لأن هذه الوسيلة تمكنه من معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين متغيرين ، وكذلك ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات مجموعات موضوع البحث أم لا، حيث تمت معالجة البيانات في هذه الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (spss) باستخدام الحاسوب، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة ، و هذا بالاعتماد على التقنيات أو الأساليب الإحصائية التالية:

1- الأسلوب الإحصائي الوصفي.

2- الأسلوب الإحصائي الاستدلالي " المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري" للكشف عن مستويات المتغيرات.

3- معامل الارتباط "بيرسون" للكشف عن العلاقة بين المتغيرات.

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- أولا : نتائج تساؤلات الدراسة
- الاجابة عن السؤال الأول من الدراسة
- الاجابة عن السؤال الثاني من الدراسة
- الاجابة عن السؤال الثالث من الدراسة
- استنتاج العام

تمهيد :

يتضمن هذا الفصل النتائج التي تم التوصل اليها في هذه الدراسة ، و ذلك بعد الاجابة عن الاسئلة و التحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لكل منها ، كما تم تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل اليها في ضوء الاطار النظري و الدراسات السابقة

1- عرض نتائج حساب فرضيات الدراسة:

نتائج الفرضية الأولى : للإجابة على السؤال الأول

السؤال الأول : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين و المتفوقين في الذكاء الاجتماعي ؟ للاجابة وبعد تطبيق اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين، تحصلنا على النتائج التالي

الجدول رقم (06): يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين

الذكاء الاجتماعي التفوق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبارات	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية (sig)	مستوى الدلالة	النتيجة (الدلالة الاحصائية)
المتفوقين	32	109.7727	8.06481	-6.484	95	0.000	0.05	دالة
العاديين	65	95.9692	8.80868					

يتضح من خلال الجدول رقم (01) أن قيمة المتوسط الحسابي لفئة التلاميذ المتفوقين فيما يخص الذكاء الاجتماعي تقدر ب (109.7727)وبإنحراف معياري قدر ب (8.06481) ، وهي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي لفئة التلاميذ العاديين فيما يخص الذكاء الاجتماعي والتي قدرت ب(95.9692) وبإنحراف معياري بلغت قيمته ب (8.80868)، كما بلغت قيمة الإختبارت (t test-) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين ب (6.484-) عند درجة حرية (95) وبدلالة إحصائية (sig) بلغت قيمتها ب (0.000)، مما يدل على أنها دالة عند مستوى الدلالة (0.05)وبالتالي نستنتج أنه تحققت الفرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والمتفوقين في الذكاء الاجتماعي ولصالح المتفوقين.

هذا يعني أنه كلما كان التلاميذ متفوقين كان الذكاء الإجتماعي لديهم مرتفع على حساب التلاميذ العاديين، و تتفق هذه الدراسة مع دراسة (تابيا و مارش،2001) التي توصلت الى وجود علاقة على أن الطلبة الأكثر تفوقا كانوا أكثر قدرة على ضبط الذات أثناء تفاعلهم مع الآخرين ، و إقامة علاقات بين الطلبة العاديين الأمر الذي يشير إلى امتلاك المتفوقين لذكاء اجتماعي يخدمهم بشكل أكثر مما لدى طلبة العاديين.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التلاميذ المتفوقين لديهم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة و لديهم قابلية في التواصل مع أفراد المجتمع بمرونة و بالتالي يمتازون بذكاء اجتماعي قوي على حساب التلاميذ العاديين.

1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية : وهذا للاجابة على السؤال الثاني

السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التلاميذ العاديين والمتفوقين في السلوك العدواني ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين و غير متجانستين ، تحصلنا على النتائج التالية :

الجدول رقم (07): يبين نتائج اختبار الفروق ت (t-test) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين

الذكاء الاجتماعي التفوق	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبارات	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية (sig)	مستوى الدلالة	النتيجة (الدلالة الاحصائية)
المتفوقين	32	44.7273	3.65626	5.555	95	0.000	0.05	دالة
العاديين	65	67.7077	7.67566					

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن قيمة المتوسط الحسابي لفئة التلاميذ المتفوقين فيما يخص السلوك العدواني تقدر ب (44.7273) وبإنحراف معياري قدر ب (3.65626)،وهي أقل من قيمة المتوسط الحسابي لفئة التلاميذ العاديين فيما يخص السلوك العدواني والتي قدرت ب(67.7077) وبإنحراف معياري بلغت قيمته ب (7.67566)، كما بلغت قيمة الإختبارت (t test-) لمجموعتين غير متساويتين وغير متجانستين ب(5.555) عند درجة حرية (95)، وبدلالة إحصائية (sig) بلغت قيمتها ب (0.000)، مما يدل على أنها دالة عند مستوى دلالة

(0.05) وبالتالي نستنتج أنه تحققت الفرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والمتفوقين في السلوك العدواني ولصالح العاديين.

و هذا يعني أنه كلما كان التلاميذ العاديين كان سلوكهم أكثر عدوانية مقارنة مع التلاميذ المتفوقين الذين لديهم سلوك عدواني منخفض ، و تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (باكر،2009)التي أكدت وجود سلوكات عدوانية عند التلاميذ المتفوقين.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التلاميذ العاديين ليس لديهم القدرة كافية على ضبط الذات ، عكس التلاميذ المتفوقين و الذين لديهم قدرة على ضبطها و حساب عواقب الامور بشكل أفضل من التلاميذ العاديين.

1-3-عرض نتائج الفرضية الثالثة : وهذا للاجابة على سؤال الثالث

السؤال الثالث : هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين درجات التلاميذ العاديين و المتفوقين على مقياس الذكاء الاجتماعي و درجاتهم على مقياس السلوك العدواني؟

وللتحقق من هاته الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط بيرسون ، و النتائج مدونة في الجدول التالي :

الجدول رقم (08): يبين نتائج حساب معامل الارتباط بيرسون

	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة الاحصائية
الذكاء الاجتماعي للعاديين السلوك العدواني	-0.876*	0.011	0.05
الذكاء الاجتماعي للمتفوقين السلوك العدواني للمتفوقين	-0.688*	0.036	0.05

من خلال الجدول رقم (08) يتبين أنه وبعد تطبيقنا لمعامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ العاديين على مقياس الذكاء الاجتماعي وعلى مقياس السلوك العدواني والذي قدرت قيمته ب (0.876-) وبدلالة إحصائية قدرت قيمتها ب(0.011)عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) وهي دالة.

وبالتالي توجد علاقة ارتباطيه عكسية قوية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ العادين في الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني .

ومن جهة أخرى تحصلنا على قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ المتفوقين على مقياس الذكاء الاجتماعي و في مقياس السلوك العدواني والذي قدرت قيمته (0.688) وبدلالة إحصائية قدرت قيمتها ب(0.011) عند مستوى دلالة إحصائية (0.05) وهي دالة.

وبالتالي توجد علاقة إرتباطية عكسية متوسطة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ المتفوقين في الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني.

وبالتالي تحققت الفرضية القائلة بأنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ العاديين والمتفوقين على الذكاء الاجتماعي ، ودرجاتهم على مقياس السلوك العدواني.

و هذا يعني أنه :

– كلما كان الذكاء الاجتماعي للتلاميذ العاديين مرتفع ، يكون سلوكهم العدواني منخفض.

– وكلما كان الذكاء الاجتماعي للتلاميذ المتفوقين قوي ، يكون سلوكهم العدواني أقل من أو متوسط.

و بالتالي فان درجات الذكاء الاجتماعي للتلاميذ العاديين و المتفوقين كلما كانت قوية ، ينخفض السلوك العدواني لديهم .

و تتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة (أندريو ،2006) التي وجدت علاقة ارتباطية سالبة و دالة احصائيا بين الاجتماعي و العدوان المباشر (اللفظي و الجسدي) كما تتفق مع نتائج دراسات كل من (بيكر ،2007) ، و دراسة (لي و زملاؤه،2005) ، ودراسة (جونستون ،2003) التي وجدت علاقة ارتباطية سلبية بين بعض المتغيرات الاجتماعية و العدوان الجسدي و اللفظي.

و تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (كوكينين و اخرون ،1999) و دراسة(بابو،2007) التي لم تظهر علاقات ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الاجتماعي و العدوان اللفظي و الجسدي.

و يعزو الباحث هذه النتيجة الى أنه التلاميذ العاديين والمتفوقين على حد سواء ، كلما كان ذكائهم الاجتماعي مرتفع و لديهم قدرة على ضبط الذات ينخفض سلوكهم العدواني و بالتالي فالسلوك العدواني لدى التلاميذ بصفة عامة موجود باختلاف أشكاله ، الى أن التلاميذ القادرين على أن التواصل بسلاسة مع غيرهم و بمرونة ينخفض سلوكهم العدواني .

الإستنتاج العام :

بعد التأكد من صدق المقاييس و ثباتها، و تأكد الدراسة الحالية من صلاحيتهما ، طبقت الأدوات بشكلها النهائي على عينة الدراسة متمثلة في التلاميذ المتفوقين و العاديين بالثانويات، للإجابة على تساؤلات الدراسة و التحقق من فرضياتها، و من خلال ما سبق توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج ،التي تم عرضها بالفصل السادس بتفصيل أكبر ، و جاءت النتائج على النحو التالي:

1- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين و المتفوقين في الذكاء الإجتماعي

2- وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين التلاميذ العاديين و المتفوقين في السلوك العدواني

3-وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية ذات دلالة احصائية بين درجات التلاميذ العاديين و المتفوقين في مقياس الذكاء الإجتماعي و درجاتهم على مقياس السلوك العدواني.

خاتمة

يمثل السلوك العدواني مشكلة من اخطر المشكلات الاجتماعية لأنها تجمع ما بين التأثير النفسي والاجتماعي والاقتصادي على كل من الفرد والمجتمع، ويمارس التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية وخاصة منها المرحلة الثانوية بعض أنماط السلوك العدواني، ومع أن العدوانية تعتبر سلوكا مألوفا في كل المجتمعات تقريبا إلا أن هناك درجات من العدوانية بعضها مقبول ومرغوب كالدفاع عن النفس وبعضها غير مقبول.

وقد أصبح المجتمع الجزائري يعاني من مظاهر السلوك العدواني وانتشاره لدى التلاميذ بصفة عامة ولدى تلاميذ المرحلة الثانية بصفة خاصة، لأنها مرحلة عمرية حساسة نظرا لمتغيرات الفيزيولوجية والعقلية والجسيمة والنفسية.

ولابد في هذا الجانب التعامل بحذر ودراية ودراسة واقع التلميذ العدواني دراسة دقيقة واعية والإطلاع على كافة الظروف المحيطة بحياة التلميذ الأسرية، فالتلميذ مهما كان جسمه وعمره فهو إنسان آتي إلى المدرسة ولا نعرف ماذا به.

وقد حاول العلماء الربط بين الذكاء الاجتماعي وبعض العوامل التي تعتبر نتاجا للتفاعل الاجتماعي أو المرتبطة بنظم المجتمع أو مدى نجاح الفرد فيه، ومن هنا برز موضوع دراستنا المستمثل في العلاقة بين الذكاء الإجتماعي والسلوك العدواني لدى التلاميذ العاديين والمتفوقين في المرحلة الثانوية، حيث أن مهارات الذكاء الاجتماعي تساعد في رفع التحصيل الدراسي وزايدة الوعي لدى التلاميذ بخطورة العنف والعدوانية وما يترتب عنه من آثار سلبية على التلميذ والمجتمع.

ومن خلال ما توصلنا إليه من النتائج التي ذكرناها سابقا نقدم مجموعة من الاقتراحات:

– دراسة استراتيجيات تعامل التلاميذ المتفوقين مع السلوك العدواني والإستفادة منها في تدريب التلاميذ العاديين.

– إدراج الذكاء الإجتماعي ضمن البرامج التي من شأنها الوقاية مز السلوكات العدوانية.

– إجراء دراسات وبحوث أخرى تخص متغير الذكاء بصفة عامة والذكاء الإجتماعي على وجه الخصوص وربطه بمتغيرات مثل الصحة النفسية، تقدير الذات وغيرها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع

أولا – باللغة العربية

أ- الكتب:

1. ابراهيم عصمت مطاوع (1997)، **التجديد التربوي**، دار الفكر العربي، ط1،القاهرة مصر.
2. بن دريدي فوزي أحمد (2007)، **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية** مركز الدراسات والبحوث، جامعة نائف للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية
3. حسن فرج، عبد اللطيف (2007)، **التعليم الثانوي رؤية جديدة**، الطبعة الأولى، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.
4. حسين علي قايد (2007)، **علم النفس الإكلنيكي**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الاسكندرية.
5. الخطيب محمد جمال (2003)، **تعديل السلوك الإنساني**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
6. رافع محمد، سماح (1976)، **تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي**، دار المعارف مصر.
7. رشيد أحمد طعمية واخرون (2004)، **التعليم الجماعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير**، دار الفكر العربسي، ط1. مصر.
8. رمضان محمد القذافي ومحمد الفالوقي (2007)، **العلوم السلوكية في مجال الادارة والانتاج**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندية، د ط.
9. عبد اللطيف بن حسن حسن فرج (2009)، **منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين**، دار الثقافية للنشر والتوزيع ، د ب، ط1

10. عدنان أحمد الفسفوس (2006)، **الدليل الإرشادي لموجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس**، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج.

11. عصام عبد اللطيف العقاد (2001)، **سيكلوجية العدوانية وترويضها**، ط 2، دار غريب للطباعة والنشر جامعة الجنوب، جامعة الوادي، علم النفس، القاهرةعلي أحمد مدكور، **تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق (د، س)**، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان.

12. عيسوي عبد الرحمان محمد (1988)، **علم النفس الفسيولوجي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

13. فاروق عبده أحمد عبد الفتاح زكي (2004)، **معجم مصطلحات التربية**، دار الوفاء، مصر.

14. مجدي عزيز ابراهيم، رؤية مستقبلية في تحديث مكتبة الأنجلو مصرية ، مصر،2001.

أ- الأطروحات

1- فاطمة ابراهيم سعيد عمر (2017)، **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى العاملين برئاسة الشركات الخاصة بولاية الخرطوم**، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفسلفة في علم النفس الإجتماعي، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، كلية الرباط الوطني.

2- ملياني عبد الكريم (2017)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية – دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية لولاية المسيلة-، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

ب- رسائل الماجستير

1. ابراهيم باسل أبو عمشة (2013)، **الذكاء الإجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة**، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
2. تهاني محمد عبد القادر الصالح (2012)، **درجة مظاهر وأسباب السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير في برنامج الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
3. جغبوب دلال (2009)، **إدارة الوقت وعلاقتها بالقيادة الإبداعية لدى مديري الثانويات**، رسالة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر.
4. حسين عبد الحميد عيسى (2013)، **الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالإتزان الإنفعالي والرضا عن الحياة لدى أفراد شرطة المرور بمحافظة غزة**، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
5. خليل محمد خليل عسقول (2009)، **الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة**، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجيستير في علم النفس، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
6. عمر موفق درواشة (2010)، **الأمن النفسي وعلاقته بالذكاء الإجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء عكا**، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس التربوي، تخصص علم نفس نمو، كلية العلوم التربوية النفسية، جامعة عمان.
7. موسى صبحي موسى القدرة (2007)، **الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات**، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجيستير في علم النفس، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

8. نيس حكيمة، **الحاجات الارشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى التلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي**، مذكرة علم النفس التربوي، جامعة الجزائر 2010،2011/2.

ج- المقالات

1. أحمد الزعبي (2011)، **العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العداوني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، العدد 4.
2. بن تروش عماد، شرفة ليلى (2018)، **العنف في المدرسة الجزائرية عوامله وطرق الوقاية منه، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع**، العدد 8، ديسمبر 2018.
3. بن حليليم أسماء (2014)، **السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 7، جويلية 2014.
4. حويتي أحمد (2004/2003)، مقال منشور في كتاب جماعي بعنوان العنف والمجتمع، منشورات جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
5. السيد محمد أبو هاشم (2008)، **مكونات الذكاء الإجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين** "**دراسة مقارنة**"، مجلة كلية التربية، المجلد 18، العدد 76، جامعة بنها.
6. ضمياء ابراهيم محمد الخزرجي وأحلام مهدي عبد الله العزي (2010)، **الذكاء الإجتماعي وعلاقاته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات**، مجلة ديالى، العدد 47.
7. عكلة سليمان علي وأحمد جاسم سليمان (2012)، **أشكال السلوك العدواني للتلاميذ بأعمار (11-12) سنة**، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد 2، المجلد 5.

8. علي براحل 1994، **اصلاح التعليم الثانوي في الجزائر ومدى استجابة لطلاب التنمية،** مجلة الرواسي، العدد 10، السنة الثالثة.

9. فيصل عيسى عبد القادر النواصرة (2016)، **الذكاء الاجتماعي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته بالجنس والصنف والتحصيل الأكاديمي،** المجلة الدولية لتطوير التفوق، المجلد 7، العدد 17.

10. الماحي زبيدة ومكي محمد (2015)، **دراسة إحصائية استكشافية وصفية للسلوك العدواني في مرحلتي التعليم الإبتدائي والمتوسط،** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد 21، ديسمبر 2015

11. محمدي سعاد وآخرون (2021)، **الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي- دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط-**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والتربوية، المجلد 6، العدد 2.

12. نوره ابراهيم الناصر (د س)، **الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة جامعة الملك سعود في ضوء بعض المتغيرات،** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

1- UNESCO(2006).statiques et analyses sous régionales (afrique du nord) paris ,France.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01:

مقياس الذكاء الاجتماعي في صورته النهائية

الجنس:

المستوى:

تعليمة:

أخي التلميذ (ة): إن المعلومات التي تتفضلون بتقديمها لنا في إجابتكم الخاصة لعملية التوجيه، هي معلومات تدخل في إطار إنجاز بحث علمي لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص توجيه وإرشاد.

علما أن إجابتكم سوف تساعدنا لأنكم طرف فعال في هذه العملية، فلا تترددوا في مساعدتنا في إنجاز هذا البحث العلمي، وتأكدوا أن إجابتكم هي من أجل البحث فقط وسوف تحضى بالسرية التامة.

	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	مطلقا
01	أستطيع التعامل مع من هم أكبر مني سنا				
02	احترم الأفراد الأكبر مني سنا				
03	أمتنع عن مقاطعة الحديث لمن هم أكبر مني سنا				
04	أندمج مع الأكبر مني سنا بسهولة				
05	أتعامل مع الأفراد الأصغر مني سنا				
06	أجد صعوبة في التعامل مع من هم أصغر سنا				
07	أفهم ما يقصده الأصغر مني سنا بسهولة				
08	أستطيع إقامة علاقات طبية مع الأكبر والأصغر مني سنا				
09	أشارك الآخرين أفراحهم وأحزانهم				

10	لدي المقدرة على فهم مقاصد الآخرين				
11	أستمتع لمجرد وجودي مع أصدقائي				
12	أشعر بالحزن عندما يصاب أحد بسوء				
13	أقدم التهاني للآخرين في المناسبات السارة				
14	افهم ما يقصده الآخرين بسهولة				
15	احرس على تلبية مطالب الآخرين				
16	أعمل ما يتوقعه الآخرين مني حتى لو كنت لا أتفق معهم				
17	أحتاج وقتا للتفكير والاستجابة لمطالب الآخرين				
18	أبادر لتقديم المساعدة والعون للآخرين				
19	أساعد الآخرين دون تردد				
20	أقف عندما يبادر أحدهم لتحيتي ومصافحتي				
21	ينزعج الآخرين مني بسبب عدم احترامي للمواعيد				
22	يتضايق الناس من تصرفاتي في المواقف الاجتماعية				
23	لدي المقدرة للتحدث مع جميع الأفراد بمختلف الأعمار				
24	أقدر مشاعر الآخرين				
25	أشعر بالآخرين في مختلف المواقف				
26	أقدر الناس الذين أتعامل معهم				
27	أهتم بآراء الآخرين				
28	أكسب المزيد من الخبرة في المواقف الاجتماعية المختلفة				
29	يتأثر الآخرين بأفكاري ومبادئي الاجتماعية				

30	أستخدم أفضل الطرق لحل المشكلات الاجتماعية التي تواجهني				
31	لدي المقدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم				
32	أحزن لحزن الناس				
33	أتصرف على نحو يليق بالموقف الاجتماعي				

الملحق رقم 02:

مقياس السلوك العدواني في صورته النهائية

الجنس:

المستوى:

تعليمة:

عزيزي التلميذ (ة): فيما يلي مجموعة من العبارات الرجاء منكم قراءتها جيدا، وهذا بغرض مساعدتنا في إنجاز بحث علمي لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص توجيه وإرشاد.

مع العلم أنكم عنصر فعال في هذه العملية، وتأكدوا أن إجابتكم هي بغرض البحث فقط وسوف تحضى بالسرية التامة.

	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	مطلقا
01	أشعر بالغيرة من زملائي داخل الصف				
02	أعتقد أنه لا يوجد مبرر مقنع لكن أضرب شخصا آخر				
03	أجد لدي رغبة قوية لضرب أي شخص من حين إلى آخر				
04	ألجأ إلى العنف الجسدي لحفظ حقوقي إذا تطلب الأمر ذلك				
05	إذا ضربني شخص ما فلابد أن أضربه				
06	يزعجني زملائي حتى يصل المرء إلى حد الشجار بالأيدي داخل المؤسسة				
07	سبق لي أن هددت بالضرب الأشخاص الآخرين الذين أعرفهم				
08	عندما أختلف مع أصدقائي فإنني أخبرهم برأيي فيهم بصراحة				
09	يصعب علي الدخول في نقاش مع زملائي الذين يختلفون معي في الرأي دون أن أتشاجر معهم				

10	يمكن أن أسب الأشخاص الآخرين دون سبب معقول				
11	أنا شخص هادئ الطبع عندما ينتقدني الأستاذ				
12	عندما يقلقني رفقائي فإنني أخبرهم برأيي فيهم بصراحة				
13	أعلم أن أصدقائي يتحدثون عني في غيابي بالسوء				
14	أنفجر بالغضب بسرعة وأرضى بسرعة أيضا				
15	يبدو الانزعاج علي بوضوح عندما أخفق (أحبط) في شيء ما				
16	أشعر أحيانا وكأنني على وشك الانفجار				
17	أتعجب لسبب شعوري بالمرارة (الألم) نحو الأشياء التي تخصني				
18	إذا غضبت فإنني ربما أضرب شخصا آخر				
19	عندما يشتد غضبي فإنني أحكم الأشياء الموجودة حولي				
20	أخرج أحيانا عن طبيعتي بدون سبب معقول				
21	لا أستطيع التحكم في انفعالاتي				
22	أشعر أحيانا بأن الغيرة تقتلني				
23	أشك في الأشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائدا				
24	غالبا ما أجد نفسي مختلفا مع الأشخاص الآخرين حول أمر ما				
25	يرى أصدقائي أنني شخص مثير للجدل والخلاف				
26	يعتقد بعض أصدقائي أنني شخص متهور				
27	أستمتع بالاستهزاء من زملائي داخل حجرة الدراسة				

الملحق رقم 03:

Test-t

Statistiques de groupe

	qualitieetude	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
totaledakae	normale	65	95,9692	8,80868	1,09258
	majore	22	109,7727	8,06481	1,71942
totalesolokodawani	normale	65	72,7077	19,75136	2,44986
	majore	22	48,2273	4,63868	,98897

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
totaledakae	Hypothèse de variances égales	1,796	,184	-6,484	85	,000	-13,80350	2,12885	-18,03623	-9,57077
	Hypothèse de variances inégales			-6,776	39,281	,000	-13,80350	2,03719	-17,92316	-9,68383
totalesolokodawani	Hypothèse de variances égales	25,744	,000	5,739	85	,000	24,48042	4,26544	15,99958	32,96126
	Hypothèse de variances inégales			9,266	80,078	,000	24,48042	2,64194	19,22287	29,73797

Corrélations

الملحق رقم 04:

Corrélations

		majoretawafek	majoresoloke
majoretawafek	Corrélation de Pearson	1	-,876*
	Sig. (bilatérale)		,011
	N	65	65
majoresoloke	Corrélation de Pearson	-,876*	1
	Sig. (bilatérale)	,011	
	N	65	65

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

		normaletawafek	normalesoloke
normaletawafek	Corrélation de Pearson	1	-,688
	Sig. (bilatérale)		,036
	N	32	32
normalesoloke	Corrélation de Pearson	-,688	1
	Sig. (bilatérale)	,036	
	N	32	32

Test-t

Statistiques de groupe

	qualitieetude	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
totaledakae	normale	65	95,9692	8,80868	1,09258
	majore	32	109,7727	8,06481	1,71942
totalesolokodawani	normale	65	67,7077	7,67566	2,19240
	majore	32	44,7273	3,65626	2,91152

Test d'échantillons indépendants

الملحق رقم 05:

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
totaledakae	Hypothèse de variances égales	1,796	,184	-6,484	95	,000	-13,80350	2,12885	-18,03623	-9,57077
	Hypothèse de variances inégales			-6,776	39,281	,000	-13,80350	2,03719	-17,92316	-9,68383
totalesolokodawani	Hypothèse de variances égales	3,392	,069	5,555	95	,000	22,98042	4,13703	14,75490	31,20594
	Hypothèse de variances inégales			6,305	46,646	,000	22,98042	3,64466	15,64683	30,31401