جامعة الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

# المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي

## لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب: بوجلال سعيد

تحت إشراف الأستاذ الدكتور: أحمد دوقة

السنة الجامعية: 2009/2008

# بسم الله الرحمن الرحيم

# محتويات البحث

## قائمة الجداول:


جدول رقم (1) يوضح توزع أفراد العينة حسب الجنس.....154

جدول رقم(2) يوضح توزع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.....154

جدول رقم (3) يوضح توزع أفراد العينة حسب نتائج الدراسية.....154

جدول رقم (4) يوضح أرقام عبارات أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية..161

جدول رقم (5) يوضح الفروق بين المتفوقين والمتأخرين في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.....166

جدول رقم (6) يوضح الفروق بين التلاميذ الماهرين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.....167

جدول رقم(7) يوضح نتائج الجنسين في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية .....169

جدول رقم (8) يوضح الفروق بين الجنسين الماهرين في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.....170

جدول رقم (9) يوضح الفروق بين المستويات الثلاثة في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.....171

جدول رقم (10) يوضح الفروق بين المستويات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية .....172

جدول رقم (11) يوضح معامل التوافق بين مهارة الحساسية الاجتماعية والتفوق الدراسي.....174

جدول رقم (12) يوضح معامل التوافق بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي.....175

جدول رقم(13) يوضح معامل التوافق بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي.....177

جدول رقم (14) يوضح معامل التوافق بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق

الدراسي.....179
جدول رقم (15) يوضح معامل التوافق بين مهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي.....181
جدول رقم (16) يوضح معامل التوافق بين مهارة التعبير الانفعالي والتفوق الدراسي.....183
جدول رقم(18) يوضح معامل التوافق بين أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والجنس.....190
جدول رقم (19) يوضح معامل التوافق بين أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا والمستوى الدراسي. .....193

## قائمة الأشكال

الشكل (1) يمثل تصنيف العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي.....98
شكل (2) يمثل تصنيف الاختبارات التحصيلية.....109
الشكل (3) يمثل تصنيف أساليب الكشف عن المتفوقين.....117
الشكل (4) القدرة على التحكم في قنوات التعبير عن الانفعال والثقة في مضمونه.....185

مقدمة.....01
**الفصـــل الأول: الإطار العام للدراسة**.....07
تمهيد .....08
1. 1إشكالية الدراسة.....08
1. 2 فرضيات الدراسة.....13
1. 3 أهمية الدراسة.....14
1. 4 أهداف الدراسة.....15
1. 5 تحديد مفاهيم الدراسة.....16
**الفصل الثاني: المهارات الاجتماعية**.....17
2. 1 تعريف المهارة.....21
2. 2 تعريف المهارات الاجتماعية.....21
2. 3 بعض المفاهيم التي لها علاقة بالمهارات الاجتماعية.....28
2. 4 أهمية المهارات الاجتماعية.....30
2. 5 خصائص المهارات الاجتماعية.....39
2. 6 تصنيف المهارات الاجتماعية.....40
2. 7 مكونات المهارات الاجتماعية.....40
2. 8 طرائق اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية.....46
2. 9 أساليب قياس المهارات الاجتماعية.....66
خلاصة.....73
**الفصل الثالث: التفوق الدراسي** .....74
تمهيد.....76
3. 1 تعريف التفوق الدراسي.....77
3. 2 التفوق ومفاهيم أخرى ذات الصلة.....81
3. 3 ملخص نظريات التفوق الدراسي..... 83
3. 4 أهمية التفوق الدراسي.....87
3. 5 العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي.....87

3. 6 خصائص المتفوقون دراسيا.....99
3. 7 أساليب الكشف عن المتفوقين.....103
3. 8 مشكلات المتفوقين دراسيا.....118
3. 9حاجات المتفوقين دراسيا.....128
3. 10 رعاية المتفوقين.....131
خلاصة.....149
**الفصل الرابع:الإطار المنهجي**.....152
تمهيد.....153
4. 1 المنهج المتبع.....153
4. 2 المجتمع والعينة وكيفية اختيارها.....154
4. 3 مجال إجراء الدراسة.....157
4. 4 أدوات جمع البيانات.....162
4. 5 كيفية جمع البيانات.....162
4. 6 الأساليب الإحصائية المستعملة /أدوات تحليل البيانات.....162

**الفصل الخامس تحليل البيانات ومناقشتها**.....164
تمهيد.....166
5. 1 عرض و تحليل نتائج اختبار /مقياس المهارات الاجتماعية.....166
5. 2 مناقشة نتائج الفرضيات.....173
5. 3 الاستنتاج العام.....195
5. 4 الخاتمة.....197
5. 5 اقتراحات..... 199
.المراجع.....
.الملاحق.....

## شكر، وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات. اللهم لك الحمد ولك الشكر.
ثم الشكر لمن قال الله في حقهما: "**أن أشكر لي ولوالديك إلي المصير**".
كما أتوجه بجزيل الشكر لمن شرفني بالإشراف على إنجاز هذا العمل أستاذي الفاضل "أحمد دوقة" حرس الله خطاه. وكل الأساتذة عرفانا بالجميل للجميع.
وإلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل.

# الإهداء

إلى من قال الله في حقهما: "**واخفض لهما جناح الذل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا**" والدي الكريمين أطال الله في عمريهما وجعلني بارا بهما.

إلى كل من علمني حرفا أو تعلم مني.

إلى جميع الإخوة والأخوات رعاهم الله أخص بالذكر منهم أختي "مرزاقة".

إلى من قاسمتني الضراء المقرونة بالصبر والسراء المقرونة بالشكر، " أم عبد الشكور"

إلى كل أبنائي ...أخص بالذكر منهم "دعاء" رحمها الله.

إلى كل متفوق دراسيا. ومن بينهم"أبنائي" محمد الغزالي، وأحمد الراشد، ونور الإسلام...

إلى كل من يرغب في التفوق.

إلى كل ماهر اجتماعيا أو يرغب في ذلك.

**مقدمة:**

شهد النصف الثاني من القرن العشرين العديد من التغيرات في حياة الناس مما أدى إلى تنوع مشكلات الإنسان وتعددها، وحدا ذلك بالمفكرين والفلاسفة والأنظمة التربوية والاجتماعية في الدول المتقدمة، إلى تبني دعوة ضرورة استثمار أقصى الطاقات البشرية المتاحة، لمساعدة المجتمع الذي وجد نفسه أمام العديد من هذه المشكلات، والسعي من أجل حلها، والتغلب عليها، بغية الوصول إلى حياة أفضل للإنسان.

ولقد حظي المتفوقون دراسيا باهتمام الباحثين والدارسين، وعلماء التربية وعلم النفس وبصفة خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، إذ تنبهوا إلى أهمية دراسة الخصائص الفردية لشخصية هؤلاء . حتى أصبحت من أكثر الموضوعات تناولا في حلقات البحث العلمي، وذلك استجابة إلى الحاجة الملحة إليهم.(عبد الرحمن، وصفاء غازي،2001).

فالمتفوقون في كل مجتمع هم ذخيرة الوطن ومنابع ثروته، وهم عدة الحاضر، وقادة المستقبل في شتى الميادين، وعن طريقهم ازدهرت الحضارة، وتقدمت الإنسانية فاستخدم الإنسان الذرة وغزا الفضاء.

وإن مجرد الملاحظة العابرة للتلاميذ تعتبر كافية لتوضيح أن الذكاء ليس هو كل شيء يلزم من أجل النجاح والتفوق. فقد لوحظ أن بعض المتفوقين عقليا قد يكونون غير متفوقين في دراستهم، كما اتضح لـ : تيرمان أن 13% من التلاميذ الأذكياء فاشلين في دراستهم من دراسة أجريت على التلاميذ المتسربين من مدارسهم في ولاية بنسلفانيا الأمريكية أن 500 تلميذ منهم قد حصلوا على نسب ذكاء تزيد عن 120، مما يعني أنهم من الأذكياء لكنهم لم ينجحوا في دراستهم. (كمال مرسي،1992).

قد احتل موضوع سوء التحصيل الدراسي بين الطلبة المتفوقين عقليا اهتمام المربين على مدى الثلاثين سنة الماضية، إن الطالب ذا التحصيل المتدني في معظم التعاريف الأساسية هو ذلك الفرد الذي لا يحقق أو لا ينجز في المجالات الأكاديمية عند مستوى ثابت على الرغم من قدرته، وعندما يطبق سوء التحصيل على المتفوقين عقليا فإنه يصبح موضوعا أكثر تعقيدا (ليندا سلفرمان،2004 :241).

وقد اثبت اندروجنا وزملائه ،(2000) أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ وفي علاقاتهم مع الأقران . ونفس النتيجة توصل إليها مالكي وايليوت(Maleki & Elliott 2002) إن المهارات الاجتماعية تعد منبئا جيدا للمستوى الأكاديمي. (عبد المنعم الدردير،2005 :79).

وفي المقابل وجد بعض علماء النفس الألمان أن العمل يتحسن في الظروف الاجتماعية التي تهيئها قاعة الدراسة . وقد أجريت دراسات معملية كثيرة بعد ذلك في ألمانيا وفي أمريكا . فأبدت أن مجرد وجود أشخاص آخرين مع الشخص الذي يقوم بالعمل يؤدي ــ على وجه العموم ــ إلى تحسين في العمل على نحو ما وجد ألبورت في دراسته المنشورة سنة (1920).(فرج عبد القادر،1980 :60ــ61).

إن هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى مناخ مدرسي اجتماعي ومنزلي مختلف أو غير تقليدي، بالإضافة إلى محتويات للمقررات يتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم . (زكريا الشربيني ويسرية صادق،2002: 33).

ويذكر سليمان الخضري (1975) إن نمو الفرد النفسي لا يتم عن طريق تفتح الخبرة الداخلية وإنما عن طريق استيعا ب الخبرة الخارجية الاجتماعية مما جعله يشير إلى أن النمو النفسي للفرد يخضع أصلا للقوانين الاجتماعية التي تحكم نشاطه الاجتماعي وتفاعله مع منتجات البيئة.

لذلك بدأ الاهتمام يتزايد بأهمية تأثير الجوانب النفسية (الانفعالية)، والاجتماعية المؤثرة في التفوق الدراسي وعلى أداء الفرد عامة وعلى مستوى كفايته في العمل، بحيث أصبح ما يشبه الإجماع في الأطر النظرية للمشتغلين في مجال علم النفس على أهمية الجوانبلاجتماعية وتأثيرها على مستوى أداء . وهذه الدراسة تتظلل تحت هذا الاتجاه بأخذها جانبا واحدا من العوامل الاجتماعية ألا وهو المهارات الاجتماعية.

ومن منطلق الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة من معاقين ومتفوقين على حد السواء التي نصت عليها المواثيق الدولية والوطنية، ومن هذه المواثيق النشرة الرسمية للتربية الوطنية القانون التوجيهي للتربية الوطنية . رقم 08ــ04 المؤرخ في 23 جانفي 2008عدد خاص فيفري 2008. حيث جاء في الصفحة 91 و 92 وفي الفصل الأول من الباب السادس.

المادة 86 تنص على ما يلي: تنشأ أقسام ومؤسسات عمومية متخصصة للتعليم الثانوي تتكفل بالاحتياجات الخاصة للتلاميذ ذوي المواهب المتميزة الذين يحصلون على نتائج تثبت تفوقهم. وفي الصفحة 79 من هذه النشرة الرسمية وفي الفصل الثالث تحت عنوان التعليم الأساسي تنص المادة 48سن الدخول إلى المدرسة الا بتدائية هي ست (6) سنوات كاملة. غير أنه يمكن منح رخص استثنائية للالتحاق بالمدرسة وفق شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

وفي ظل الاهتما م المتزايد بالفروق الفردية والقدرات الذاتية، يبرز موضوع المهارات الاجتماعية كأحد الموضوعات التي حظي تباهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة من قبل الأخصائيين والمرشدين النفسيين سواء على مستوى التطور الذاتي أو على المستوى الإرشادي والعلاجي.(فهد بن عبد الله الدليم،2005 :11)

إضافة إلىنأتنمية المهارات الاجتماعية مطلب تربوي مهم، لأنه ا تمثل جانبا أساسيا من جوانب شخصية المتعل م، فالإنسانإجتماعي بطبعه، وه و محتاج إلى التعامل مع الجماعات المختلفة داخل المجتمع تعاملا يعود عليه بالنفع وعلى المجموعة التي ينتمي إليها، أي أنه في حاجة إلى جماعة تقبله ويشعر بالانتماء إليها، ويتف ق مع أعضائها في قيمهم واتجاهاتهملذا يحتاج الفرد منذ نعومة أظافره إلى اكتساب خبرات اجتماعية تجعله يتكيف مع هذه الجماعة، ولعل أبرز تلك الخبرات مهارات التعامل مع المجتمع وأساسها التعاون. (الجولاني،1988). (النجيحي،1981).

وفي هذا الإطار جاءت هذه الدراسة التي تسعى إلى معرفة أهم المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتفوق الد راسي، ومعرفة ما يميز هذه الفئة من خصائص، ويأتي الاهتمام من منطلق الكشف عن الطرق التي تساعد على زيادة التفوق الدراسي لتدعيمها وتعزيزها، إضافة إلى التعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الـ تأخر الدراسي لتجنبها . خاصة وأن والتفوق الدراسي هو هدف تسعى كل مدرسة لأن يـ صل إليه تلامذتها، وهو أحد المداخل لإثبات الذات.

وتستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية متغيراتها وهي: فئة المتفوقين دراسيا من جهة والمهارات الاجتماعية من جهة ثانية، وأهمية المرحلة من جهة ثالثة (مرحلة المراهقة) حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية هذه الأخيرة . إذ تعتبر بحق مرحلة التنشئة الاجتماعية، لأنها المرحلة التي تتبلور فيها اتجاهات الفرد الاجتماعية والعقلية نحو

العمل والإنتاج، والتقاليد والعلاقة بين الجنسين والسلطة والقيم الخلقية وغيرها من موضوعات الحياة الأساسية، أي أن المراهق يتم صنعه كمواطن أو كفرد منط بع اجتماعيا في هذه المرحلة. (علاء الدين كفافى،2006 :279).

شملت الدراسة على جانبين الجانب النظري، والجانب الميداني : القسم الأول شمل ثلاثة فصول: تناولنا في الفصل الأول الإطار العام لـ لدراسة تضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وفرضياتها، وأهمية الدراسة وأهدافها ، وأهم مصطلحاتها.أما الفصل الثاني : تناول المهارات الاجتماعية : تعريفها، أهميتها، وخصائصها، ومكوناتها، وطرائق اكتسابها وأساليب تنميتها وقياسها. ثم تعرضنا في الفصل الثالث : للتفوق الدراسي. تعريفه، وأهم المفاهيم ذات الصلة بالتفوق، وملخص نظريات المفسرة للتفوق الدراسي، وكذا لعوامل المؤثرة فيه، و خصائص المتفوقين، وطرائق وأساليب اكتشافهم، والمشاكل التي تعترضهم، وحاجات المتفوقين دراسيا، وسبل رعايتهم . في حين تضمن الإطار المنهجي فصلان هما:(الفصل الرابع،والفصل الخامس )، تناولنا في الفصل الرابع منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي الارتباطي، وإجراءات الدراسة من حيث اختيار العينة، وخصائصها، أدوات جمع البيانات، وكيفية جمعها ، والأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من مدى صحة فروض الدراسة. أما الفصل الخامس فقد تناولنا فيه عرض وتحليل البيانات، ومناقشة الفرضيات في ضوء ما تم عرضه في الجانب النظري. بالإضافة إلى خاتمة البحث واقتراحاته.

# الجانب النظري

# الفصل الأول

# الإطار العام للدراســـة

# محتويات الفصـــل الأول

## الإطار العام للدراســـة

**تمهيـــد**

**1. 1إشكالية الدراسة**

**1. 2 فرضيات الدراسة**

**1. 3 أهمية الدراسة**

**1. 4 أهداف الدراسة**

**1. 5 تحديد مفاهيم الدراسة**

**تمهيد:**

يحتاج كل بحث في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى إشكالية يطـــرح مـــن خلالها المشكلة، والأسئلة التي تتعلق بالبحث، كما يعمل الباحث على وضـــع فرضـــيات يقترح من خلالها أجوبة مؤقتة للأسئلة التـ ي يكون قد طرحها ، وهو ما سنعمل على إنجازه فيما يلي:

## 1. 1 إشكالية البحث:

تبدأ الدراسة بمشكلة يصفها كيرلنجر (Kerlinger,1992) بأنها تساؤل أو عبـــارة عن نوع العلاقة بين متغيرين أو أكثر . ويقترح كيرلنجر أنه قبل صياغة المشكلة يمر في خبرة الباحث أو العالم عقبة تعوق فهمه، ويشعر الباحث إزاء هذا الوضع بنوع من الضيق الغامض عن الظاهرات الملاحظة أو غير الملاحظة، وهو ما يمكن أن نعتبره من الفضول حول سبب وجود شيء ما.(رجاء محمود أبو علام،2004 :63)

ويرىعبد الله بن ناصر (2004)نقلا عن خالد الطحان (1994) أن الاهتمـــام يتركـــز حين دراسة التحصيل الدراسي على الجوانب العقلية باعتبارها أكثر وضوحا مـــن حيـــث ارتباطها بالتحصيل الدراسي، وعلى الرغم من أهميتها إلا أنه اتـــضح أن التلاميـــذ ذوي المستوى الواحد في الذكاء تظهر بينهم فروق كبيرة في مستويات التحصيل الدراسي، مما يدل على أن هناك عوامل غير عقلي ة مسؤولة عن التحصيل الدراسي . ومـــن هنـــا أخـــذ الاهتمام اتجاها آخر نتيجة لظهور علامات تشير إلى أهمية الجوانب الاجتماعية فـــي أداء الفرد سواء في مجال الدراسة أم في مجال العمل. (عبد الله بن ناصر،2004 :199)

وتبـــين مـــن نتـــائج الدراســـات التـــي قـــام بهـــا البـــاحثون أمثـــال دانيـــل جولمان(D.Goleman)هوارد جـــاردنر، رتـــشارد هرنـــشتاين (H.Gardner, 1995) R.Hernstein تشارلز موراي (CH.Murray ,1994) فيما يتعلق باحتمالات النجاح فـــي الحياة، أن ما بين 10ـــ20% فقط من التباين في اختبارات النجاح المهني، يمكـــن إيعـــازه لقدرات عقلية، في حين يتطلب النجاح المه ني قـــدرات أوســـع مـــن ذلـــك كالمهـــارات

الاجتماعية وضبط الانفعالات وإدارة حفز الذات . (محمد عبد السميع رزق،2003) (دانييل جولمان،2000). (معمرية، وخزار،2008 :397).

لقد تحول التركيز في الكشف عن الطلبة المتفوقين من الاعتماد المطلق على اختبارات الذكاء، كما هي الحال في عملية اختيار لويس ترمان لعينة دراسته التتبعية، إلى استخدام ما لا يقل عن ثلاث طرائق مختلفة في كل مرحلة من مراحل عملية التعرف . ويمكن أن تضم هذه الطرائق اختبارات الذكاء والتحصيل المقننة ، واختبارات الابتكار، ومعايير تقدير ترشيحات المعلمين، وتوصيات أولياء الأمور والزملاء، بالإضافة إلى مقاييس تقدير الخصائص السلوكية، وإنتاج الطالب، والسجلات الطلابية المتوفرة في المدرسة.(Davis & Rimm,1989) (أسامة حسن ومحمد عبد الرزاق،1995 :107).

وأكدت ذلك نتائج دراسات قام بها : ماير وسالوفي (1990) جاردنر (1983) وستيرنبرج (1996)، حيث اتضح أن الذكاء المعرفي يسهم بنسب تتأرجح مابين (4%، 10%، 25%) تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسب المتبقية إلى عوامل الانفعالية (عبد النبي،2001). (عبد العظيم سليمان،2008 :590).

وقد جاء في إحصاء يكثر الاستشهاد به أن 10%من الطلبة الانجليز اعتبرتهم الاختبارات متفوقين، أو أن 7.7% الذين حصلوا على نسبة ذكاء تتراوح بين 122ـــ137 قد رسبوا، وحينئذ يمكننا أن نعتقد من أول وهلة أن هذا الفشل غير العادي يرجع إلى أسباب غير عقلية . وكذلك عندما نجد أن 4% من الطلبة الذين وصفوا بالضعف و 35% من الطلبة الأمريكيين من ذوي نسبة ذكاء تتراوح بين 73ـ91 لم يرسبوا، فإنه يمكننا أن نعتقد أن عوامل غير عقلية قد رفعت من ذكائهم القاصر. (اندريه، ت. حسن،1959 :7)

ويشير "معمرية، وخزار"نقلا عن هوارد، جاردنر ،(1993) أن اختبارات الذكاء لا تبرز إلا القليل من إمكانيات الفرد العقلية وتنوع هذه الإمكانات . فقد يحصل فردان على نفس معامل الذكاء، ومع ذلك يكشف أحدهما عن قدرات هائلة في مجال التحصيل الأكاديمي، بينما لا يبدي الآخر إلا القليل من هذه القدرات. (معمرية، و خزار،2008 :397)

كما أظهرت البحوث أن التحصيل الدراسي لمجموعتين من التلاميذ كان متشابها على الرغم من أن هناك فروقا بينهما في الذكاء تبلغ 23 نقطة، مما يشير إلى أن الذكاء وحده لا يعطي صورة حقيقية عن الأداء العقلي الوظيفي للفرد.

ولقد وجد في دراسة على ألفين طالب في المدرسة المتوسطة من ذوي قدرات ذكائية عالية. أن37% منهم كانوا يحصلون على علامات متوسطة أو أسوأ عند ما كانوا في بيئات مدرسية غير مناسبة، وأن أكثر من نصف هؤلاء الطلاب كانوا في خطر يتعلق في تركهم المدرسة بسبب مشاكل سلوكية، أو تدني معدلاتهم أو بسبب حضورهم القليل إلى المدرسة.(ليندا. ترجمة سعيد ،2004 :242ـ243)

كما لاحظ عدد من الباحثين في مجال التفوق العقلي أن بعض الأطفال يظهرون تفوقا في التحصيل والأداء الأكاديمي، على الرغم من أنهم لم يسجلوا معاملات ذكاء مرتفعة كتلك التي يسجلها المتفوقون عقليا. من هنا نشأ اتجاه جديد يدعو إلى أن الاعتماد على معامل الذكاء كمحك وحيد للتعرف على المتفوقين عقليا لم يعد كافيا، ذلك أنه لا يقيس مختلف القدرات العقلية . وقد عزز هذا الاتجاه تلك النتائج التي توصل إليها كل من "جيزل" و"جاكسون" (1962)، والتي أكدت على أن معامل الذكاء لا يعبر بصورة حقيقية على المستوى العقلي الوظيفي للطفل . حيث تبين من الدراسة التي قاما بها أن مستوى التحصيل الدراسي ــ كأحد مظاهر النشاط العقلي للطفل ــ لمجموعتين من التلاميذ كان متماثلا على الرغم من أن الفرق في معامل الذكاء بين المجموعتين يزيد عن 23 نقطة.

وفي دراسة لـ :شهاب أحمد أشكنانى (2000) بعنوان العوامل النفسية المرتبطة بضعف التحصيل للمتفوقين عقليا والتفوق الأكاديمي لمنخفضي الذكاء : ومن أهم ما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج، فقد تمثلت في استخلاص مجموعة من المؤشرات المهمة التي تلقي الضوء على طبيعة العوامل غير المعرفية وراء التدني التحصيلي للمتفوقين عقليا، والتفوق الأكاديمي لغير المتفوقين عقليا، والتي كشف عنها التحليل ا لتمييزي لبيانات الدراسة، وهي: التوجه للمستقبل، والمثابرة، وحسن التنظيم، والطموح، و السواء النفسي( بساط بمعنى الانفتاح الاجتماعي، والاتزان الوجداني ) (عبد الرحمن سيد سليمان،2004 : 111ـ113).

وأظهرت دراسة مويزان (Moisan, 1998)، أن 75% تقريبا من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من عجز في المهارات الاجتماعية . كما أنه توجد علاقة سالبة بين المهارات الاجتماعية، وتحصيل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . (عبد المنعم الدردير، 2005 :89).

كما إهتم رواد صعوبات التعلم بالمهارات الاجتماعية كونها تشكل تحـــديا كبيـــرا للكثير من طلاب صـ عوبات التعلم. ولبحث هذا الموضوع قام الباحثون بـــأكثر مـــن 200 دراسة خلال 25 سنةوقد أظهرت دراسة تحليلية لـــ : 152 دراسة مـــنهم أن 3 مـــن 4 طلاب صعوبات التعلم يتسمون بمهارات اجتماعية مختلفة بشكل دال إحصائيا عن أقرانهم من ليس لديهم صعوبات التعلم. (محمد عدنان، 2006).

وهدف "محمد عادل العدل " (1998) إلى "دراسة مقارنة بـــين التلاميـــذ العـــاديين وذوي صعوبات التعلم في بعض المهـــارات المعرفيـــة والاجتماعيـــة "وحـــدد المهـــارة الاجتماعية في أنها قدرة الفرد على القيام بوظائفه الاجتماعية في مختلف المواقف الحياتية والمتنوعة من خلال المهارات الـ خاصة بالاعتماد على نفسه من حيـــث النظافـــة والنظـــام وتحمل المسؤوليات وتقبل السلطة، والتعايش مع الصراعات والاتجاهات الايجابيـ ة نحـــو الآخرين والتمسك بالأصدقاء والإخلاص لهم، والشعور بالاحترام والتقدير في وجـــودهم، الأمر الذي يجعله يستحوذ على مكانة متميزة في الوسط الاجـ تماعي، ويشعر بتقديره لنفسه وثقته في ذاته. (السيد محمد،2004 :150).

وهدفت دراسة ماكونفى وريتـــر(Mcconauphy S. H.Ritter D. R1986) إلـــى مقارنة الأطفال المتأخرين دراسيا، والمضطربين انفعاليـــا والأســـوياء فـــي المهـــارات الاجتماعية، فأوضحت النتائج كما قررها أباء المتأخرين دراسيا أن هؤلاء الأطفال لـــديهم بوضوح مستوى منخفض من الكفاية الاجتماعية، ودرجة أكبر من المشكلات الـــسلوكيات عما قرره آباء الأطفال الأسوياء، فعلى مقياس الكفاية الاجتماعية كانت هناك فروقـــا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في كل من الاشتراك في الأنشطة، المشاركة ا لاجتماعية، الأداء المدرسي. (محمد السيد،1998 :23)

وتظهر أهمية المهارات الاجتماعية أيضا في التعلم المدرسي . فقد ذكر محمد عبـــد السلام سالم(2000) بعض الخصائص الاجتماعية التي تميز الطالب المتفوق دراسيا وهي: يفضل المشاركة في الأنشطة والإعمال المدرسية، ولديه مهارة عالية في تحقيق الاتصال والأعمال الاجتماعية، ويجيد التعبير عن الذات، ولديه رغبة قوية نحو القيـــادة، ويتمتـــع بالتلقائية والثراء في تقديم الحلول لما يواجهه من مشكلات، ولديه قدرة عالية على ضـــبط النفس، ويتميز بارتفاع مستوى مفهوم الذات. (سعدية محمد،1994: 103).

ويذكر عبدالمطلب أمين القريطي (2001)، أن الطالب المتفوق دراسيا يتمتع بسمات شخصية واجتماعية منها :تحمل المسئولية ومتعاو ن مع زملائه ومعلميه، ويتمتع بمرونة تكيف في المواقف والظروف الجديدة ومحبوب من أقرانه ويحظى بينهم بالشعبية، وقادر على التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، وقادر على المناقشة والحوار . وهذا ما يؤكد على أن المهارات الاجتماعية ترتبط ارتباطا موجبا بالتفوق الدراسي .(عبد المنعم الدردير،2005 :89).

لقد توصل الباحثون إلى أن سر نجاح التلاميذ ف ي الدراسة يتوقف على نشاطهم . بمعنى أنه بغض النظر عن مستوى الذكاء أو المستوى المادي والاقتصادي للأسرة. فإن الأطفال الاجتماعيون والمشاركون في العديد م ن الأنشطة الاجتماعية متفوقون دراسيا عن التلاميذ غير الاجتماعيين.(أديب محمد،2008 :119).

وقد صنف هوبز وكوب(Hops & Cobb) السلوكيات الاجتماعية اللازمة للنجاح المدرسي إلى: مهارات التفاعل الشخصي والتي ترتبط بسلوكيا ت مثل المساعدة والابتسام والمشاركة وتبادل التحية والتحدث بشكل ايجابي مع الآخرين وضبط العدوان، والى المهارات التي ترتبط بسلوكيات من مثل الانتباه والتحدث بايجابية عن المواد الأكاديمية وإطاعة طلبات المعلمين والاستمرارية في المه همة.(يوسف،1994).(عبد المنعم الدردير،2005 :89).

أظهرت نتائج دراسة عبد المنعم عبد الله حسيب (2001) إن طلاب الجامعة المتفوقين دراسيا يتميزو نبمهارات اجتماعية مرتفع ة مقارنة بالمهارات الاجتماعية لدى الطلاب العاديين والمتأخرين دراسيا. (توفيق عبد المنعم،2004 :131 ــ132).

وانطلاقا من الدراسات السابقة وكذلك من خلال ملاحظتنا المختلفة في ميدان التعليم يمكن طرح التساؤل التالي:

هل هناك علاقة تبين المهارات الاجتماعي ة والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي)؟

ويتفرع عن هذين السؤالين عدة أسئلة فرعية وهي:

ــ هل هناك علاقة بين مهارة الحساسية الاجتماعية والتفوق الدراسي؟

ـــ هل هناك علاقة بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي؟

ـــ هل هناك علاقة بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي؟

ـــ هل هناك علاقة بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي؟

ـــ هل هناك علاقة بين مهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي؟

ـــ هل هناك علاقة بين مهارة التعبير الانفعالي والتفوق الدراسي؟

ـــ هل تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف الجنس؟

ـــ هل تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي؟

ـــ هل توجد فروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المهارات الاجتماعية ؟

## 2.1 فرضيات الدراسة:

تأتي صياغة الفروض في البحوث العلمية كخطوة لاحقة بعد اختيار المشكلة، وهي بمثابة حل مقترح مؤقت قابل للاختبار.

عرف ماك كيجان (Mc,Guigan,1960)الفرض على أنه صياغة للعلاقة المحتملة بين اثنين أو أكثر من المتغيرات تكون قابلة للاختبار.

ويعرفه كير لنجر (Kerlinger,1973) على أنه تخمين حدسي للعلاقة المتوقعة بين متغيرين أو أكثر.(محمد نصر الدين،2003 :41).

ويصاغ الفرض بطريقة تمكن من اختبار هذا الحدس، والفرض عادة ما يتنبأ بالعلاقة المتوقعة بين متغيرين فقط . ونظرا لاحتمال وجود أكثر من متغيرين في البحث، فإننا عادة ما نجد في البحث الواحد عدة فروض يتنبأ كل منها بنتيجة من النتائج . وقد يضع الباحث فرضا رئيسيا مركبا، ثم يتبعه بعد ة فروض أبسط (جزئية)، وإذا لم تدعم النتائج الفعلية فرضا من الفروض فإن الباحث يرفضه.(Moore,1983) (رجاء محمود أبو علام،2004 :121ـــ122)

وبناء على الاستعراض السابق لتساؤلات الدراسة يمكن صياغة الفرضيات التالية:

**الفرضية الأولى:**

توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة الحساسية الاجتماعية والتفوق الدراسي.

**الفرضية الثانية:**

توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي.

**الفرضية الثالثة:**

توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي.

**الفرضية الرابعة:**

توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي.

**الفرضية الخامسة:**

توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي.

**الفرضية السادسة:**

توجد علاقة ارتباطيه بين مهارة التعبير الانفعالي والتفوق الدراسي.

**الفرضية السابعة:**

تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف الجنس.

**الفرضية الثامنة:**

تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي.

## 1. 3أهمية الدراسة:

تتوقف أهمية البحث على أهمية الظاهرة المراد دراستها، والفئة المستهدفة من نتائج هذه الدراسة وعلى قيمتها العلميةوما يمكن تحققه من نتائج يمكن الاستفادة منها وما يمكن أن تخرج به من حقائق يمكن الاستناد إليها، ونتائج يمكن الاستفادة منها.

وكذلك تتوقف هذه الأهمية على ما يمكن أن تحققه الدراسة من نفع للباحث ولقراء البحث من الناحية العلمية، وما يمكن أن تحققه من فائدة للمجتمع من الناحية العلمية والتطبيقية. (محمد شفيق 2006).

وتتبع أهمية الدراسة الحالية من خلال الآتي:

تعد هذه الدراسة وصفية ارتباطيه تلقي الضوء على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، وتأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الأفرا دالذين تهتم بهم، و هم فئة المتفوقون دراسيا من جهة، وأهمية المهارات الاجتماعية وخطورة المرحلة في كونها تتوازى وبداية مرحلة المراهقة.

تفوقدنتائجها في لفت انتباه قرائها إلى أهمية المهارات الاجتماعيـــة، كمـــا أن معرفتنا بأهمية مهارة معينة في تحقيق التفوق الدراسي مثلا تجعلنا أكثر عمـــلا لأجـــل ترسيخهاومساعدة التلاميذ الذين يعانون من التأخر الدراسي غير الحقيقي (المزيف) ومن نقص في المهارات الاجتماعية بالكشف عنهم، وتصميم برامج علاجية لهم، قبل أن يترتب على ذلك تأخر دراسيا حقيقيكما يمكن أن يكون لها قيمة وقائية . بالإضافة إلى تحقيـــق النمو الشامل لدى التلاميذ، ولتحقيق المزيد من تكيف التلاميذ مع مجتمعهم، ومزيدا مـــن التعاون والوحدة بين أفراد المجتمع من جهة أخرى.

بالإضافة إلى تحقيق جهود تعاونية يشترك فيها فريق العمل المدرسي مع الأولياء، وتحديد مدى التشابه والاختلاف في المهارات الاجتماعية بـــين ا لجنـــسين المتفـــوقين دراســـيا، والوصول إلى بعض المقترحات التي يمكن أن تفيد العاملين في المجال التربوي.

## 1. 4 أهداف الدراسة:

لكل دراسة أو بحث هدف أو غرض حتى يكون ذا قيمة علميـــة، فالهـــدف مـــن الدراسة يفهم عادة على أنه السبب الذي من أجله قام الباحث بهذه الدراسة.

وتكون الأهداف في الحقيقة معرفة صحة أو خطأ الفرضيات المطروحة أو التأكـــد منها أو من عدمها.

لقد نشط البحث العلمي في مجال البحوث النفسية والتربوية فكشف لنـــا جوانـــب كثيرة غامضة عن حياة التلاميذ ومشكلاتهم.

والدراسة الحالية تتطرق لموضوع المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتف وق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، والموضو ع ليس بجديد في مجال البحث العلمي ولكن تأتي حداثته من حيث الحدود المكانية للدراسة، وأيـــضا الظـــروف التـــي يعيـــشها التلاميذ.

تتعدد أهداف الدراسة وأبعادها التربوية والاجتماعية، وق د أصبحت هذه الأنواع من الدراسات مهمة، وذلك لمتطلبات الحياة الاجتماعية الحالية، وتهدف الدراسة الحالية إلـــى تحقيق الأهداف التالية:

الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراســـي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة، ومعرفة أي المهارات الاجتماعية الفرعية أكثـــر

ارتباطا بالتفوق الدراسي، وكذا معرفة الفروق بين الجنسين في المهـــارات الاجتماعيـــة المقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في مستوى المهارات الاجتماعية . ومعرفة مدى تأثير كل من الجنس والمستوى الدراسي على مستوى المهارات الاجتماعية.

## 1. 5 تحديد مفاهيم الدراسة:

تعتبرعملية تحديد المصطلحات من أهم الخطوات الإجرائية . بهدف الـــتحكم فـــي المتغيرات الرئيسيةفرضيات الدراسة وأهدافها، وتعتبر هذه المرحلة جـــد مهمـــة فـــي البحوث الاجتماعية بصفة عامة لاعتمادها على مفاهيم مشتركة، وتداخل استغلالها مـــن ميدان إلى آخر.

فالدقة والموضوعية من خصائص العلم الذي تميزه عـــن غيـــره مـــن ضـــروب المعرفة، ومن مستلزمات الدقة في العلم وضع تعريفات واضحة ومحددة لكل مفهـــوم أو مصطلح يستخدمه الباحثون في دراساتهم.(محمد شفيق،2006: 62)

وتتمثل في إجراء تدريجي ينطلق من العمومية في استعمال المفهوم إلـــى الـــشكل الإجرائي له(Maurice. A, 1996) وفيما يلي أهم هذه المفاهيم التي تم تحديدها:

### ـ المهارات الاجتماعية:

بناء على ما تم الوقوف عليه من عناصر تواترت في تراث تعريـــف المهـــارات الاجتماعية فإنه يمكن في ظل وضعها في الاعتبار يمكن أن نشير إلى تعريف ماكدونالـــد وكوهين(Macdonald & Cohen) وقد عرفا المهارات الاجتماعية كما يلي:

" تلك السلوكيات الاجتماعية التي تؤدي إلى نتائج ايجابية في المواقـــف الـــصفية المدرسية". (يوسف،1994). (فراس حسن،2002 :8).

### التعريف الإجرائي:

ويعتبر التلميذ ماهر اجتماعيا في هذه الدراسة : هو كل تلميذ تحصل على 66% مـــن الدرجة الكلية فأكثر في كل بعد من أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية(50 درجة من 75).

**التعريف الإجرائي للمتفوق دراسيا:**

وسيعتمد الباحث بمبدأ تقديرات الهيئات التربوية الوصية على القطاع، والتي تمنح إجازة تهنئة لكل تلميذ تحصل على معدل خمسة عشر من عشرين . ولا شك أن التهنئة تمنح للشخص المتفوق في دراسته . وعليه يمكن تعرف المتفوق دراسيا في هذه الدراسة كما يلي:

هو كل تلميذ تحصل على معدل خمسة عشر من عشرين (20/15) في فصلين دراسيين متتاليين.

# الفصل الثاني

# المهارات الاجتماعية

## محتويات الفصل الثاني: المهارات الاجتماعية

**تمهيد**

**2. 1 تعريف المهارة.**

**2. 2 تعريف المهارات الاجتماعية.**

**2. 3 بعض المفاهيم التي لها علاقة بالمهارات الاجتماعية.**

**2. 4 أهمية المهارات الاجتماعية.**

**2. 5 خصائص المهارات الاجتماعية**

**2. 6 تصنيف المهارات الاجتماعية.**

**2. 7 مكونات المهارات الاجتماعية.**

**2. 8 طرائق اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية.**

**2. 9 أساليب قياس المهارات الاجتماعية.**

**خلاصة.**

**"لا يغدو الطفل اجتماعيا بالتعلم. بل ينبغي أن يكون اجتماعيا كي يتعلم"**

**جورج هربرت ميد.**

(ماثيوليبمان ترجمة إبراهيم يحى الشهابي 346:1998)

أن الأنا لا وجود لها إلا في التفاعلات الاجتماعية وبها، ومسار التفكير ذاته هــو من طبيعة تفاعلية لأن مصدره في الكفاءة المتدرجة لتبني وجهة نظر الآخرين حول ذاته . ميد(G.H.Mead1934).

(اليكس موكيلي. ت . حسين حيدر، 1997 :69)

## 2. 1 ــ تعريف المهارة

يعرف صلاح صا دق(1984)المهارة بقوله : بأنها أداء عمل من الأعمال يتطلب نشاطا ذهنيا بدقة وسرعة.

عرف جولدنس(Goldeson,1984) المهارة: بأنها قدرة عالية مكتسبة لأداء الأنشطة المعقدة بسهولة وكفاءة.

ويعرف أحمد زكي صالح (1967) المهارة بأنها: السهولة والدقة في أداء عمل من الأعمال بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول، وبأقل وقت ممكن عن طريق الفهم. (أمل محمد، 2007 :123).

المهارة: هي القدرة على عمل شيء ما بإتقان (New Concise Websters,1992) (أحمد الحميضي، 2004)

وحيث أن المهارة هي نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحق يق هدف معين، فإنها تصبح مهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر، ويقوم نشاط اجتماعي، يتطلب مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو، وليصحح مسار نشاط ليحقق بذلك هذه الموائمة. (السيد محمد،2004 :149)

## 2. 2 ــ تعريف المهارات الاجتماعية.

للمهاراتالاجتماعية تعريفات كثيرةفظرا لاتساع هذا المفهوم من جهة ، وما يطرأ على هذا المفهوم من تغير بسبب التغير العلمي المستمر في هذا المجال من جهة أخرى، كما تتباين هذه التعاريف من عالم إلى آخر، ويرجع هذا الاختلاف إلى التباين في المواقف الاجتماعية، وما يحدث فيها م ن تفاعل لتحقيق الهدف المنشود بناء على إدراك الفرد للموقف الذي يواجهه . ونظرا لهذاالاتساع تعددت المفاهيم والتعريفات حيث يتصف بعضها بالعمومية ويتصف بعضها بالخصوصية. (أماني عبد المقصود ،2000 :1).

ويمكن تصنيف تعريفات المهارات الاجتماعية إلى تعريفات ذات طابع ا لسلوكي، وتعريفات ذات طابع معرفي، وتعريفات ذات طابع تكاملي (معرفيةــ سلوكية).

## 2. 2 .1 ــ التعريفات ذات الطابع السلوكي للمهارات الاجتماعي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن النماذج السلوكية ترتبط بالسلوك الاجتماعي الـــذي يمكن ملاحظته، والذي له مدلولات اجتماعية في مو اقف محددة. وتأثرت هذه التعريفـــات بوجهة نظر كوران (1979) القائلة: بوجوب استبعاد العوامل المعرفية من تعريف المهارة بحيث تصبح قاصرة على الجوانب السلوكية (Bellack,1983)، والتي يـــسهل ملاحظتهـــا وقياسها، وبالفعل ظهرت تعريفات متعددة يحكمها هذا التصور من بينها:

تعرف ليبيت ولينسون(Libet & Lewinsohn ,1972) للمهارة الاجتماعية: بأنهـــا القدرة على تكوين السلوكيات التي تكون معززات موجبة وعدم تكوين الـــسلوكيات التـــي تطفأ أو يعاقب عليها، والأفراد الذين يميلون إلى إظهار السلوك الأخير يكونون في الغالب غير مؤهلين اجتماعيا. ويعـــرف ماســـيود وآخـــرون (Masud ,et al1988) المهـــارة الاجتماعية على أنها أشكال متعلمة من التفاعل الناجح مع البيئة والذي يحقق للفـــرد مـــ ا يهدف إليه بدون آثار سلبية على الآخرين. (أماني عبد المقصود،2000 :3).

أما أرجيراس(Argyras;1997) فيعرفها على نحو مـــشابه فهـــي تعنـــي لـ ديـــه" السلو"كيات التي تسهم في جعل الفرد فعالا كجزء مـــن جماعـــة أكبـــر "، وتـــشمل هـــذه السلوكيات كما يشير ويز (Weiss) التواصل مع الآخرين، والـــتفهم، وإظهـــار الاهتمـــام بالطرف الآخر، والتعاطف معه(Hersen,1997). (ظريف شوقى،2002 :42).

ويعرف رين وماركل (Rinn & Markle,1980)، المهـــارات الاجتماعيـــة بأنهـــا حصيلة الفرد من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية والتي يستطيع الفرد بواسطتها التـــأثير في استجابات الآخرين، وتعمل هذه الحصيلة كميكانيزم يؤثر من خلاله الفرد فـــي بيئتـــه بالتحرك نحو الأشياء المرغوبـــة أو تجنـــب الأشـــياء غيـــر المرغوبـــة فـــي الم حـــيط الاجتماعي.(عبد المنعم الدردير،2005 :79).

ويعرفها باتريك (Patrick,1983) بقوله: أنها قدرة الفرد على الحصول على التقبل من الآخرين من خلال السلوك المقبـــول اجتماعيـــا . كمـــا قـــدم ميشلـــسون وآخـــرون (Michelson& et al,1993). تعريفا متكاملا للمهارات الاجتماعية يرى أنهـــا مبادئـــات واستجابات الفرد بطريقة ملائمة وفعالة من خلال السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المحددة والمميزة، كما يرى أن المهارات الاجتماعية مهارات تفاعلية ويتأثر أداؤهـــا بخـــصائص أطراف التفاعل مثل الجنس والعمر والمكانة الاجتماعية، كما تتأثر أيـــضا بالبيئـــة التـــي يحدث فيها ذلك التفاعل. (محمد السيد،1998 :88).

وعرفها كومبز وسلابي(Comps & Slapy,1977) بأنها قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين في إطار اجتماعي محدد وبأساليب معينة مقبولة اجتماعيا أو ذات قيمة اجتماعية، وفي نفس الوقت ذات منفعة بالنسبة للشخص أو بالنسبة للآخرين أو تكو ن المنفعة فيها متبادلة.

ويعرف فيلبس (Philps,1978) المهارة الاجتماعية بأنها تتمثل في التفاعل بين الفرد والبيئة واستخدام الوسائل والأساليب اللازمة لبدء التفاعلات البينشخصية الضرورية والحفاظ عليها. وبين الآخرين الذين يتفاعل معهم، حيث يصبح مسار نشاطه من أجل تحقيق هذه الموائمة المطلوبة. (أماني عبد المقصود، 2000 :1 ــ 2).

ويقترح ريم وماركل(Rimm & Markle) تعريفا لها مفاده أنها "مجمل السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يؤثر بها الفرد في استجابات الآخرين في سياق العلاقات الشخصية، والتي يحصل بموجبها على نواتج مرغوبة، ويتجنب غير المرغوبة " (Hasselt et al,1979)، ويقدم والكر كالفن ورامسي(Walker , Calvin & Ramsey) تعريفا مشابها له فهي مجموعة من السلوكيات التيصدرها الأفراد من قبيل البدء في والاستمرار في العلاقات الاجتماعية الايجابية مع أ قرانهم، ومدرسيهم، وأفراد الأسرة والمجتمع المحيط (Quinn, et al ,1995)، وهي عند كومبس وشالي ( Combes & Shaly) "القدرة على التفاعل مع الآخرين في سياق ما بطريقة معينة تكون مقبولة اجتماعيا، ومفيدة شخصيا في ذات الوقت، وتراعي نفع الآخرين أيضا " (Hasselt 1979 et al,). (عبد الحليم وآخران،2003 :118).

ويرى اليوت ستيفن (1988)، أنها السلوكيات المكتسبة التي تؤثر على الطفل وتفاعلاته البينشخصية، ولا تعد سمة من سمات الشخصية ولكنها مجموعة من السلوكيات التي تتحدد وترتبط بمواقف معينة، كما أنها تتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات مثل الجنس، والسن، والمكانة الاجتماعية. (محمد السيد،1998 :88).

وعرفها محمد عبد الغفار العمبري (1988) بأنها عوامل السلوك الظاهرة والمحددة والتي تكمن في تتابع سلوكي متفاعل، وهي تتضمن عملية توليد سلوك الكف . (أماني عبد المقصود،2000 :1).

ويعرفها كيلي(Kelly,1982) أنها السلوكيات المكتسبة التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل الشخصي للحصول على مجتمع متماسك أو الحفاظ عليه .(أحمد الحميضي،2004 :57).

ويعرفها " إيان وكونستانس" (1992) بأنها قدرة الشخص على أن يأتي بسلوكيات تحظى بقبول الآخرين، والابتعاد عن السلوكيات التي تلاقى بعدم الاستحسان من الآخرين . (آمنة سعيد،2001 :15).

من الملاحظ أن السمة الغالبة على هذه التعريفات أنها تركز على الجانب السلوكي الخارجي للمهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى أنها تركز على هدف السلوك وعائده، فقد تحقق تلك السلوكيات المعينة أو لا تحقق أهدافها، فعلى سبيل المثال قد يؤدي قيام الشخص بالتعبير عن رأيه للآخر إلى إغضابه، وهنا يصبح السلوك الماهر اجتماعيا غير فعال مع أنه يبقى سلوكا ماهرا اجتماعيا. (عبد الحليم وآخران،2003 :118).

## 2. 2 .2 ــ التعريفات ذات الطابع المعرفي للمهارات الاجتماعي:

يؤكد الباحثون ذوي التوجه المعرفي ومنهم ماكفال (Mcfall ,1982) وارجيل (Argyle,1978) وياردلي(Yardly,1979) إلى تحديد المهارات الاجتماعية على العمليات المعرفية التي تظهر في السياق الاجتماعي، وقد ظهر هذا التوجه في التعريفات التي طرحها الباحثون في بداية الثمانينات بعد ذيوع المنحى المعرفي في علم النفس العام، و في علم النفس الاجتماعي بصورة خاصة، وثمة شواهد متعددة على ذلك، ومن التعريفات التي تتبنى هذا الاتجاه ما يلي : تعريف فيرنهام (Furnham,1983)حيث عرفها بأنها : سلسلة من السلوكيات تبدأ بالإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية، وتتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة البديلة، وتقويمه ثم إصدار البديل المناسب (طريف شوقي،2002 :43ــ44).

أما فؤاد البهى السيد (1981)، فيشير إلى المهارة باعتبارها نظام متناسق من النشاط الذي يتطلب تحقيق هدف معين . هذا وتصبح المهارة اجتماعية عندما يتفاعل الفرد مع فرد آخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه مهارة ليوائم بينه وبين الآخرين الذين يتفاعل معهم، حيث يصبح مسار نشاطه من أجل تحقيق هذه الموائمة المطلوبة . (أماني عبد المقصود،2000 :1ــ2).

ويركز "هوب ومندل" على هذا العنصر حين يعرفان المهارات الاجتماعيـــة بأنهـــا تعنّى قدرة الفرد على أن يتفاعـ ل مع الآخرين بسلاسة، وفعالية، وأن المـــاهر اجتماعيـــا يعرف عادة ما يقول، ومتى، أو متى يمتنع عن قوله، ويتصرف بطريقة تجعـــل الآخـــر يشعر بالارتياح (Hope & Mendell,1994) ويشير "برستيلي وزملاؤه "( Priestile, et, أنها تتضمن التعبير عن الذات وإدراكها، ومعالجة المواقف الاجتماعية، والمـــشكلات التي يواجهها الفرد بصورة ناجحة. (طريف شوقي،2002 :45).

تعرف المهارات الاجتماعية بأنها :"قدرة التلميذ على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر السلبيـ ة والايجابية إزاءهم وضبط انفعالاته فـــي مواقـــف التفاعـــل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف . (فوزي حـــبش، 1995). (محمـــد مـــصطفى، 2005 :212).

والمتأمل في هذه التعريفات يتضح له أنها تنطوي علـــى العديـــد مـــن العناصـــر المعرفية، فالتعريف الأول يتضمن العناصر التالية : دقة الإدراك، ومعالجـــة المعلومـــات المدركة، وتقويم البدائل، واتخاذ قرار المفاضلة بينها . أما التعريف الثاني فيبرز العوامـــل ذات طابع المعرفي في التعريف من قبيل الموائمة بينه وبين الآخرين أثناء التعامـــل مـــع الموقف بطريقة مناسبة، وهو ما يقتضي القيام بعمليات تقييم وتفسير للموقف، والمرونـــة في إدارة التفاعل مع الآخرين، بالإضافة إلى معرفة الفرد بمعايير السلوك الملائم.

## 2 .2. 3 ــ التعريفات ذات الطابع التكاملي للمهارات الاجتماعيـــة (معرفيـــة سلوكية):

المنظور تكاملي ينظر إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها عمليـــة تفاعليـــة بـــين الجوانب السلوكية اللفظية وغير اللفظية والجوانب المعرفية، والانفعاليـ ة الوجدانيـــة فـــي سياق التفاعل الاجتماعي . ومن التعريفات التي تؤكد وجهة النظر التكامليـــة فـــي تحديـــد مفهوم دقيق للمهارات الاجتماعية ما يلي : تعريف "جاري(Gary) للمهارة الاجتماعية بأنها القدرة على تنظيم المعارف والسلوكيات بشكل متكامل من الأفعال الموجهة نحو تحقيـــق الأهداف الاجتماعية أو الشخصية المقبولة. (حسنية غليمي،2005 :253).

تعريف لادد ومايز (Laad & Mize,1983) للمهارات الاجتماعية بوصـــفها القـــدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ودمجها في سياق فعـــل يوجـــه نحـــو

تحقيق الأهداف الاجتماعية بأساليب تتسق مع المعايير الاجتماعية والميل الـ مستمر إلى التقييم والتعديل لتوجيه ذلك الفعل نحو هدف ما مما يزيد من احتمالات تحقيقه .(آمنة سعيد،2001 :15).

يعرف دفيد (David,1979) المهارة الاجتماعية بأنها الكفاءة السلوكية في المواقف الاجتماعية. أما فرانسيس وفيليبس (Francis & Philips,1982)،فيرون أن المهارات الاجتماعية هي الأساليب التي يرتبط أو يتفاعل الفرد من خلالها مع الآخرين، وتعد ضرورة للتعامل والتوافق مع الآخرين مثل احترام حقوق ومشاعر الآخرين، والقدرة على مساعدتهم، والتعاون والمشاركة بينهم.ويشير شومكر ودونالد ( Schumaker & Donald,1995)إلى أن المهارات ا لاجتماعية هي السلوكيات التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين والتي قد تكون سلوكيات غير لفظية كالتماس البصري وإيماءات الرأس وقد تكون سلوكيات بسيطة أو معقدة كتقديم حلول ترضي حاجات الجميع(التركي،2000). (لطيفة صالح،2002 :22ـ23).

ويعرف صبحي عبد الفتاح الكا فوري(1992)المهارات الاجتماعية بقوله : هي مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المتعلمة، والتي تحقق للطفل التفاعل الايجابي سواء في محيط الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو الغرباء، وتؤدي إلى تحقيق أهدافه يتبعها ويرضى عنها المجتمع (آمنة سعيد،2001 :15).

ويعرف بلاك وهيرسن(Bellack &Hersen ,1979)، المهارة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية في التفاعـ ل البينشخصي، فالشخص ذو المهارة الاجتماعية، هو الذي يظهر عمليا أنه يتحدث بصوت مرتفع ويستجيب بسرعة أكثر من الآخرين، كما أن استجاباته تأتـ ى طويلة ويظهر مشاعر وجدانية أكثر كما تجده أقل إذعانا، يحرص على الدخول في علاقات ومحادثات متبادلة، ويظهر انفتاحا ذهنيا في تعبيراته. (فهد بن عبد الله الدليم،2005 :12).

ويقرر سبنسر(1991)، أن المهارات الاجتماعية هي المكونات المعرفية والعناصر السلوكية اللازمة للفرد للحصول على نواتج ايجابية عند التفاعل مع الآخرين مما يؤدي إلى إصدار الآخرين لأحكام وتقييمات ايجابية. (محمد الحسانين،1989 :9).

ويعرف السيد إبراهيم السمادوني (1991) المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التعامل مع الآخرين، والدراية بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي.

ويعرف ريجيو (Riggio)، المهارات الاجتماعية بأنها مهارات يكتسبها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع البيئة المحيطة به، وتتحدد وفقا للمعايير الثقافية والاجتماعية للمجتمع، وتعتبر محكا أساسيا لقدرة الفرد على التوافق والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (في: علي عبد السلام علي، 2001)، (عبد المنعم الدردير، 2005 : 80).

فالمهارات عند ريجيو تنتظم في مستويين (انفعالي، واجتماعي) وفي كل مستوى يتم الإفصاح عن المهارة في ثلاثة مجالات هي :(التعبير، والحساسية، والضبط)، وينتج عن محصلة التفاعل بين مستويات ومجالات المهارات (2×3) ست مهارات اجتماعية هي: التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالي، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي. (طريف شوقي، 2002 :45).

ومن الانتقادات التي وجهت إ لى تعريف" ريجيو " على الرغم من أنه يعتبر من أكثر التعريفات دقة وشمولا للمهارات الاجتماعية ما يلي:

أولا: قصره المهارات الثلاث الأولى (التعبير، والاستشعار "الحساسية" والضبط الانفعالي ) على الجوانب غير اللفظية مع أنه لا يوجد ما يمنع أن تمتد لتشمل الجوانب اللفظ ية أيضا. فالفرد على سبيل المثال قد يعبر عن انفعالاته لفظيا مثلما يعبر عنها بطريقة غير لفظية، ونفس الأمر بالنسبة لأساليب الضبط الذاتي لانفعاله فقد تأتي في صورة لفظية أو غير لفظية.

ثانيا: لم يشر بوضوح إلى عنصر مه في مهارة الضبط الاجتماعي ألا وهي المرونة الاجتماعية، وما طبيعة علاقاتها بالمرونة العقلي ة والسلوكية. (عبد الحليم وآخرا ن، 2003 :120).

يتضح مما سبق صعوبة تحديد مفهوم المهارات الاجتماعية بدرجة كبيرة من الوضوح والدقة، نظرا لما قدمه الباحثون من مفاهيم متعددة لتعريف المهارات الاجتماعية، ويرجع ذلك إلى اختلاف المهارات الاجتماعية المطلوبة باختلاف الموقف، وما يحدث فيه

من تفاعلات وإدراك الفرد لذلك الموقف، وطريقة أدائه واستجابته، مما يتطلب مستوى معينا من التنظيم العقلي، والانفعالي، والمعرفي، والدافعي: (محمد السيد،1998 :88).

وعلى رغم الاختلافات في الآراء والتعاريف الموضوعية السابقة لهذا المصطلح إلا أنه يمكن استخلاص عدة نقاط تتمثل فيما يلي:

1ــ جميع هذه التعريفات تركز على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (البينشخصي)، على أن يكون هذا التفاعل ايجابيا، وبحيث يحقق للفرد أهدافه دون ترك آثار سلبية أ و إلحاق الأذى بالآخرين وهي بذلك تستبعد أشكال التفاعل السلبي.

2ــ أن المهارات الاجتماعية تتضمن سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة.

3ــ تعطي هذه التعريفات أهمية كبيرة للمعايير الاجتماعية أو الثقافية باعتبارها محددا للسلوك المقبول وغير المقبول.

4ــ تهتم هذه التعريفات بالنتائج المترتبة على اكتساب هذه المهارات.

5ــ تؤكد هذه التعريفات على أهمية التعلم والتدريب في اكتساب المهارات الاجتماعية. سواء من خلال الملاحظة أو النمذجة أو التمرين والتكرار أو التغذية الرجعية . (أماني عبد المقصود،2000 :3).

## 2. 3 ــ بعض المفاهيم التي لها علاقة بالمهارات الاجتماعية:

هناك خلط بين تعريف المهارات الاجتماعية وبعض المفاهيم الأخرى ذات الصلة وخاصة الكفاءة الاجتماعية والتوكيد.

### 2. 3. 1 ــ والمهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية.

فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية فهناك من يعرف الكفاءة الاجتماعية تعريفا مرادفا للمهارات الاجتماعية مثل هويز وزملاؤه(Howez,et.al,1995). فالكفاءة لديهم: التنظيم المرن للوجدان، والمعرفة، والسلوك بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقييد فرص الآخر في تحقيق أهدافه أيضا، وبدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية (Vaugh, et al, 2000). في حين ينظر إليها البعض على أن الكفاءة أكثر عمومية من المهارات أو أن هذه الأخيرة جزء من بناء واسع يسمى الكفاءة مثل(Spitzberg et al,1987). ويرى البعض الآخر أن

الكفاءة مؤشر للمهارة، أي أنها حكم يصدره آخر وفق معايير معينة على مستوي المهارة، فحين يؤدي الفرد السلوك الماهر بدرجة مرتفعة من المهارة حينئذ نكون إزاء مستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية.

عرف ماكفال(Mcfal,1982)، الكفاءة الاجتماعية كمصطلح عام يعكس حكم الفرد على أساس معايير معينة، بأنها أداء الفرد بكفاءة أثناء القيام بمهمة اجتماعية معينة . (فوقية حسن،2003 :57).

ويميز جيرشام (Gresham ,1992)، بين المهارات الاجتماعية و الكفاءة الاجتماعية فالمهارات الاجتماعية تشير إلى السلوكيات المحددة التي يظهرها الشخص في مواقف محددة، أما الكفاءة الاجتماعية فتشير إلى تقييم الناس إلى المهارات الاجتماعية التي يظهرها الشخص والذي يمكن تنفيذه بمساعدة أولياء الأمور والمعلمين والرفاق . (منى الحديدي و جمال الخطيب،2005 :186).

أما كارين(Karen,2001)فتعرف الكفاءة الاجتماعية بقولها : تمكن الفرد وسيطرته على المهارات والسلوكيات المعرفية والوجدانية والاجتماعية التي يحتاجها ليكون عضوا ناجحا في الجماعة.(سماح خالد زهران،2004 :124).

## 2. 3. 2 ــ والمهارات الاجتماعية والتوكيد:

أما فيما يتصل بالعلاقة بين المهارات الاجتماعية والتوكيد : فعلى الرغم من أن البعض تعامل معهما كمترادفين مثل ليبرمان (Liberman) الذي يقدم تعريفا للمهارات الاجتماعية يتضمن ذات العناصر التي تشكل المهارات الأساسية للسلوك المؤكد للذات، وكذلك فيرنهام(Furnham,1983)، إلا أن التصور الأكثر قبولا هو أن التوكيد أحد المهارات الاجتماعية الفرعية فالعلاقة بينهما علاقة الجزء بالكل أبو سريع ،(1986)، شوقي(1989). (عبد الحليم وآخران،2003 :124).

## 2. 4 ــ أهمية المهارات الاجتماعية:

أشارأسامة محمد الغريب (2005).أنموضوع المهارات الاجتماعية يكتسب أهمية خاصة لاعتبارين أساسيين:

أولهما أن المهارات الاجتماعية تعد واحدة من العوامل المهمة والمسؤولة عن التفاعل الكفء للفرد، وقدرته على الاستمرار في هذاالتفاعل مع الآخرين، وبوصفها تمثل – مع القدرات العقلية– جناحي الكفاءة والفعالية في مواقف الحياة والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به. أما الاعتبار الثاني فيتمثل في أن المهارات الاجتماعية تعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية الجيدة، على اعتبار أن الـ صحة النفسية لا تعني فقط غياب مظاهر سوء التوافق، بل تشير إلى مجموعة من المهارات الايجابية والمتنوعة، والخصائص المرتبطة بتحقيق النجاح والفعالية. (أسامة محمد الغريب،2005).

حددت سعدية محمد بهدار (1994) أهمية المهارات الاجتماعية للأطفال فيما يلي :

المهاربك الاجتماعية عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأطفال داخل الجماعات التي ينتمون إليها، وتفيد الأطفال في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم في البيئة المحيطة، ويساعد اكتساب الأطفال لتلك المهارات على استمتاع هؤلاء الأطفال بالأنشطة التي يمارسونها وتحق يق الحاجات النفسية لهم، وتساعدهم على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس، والاستمتاع بأوقات الفراغ، كما تساعدهم على اكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدراتهم وإمكاناتهم، بالإضافة إلى أنها تساعدهم عل ىالتفاعل مع الـ رفاق والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية.(عبد المنعم الدردير،2005 :82–83).

وحين نفصل القول في المزايا المترتبة على ارتفاع مستوى المهارات سنخالها متعددة ومن أبرزها:

**– تقدير الذات و الشعور بفعاليته الذاتية:**

وأشارعبد العظيم المصدر ،(2008)، أن المهارات الاجتماعية المرتفعة تيسر على الفرد إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الأساتذة بطريقة أفضل، وتجنبه نشوء الصراعات معهم، وحلها إن حدثت بصورة فعالة ومواجهة للمواقف المحرجة، والتخل ص من المأزق بكفاءة، وم ثم الشعور بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك . وقد عرف كوبر سميث (Coopersmith,1967)تقدير الذات : "بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه"بمعنى آخر هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية . (عبد العظيم المصدر،2008 :604).

فقد أظهرت دراسة زينب محمود شقير (1993)، وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى التلميذات المصريات والسعوديات.(عبد المنعم الدر دير،2005 :88).

**ـ تيسر إدارة علاقات العمل:**

وتيسر المهارات الاجتماعية المرتفعة على الفرد أيضا إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الأساتذة بطريقة أفضل، وتجنبه نشوء الصراعات معهم، وحلها إن حدثت بصورة فعالة ومواجهة المواقف المحرجة، والتخلص من المأزق بكفاءة، ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك.

التخفف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة.(طريف شوقي،2002 :17ـ18).

**ـ الاستفادة من الآخرين وتعلم المزيد:**

يشير عبد الحليم وآخرون ،(2003) أن هناك زاوية أخرى في الموضوع تتمثل في أن تلك المهارات تساعد الفرد على الاستفادة من الآخرين، فالمنصت الجيد، مثلا، ليس محبوبا فقط من المحيطين به بل إنه سيعرف، كما يقول(ولسون و ميزنر ( Wilson & Mizner) (Schmidt & Meneley,1990) أشياء جيدة منهم(عبد الحليم وآخران،2003 :116).

فضلا عن أن الأقران سيوفرون للفرد الماهر اجتماعيا حين يتفاعل معهم بشكل مكثف فرصة لتعلم المزيد من السلوكيات الاجتماعية والايجابية . وتشير الدراسات في هذا الصدد إلى أن الأطفال الذين لديهم عددا أكبر من الأصدقاء يميلون لأن يكونوا أكثر إيثارا، ديرتة لذواتهم، وينمو لديهم العديد من المهارات المعرفية مقارنة بمن لديهم صداقات أقل(Vough, et al ,2000).

ويضيف "جنكيز"عدا طريفا في المسألة يتعلق بالباحثين أنفسهم حين يقول : بأن توفر المهارات الاجتماعية يعد أمرا ضروريا للباحث لأن طبيعة مهامه تتطلب المواجهة والتواصل مع الآخرين، وترسيخ الشعور بالألفة معهم في فترة وجيزة (Jenkins,1999). (طريف شوقى،2002 :18).

**ـ تحسين التحصيل والتنبؤ به:**

وقد اهتمت بعض البحوث والدراسات بدراسة علاقة المهارات الاجتماعية تحسين التحصيل ومن بين هذه الدراسات: دراسة "إتشيلبارجر" وزملائه ( Echellbarger et al, 1999) التي قدمت برنامجا مدرسيا في التعليم المباشر للمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يعانون من عجز في المهارات الاجتماعية فاعلية البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية وتحسين التحصيل والمناخ المدرسي لدى هؤلاء التلاميذ، حيث أثبتت الدراسة انخفاض السلوكيات اللاسوية لدى هؤلاء التلاميذ . (عبد المنعم الدردير،2005 :89)

وهي نفس النتيجة التي توصل إليها استرهان (Strahan, 2003) . (عبد المنعم الدردير،2005 :92).

أما دراسة مالكي وايليوت (Maleki & Ellion,.2002) فقد توصلت إلى أن المهارات الاجتماعية تعد منبئ جيدا للمستوى الأكاديمي، كما أن السلوكيات الاجتماعية غير السوية تعد منبئ سلبيا للمستوى . الأكاديمي، والمهارات الاجتماعية أيضا تعد المنبئ الأوحد والأقوى للمستوى الأكاديمي المستقبلي للتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها براملت وزملائه "(Bramilt, et al,2000) (عبد المنعم الدردير،2005 :90 ــ91).

**ـ المساعدة على التكيف وتجنب الصراعات:**

ويعرف "ماتسون" (Matson,1988) الشخص ذا المهارة الاجتماعية بأنه الشخص الذي يستطيع أن يتكيف جيدا مع بيئته، والذي يتجنب الصراعات المعنوية والـ طبيعية في أثناء تفاعلاته مع الآخرين. (عبد المنعم الدردير،2005 :81).

**ـ زيادة السلوك الاجتماعي:**

يذكر دانيل جولمان (1995)أن المهارات الاجتماعية تجعـ ل التفاعل مع الآخرين فعالاتجعل الإنسان قادرا على مواجهة الآخرين وتحريكهم . وعلى إقامة العلاقات

الحميمة الناجحة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم وجعلهم راضين عن تصرفاته . (عبد المنعم الدردير،2005 :83).

وهي نفس النتيجة التي توصل إليها كل من : كارليون(Carlon,1997)، و"ألتمان وتايلور"(Ultman &Taylor,1973)، (Collins &Miller,1994) (عبد الحليم وآخران،2003: 115).

وفي المقابل فإن فقدان المهارات الاجتماعية يرتبط ارتباطا مباشرا بالانحراف الاجتماعي والجريمة عند الأحداث، ويرتبط بمشكلات الصحة النفسية في مراحل الحياة اللاحقة.

وأشار جروسي وزملاؤه (Geossi et al .2000) إلى أن الأطفال في الوقت الحالي يدخلون الفصول المدرسية وهم غير قادرين على التعامل بكفاءة مع أقرانهم، وهذا قد يكون راجعا إلى نقص في خبراتهم للتعامل مع المواقف الاجتماعية، وهؤلاء التلاميذ إذا لم يتم توجيههم وإرشادهم سيصبحون عدوانيين وفوضويين، وعلى حافة التعرض لانخفاض في تقدير الذات، وتناقص في الصحة النفسية، والتسرب من المدرسة، وانخفاض في التحصيل. (عبد المنعم الدردير،2005: 77ـ78).

وأظهرت دراسة "أندروجنا وزملائه" (Androojna et al,2000)، أن النقص في المهارات الاجتماعية يؤثر تأثيرا سلبيا في التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ وفي علاقاتهم مع الأقران.

ويذكر "كون وزملائه" (Cone et al, 2000)، أن السلوك الفوضوي الذي يصدر من التلاميذ داخل الفصل المدرسي يؤثر تأثيرا سلبيا في أدائهم الأكاديمي، والسبب المحتمل لهذا السلوك الفوضوي هو نقص في المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء التلاميذ. (عبد المنعم الدردير،2005: 79).

**ـ التقليل من السلوكيات غير الاجتماعية**: (العدوان، التعاطي...)

تحت عنوان طرق أخرى للحد من العدوان اقترح بارون وبيرن ثلاثة أساليب قد تكون فعالة في الحد من السلوك العدواني، ومن هذه الأساليب التدريب على المهارات

الاجتماعية.(Baron & Byren)وذكرا أن الأشخاص الـذين يفتقـرو ن إلـى المهـارات الاجتماعية اللازمة للتعبير عن رغباتهم يتعرضن في الغالب إلى إحباط متكرر ممـا قـد يؤدي بهم إلى السلوك بعدوانية.(Hollin & Howells,1997). ويرى توش أن الحل يكمن في تدريب هؤلاء الأفراد على المهارات الاجتماعية الأساسية، وقد أشارت عدة دراسـات (E.g.Goldstein,1981) (Schneiderm,1980) إلى أن مثل هـذا التـدريب يمكـن أن يكون ناجحا في تقليل احتمال لجوء الفرد إلى السلوك العدواني أو تعرضه للعدوان علـى حد سواء. (روبرت. ت. ياسمين حداد،2002: 356).

وقد قدم البعض دعما تجريبيا ليدل على أهمية المهـارات الاجتماعيـة، فتـشير الدراسات إلى أن تعليم الطلاب، وتدريبهم على مهارة التعبير عن انفعالاتهم وغـضبهم، بطريقة اجتماعية مقبولة، قد تساهم بشكل كبير في التقليل من السلوكيات غير الاجتماعية ومواجهة المواقف المحبطة. (زياد،1999). (فراس حسن،2002 :12).

## ـ الخضوع لضغوط الأقران بدء التعاطي:

دراسات سويف وآخرون نقلا عن (شوقي،1988).

من خلال استعراضنا للعديد من الدراسات تبين أن غالبية الأعراض الناتجة عـن الاضطرابات النفسية والعقلية ترجع في أساسها إلى ضعف فـي المهـارات الاجتماعيـة التفاعلية لدى هؤلاء المرضى، فقد تتراكم لديهم خبرات غير سارة فيما يتعلق بعلاقـاتهم بالآخرين، ولهذا فإنهم ينسحبون كلية من الاتصال بغيرهم من الناس.

## ـ سوء التوافق:

كما يشير " فوكس وسانيل" (Fox & Sanell,1987)، (Lorr.et (Carlyon 1997) al ,1991، (عبد الحليم وآخرون،2003 :117).

## ـ الشعور بالوحدة النفسية:

وربط عدد من الدراسات بين الـ شعور بالوحـدة النفـسية والـنقص المهـارات الاجتماعية. (محمد السيد،1998: 87).

**ـ خفض القلق الاجتماعي:**

كما ربطت دراسة بروش وآخرون(Bruch,M,et al,1988) بين القلق الاجتماعي والضعف في المهارات الاجتماعية من ناحية الشعور بالوحدة النفسية من ناحية أخرى . (محمد السيد،1998 :102).

وللتدريب على المهارات الاجتماعية أهمية في علاج مختلف الاضطرابات، وقد استخدمه مورفى (Murphy,1979) وإيلين جمبريل وآخرون(Gambrill,et al, 1986) al,في خفض القلق، (أماني عبد المقصود،2000 :**6**). (حسنية غليمي،2005: 254).

**ـ الصعوبة في فهم وتفسير السلوك:**

ويضاف إلى ذلك أن ذوى المهارات الاجتماعية المنخفضة لديهم صعوبة في فهم وتفسير سلوك، ومقاصد الآخرين على نحو قد يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبا على العلاقة معهم، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لهدياتهم السلوكية . ومن هذا المنطلق فإنه قد أصبح من الـ متفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف الاجتماعية المتنوعة (Rathjen,1983)، فهي التي تمكنه، في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة بفعالية . (طريف شوقى، 2002 :19).

ومن المعروف أن غالبية الأعراض الناتجة عن الاضـ طرابات النفسية والعقلية ترجع في أساسها إلى ضعف في المهارات الاجتماعية التفاعلية لدى هؤلاء المرضى، فقد تتراكم لديهم خبرات غير سارة فيما يتعلق بعلاقاتهم بالآخرين، ولهذا فإنهم ينسحبون كلية من الاتصال بغيرهم من الناسولذا فان مهمة العلاج النفسي هو ابتكار الأسـ اليب العلاجية التي تعيد لهؤلاء القدرة الاجتماعية الفعالة على الاتصال الاجتماعي التفاعلي . وبالفعل فقد أثبتت الكثير من الدراسات أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية في علاج العديد من السلوكيات غير السوية ومن هذه السلوكيات ما يلي:

**ـ علاج مشكلة اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:**

أشارت العديد من الدراسات ومنها دراسة خالد سعد سيد (2000) ودراسة "أحمد محمد جاد الرب" (2003)، و دراسة " أنتشل وريمير" (Antshek & Reer,2003). وجود علاقة سالبة بين المهارات الاجتماعية واضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وغير

المصحوب بالنشاط الزائد لدى أطفال الصف الرابع والخامس الابتدائي . (عبد المنعم الدردير،2005 :90 ــ92).

## ــ علاج السلوك الانطوائي:

ومن الدراسات التي استخدمت التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي في علاج السلوك الانطوائي لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية، دراسة سهام على عبد الحميد (1996)، حيث استخدمت الباحثة برنامجا للتدريب على المهارات الاجتماعية يقوم على التعلم بالنمذجة، والقدرة على توكيد الذات، وأشارت النتائج إلى فاعلية التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي في علاج السلوك الانطوائي لدى الأطفال .(عبد المنعم الدردير،2005 :88).

## ــ خفض الشعور بالخجل:

وأظهرت دراسة محمد السيد عبد الرحمن، وصالح بن عبد الله أبو عابة (1998) فعالية البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض الشعور بالخجل والشعور بالذات لدى طلاب الجامعة السعوديين.(عبد المنعم الدردير2005 :89).

واستخدم بيلكونس وآخرون(Pilkonis,et al,1980) التدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الأفراد الخجولين.(حسنية غليمي،2005: 254).

## ــ علاج (الفصام) الشيزوفريتيا:

استخدم كل من هيرسن وبيلاك (Hersen & Bellack,1980) التدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الشيزوفريتيا (حسنية غليمي،2005: 254).

## ــ الاكتئاب:

ويوضح سجرين (Segrin) أن هناك علاقة دالة بين المهارات الاجتماعية الضعيفة والاكتئاب. وهناك دراسات عديدة تؤيد ذلك منها تلك الدراسة التي أجراها "والنتي" تشير إلى أن الطلاب الصينيين الأكثر اكتئابا كانوا أقل توكيدا بالأقل اكتئابا

(Chan,1993)،بطبيعة الحال لا تعد هذه النتائج مستغربة، ذلك أن منخفضي المهارات الاجتماعية يصعب عليهم الإفصاح عن مشاعرهم، والإفضاء بما يحملونه من هموم، وما يشعرون به من معاناة للآخرين ويميلون بدلا من ذلك إلى اجترارها ذاتيا مما يضخم من آثارها السلبية، على المستوى النفسي، والبدني، وهو ما يؤدي إلى ظهور بعض الأعراض الاكتئابية المزاجية والنفسجسمية لديهم. (طريف شوقي،2002 :19).

**علاج الاكتئاب**:

كما أوضحت دراسة ليبيت ولوينسون (Libet & lewinsohen,1972) أن التدريب على المهارات الاجتماعية ربما يفيد في علاج الاكتئاب. (حسنية غليمي،2005: 254).

ولكن هل القصور أو العجز في المهارات الاجتماعية يكون أحد الأسباب المؤدية للاكتئاب، أو أن الاكتئاب هو نتيجة لقصور في المهارات الاجتماعية وليس سببا لذلك؟ افترض كوين(Coyne,1976) أن القصور المهارات الاجتماعية ما هو إلا نتيجة للاكتئاب وليس سببا له. (محمد السيد عبد الرحمن،1998: 87).

وعلى خلاف ذلك يرجع علماء المدرسة السلوكية الاكتئاب إلى الإدراك الصحيح بضعف المهارات الاجتماعية. (محمد السيد،1998: 94).

**ـ علاج الاندفاعية:**

أشارت نتائج دراسة"هاربر" (Harper,1996)إلى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الاندفاعية لدى أفراد عينة الدراسة .وهي نفس النتيجة التي توصلت إليهاراسة محمد السيد عبد الرحمن (1998) والتي بحثت أثر المهارات الاجتماعية على الاندفاعية والاكتئاب لدى المراهقين باستخدام نموذج علاجي يقوم على تنظيم وضبط السلوك، وتم تقديم هذا النموذج العلاجي باستخدام التعلم بالنمذجة ولعب الدور والتغذية الراجعة والتدريب على المهارات الاجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في علاج الاندفاعية والاكتئاب لدى أفراد عينة الدراسة . (عبد المنعم الدر دير،2005 :88ـ89).

يتضح مما سبق مدى أهمية المهارات الاجتماعية في التعلم المدرسي، فهي تؤثر تأثيرا موجبا قويا على مخرجات التعلم المدرسي (المعرفية، المهارية، الوجدانية )، حيث تساعده على التكيف و تجنب الصراعات، ومن ثم إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع

الآخرين، والتفاعل معهم داخل سياق اجتماعي محدد، وبأساليب محددة تلقى قبولا اجتماعيا لاتفاقها مع المعايير الاجتماعية السائدة، وتكسبه كذلك الثقة بالنفس، والشعور بفعاليته الذاتية، وتحسين التحصيل، والقدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، بالإضافة إلى القدرة على تحمل المسؤولية.

أما قصور المهارات الاجتماعية لدى التلميذ فقد تؤدي إلى عجزه عن التفاعل الناجح مع الآخرين، وقد تكون سببا للكثير من الاضطرابات والمشكلات النفسية التي قد تصيب التلميذ نتيجة ذلك مثل عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والشعور بالوحدة النفسية والانطواء والقلق الاجتماعي والخضوع لضغوط الأقران وبدء التعاطي، والتي يمكن أن تعوق الفرد عن أن يحيا حياة سعيدة ومشبعة نتيجة ذلك العجز في المهارات الاجتماعية، وما يترتب عليه من عدم الكفاية الاتصالية، سواء من حيث القدرة على بدء العلاقات مع الآخرين أو الاستمرار فيها بسبب الافتقار إلى معرفة قواعد ومهارات الاتصال مع الآخرين أو عدم القدرة على ترجمة هذه المعرفة إلى أداة تحقق الكفاية في العلاقات بهم كما لم يقتصر اهتمام الباحثين على إكساب وتنمية المهارات الاجتماعية فقط، ولكن انصب اهتمام أيضا على استخدام التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل بعض سلوكيات غير المرغوبة (الانطواء، الخجل، العدوانية، الاكتئاب، النشاط الزائد)ومن هنا تعد المهارات الاجتماعية إحدى الجوانب الاجتماعية التي تساعد في حدوث التعلم المدرسي،لذا فإن الباحث يتفق مع من ينادون بتضمين المهارات الاجتماعية في المناهج المدرسية حتى يتم تعليمها تعليما مباشرا للتلاميذ في المدارس من خلال تعليمهم المقررات الأكاديمية.

## 2. 5 خصائص المهارات الاجتماعية:

" يرى جابر عبد الحميد جابر" (1998) أن المهارة تتصف بعدة صفات فهي:

### 2. 5. 1 المهارات نمائية:

فالتلاميذ يتعلمونها عبر الزمن، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة، وهم عادة يبدأون من مستويات منخفضة جدا من حيث الكفاءة ويتقدمون على نحو تدريجي . ويستطيع الملاحظون أن يشاهدوا هذه الظاهرة بسهولة بمقارنة كفاءة تلميذ في مهارة معينة عبر فترات زمنية مختلفة. ولن يجدوا عادة فرقا في الأداء أو القدرة من يوم لآخر، ولكنهم سوف يلحظوا تقدما واضحا من شهر إلى آخر ومن سنة إلى أخرى.

ويغفل الملاحظون أحيانا هذا الجانب من تعلم المهارات حين يشاهدون خبـــراء يـــؤدون مهارة معينة أن الخبراء يؤدونها بسهولة وفاعلية بحيث تبـ دو جهودهم بسيطة وهي ببساطة خادعة، إنها ليست مهارات بسيطة على الإطلاق، وهي نقطة يستطيع الملاحظ أن يدركها على نحو مباشر وسريع إذا استطاع أن يقارن بين أدائه الآن وأداءه في فترات الممارسة الأولى.

## 2. 5. 2 المهارات متعلمة:

معظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى آليا تم تعلمها عن طريق التدريب والمـــران، إنها ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيما عاليا ومتكاملا، يمكن عرض بيـــان بها كفاءة بحيث يجمع الماهر معرفة لها مغزاها لما هو متضمن فـــي الممارســـة عبـــر الزمن، أي معظم المهارات في حاجة إلى أن تفهم لكي تؤدى أداء جيدا . (السيد محمـــد أبـــو هاشم، 2004: 23).

## 2. 5. 3 المهارات معقدة:

بعض المهارات معقدة بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة،
ويمكن القول أن المهارة تتميز بالخصائص التالية غملية فيزيقية، وعاطفيـــة، وعقليـــة . تتطلب معلومات ومعارف .تتوحسن من خلال التدريب والاستخدام . ويمكن اســـتخدامها في مواقف متعددة. (السيد محمد أبو هاشم، 2004: 24)

## 2. 6 ــ تصنيف المهارات الاجتماعية:

أوضح إيلوت و جريتـــشام(Ellott & Gresham,1987) أنـــه يمكـــن تـــصنيف المهارات الاجتماعية الخاصة بالطفل في ضوء ثلاثة أبعاد هي : تعريف المهارة في ضوء تقبل النظير، والتعريف السلوكي للمهارة، وتعريف المهارة الاجتماعية في ضوء الـــصدق الاجتماعي.

فبالنسبة للبعد الأول، فهو يعني أن الفرد يكون ماهرا اجتماعيا عندما يكون متوافقا مع نظرائه، وبالنسبة للبعد الثاني، فهو يعني أن الفرد يعتبر ماهرا اجتماعيا عندما يظهـــر سلوكا مناسبا لطبـ يعة الموقف الاجتماعي، أما بالنسبة للبعد الثالث فهو يعني تلك السلوكيات

التي تظهر في مواقف اجتماعية معينة والتي تساعد في التنبؤ باتجاهات الطفل .(أماني عبد المقصود،2000 :2).

## 2. 7 ــ مكونات المهارات الاجتماعية:

تعددت البحوث والدراسات التي قام بها علماء التربية ، وعلم النفس للتوصل إلى مكونات المهارات الاجتماعية، واختلفت الآراء والاتجاهات النظرية من عالم إلى آخر طبقا لمنطقاته النظرية وخلفياته العلمية، ويتضح من خلال استقراء التعريفات المتعددة السابقة التي طرحها الباحثون للمهارات الاجتماعية أن هذا التعدد قد ينطوي عل ى الاتفاق عبر الباحثين على بعض العناصر فضلا عن تفرد أحدهم بعنصر معين دون الآخرين، أو أن أحدها أكثر عمومية من الأخر، وعلى أية حال فإنه يمكن لنا استخلاص عدد من العناصر المحورية من خلال فحص تلك التعريفات التي يفترض أنها تشكل بنية تعريف ومكونات المهارات الاجتماعية، وفيما يلي أهم مكونات المهارات الاجتماعية:

### 2. 7. 1 ــ المكونات المعرفية:

ويقصد بالجانب المعرفي الوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما. ويلاحظ فيبعض الاضطرابات النفسية والعقلية،أن يصدر من المرضى سلوكيات لا تناسب الموقف، بل ما يميز مضطربي اكتئاب الهوس الدوري فعل عكس متطلبات الموقف مثل الضحك في موقف محزن.

يعد عدم توافر المعرفة والمعلومات الكافية لدى الطفل من أهم أوجه القصور المعرفي للمهارات الاجتماعية، لأن معرفة الطفل للمعايير الاجتماعية تقوم بدور أساسي في مساعدته على الالتزام بهذه المعا يير وترجمتها إلى سلوك مع توقع النتائج التي يمكن أن تترتب على قيامه بسلوكيات معينة(Eisler & et al,1980). وتشمل المكونات المعرفية للمهارات الاجتماعية عدة عوامل من أهمها:

قواعد ومفاهيم المهارة، وأهداف الموقف الاجتماعي، والسياق الاجتماعي، وتأثير السلوك على الآخرين. (آمنة سعيد،2001 :26ــ27).

### 2. 7. 2 ــ المكونات الأدائية السلوكية:

تشير المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية إلى كافة السلوك التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين.(السيد محمد أبو هاشم،2004 :34ــ36).

ويمكن وضع المكونات السلوكية في تصنيفين رئيسين هما:

## 2. 7. 2. 1 ــ سلوك اجتماعي لفظي:

والهدف من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي ، فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر،ومن أمثلته إبداء الطلب مباشرة ، رفض طلب معين، الشكر أو الثناء، السلوك التوكيدي.

## 2. 7. 2. 2 ــ سلوك اجتماعي غير لفظي:

وهذا السلوك لا يقلأهمية عن السلوك اللفظي وتشمل لغة الجسد والإيماءات ، والتواصل البصري، حجم الصوت تعبيرات الوجه، ويقال أن لها المصداقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي مثل الطالب الذي يقول لك أنه مرتاح وتبدو على تعبيراته مظاهر التعب وفي العملية الإرشادية يأخذ هذا النوع من السلوك الأهمية القصوى في ملاحظة المسترشد وفهم مشكلته. ويتحدد هذا المكون في قدرة الطفل على ترجمة معرفته للمهارة والتعبير عنها في سلوك ماهر. (آمنة سعيد،2001 :28).

## 2. 7. 3 ــ المكون الوجداني الانفعالي:

وهذا المكون للمهارة شأنه شأن المكونات الأخرى للسلوك الإنساني حيث أنها قابلة للاكتساب والتعديل والتغيير، وهو مرتبط بعلاقة عضوية بالمكونات الأخرى للمهارة.

فالمعرفة والمعلومات والتدريب والاستخدام والعمليات الفيزيقية والعاطفية جميعها عوامل أو ركائز تؤدي إلى تعلم المهارات واكتسابها وأن نماء المهارات مؤسس على ما لدى الفرد من تلك العوامل والركائز. (السيد محمد أبو هاشم،2004 :34ــ36).

وعلى الرغم من أن معظم التلاميذ يمتلكون القدرة على ترجمة المعرفة إلى مهارة، إلا أن هناك بعض التلاميذيخفقون في تحقيق ذلك . ويمكن أن يرجع ذلك الإخفاق والفشل إلى عوامل متعددة، كانخفاض الدافعية، أو عدم تدعيم الآخرين ومؤازرتهم للتلميذ في أداء

السلوك، أو عدم إتاحة الظروف المواتية أمامه للقيام بالأداء السلوكي ،( Gresham & Evans,1983) أن مفهوم التلميذ السالب عن ذاته، أو عدم ثقته بنفسه على القيام بذلك السلوك، وشعوره بالخوف من النتائج المترتبة على القيام بسلوك معين، تدفعه إلى تجنب التفاعل وعدم المشاركة مما يؤدي إلى انعزاله اجتماعيا (Spencer,1991)، كما أن شعور الطفل بالقلق وعدم الاستقرار والتعرض المستمر للنقد وصرامة المعايير السلوكية السائدة من حوله يؤدي إلى تعثر الطفل في أداء السلوك حتى لو توافرت المعلومات والحصيلة المعرفية. (آمنة سعيد،2001 :28).

وحين يمارس الفرد مهارة معينة فإن هذه الممارسة من حيث نوعها ومستواها ودرجة التمكن تعتمد بلا شك على مدى ترابط العلاقة بينها وبين نواحي معرفية إدراكية وأخرى وجدانية انفعالية.

وتتضح أهمية هذا المكون في إتقان المهارة، ولا يقف الأمر عند حد تأثير الجانب الانفعالي في أداء المهارة فحسب، بل أنه يمكن تعديل هذا الجانب من خلال ممارسة المهارات مثل تغيير بعض الميول والاتجاهات وأوجه التقدير لدى التلاميذ من خلال ممارسة المهارات كتقدير قيمة العلم والأسلوب العلمي في التفكير . وتقديره، والدقة والتنظيم في العمل. (السيد محمد أبو هاشم،2004 :34ـ36).

وخلاصة القول أن هذه المكونات : المعرفية (العقلية) غير الملاحظة، والسلوكية والوجدانية(الانفعالية) الملاحظة لا تنفصل عن بعضها.

وتوصل إيلوت وجريشام (Elliott & Gresham,1990) إلى مكونات ثلاثة للمهارات الاجتماعية لطفل المرحلة الابتدائية هي:توكيد الذات (المبادرة بالسلوكيات والحديث)، والتعاون، والضبط الذاتي.

ويحدد سينخ وزملاؤه(Singh ,et al ,1990)، ثلاثة مكونات للمهارات الاجتماعية هي: مهارات المحادثة، والمهارات التو كيدية، ومهارات الإدراك الاجتماعي.

وتوصل السيد إبراهيم السماد وذ ي(1991) إلى ستة مكونات للمهارات الاجتماعية هي:الحساسية الانفعالية التعبير الانفعالي، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية، الضبط الاجتماعي، التعبير الاجتماعي.

وتوصل جنيفر(Jennifer) إلى أربعة عوامل عند تقديمه للكفاءة الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة وهي : المبادرة الايجابية، والنشاط اللفظي، والمبادرة السلبية، والتقييم الناجح. (في: حمدي حسانين محمد، 1990).

وحدد بيتى(Beaty,1992) أربعة مكونات للمهارات الاجتماعية هي : مهارة التعبير عن الذات، ومهارات السلوك التوكيدي، ومهارات المشاركة، ومهارات مساعدة الآخرين.

وحدد محمد السيد عبد الرحمن (1998) أربعة مكونات للمهارات الاجتماعية هي : المبادأة بالتفاعل، والتعبير عن المشاعر السلبية، والضبط الاجتماعي والانفعالي، والتعبير عن المشاعر الايجابية. (عبد المنعم الدردير،2005 :81ـ 82).

يوضح هاسيلت وهيرسن(Hasselt & Hersen ,1979) أن المهارات الاجتماعية تتضمن أربع مكونات رئيسية هي:

مهارة التعبير عن الذات (التعبير عن الشعور، عن الأفكار والآراء، إعطاء وتلقي التحية). ومهارات تشجيع الآخرين(الموافقة على آراءالآخرين ـ مدح الآخرين ). ومهارات توكيدية. مهارات الاتصال(حل المشاكل البينشخصيةـ المحادثة ) (أماني عبد المقصود، 2000 :6).

وتوصل بعضهم إلى ست مهارات أساسية تبدو واضحة في التعليم النظامي بمراحله المختلفة(الابتدائي، والمتوسط، والثانوي) يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1ـ مهارات اجتماعية أولية مثل مهارات الإصغاء والتساؤل والقدرة على التحاور.

2ـ مهارات اجتماعية متعددة مثل طلب المساعدة، والقدرة على التعامل مع الآخرين، إصدار التوجيهات، والتعليمات، أو تنفيذها، والتقدم بالاعتذار، والقدرة على إقناع الآخرين.

3ـ مهارات خاصة بالتعامل مع المشاعر والأحاسيس، تشمل القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها وتفهم مشاعر وأحاسيس الآخرين وتقديرها.

4ـ مهارات تمثل بدائل المشاعر العدائية تجاه الآخرين مثل مساعدة الآخرين والدفاع عن حقوقهم وتجنب المشاجرات، أو القدرة على المناقشة، القدرة على الاستجابة للإثارة والمضايقات باستخدام ضبط النفس والسيطرة على المشاعر الانفعالية.

5ـ مهارات أساسية وضرورية للاستجابة لعوامل الضبط والإجهاد، وتتمثل في القدرة على التعامل مواقف الأفراح والقدرة على التصرف كصديق، والقدرة على التحاور مع الإقناع، واحتمال الفشل، والتعامل مع توجيه الاتهام وضغط الجماعة، والتعامل مع الرسائل المتناقضة.

6ـ مهارات التخطيط أو العمل من أجل المستقبل، وتشمل وضع الأهداف، وتحديد أسباب المشكلات

وتحديد الفرد لقدراته، وتجميع المعلومات وترتيب المشكلات بحسب أهميتها، لقدرة على اتخاذ القرار في الوقت المنلب، والتركيز على أداء مهمة معينة ( Antony & et al,1987). (آمنة سعيد،2001 :21ـ22).

## تحليل سبنسر( Spencer ) لمكونات المهارات الاجتماعية:

أما سبنسر(Spencer,1991) يرى أن المهارات الاجتماعية تتحدد أساسا بمجموعة من المكونات المعرفية، ومدى قدرة الفرد على ترجمة هذه المكونات إلى مجموعة من السلوكيات والأداءات المناسبة للموقف، لان مجرد امتلاك المعرفة لا يعني تمكن الفرد من أداء السلوك المناسب في الموقف المناسب، لذا لا بد من التفرقة بين المشكلات الاتصالية الناتجة عن قصور الجوانب المعرفية وبين القدرة على ترجمة المعرفة إلى قصور من السلوك المهاري (Spencer,1991). (عبد المنعم الدردير، 2005 :81).

وبذا يتضح أن للمهارات الاجتماعية مكونات أساسية هما المكونات المعرفية، المكونات الأدائية.

غير أنه يتضح من خلال استقراء التعريفات المتعددة السابقة التي طرحها الباحثون للمهارات الاجتماعية يمكننا استخلاص عدد من العناصر المحورية من خلال فحص تلك التعريفات التي يفترض أنها تشكل بنية تعريف، ومكونات المهارات الاجتماعية . (عبد المنعم الدردير،2005 :81).

ترى صفية محمد جيدة (1997) أن المهارات الاجتماعية تتحدد بمكوناتها المعرفية، وبالقدرة على ترجمتها سلوكيا، إلا أن بعض التلاميذ لا يتصرفون بكفاية في معظم

المواقف الاجتماعية على الرغم من امتلاكهم كما معرفيا يمكنهم من أداء السلوك بمهارة .
(السيد محمد أبو هاشم،2004 :34ــ36).

## تحليل ريجيو(Riggio ) لمكونات المهارات الاجتماعية:

قام ريجيو ومن بعده السيد إبراهيم السما د وني، ومحمد السيد عبد الرحمن بتحليل هذه المهارات الأساسية التي تؤدي إلى رفع أو خفض مدى اجتماعية الأشـــخاص وقـــوة تأثيرهم في الآخرين على النحو التالي:

**أولا الجانب الانفعالي:** ويشمل

**الحساسية الانفعالية:** قدرة الفرد على استقبال وتفسير الرسائل غير اللفظيـــة للآخـــرين، والتيتعكس مشاعرهم وحالاتهم الانفعالية، ويتسـ م الأفراد المرتفعون على هـــذه المهـــارة بالدقة في تفسير الهاديات الانفعالية الصادرة عن للآخرين ومن البنود التي تقيسها، أعر ف المشاعر الحقيقية للآخرين حتى لو حاولوا إخفاءها.

**الضبط الانفعالي:**قدرة الفرد على تنظيم التحكم في الهاديات والمؤشرات الانفعالية غيـــر اللفظية الصادرة عنه، بما يخدم أهدافه في موقف التفاعل، ومن شواهد ارتفاع هذه المهارة تمكن الفرد من إخفاء مشاعره الداخلية وإظهار أخرى مغايرة إذا أراد ذلك، ومن البنـــود التي تقيسها يصعب على الناس أن يعرفون من وجهي ما أريد قوله لهم.

**التعبير الانفعالي:**زة الفرد في التعبير غير اللفظي عن اتجاهاته، ومشاعره، وحالاتـــ ه الانفعالية، ومنالبنود التي تقيس تلك المهارة، يسه ل على الآخرين أن يعرفوا أني حـــزين أم سعيد.(طريف شوقي،2002 :46).

## ثانيا الجانب الاجتماعي:

يرى(Riggio,1987)أنه لكي يتم تع الفرد بمهارات اجتماعية متميزة لابد أن تتوافر لديه عدة صفات من أهمها الحكمة والنضج الاجتماعي، والقـــدرة علـــى إدارة الحـــوار، والتكيف مع المواقف المختلفة، والتعامل بنجاح مع ديناميات الحياة الاجتماعيـــة بمواقفهـــا المختلفة، وتتمثل هذه المهارات الأساسية للاتصال الاجتماعي اللفظي فيما يلي:

**الحساسية الاجتماعية:** قدرة الفرد على فهم، والوعي بالمعايير الحاكمـــة للـــسلوك فـــي المواقف الاجتماعية وقدرته على تقدير مدى ملائمة سلوكه وسلوك الآخرين فيهـــا ومـــن البنود التي تقيسها: أقلق أحيانا على ما قلته هل هو صحيح أم لا)؟

**الضبط الاجتماعي:** مهارة الفرد في تقديم ذاته في المواقف الاجتماعية بشكل مناسب وتعديل سلوكه فيها بما يتناسب مع متطلباتها على نحو يبدو متوافقا، وواثقا من ذاته، إبانها.

**التعبير الاجتماعي:** مهارة الفرد في التعبير اللفظي عن مشاعره، وأفكاره وأرائه للآخرين، وإجراء حوارات فعالة معهم ف ي مواقف التفاعل الاجتماعي حول الموضوعات المختلفة. (محمد السيد،1997: 4ـ6).

يتضح من المهارات المتضمنة في تعريف "ريجيو"أنه يغلب على بعضها بوضوح الصيغة المعرفية مثل الحساسية الانفعالية و الحساسية الاجتماعية فهي مهارات تعكس معالجات معرفية محورية لفهم السلوك الا جتماعي وكذلك مهارة الضبط الانفعالي فهي تعكس تلك العلاقة الوثيقة بين المعرفة والوجدان وهي من العناصر المهمة في مجال المعرفة الاجتماعية المعاصرة. (طريف شوقي،2002 :46).

## 2. 8 ــ طرائق اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية:

بما أن جوهر العلم هو توظيف نتائجه فيما ينفع الفرد ويقلل معاناته، وحيث أن انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية للفرد يتسبب في إلحاق العديد من أوجه الضرر به مثل صعوبة في التعامل مع الآخرين، ومن ثم سينسحب من المواقف المقلقة ليحمي نفسه من الشعور بالقلق لأن المهارات الاجتماعية لدى الفرد ليست نظرية ومو روثة، ولا تتطور أوتوماتيكيا، ولكنها مهارات يتعلمها الطفل ويكتسبها عند التفاعل الاجتماعي وفقا لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع، فقد أستثمر الباحثون ما توصلوا إليه من نتائج تتعلق بقياس المهارات الاجتماعية، والوقوف على أسباب انخفاضها في تصميم أساليب وبرامج تعليمها وتنميتها. (فراس حسن، 2002: 3).

وعلى الرغم من أنه لا توجد بيانات توضح بدقة الوقت الذي يتم فيه تعلم المهارات الاجتماعية، إلا أنه يمكن الاعتقاد أن مرحلة الطفولة تعد فترة حاسمة لذلك، حيث تظهر الغريزة الاجتماعية بقوة ووضوح إذ يشير أحمد زكى صالح بقو له: إن هذه المرحلة تعتبر بمثابة نمو التفكير الاجتماعي، ونمو اللغة الاجتماعية، حيث يصبح الطفل أكثر قدرة على أخذ وجهات نظر الآخرين في الاعتبار ويبدى استعدادا كبيرا لقبول الآراء الاجتماعية . (محمد إسماعيل،1989 :195)

وقبل الحديث عن أساليب اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية، نتطرق إلى الأسباب التي تؤدي إلى ضعفها لتجنبها من باب الوقاية خير من العلاج.

تمثلت أبرز المتغيرات التي عنى بها الباحثون بوصفها مؤثرة في تحديد طبيعة المهارات الاجتماعية في : الحوار الداخلي، توقع العواقب، المعتقدات غير المنطقية، مراقبة الذات، الإدراك الاجتماعي، التعقد التصور ي. وسنعرض فيما يلي بشيء من التفصيل للدور الذي يمارسه كل منها في المهارات الاجتماعية.

## أ ــ الحوار الداخلي:

يشير الحوار الداخلي إلى الأفكار الداخلية للفرد، والتي يفترض أن تؤثر فيما يفعله أو ما يتجنبه ولهذا الحوار دور الرئيسي في إصدار الاستجابة المؤكدة، الماهرة اجتماعيا، حين يكون ايجابيا (مطلق الحق أن أختلف في الرأي مع أستاذي ) أو كفها حين يكون سلبيا (سيغضب مني أستاذي حين أختلف في الرأي معه).

ويرى "مورلي" إن مشكلة غير المؤكدين لا تكمن في معرفة ما يجب أن يقوموا به، أو الأداء في موقف مفترض للاستجابة التوكيدي ة ولكن في عدم تيقنهم مما سيحدث إذا استجابوا بصورة مؤكدة، واعتقادهم أن ذلك سيجعلهم غير مقبولين (Morley,1983). (طريف شوقي،2002 :59ــ 60).

## ب- توقع العواقب:

لقد أكدت بحوث علم النفس الاجتماعي على أنه عندما يتفاعل شخصان أو أكثر مع بعضهما، فان سلوكهم يتأثر ــ إلى حد كبير ــ بالتوقعات المتبادلة التي يضعها كل منهم في ذهنه قبل موقف التفاعل الاجتماعي .(Bochner,1983)، ومن ثم فإن موقف الاتصال يتوقف إلى حد كبير على قدرة كل طرف من أطراف موقف التفاعل على الاتصال بالآخر، والقدرة على التعبير الرمز ي، وهذا ما يطلق عليه "الاتصال التفاعلي". (محمد الحسانين،1989 :4).

ومن المفترض أن الفرد يزن العواقب التي يتوقع أن تنتج عن سلوكه، ويختار السلوكيات ذات العواقب الأفضل، وأن ذوي المهارة الاجتماعية المرتفعة ينجحون في

وزن الآثار الايجابية والسلبية للاستجابة المقتـ رحة، والبديلة، ويقررون في ضـــوء ذلـــك اختيار أحدها،أي التصرف على نحو أكثر مهارة اجتماعيا.(Bruch et al.,1981) (طريف شوقي،2002 :63).

ومن أهم معوقات الانجاز توقع الفشل ومشاعر اليأس وفقد الثقة بـــالنفس . وفيمـــا يتعلق بالإناث فقد قدمت عالمة النفس "ماتينا هورنر"(M.Horner) مصطلح الخـــوف مـــن النجاح، فقد ظهر أن الأمريكيات يظهرن قلقا ــ أكثر من الرجال ــ في المواقف المتعلقة بالانجاز.(أحمد محمد وعبد الفتاح محمد،1999: 308).

ويشير العديد من الباحثين إلى أن من أسباب ضعف المهارة الاجتماعية لدى الفرد طبيعة العواقب التي يتوقعها لسلوكه فـ ي مواقف التفاعل الاجتماعي، وأن ذوي المـــستوى المنخفض من المهارات لديهم نمط مميز من توقع العواقب حيث يميلون كما يشير كلارك و أركويتز (Clark & Arkowtz) لتضخيم العواقب السلبية وبخس الإيجابية بصورة غيـــر واقعية(Trower,1986)، (عبد الحليم وآخران،2003 :138).

## ج ــ المعتقدات غير المنطقية:

إن معتقدات الفرد تحدد سلوكه، وهناك معتقدات منطقية وأخرى غير منطقية، وهي المسئولة، جزئيا عن الفروق المنظورة في سلوك الأفراد,(Langston & Sykes-1997).

ومن المفترض أن القدرة على التفسير المنطقي للأمور من بين العناصر المعرفية الضرورية للمهارات الاجتماعية، وفي المقابل فإن التفسير غير المنطقي من بين العوامل المثيرة للاضطراب في العلاقات الشخصية، وهو ما يعـــد مؤشـــرا لـــضعف المهـــارات الاجتماعية.

وقد تبين في دراسة أجراها "بروش"وزمـــلاؤه أن الخجـــولين (غيـــر المـــاهرين اجتماعيا) يتمون بصور مبالغ فيها باحتمال ا لرفض الاجتماعي، والخوف مـــن فقـــدان القبول من الآخرين، ولديهم اعتقاد، غير منطقي، بعدم المرغوبية (أنا ممل) (أنـــا غيـــر جذاب) (Bruch et al,1999).

حيث يميل بعض الأشخاص إلى إدراك المواقف والأشياء علـــى أســـاس قطبـــين متناقضين"سوداء أو بيضاء " حسنة أو سيئة " مثل الماهق الذي يقول لنفسه :إذا لم يوافق

علي كعضو في اتحاد الطلبة، فلن أذهب إلى الكلية مطلقا . (Sherwood & Golden,1991).

حيث يميل بعض الأفراد إلى الأمور بطريقة كمالية ــ مطلقة، ويظهر هذا الأسلوب في عبارا ت مثل" ألا أواجه في عملي أي ثغرة أو خطأ " ، "إذا نقصت درجاتي درجة واحدة فان ذلك يعني فشلي " وهذا يؤدي إلى الاضطراب والفزع بسبب جوانب نقص غير معروفة، ومخاوف من العجز عن الوصول إلى كمال ليس له وجود فعلي على أرض الواقع.(الفرحاتي السيد محمود،2005 :84).

ويقترح " أونودا وجاسيرتو"سيلة منطقية للتغلب على التأثيرا ت السلبية لتلك المعتقدات في السلوك التفاعلي للفرد في المواقف الاجتماعية بأن يتخلى الفرد عن تلك المعتقدات غير المنطقية، ويتبنى بدلا منها عددا من المعتقدات المنطقية من قبل : (لي الحق أن أكون متوترا بعض الشيء ما دام في الحدود المعقولة )،و(لي الحق أن أطلب إيضاح ا من الآخر لأفهمه بصورة أوضح ) (Onoda & Gassert1978) , (طريف شوقي،2002 :65ــ66).

## د ــ مراقبة الذات:

يعرفه "شنايدر" بأنه: ملاحظة الفرد لسلوكه الخارجي والداخلي في المواقف المتنوعة فضلا عن الانتباه للعواقب الناتجة عنه . (Rakos,1991) ويشير "شنايدر" إلى وجود خمسة مكونات للمفهوم هي : الاعتناء بمدى ملائمة السلوك الاجتماعي للبيئة المحيطة، والانتباه للمعلومات الخاصة بالمقارنات الاجتماعية، والقدرة على التحكم في تقديم وتعديل الذات، واستخدام تلك القدرة في مواقف معينة، وتغيير السلوك الاجتماعي كدالة للموقف.

إن المراقب لذاتـ ه يستخدم هاديات الآخرين كموجهات لعملية مراقبة أسلوب تقديمه لذاته، ويسأل نفسه ماذا علي أن أفعل لأظهر بصورة أفضل. (Dobbs, et al, 1980). (عبد الحليم وآخران،2003 :140).

ويشير العديد من الباحثين إلى أن من أسباب ضعف المهارة الاجتماعية لدى الفرد طبيعة العواقب التـ ي يتوقعها لسلوكه في مواقف التفاعل الاجتماعي، وأن ذوي المستوى المنخفض من المهارات لديهم نمط مميز من توقع العواقب حيث يميلون كما يشير

"كلارك" و "أركويتز" (Clark & Arkowtz) لتضخيم العواقب السلبية وبخس الإيجابية بصورة غير واقعية (Trower,1986). (طريف شوقي،2002 :67).

**هـ ـ الإدراك الاجتماعي:**

فيما يعني مفهوم مراقبة الذات بقدرة الفرد على ملاحظة وإدراك سلوكه في مواقف التفاعل الاجتماعي فإن مفهوم الإدراك الاجتماعي يتركز على قدرته على ملاحظة، وإدراك سلوك الآخرين في تلك المواقف . ويشير"مورلي وزملائه" إلى أنه يرتبط بدقة الفرد في فهم وتفسير السلوك الاجتماعي للآخرين وهادياتهم غير اللفظية، وتحديد ماذا عليه أن يفعل بناء على ذلك، وفي حالة عدم دقة هذا الإدراك. (طريف شوقي،2002 : 68).

هي عملية تتكون من ثلاث مراحل هي الانتباه، والتنظيم، والتفسير والحكم . وتشير الدراسات إلى أن غير الماهرين اجتماعيا أقل قدرة على إدراك وتمييز الهاديات، فعلى سبيل المثال، يشير " كارليون" إلى أن الفاشلين اجتماعيا (العدوانيين) يدركون النوايا العدائية في سلوك الآخر حتى لو كان المقصود موجبا أو محايدا. (Carlyon ,1997).

من خلال استقراء الإنتاج الفكري في مجال ا لمهارات الاجتماعية تضح تلك الأهمية التي يتلقاها الإدراك الاجتماعي سواء بوصفه أحد مكونات تلك المهارات وعنصرا محوريا في تعريفها، أو بوصفه عملية معرفية تسهم في تشكيل السلوك الاجتماعي المهاري، وأن أي خلل أو قصور فيها يؤثر سلبيا في كفاءة هذا السلوك، ومن هنا تبر ز عدة تساؤلات في الذهن : ما هي طبيعة العلاقة بين الإدراك الاجتماعي كمكون للمهارات الاجتماعية، وكمحدد لها في الوقت نفسه؟ ولماذا لم يركز باحثو الإدراك الاجتماعي على العلاقة بين مراقبة (إدراك) الذات، وإدراك الآخرين فكل منهما يؤدي للآخر، ومن شأن تناول كل منهما بصورة منفصلة إفقادنا معلومات خصبة تيسر فهم طبيعة تلك العلاقة بصورة أفضل، وما تأثير تفاعلهما على المهارات الاجتماعية، وما هو دور المخططات المعرفية في معالجة البيانات المدركة وإضفاء معان معينة عليها على نحو قد يوجه الاستجابة وجهة بعينها (عبد الحليم وآخران،2003 :142).

**وـ التعقد التصوري:**

يعرف بأنه مجموعة من الأبنية المعرفية (القواعد والمخططات) المترابطة التي تساعد الفرد في التمييز، والترميز، والاستفادة من المعلومات المستمدة من البيئة الاجتماعية في التعامل مع المواقف الاجتماعية، وتفسير سلوك الآخرين فيها (Bruch et al ,1981 ; Walden & Applegate,1994).

وتشير نتائج البحوث التي أجريت على هذه القدرة أن المرتفعين عليها أكثر توكيدا وخاصة في المواقف الصعبة حيث أنها، كما يقول "بروش"، تمكن الفرد من الاحتفاظ باستجابة مرنة على الرغم من التصعيد المحتمل للصراع من جانب الآخرين فضلا عن أنهم أكثر قدرة على التنبه للمسألة الرئيسية، وابتكار أساليب بديلة للتعامل مع الآخرين(Bruch, et al,1981). (طريف شوقي،2002 :71).

وتشير نتائج أجراها "مونتوجمرى" (Montogomery) أن الأطفال الأكثر تعقدا تصوريا كان لديهم عددا أكبر من الأصدقاء(Vaugh ,et al,2000).

ويرى عبد الحليم محمود السيد وآخرون،(2003) أنه يجب أن تؤخذ نتائج هذه الدراسة بحذرعلى الرغم من حداثتها ، فأفراد عينتها كانوا صغار السن جدا يتراوح أعمارهم بين4ــ7 سنوات، وهو عمر يصعب فيه تصور ارتقاء هذه القدرة على النحو الذي تمارس فيه ذلك الدور المحوري، وخاصة أنه وفقا لنظرية "بياجيه" في الارتقاء المعرفي فإن تلك القدرات التجريدية المعقدة تنمو في أعمار لاحقة . وحين نتحدث عن أهمية تلك القدرة بشكل عام فهي محورية إلا أنها تشمل مدى واسع من العمليات المعرفية بدء من الانتباه، والإدراك، والتفسير والتنفيذ،وهو ما يو حي بأنها أوسع مما يجب أن تتضمنه قدرة واحدة، فضلا عن أن الدراسات لم تتعامل مع عناصرها الفرعية، ولعل هذا يفسر عدم ذيوع وانتشار البحوث في مجال تلك القدرة في الساحة البحثية حيث أنها تتسم بالندرة.(عبد الحليم وآخران،2003 :143).

## 2. 8. 1ــ أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية:

ويشير ماسيود(Masud,1988) إلى تزايد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية ودورها في تحقيق التكيف الاجتماعي في العقدين الآخرين . فلزمن طويل كان النجاح في الوظائف الاجتماعية يعود إلى الخلفية الاجتماعية والمتغيرات الشخصية . ولقد أظهرت أعمال أرجل (Argle) وتلاميذه ونتائج البحوث الممتدة إلى أنه بينما تعد العوامل سالفة الذكر هامة فان

المهارات الاجتماعية تعد عاملا هاما في تحقيق النجاح الاجتماعي . (حسنية غنيمي، 2005 :252).

أذا تتنوع فعالية برامج التدريب على المهارات الاجتماعية حسب أمورا متعددة مثل الفروق في العمر والجـ نس، والمواقف، والمعالجين أنفسهم، وحسب عدد، ونوع المهارات المستهدفة، وتبعا لمدة وتكرار جلسات التدريب، وطبيعة الإجراءات المستعملة، ويؤكد تيزدال (Teasdales) على عدم توفر إستراتيجية موحدة للتدريب على المهارات الاجتماعية. (الزيادات،2001).(فراس حسن،2001 :13).

أما فيما يتعلق بأساليب اكتساب المهارات الاجتماعية، فقد حدد ستيفنز وزملاؤه أسلوبين لتعلم المهارات الاجتماعية أحدهما :التعلم المباشر والثاني : التعلم غير المباشر.(عبد المنعم أحمد الدردير، 2005 :84).

## 2. 8. 1. 1ـ التعلم المباشر:

وفيه تعلم المهارات الاجتماعية بأ سلوب تعلم المهارات الأكاديمية نفسه (Cartledge & Milburn,1980)، فينبغي تعليم المهارة الاجتماعية كما تعلم القراءة والحساب والعلوم الأساسية الأكاديمية الأخرى، كما ينبغي أن يكون تعلم المهارات جزءا من المناهج الدراسية(حسن،2001). (فراس حسن،2001 :13).

وأوصت دراسة كون وزملاؤه (Cone et al,.2000)، بضرورة تضمين التعليم المباشر للمهارات الاجتماعية كجزء من محتويات المنهج المدرسي . (عبد المنعم أحمد الدردير،2005 :84).

## 2. 8. 1. 2 ـ التعليم غير المباشر:

حدد ستيفنز ثلاث خطوات لإستراتيجية التعليم غير المباشر وتتمثل فيما يلي:

الخطوة الأولى: تحديد السلوك الاجتماعي المراد تعلمه عن طريق تعريف هذا السلوك ومراحل تطوره والظروف التي تثير حدوثه.

الخطوة الثانية: تقدير الأهداف السلوكية وذلك بتقديم المهارات، وذلك بتقديم المهارة وتقدير مستوى أداء التلاميذ لها في المواقف التي تنشأ من احتياج التلاميذ لها، والتي تنشأ من احتياج التلا ميذ لها في المواقف الاجتماعية.

الخطوة الثالثة: تقييم فعالية إستراتيجية تعلم المهارات. (السيد محمد،2004 :58ـ59).

وحدد زايس Zaisأربعة مراحل لـ تعلم المهارات هي: ملاحظة أداء شخص ماهر، تقليد العناصر الأساسية للمهارة، والتمرن ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مـ ع تقليل الجهد الواعي للأداء تدريجيا، وأخيرا إتقان المهارة.(السيد محمد،2004 :55).

ويتم التعليم غير المباشر عن طريق استراتيجيات ثلاث هي : التعزيز الاجتماعي، والتوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية أو التوقعات المدركة للنواتج، والنموذج الاجتماعي على النحو التالي: (عبد المنعم أحمد الدردير،2005 :84).

## 2. 8. 1. 2. 1ـ إستراتيجية التعزيز الاجتماعي:

يشير" سكينر" (skinner) إلى أن المعززات الاجتماعية ذات فعالية في دراسة الاشتراط الإجرائي، ويركز على التغيرات السلوكية التي تحدث نتيجة الملاحظة، والتي تعقبها مكافأة للاستجا بات التي تبرهن على نجاحها، وتميل إلى التكرار، بينما تميل الخبرات السابقة التي تعاقب إلى التضاؤل، ويتم تعزيز الاستجابة التي تقترب من الهدف ولو جزئيا حتى تحقق الأهداف المطلوبة. (عبد المنعم الدردير،2005 :85).

## 2. 8. 1. 2. 2 ـ إستراتيجية توقع النواتج:

تدور فكرة توقع النواتج حول نتيجة تعزيز الخبرات السابقة، قد يتوقع الطفل أن تصرفات أدائية محددة له ستكافأ بناء النواتج على التوقعات السابقة، وهذه الفكرة قامت عليها نظرية "روتر" (Rotter) في التعلم الاجتماعي، حيث أكد على التوقعات الذاتية للتدعيمات في الموقف الـ نفسي الذي يمر به الفرد، وتتوقف عملية احتمال حدوث نوع معين من السلوك على توقعات الفرد التي تتعلق بالنواتج أو المترتبات الناشئة عن سلوكه، وعن القيمة المدركة لتلك النواتج. (عبد المنعم الدردير،2005 :85).

## 2. 8. 1. 2. 3 ـ إستراتيجية النمذجة الاجتماعية:

تتضمن الطرق التي يلاحظ الأطفال من خلالها السلوكيات الاجتماعية لنماذج من الكبار والرفاق.

إن التعلم بالنمذجة هو العملية التي من خلالها يلاحظ الشخص أنماط سلوك الآخرين، ويكون فكرة عن الأداء ونتائج الأنماط السلوكية الملاحظة، بمعنى أن يكون هناك شخص فعلي يكون سلوكه قدو ة يقتدى به لمن يلاحظه، أي أن الفرد قد يتعلم في

موقف ما سلوك ما حتى ولو لم يظهر هذا السلوك المتعلم من خلال الملاحظة بصورة فورية، ولكنه يؤدى هذا السلوك في ظروف مستقبلية بصورة لا نستطيع معها إلا أن نستنتج بأنه قد تعلم بالفعل من الموقف السابق . وبهذا نكون أمامعملية إدراكية معرفية . (سهير كامل،2000 :170ـ171).

قدم باندورا (Banduura,1989) في إطار نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي إستراتيجية النموذج للتدريب على المهارات الاجتماعية كما يأتي : تحديد مفهوم المهارة وتعريفها، ثم تقديم النموذج، وإتاحة الفرصة للتدريبعلى أداء المهارة وتكرارها . تقييم المهارة، واستخدامهفي مواقف الحياة، م تقييم المهارة بواسطة المدرب، واستخدا م التغذية الراجعة، والتشجيع على أداء المهارة وإتقانها مما يؤدي إلى تدعيم الثقة بالنفس وحفظ أداء المهارة بالإقناع اللفظي (التعزيز الاجتماعي).(عبد العم أحمد الدر دير، 2005 :85 ـ86).

ويرى باندورا في نظريته أن التعلم بالملاحظة يشتمل على أربعة عمليات رئيسية وهيالانتباه والحفظ، وإعادة السلوك، والدافعية . فهو ليس عملية آلية تقوم على مجرد نسخ ما نراقبه من سلوك الآخرين وتقليده. (محمد حسن،2007 :85).

ولقد وجد كير ونيلسون (Kerr & Nelsen,1989) مجموعة من النشاطات والفعاليات التي يمكن من خلالها أن تتطور مثل هذه المهارات وهي:

1ـ العرض: حيث يتم تقديم المهارة من خلال العرض السمعي أو البصري الحي، ومن الممكن أن يوضح الرفاق والنظراء مثل هذه المهارات عمليا.

2ـ لعب الدور (التمثيل): حيث من الممكن تمثيل المهارات في موقف يحاكي الحياة الحقيقية ، ومن الممكن أن يكون تمثيل الدور منتظم بشكل كبير بحيث يتاح للطفل الفرصة في التصرف بشكل مقبول.

3ـ التغذية الراجعة لأداء الطلبة فكما ينتقد أداء طلبة الد راما على أداء مشهد معين فإن المعلم يستطيع أن يناقش الطلبة ايجابيات وسلبيات الأداء الذي يقومون به ومن الممكن أن يسأل الطالب على تكرار مشهد التصرف بعد الانتقاد، ومن الملاحظ أن الأداء دائما يتحسن بعد ذلك.

4ـ التعميم والاستمرارية : يحب أن يكون الطالب قادرا على استخدام المهارة في مواقف مختلفة، ويمكن أن تكون تقنيات ضبط النفس مساعدة في إبقاء المهارة في المقام الأول في عقل الطالب وسلوكه.(أسامة محمد البطانية،2007: 504).

ويشير بايرمان(Bierman,1989) إلى أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية تم تصميمها لتعلم أساليب التفاعل الموجب متضمنة ثلاثة عناصر للمناقشة : المناقشة اللفظية والشرح والتوضيح مع الاستعانة بالأمثلة والتجارب، والمناقشات الإرشادية لتمكين الأطفال من استيعاب مفهوم المهارات البينشخصية الأساسية ومساعدتهم على تقديم عدد من الأمثلة السلوكية، ثم يعطى الأطفال الفرصة للتدريب على هذه المهارات من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض، وأخير يتلقى الأطفال تغذية مرتدة على أدائهم لمساعدتهم على تعديل مفاهيمهم وأدائهم على المهارة .(أماني عبد المقصود، 2000 :5).

وفي هذه الإستراتيجية تلعب الأسئلة الشفهية دورا كبيرا في تحقيق أهدافها . وتتطلب تلك الأسئلة التخطيط الجيد لكي تنقل المتعلم من إجراء إلى الإجراء الذي يليه بشكل منطقي يزداد عمقا واتساعا، وعلى المعلم أن يخطط للأسئلة الشفهية على مستويات معرفية متعددة بما يتفق مع أهداف الموقف التعليمي . ومما هو ملاحظ أن استخدام المناقشة الموجهة من شأنه أ ن ينمي مهارات الاستماع والتحدث والآداب الاجتماعية المصاحبة لتلك المهارات مثل احترام آراء الآخرين مهما تكن تلك الآراء.(الغبيسي،2001).

## العوامل التي تسهم في تشكيل مستوى المهارات الاجتماعية:

حين ننظر إلى المهارات الاجتماعية كمتغير تابع فمن المتوقع أن نبحث في المتغيرات المستقلة أو المحددات المسؤولة عن التأثير فيها وتحديد مقدارها وطبيعتها، ويصنف الباحثون هذه المتغيرات، لكثرتها في عدة فئات يتصل بعضها بالفرد، والبعض الآخر بالطرف الآخر في موقف التفاعل، والبعض الثالث بخصائص موقف التفاعل ثم خصائص السياق الثقافي والا جتماعي للتفاعل، وسنعرض فيما يلي لكل منها مع التركيز بوجه خاص على عوامل الفرد، وبطبيعة الحال المعرفية منها نظرا للدور المحوري للعمليات المعرفية داخل الفرد في تشكيل سلوكه المهاري الاجتماعي.

**أ ــ خصال الفرد:**

هناك متغيرات ديموجرافية خاصة بالفرد مثل نوعه (ذكرا أو أنثى)، ومدى تعرض الفرد لأساليب تنشئة اجتماعية بعينها، وهناك متغير العمر، ومتغير الوضع المهني، فضلا عن المستوى الإداري للفرد في تلك المهنة، وهناك أيضا المتغيرات المزاجية للفرد كالقلق، وهناك أيضا بعض سمات الشخصية من قبيل الانزواء والتردد في اتخاذ القرارات.(عبد الحليم وآخران،2003 :133ــ134).

**ب ــ خصال الطرف الآخر:**

من المفترض أن تسهم خصال الطرف الآخر في موقف التفاعل في تحديد مستوى السلوك المهاري الاجتماعي للفرد، فعلى سبيل المثال فإن نوع الطرف الآخر يؤثر في تحديد طبيعة استجابة الفرد له، ففي دراسة أجراها عبد الـ حليم محمود السيد تبين أن الفرد يؤكد ذاته بدرجة أكبر مع من هم نفس نوعه مقارنة مع من يختلفون عنه في النوع، وهناك أيضا متغير الألفة بالطرف الآخر بالفرد وقد يسلك بصورة أكثر مهارة مع من يألفهم ويعتاد عليهم وبطريقة أقل مع الغرباء كما يشير هيرزن وزملاؤه ( Hersen & Ellack,1976) وكذلك فإن متغير سلطة الطرف الآخر قد يحدد مستوى مهارتنا فقد يصعب علينا التصرف بمهارة مع من هم أكثر سلطة مقارنة بمن هم أقل . (عبد الحليم وآخران،2003: 153ــ 154).

**ج ــ خصائص السياق الثقافي الاجتماعي لموقف التفاعل:**

إن موقف التفاعل في حد ذاته من حيث مـ دى أهميته للفرد، مثل : هل هو موقف سعيد (حفلة) أم حزين (عزاء) قد تؤثر إما سلبا أو إيجابا في طبيعة استجابة الفرد المهارية، فضلا عن مدى كثافة حضور الآخرين فيه فنحن قد نتصرف بطريقة أكثر مهارة في حضور عدد أقل، بيد أن البعض قد تنشط مهارته حين يكون في حضرة آخرين نظرا لما يشكله حضورهم من حافز وتحدي نحو تجويد الأداء وإثبات المكانة.

وهناك عناصر مهمة مثل الثقافة، فهي تسهم في تشكيل المهارات من منطلق أنها تشجع أنماطا معينة من المهارات الاجتماعية في المجتمع . فعلى سبيل المثال يميل اليابانيون إلى قمع الرغبة في التعبير عن الـ مشاعر الذاتية كالغضب لأن ذلك سيحطم

التجانس الاجتماعي(Ohbuchi &Takahashi ,1994)، كذلك فإن الجزاء الثقافي لضروب السلوك الماهر اجتماعيا تحدد مدى صدوره، ومن ثم شيوعه، فعلى سبيل المثال حين يشجع المدرس الطالب يقدم تساؤلات واستفسارات متعددة على شرحه فهو مما سينمي تلك المهارة لديه، أما إن وبخه وأهانه على الملأ فهو ما سيعجل يكف هذه المهارة، كذلك فإن وفرة النماذج المهارة اجتماعيا من حولنا يسمح بالاقتداء بها (عبد الحليم وآخرا ن، 2003 : 154ــ 155).

## 2. 8. 2 ــ تنمية المهارات الاجتماعية:

إن تنمية المهارات الاجتماعية مطلب تر بوي مهم، لأنه ا تمثل جانبا أساسيا من جوانب شخصية المتعلم، فالإنسا نإجتماعي بطبعه، وه و محتاج إلى التعامل مع الجماعات المختلفة داخل المجتمع تعاملا يعود عليه بالنفع وعلى المجموعة التي ينتمي إليها، أي أنه في حاجة إلى جماعة تقبله ويشعر بالانتماء إليها، ويتفـ ق مع أعضائها في قيمهم واتجاهاتهم. لذا يحتاج الفرد منذ نعومة أظافره إلى اكتساب خبرات اجتماعية تجعله يتكيف مع هذه الجماعة، ولعل أبرز تلك الخبرات مهارات التعامل مع المجتمع وأساسها التعاون (الجولاني،1988). (النجيحي،1981)(لطيفة صالح، 2002 :16).

## 2. 8. 2. 1ــ التنمية النظامية للمهارات الاجتماعية:

يعرف التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية بأنه مجموعة متنوعة من الأساليب والإجراءات المعرفية، والسلوكية، الهادفة إلى تعديل معارف الفرد وسلوكه في مواقف التفاعل الاجتماعي على نحو يصبح معه أكثر قدرة على فهم السلوك اللفظي وغير ا للفظي للآخرين، والتحكم في انفعالاته إبانها، والتعبير عن مشاعره وأفكاره، وآرائه، والدفاع عن حقوقه، ومواجهة المواقف العصيبة، وإدارتها بصورة حكيمة .(عبد الحليم وآخرون، 2003 :155).

وتنتظم أساليب وبرامج التدريب النظامي للمهارات الاجتماعية في ثلاث فئات : بدنية(التدريب على الاسترخاء، والتحكم في الجوانب غير اللفظية )، ومعرفية(التدريب على

الحوار الداخلي الايجابي، وتغيير المعتقدات اللامنطقية ) وسلوكية(تمثيل الـــدور، وإعـــادة السلوك).

## 2. 8. 2. 2 ــ التنمية الذاتية للمهارات الاجتماعية:

ويقوم فيها الفرد بدور جوهري حيث يعد خطة مب دئية، بنفسه، لتدريب ذاته علـــى التصرف بصورة ماهرة اجتماعيا مسترشدا ببعض المبادئ العامة التي تتبلور في عقلـــه من خلال قراءاته في كتب معينة بالموضوع، والتي يطلق عليها كتب المساعدة الذاتيـــة، بالإضافة إلى ملاحظة السلوكيات المهارية الاجتماعية لآخرين، واستبصاره الشخـــصـ ي، وتحليله للمواقف التي يواجهها، وكذا الآخرون، والتي يشتق منها العديد مـــن الأســـاليب للتعامل مع المواقف المنفردة، أو المشابهة، التي يتعرض لها، وتستدعي أن يتصرف فيها بصورة ماهرة اجتماعيا. (عبد الحليم وآخران،2003 :162).

## ــ أساليب التنمية الذاتية للمهارات الاجتماعية:

وهناك أساليب متنوعة قد يلجأ إليها الفرد بتنمية مهاراته الاجتماعية ذاتيا ســـنذكر أكثرها أهمية فيما يلي:

### 1ــ الوعي بالذات:

يشير الوعي بالذات، بشكل عام إلى ميل الفرد لتركيز الانتباه على ذاته كموضوع اجتماعي (Bruch et al ,1991)، ومن ثم فإن وعي الفرد بوجود قـــصور فـــي بعـــض المهارات الاجتماعية، وإدراك هذا القصور بوصفه مشكلة تعرقل المسيرة الارتقائية للفرد فضلا عن توافقه النفسي مع الآخرين، يعد نقطة البداية في التخطـــيط لعمليـــة التغييـــر، والشروع في محاولة تنميتها.(عبد الحليم وآخران،2003: 164).

### 2 ــ المراقبة الذاتية:

يمكن للفرد منخفض المهارة أن يتغلب على سلوكياته غير الماهرة اجتماعيا التـــي اعتاد عليها، وألفها لدرجة أنه لا ينتبه إليها، من خلال تركيز انتباهه عليها كـــأن يلاحـــظ كيف يقدم نفسه للآخرين، وكيف يبدأ حوارا، ومعدل استخدامه كلمـــة أنـــا فـــي حديثـــه، وحركات يديهومن المفترض أن ا لسلبيات التي اعتاد على ممارستها في تلك الجوانـــب،

والتي تعد مؤشرا على عدم مهارته ستميل للانخفاض أو الاختفاء أو العديل من جراء تلك العملية التي تنطوي على الانتباه الواعي لها. (عبد الحليم وآخران،2003 :165).

## 3 ــ التحليل النقدي للذات:

يقول أبو قراط :يجب ألا نلوم الآخرين على ظروفنا السيئة (Nelson,1991). من الأساليب التي يمكن الاعتماد عليها لزيادة مستوى المهارات الاجتماعية أن يتبنى الفرد الشعار القائل: أنقد نفسك قبل أن ينقدك الآخرون، وهو ما سيساعدك فيما بعد على توجيه النقد للآخرين. وبما أنالنقد عملية ذات شقين : مدح وقدح، فعلى الفرد أن يحدد جوانب قوته ليستثمرها في عملية التنمية الذاتية للمهارات الاجتماعية، ونقاط ضعفه حتى تكون هدفا لتلك العملية، وهناك أساليب متنوعة قد تعينه على ذلك مثل:

ــ احضر صفحة بيضاء واقسمها قسمين، وأذكر في القسم الأول خمسا من المهارات والسلوكيات الماهرة اجتماعيا التي جلبت عليك العديد من المنافع، وترضى عن نفسك لأنك تمارسها من قبيل سهولة الثناء على ما يأتي سلوكا حسنا، أو لفت نظر من يتخطى صلاحياتك إلى ضرورة عدم تكرار ذلك، فضلا عن أنك تريد أن تعلمها لأطفالك أو المقربين إليك، أما القسم الثاني فأكتب فيه خمسة سلوكيات غير ماهرة تسبب لك العديد من المشكلات، وتريد أن تتغلب عليها، أو تجنبها أبناءك والمقربين منك مثل الاستجابة لمطالب من يلح عليك، أو الشعور بالتهيب من دخول ندوة عامة بعد بدء موعدها خجلا من أن ينظر الناس إليك.

ــ سجل في مفكرتك الشخصية بصورة يومية ما تتعرض له من مواقف، وحللها لتقييم مدى ملاءمة سلوكك في مواجهتها، وأسباب فشلك في التصرف على النحو الذي ترغب فيها، (Bower & Bower,1977) أي التقييم اليومي لأدائك المهاري في المواقف التي تتعرض لها، أو تكلف نفسك، كواجب، بالتعرض لها.

ــ تدرب على أن تدلي برأيك حول ما تقرأ من أحداث، أو ما تسمع، فورا، سواء بصورة مكتوبة أو شفهية للمحيطين بك حتى تقوى تلك القدرة النقدية لديك فهي تضمر بعدم الاستعمال ويشتد عودها بالمران. (عبد الحليم وآخران،2003 :166 ــ167).

## 4 ــ التقييم الذاتي:

من شأن الوعي بالذات، ومراقبتها، ونقدها أن يقدم تصورا مبدئيا حول الوضع الراهن للفرد، والذي يعد بمثابة المادة الخام للقيام بعملية التقييم . ويجب أن نلفت انتباه الفرد وهو بصدد القيام بتلك العملية التقييمية للمهارات الاجتماعية ألا يضخم ما لدى غيره من مهارة، ويبخس ما لديه، فالتقييم غير الواقعي سيؤدي إلى عملـ يات غير ناجحة لتنمية المهارات.(عبد الحليم وآخران،2003 :167).

## 5 ــ الحوار الذاتي:

إن ما يحدث به الفرد نفسه يسهم في تشكيل سلوكه في المواقف التي يواجهها سواء كان يتسم بالمهارة أم لا، فعلى سبيل المثال قد نعطي كلمة مثل "هدي نفسك، أو خذ الأمور ببساطة "الفرصة للفكي تكون مشاعره في الموقف تحت سيطرته (Nelson,1991) (عبد الحليم وآخران،2003 :167)

وعليه فإن التدريب على ضخ عبارات ايجابية في العقل من قبيل "من الأفضل أن أواجهه برفضي اليوم بدلا من غد " أو إن كذبت عليه اليوم سأضطر لاختلاق سلسلة أطول من الأكاذيب لتغطية موقف ي غدسيشجع الفرد على أن يكون مؤكدا . وتكرار العبارات الداخلية الايجابية المشجعة على التصرف بطريقة ماهرة بكثرة في المواقف التي تتعرض لها إعمالا لمبدأ الإلحاح الإعلامي القائل بأن ما يتكرر كثيرا هو الذي يبقى في الذاكرة . (Broch, et al,1994) (عبد الحليم وآخران،2003 :168).

## 6 ــ المحاسبة الذاتية:

حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا )كمة إسلامية عظيمة تبرز أهمية مبدأ المحاسبة الذاتية ودوره في تحسين الأداء الحالي والمستقبلي للفرد في حياته الأولى والآخرة.

وفي ميدان التنمية الذاتية المهارات الاجتماعية فإن هذه العملية تقوم على مبدأ مراقبة الذات لاكتشاف أخطائها وتحليلها، ومكافئتها حين يصدر عنها سلوك ماهر، وعقابها حين تعجز عن ذلك، واستخدم العبارات الداخلية الايجابية كمدعم أيضا، كأن تقول حين تتصرف بطريقة ماهرة : لقد كنت رائعا. وتسهم هذه الطريقة حين يستخدمها الشخص بحنكة في الإسراع بمعدل صدور السلوك الماهر عنه، واستبعاد التصرفات غير الماهرة . (عبد الحليم وآخران،2003 :170ــ169).

## أهداف التدريب على المهارات الاجتماعية:

وتتمثل أهداف التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل عام في : تعريف الفرد بمفهوم المهارات، ومكوناتها، وتعديل البنية المعرفية له من خلال استبعاد معوقات السلوك المهاري وحث ميسراته، وتدريبه على التلقائية في إطار الالتزام بالقيم المجتمعية، ومراعاة حقوق الآخرين، وزيادة مستوى الشجاعة الأدبية للفرد على نحو يسهل معه الاعتذار العلني أو التراجع عن الخطأ، وحثه على الإمساك بزمام المبادأة في علاقاته وتفاعلاته الاجتماعية كأن يبادر بتقديم نفسه لشخص لا يعرفه، وتنمية قدرته على فهم الهاديات الاجتماعية والإشارات غير اللفظية الصادرة عن الآخرين، ورفع مهاراته على توصيل ما يريد للآخرين، وتقوية الصلابة النفسية لديه كي يصبح قادرا على تحمل التحديات والضغوط التي يواجهها، وتقليل القلق المرتفع عنده في مواقف التفاعل الاجتماعي. (عبد الحليم وآخران،2003 :156).

## المبادئ الحاكمة للتدريب على المهارات الاجتماعية:

أشار عبد الحليم وآخرون (2003)، أن هناك مبادئ ينبغي مراعاتها أثناء التدريب على المهارات الاجتماعية وتتمثل هذه المبادئ فيما يلي:

1ــ استبعد كلمة يجب وينبغي فهذه الأحكام المطلقة قد تعوق العملية التدريبية، واستخدم بدلا منها أريد وأفضل فهي غير ملزمة.

2ــ لا للنصائح ولكن حدد طبيعة الموقف والاختيارات والبدائل المتاحة وشجع الفرد أن يتخذ بنفسه قرارا للتصرف فيه بالطريقة التي يعتقدها مناسبة.

3ــ قدم عائدا للمتدرب عندما ينجز تحسنا، ولو بسيطا، في أدائه المهاري ليشجعه على الاستمرار.

3ــ شجع المتدرب على أن يمارس خارج قاعة التدريب ما تعلمه داخلها وأن يشرح للمحيطين به ما يتعرض له من تدريبات لرفع مهارته الاجتماعية حتى ينشئ مناخا متفهما لما يطرأ على سلوكياته من تغير.

4ــ التدرج وسيلة فعالة لرفع كفاءة العملية التدريبية، وبموجبه نبدأ بتدريب الفرد على المهارات الأبسط، كتقديم الذات، ثم الأكثر صعوبة مثل مواجهة موقف عصيب .(عبد الحليم وآخران،2006 :157).

ويرى سميث وآخرون (Smith & et,al,1993)، ضرورة وضع عدة نقاط عند تنفيذ برنامج أو مشروع لتعلم المهارات الاجتماعية بوجه خاص، وهذه النقاط هي:

**1ـ التعلم الجماعي** : حيث أن أبرز سمات المهارات الاجتماعية التركيز على الأنشطة الاجتماعية، ولذا يجب تعلمها في مجموعات صغيرة وليست بانفراد . وعادة ما يوفر الرفاق نماذج أفضل للتعلم وتكون التغذية الراجعة ذات تأثير فعال وهام بالنسبة للمتعلم.

**2ـ تفريد البرنامج** : وهذا نابع من مبدأ الفروق الفردية بين الأفراد أو داخل للفرد الواحد. وهنا يجب أن يتضمن البرنامج التدريبي عناصر أو وحدات مناسبة لكل فرد ضمن المجموعة التي يتم تـ دريبها، وكذلك من الضروري أن يكون للبرنامج هدف واضح ومحدد يسعى الأفراد لتحقيقه وإنجازه خلال عملية التعلم.

**3ـ فاعلية تكلفة البرنامج التدريبي** : ويجب أن تكون التكلفة مناسبة سواء أكانت هيئة تعليمية أو تأهيلية هي التي تقوم بتنفيذ البرنامج أم أفراد.

**4 ـ السهولة في إمكانية تطبيق البرنامج.** (السيد محمد،2004 :58ـ59).

## الفنيات التي يمكن أن تستخدم في التدريب على المهارات الاجتماعية:

**ـــ التعزيز:** ونجد هارت وآخرون (Hart et al,1968)، وكبرتى وتولير (Kprty&Toler,1970) قد استخدموا التعزيز أثناء اللعب التعاوني، والتعزيز من قبل المدرس والنظراء لدى عينة من الأطفال المعزولين اجتماعيا بهدف زيادة معدل التفاعل الاجتماعي والتعاون من خلال اللعب.

**أنواع التعزيز:**

هناك نوعين من التعزيز هما التعزيز الذاتي و التعزيز البديل:

**1ـ التعزيز الذاتي:**

وهو التعزيز الذي يقدمه الفرد لنفسه ويقوم الفرد بـ هذه العملية لتنظيم سلوكه علـ ى أساس النتائج والعواقب التي يحققها لنفسه.(سهير كامل أحمد،2000 :178).

**2 ـ التعزيز البديل:**

يتم عادة حين يكافأ أو يعاقب سلوك الآخرين فإثابة سلوك النموذج تزيد من ميل الملاحظة لتمثل نفس السلوك، كما أن عقاب السلوك الناتج عن النموذج الشخصي عن ممارسة نفس نوع السلوك.ومن الواضح هنا أن مصدر التعزيز البديل هو الخبرة البديلة . (سهير كامل،2000 : 179ـ180).

لقد اتضح أن الأنماط السلوكية التي تلقى الإثابة هي التي يقوم بتقليدها الملاحظ، على خلاف السلوك الذي يقابل بالعقاب أو التجاهل من قبل الآخرين . بالإضافة إلى التشابه بين النموذج والملاحظ فكلما كان النموذج مشابها للملاحظ من حيث العمر والجنس والمكانة، كلما كانت درجة التعلم أو التقليد أسرع.

ويضيف عبد الستار إبراهيم (1988) شروط أخرى في النموذج، وأخرى في المتعلم (الملاحظ)لتي تيسر التعلم الاجتماعي : أن تكون القدوة أو (النموذج) ناجحة وقوية على حسب المعايير السائدة، فكلما كانت القدوة ناجحة وقوية كان من السهل تعلم أنواع السلوك التي تصدر منها، ويمكن أيضا تيسير التعلم الاجتماعي إذا كان النموذج الذي نقتدي به لا يكتفي بأداء الأفعال بل يصحبها بتعليمات لفظية توجه انتباه الكائن إلى بعض التفاصيل التي قد تغيب عن ملاحظة الشخص لها، ويساعد الأداء الفعلي للسلوك على سرعة تعلمه إن كان يتضمن كثيرا من الأفعال المركبة . فتعلم اللغة لن يتم بمجرد ملاحظة الآخرين وهم يتكلمون، ولكن لا بد أن ندفع الشخص إلى ممارسة هذا السلوك عمليا . (عبد الستار إبراهيم،1988: 230).

**ـ التشكيل:**

ويعرف أحيانا باسم التقريب المتتابع أو مفاضلة الاستجابة والمقصود به ذلك الإجراء الذي يعمل على تحليل السلوك إلى عدد معين من المهمات الفرعية وتعزيزها حتى يتحقق السلوك النهائي (الشناوي وعبد الرحمن،1998).(أحمد بن علي الحميضي،2004: 77).

واستخدم ويتمان وآخرون (Whitman,et al,1970) التشكيل والتعزيز لدى عينة من الأطفال المنسحبين اجتماعيا.(أماني عبد المقصود،2000 :4).

**ـ التعليمات اللفظية:** واستخدم لادد (Ladd,1981) التعليمات اللفظية لتوضيح مفهوم المهارة ثم إعطاء الفرصة للتدريب على المهارة، التغذية المرتدة في الحال من أجل التدريب على المهارات الاجتماعية لدى عينة من أطفال الصف الثالث بهدف زيادة

التفاعل الاجتماعي، ومن ثم تخفيف الشعور بالوحدة النفسية والعزلة . (أماني عبد المقصود،2000 :5).

ــ **التدريب ومشاركة النظير، والتحكم:** وأستخدم أودن وأشير (Oden & Asher,1977) التدريب، مشاركة النظير، والتحكم، لدى عينة من الأطفال المعزولين اجتماعيا في الصف الثالث والرابع الابتدائي من خلال (6) ست جلسات فردية.(أماني عبد المقصود،2000 :4).

## أنواع البرامج من حيث عدد المهارات التي استخدمت:

وتجدر الإشارة إ لى أن برامج التدريب تتباين فيما بينها في نوع وعدد المهارات التي تستخدمها، فبعض البرامج استخدمت مهارة محددة، وهناك برامج استخدمت عدد أكبر من المهارات والسلوكيات الأكثر تنوعا واتساقا.

### 1ــ برامج استخدمت مهارة محددة:

مثل مهارة التحدث جارى (Gary,1981)موور و شو لتز ( Moore & Schltz,1983) بوسكرك (Buskirk,1991) أو مهارة اللعب كما في دراسة أشيرِ ( Asher,1973).

### 2 ــ برامج استخدمت عدد أكبر من المهارات والسلوكيات الأكثر تنوعا واتساقا:

مثل دراسة سانتو جراس ولاجريكا (1980)حيث استخدما ثماني سلوكيات هي : الابتسامة، التحية، الانخراط في نشاطات اجتماعية، الترحيب، المحادثة، المشاركة، التعاون، الإطراء، المجاملة.

ــ واستخدم كل من وانلاس وبراينز (Wanlass & prinz,1982) عددا من المهارات تضمنت التدريب على مهارات تكوين صداقات مثل، الترحيب أو إلقاء التحية، والتفاعل مع الآخرين والاشتر اك في الأنشطة، أو دعوة الآخرين للعب والتدريب على سلوكيات التعاون والمشاركة، ومهارات التحدث.

واستخدم والكر وآخرون (Walker, et al,1985) (28) مهارة قسمت إلى عدة فئات رئيسية هي مهارة حجرة الدراسة، ومهارات التفاعل الأساسية، مهارات التوجيه، مهارات تكوين الأصدقا ء. في حين استخدم جالوب (Gallup,1981) مهارات التحدث

وحسن الاستماع، والتفاعل الاجتماعي، ومهارات الاتصال . (أماني عبد المقصود، 2000 : 5–6).

ومما سبق يمكن أن نستخلص أن تعلم المهارات الاجتماعية يتم أساسا من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، وتلعب الأسرة دورا مهما في تنمية المهارات الاجتماعية لأطفالها من خلال إتاحة الفرصة أمامهم للتعرف على الأطفال الآخرين، كما أن حرص الأسرة على إشراك الأطفال في الأنشطة الاجتماعية الملائمة، كل هذا من شأنه أن ينمي ميول الطفل الاجتماعية ويكسبه خبرات التعامل مع الآخرين، وتفهم القيم والمعايير والقواعد الاجتماعية الخاصة بالسلوك في جو أسري آمن يشعر فيه الطفل بالتقبل والمحبة، مما يساعده على التصرف بثقة وتلقائية دون خشية أي عقاب، أو لوم أو توبيخ، ويكتسب الشجاعة للاقتراب من عالم الكبار والاندماج مع الأقران في علاقات اجتماعية سليمة وايجابية في ظل التدعيم والمؤازرة الأسرية دون خشية الفشل أو النقد لما يقوم به الطفل من سلوكيات، لأن خشية العواقب المترتبة على السلوكيات الاجتماعية أو قصور للتدعيم والمساندة من الآخرين أو وجود أي ظروف غير مواتية لمبادرة الطفل للقيام بالتفاعلات الاجتماعية يمكن أن يعوق الطفل عن التفاعل والمشاركة في المواقف المختلفة، مما يعوق نمو المهارات الاجتماعية ويؤدي إلى فشله في التفاعل مع الآخرين.

وتشير حسنية غليمي (2005)، أن للمدرسة دور في تنمية المهارات النفسية والعقلية والاجتماعية للتلاميذ والتي تساعدهم في تحسين قدراتهم التعليمية وسلوكهم الاجتماعي، وذلك عن طريق مراعاة مطالب النمو النفسي والاجتماعي الطبيعي لهم، وتدريبهم على تجنب المشكلات الناجمة عن التقدم التقني في المجالات الصناعية والتكنولوجية.ويمكن للمدرسة الاهتمام بما يلي : تزويد التلاميذ بأساليب إستراتيجية التعامل مع الضغوط التي يمكن أن تواجههم، مع الاهتمام بخصائصهم الذاتية، ومساعدتهم على تنمية العلاقات الايجابية المتبادلة بين الأقران في المدرسة وخارجها، وتنمية ثقة التلميذ بنفسه فهمه لذاته، والتقدير الصحيح والموضوعي لها، والذي يتفق مع الواقع . (حسنية غليمي،2005 :141–142).

ومما سبق يتضح لنا أهمية تعلم واكتساب المهارات الاجتماعية على المستوى الشخصي والاجتماعي، مما دعى ذلك إلى ضرورة وجود مقاييس لقياس مستوى المهارات الاجتماعية.

## 2. 9ـ أساليب قياس المهارات الاجتماعية:

إن القياس عملية ضرورية ولازمة لتقويم مستوى أداء المهارة، وعن طريق عملية القياس نستطيع معرفة وتحديد مستوى النجاح أو القصور في الأداء.

ويتم قياس المهارات لعدة أسباب نذكر منها ما يلي : التمييز بين التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات حتى يمكن تصميم برامج تدريبية لعلاج مثل هذه الصعوبات وغيرها والتي تؤثر بشكل واضح في قدرة الفرد على التعلم. وتقييم تعلم التلاميذ لمحتوى تعليمي معين أو مجموعة من المهارات الأكاديمية المتضمنة في وحدة تعليمية محدد.

ويمكن قياس المهارة في جانبين هما : الجانب المعرفي ويتم قياسه تحريرا عن طريق اختبارات الورقة والقلم.الجانب الأدائي (السيد محمد أبو هاشم،2004 : 155).

بما أن التعريف يحدد عناصر المفهوم المطلوب قياسه، وكيفية ذلك، وبما أن أداة القياس هي وسيلة واقعية لقياس المفهوم المعرف إذن فإن التوجهات المطروحة على المستوى النظري لتعريف المهارة سواء كان التوجه السلوكي أو المعرفي ستؤثر في أساليب قياس المهارات الاجتماعية، وقد ظهر على الساحة عدد من الأساليب التي انبثق عنها بالتبعية العديد من المقاييس والأدوات النفسية لقياس المهارات، وسنعرض بشيء من التفصيل لكل من أساليب قياس المهارات الاجتماعية، وأكثر مقاييس المهارات الاجتماعية ذيوعا، وسيكون ذلك على النحو التالي: (عبد الحليم وآخران،2003 :124).

### 2. 9. 1ـ التقرير الذاتي:

حيث يطلب من المبحوث تقديم معلومات حول سلوكه في مواقف تتطلب قدرا من المهارات الاجتماعية، وم ن المتوقع أن طبيعة هذا السلوك المتدرج الشدة ستكشف عن مستوى تلك المهارة لدى الفرد. وتوجد عدة أساليب تتدرج في فئة التقرير الذاتي هي:

#### 2. 9. 1. 1ـ الاستخبارات والمقاييس النفسية:

ونوجه فيها مجموعة من الأسئلة (البنود)للفرد التي تكشف إجاباته عليها عن مستوى مهارته، وهناك عدة صور تأخذها تلك الأسئلة:

ــ نقدم للفرد مواقف معينة قد يواجهها أو واجهها في حياته اليومية تتطلب سلوكا اجتماعا يا ماهرا للتعامل معها مثل : ماذا تفعل إذا حضرت اجتماعا متأخرا ولم تجد مقعد قريب؟أو ما رد فعلك على رئيسك حين يوجه لك انتقادا علنيا أمام الآخرين بشكل جارح؟أو ماذا يحدث حين تلتقي بشخص لأول مرة؟ وبطبيعة الحال فإن الأسلوب الذي سيتصرف به الشخص في مثل تلك المواقف سيمكن من خلاله استنتاج مستوى مهارته الاجتماعية.

ــ تقديم استجابات معينة تتصف بأنها ماهرة أو غير ماهرة اجتماعيا ويطلب من الفرد تحديد معدل صدور تلك الاستجابة عنه . وبالتالي نحدد مستوى مهارته من خلال حصر معدل صدور السلوكيات الماهرة عنه أو العكس، م ن قبيل: تبادر بتقديم نفسك للآخرين تلتقي بهم لأول مرة.

يصعب عليك تقدير مدى موافقة الفرد الذي تتحدث إليه على كلامك من خلال فحص ملامح وجهه؟

ــ يعرض للمبحوث موقفا معينا ونتبعه بعدة استجابات بديلة عليه اختيار أحدها،على أساس أن كل بديل مها يعكس مستوى أو نمطا من المهارة كأن نقو ل له: إذا دخلت حجرة على شخصين يتحدثان في موضوع خاص: تعتذر وتخبرهما بأنك ستعود في وقت لاحق. تتحدث عما تريد مباشرة. تغلق باب الغرفة وتخرج دون أن تتحدث إليهما.

ويعد الاستخبار من أكثر الأساليب شيوعا، وله العديد من المزايا فضلا عن أوجه النقد، وهو ما يدعو الباحثين إلى استخدام أساليب أخرى بجانبه، ويحسن حتى تكون الإجابات عنه أكثر دقة أن تصاغ عباراته بشكل دقيق، وتحدد ملامح الموقف المطروح بصورة مفصلة تتضمن طبيعة الموقف، وهوية الطرف الآخر فيه ونوع السلوك الصادر. (عبد الحليم وآخران،2003 :125ــ 126).

ونظرا للأهمية التي حظي بها موضوع المهارات الاجتماعية فقد ظهرت العديد من المقاييس التي سعى الباحثون بواسطتها لقياس مستوى ما يحوزه الفرد منها، وسنعرض فيما يلي لأبرز تلك المقاييس.

**1ــ مقياس "ريجيو" للمهارات الاجتماعية** والذي صممه "رونالد ريجيو "عام (1986) ويحتوي 105بندا تقيس ست مهارات هي:

التعبير الانفعالي، الاستشعار الانفعال ي، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي، الاستشعار الاجتماعية، الضبط الاجتماعي. (Miller,1995)خليفة(1999)، (Wampold,et al,1995).

**2 ــ مقياس هورويتز وزملاؤه**(Horowetz ,et al,1987) لمشكلات العلاقات بين الأشخاص

**3 ــ مقياس جالازي للتعبير عن الذات:** وقام بإعداده عام (1974).

**4 ــ مقياس المهارات الاجتماعية** أعده لور وآخرون عام (1991).

**5ـ مقياس أبعاد السلوك التوكيدي** :أعده طريف شوقي عام (1988) لقياس المهارات **التوكيدية.**

**6 ــ مقياس السلوك التوكيدي**:أعدته مريم الخليفي عام (1992). (عبد الحليم محمود السيد وآخران،2003 : 130ــ132).

## 2. 9. 1. 2 ــ الإستبار (المقابلة الشخصية):

وهو أسلوب مهم في حالة الرغبة في قياس مستوى المهارة الاجتماعية لأشخاص أميين، أو الرغبة في تقديم وصف مفصل للجوانب غير اللفظية لمهارات المبحوث الاجتماعية، مثل: أسلوبه في تقدم نفسه، ومدى تحكمه في (6) حركات عينيه، وقدرته على فهم وإرسال الإشارات غير اللفظية من وإلى الآخر. (عبد الحليم وآخران،2003 :126).

## 2. 9. 1. 3 ــ تحليل المضمون:

يقوم الباحث بموجب هذه الطريقة بتحليل مضمون ما كتبه الماهرون اجتماعيا عن أنفسهم(يوميات،مذكرات، كتب، أحاديث صحفية، لقاءات تلفزيونية ، )أو ما كتب عنهم . من منطلق أنهم بحكم ما يواجهونه من مواقف متنوعة يصدرون سلوكا ماهرا اجتماعيا من قبيل مواجهة مواقف الصراع، والتعبير عن الاختلاف مع الآخر، وإدارة عمليات تفاوض اجتماعي، وإصدار أحكام على آخرين.(عبد الحليم وآخران،2003 :126).

## 2. 9. 2 ــ الملاحظة السلوكية:

نظرا لأهمية وقدم الملاحظة السلوكية كوسيلة لقياس المهارات الاجتماعية فهي تتضمن عدد من الطرق الفرعية يمكن لنا إعطاء نبذة موجزة عن كل منها على النحو التالي:

ــ ملاحظة السلوك الماهر اجتماعيا في مواقف واقعية : سواء كان ذلك في البيئات الطبيعية للأفراد مثلما الحال عندما يلاحظ الباحث تلاميذه أثناء تفاعلهم معا في الفصل.

ــ ملاحظة هذه السلوكيات في مواقف مصطنعة حيث نلاحظ تلك السلوكيات المتدرجة في فئة المهارات الاجتماعية للمبحوثين وهم يؤدون أدوارا معينة في مواقف مصطنعة تجريبيا، يتم تسجيلها بالوسائل التقنية المناسبة.(عبد الحليم وآخران،2003 : 127).

ويهتم هذا الأسلوب بأداء التلاميذ الفعلي لهذه المهارات، وتعتبر ملاحظة الأداء في المهارات العملية من أهم أساليب التقويم لها، إذ أن هذه الملاحظة تلعب دورا هاما في بيان مدى تحسن الأاء والتقدم في اكتساب هذه المهارات (السيد محمد أبو هاشم، 2004 : 156).

## 2. 9. 3 ــ المراقبة الذاتية:

لا تقتصر الملاحظة فقط على قيام باحثين بملاحظة سلوك الفرد في المواقف التي تتطلب المهارة الاجتماعية، بل يمكن أن يلاحظ الفرد ذاته أيضا فيها، وحتى يتمكن ا لفرد من أداء تلك المهمة يجب أن نعرفه بوضوح بمفهوم المهارات الاجتماعية، وتدريبه بإحدى لطرق المعروفة على الوعي بذاته و مراقبتها إبان التفاعلات الاجتماعية، وأن نزوده بمفكرة خاصة يدون بها ملاحظاته الشخصية حول المواقف التي يواجهها، وتتطلب الاستجابة بصورة ماهرة اجتماعيا، وأن يسجل مواصفات هذه الاستجابات وخصائص المواقف التي تصدر فيها، وتكمن أهمية هذه الطريقة إن أحسن تنفيذها في أنها تزودنا بمعلومات يصعب على الباحثين الوصول إليها أحيانا، فضلا عن أنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه في الوجهة المرغوبة. (عبد الحليم وآخران،2003: 127ــ128)

## 2. 9. 4 ــ تقديرات المحيطين بالفرد:

نظرا لعدم كفاية السلوكيات التي نحصل عليها من خلال ملاحظة المبحوثين، فضلا عن احتمال انخفاض دقة ما يدلون به من تقرير ذاتي حول سلوكهم المهاري الاجتماعي فإن الباحثين قد يلجأ و ن إلى أسلوب إضافي يتمثل في الحصول على تقدير المحيطين بالفرد لسلوكه سواء كانوا أقرانه في الحي الذي يسكن فيه، أو أصدقائه أو معلميه أو أفراد أسرته. وفي دراسة أجراها كيرنز (Cairns, et al,1995). لتقييم الكفاءة الاجتماعية للفرد من خلال سؤال أقرانه، الذين على ألفة به ع نه تبين أن تقديرهم كان ذا قدرة تنبؤية مرتفعة بالسلوك الفعلي للفرد . وحتى يتأكد من صحة تلك التقديرات لاحظ لمدة أربعة أيام بصورة مكثفة من حصلوا على درجات مرتفعة على العدوانية، من واقع تقرير أقرانهم

المقربين منهم، ووجد أنهم أصدروا بالفعل سلوكا عدائيا بدرجة أكبر ممن حصلوا على درجات منخفضة، وأن ملاحظاته لعدوانيتهم ارتبطت سلبيا ــ كما يتوقع ــ بالدرجة على مقياس الكفاءة الاجتماعية مما يوحي بصدق تقديرات الأقران . (عبد الحليم وآخران،2003 :128).

**2. 9. 5 ــ السيناريوهات:**

حيث تقدم للمبحوث مجموعة من الأحداث المفترضة الاجتماعية، ويطلب منه تقييمها، وتفسير أسبابها، وطبيعة السلوك المتوقع أن يمارسه فيها، ومن خلال عملية التحليل المعرفي لاستجاباته نستدل على مهاراته الاجتماعية . (عبد الحليم وآخران،2003 :129).

**2. 9. 6 ــ الحاسب الآلي:**

حيث نستخدم الحاسب الآلي للتعامل مع البنية المعرفية الكامنة خلفه، والمفسر لمستوى المهارة الاجتماعية للفرد، وهو ما يتطلب محو الأمية الحاسوبية لمبحوثينا .

وبالفعل فقد ظهرت برامج حاسوبية متنوعة تقدم موقفا وأهدافا يكشف رد فعل المبحوث عليها عن مستوى مهارته الاجتماعية، وتتميز هذه الطريقة بأنها ذات طابع تفاعلي مع المبحوثين مما يمكننا من فهم سلوكهم المعرفي الاجتماعي بصورة أكثر يسرا( Cirvne et al.1992 ).

ومن الأمثلة الواقعية على ذلك برنامج الحاسب الآلي الذي صممه "هوران"لتعديل بعض العناصر المؤثرة في طبيعة السلوك الاجتماعي الذي يتسم بانخفاض المهارة ألا وهي المعتقدات غير المنطقية، من خلال برنامج لإعادة التشكيل المعرفي للمعتقدات غير المنطقية لمجموعة من طلاب الثانوي يتضمن (12) مشهد تقدم على جلستين، وفيه يقدم للمبحوث عقب المشهد الذي يعكس معتقدا غير منطقي ما سيناريوهات، وبدائل متعددة للحكم عليها، وحين يحتار البديل المنطقي يقدم له الحاسب دعما وتشجيعا لتثبيت تلك المعتقدات لديه،أما حين يختار بديلا غير منطقي يقوم الحاسب بتفنيده ودحضه ( Horan.1996). (عبد الحليم وآخران،2003 :129ــ 130)

ويرى علماء النفس أن التعلم بمساعدة الحاسب فعال للأسباب التالية:

1 ــ المشاركة الفعالة : يجعل التلميذ يتفاعل بشكل ايجابي وفي الحال مع المادة العلمية المقدمة ويكشف عن هذا التفاعل باستجابته وممارسته ويختبر في كل خطوة، وهو تعلم عن طريق العمل.

2 ــ التغذية المرتدة للمعلومات: من الممكن أن يحدد الخطأ، وأن يرجع الدارس إلى أسباب خطئه، ذلك أن التدعيم يسهل التعلم، مع المعرفة الفورية للنتائج وما لها من فوائد جمة.

3 ــ تلقي المعلومات بطريقة تناسب كل فرد: يجعل هذا الأسلوب الدارس يدرس المادة ويفهمها تبعا لسرعته هو، ثم يدرس غيرها، ولا يرتبط بسنوات دراسية معينة، وامتحانات تدخل فيها عوامل بشرية كثيرة أما إن كان بطيئا فإنه يدرس بالسرعة التي المتناسبة معه، وغالبا ما ينتقل إلى برنامج علاجي.(أحمد محمد وعبد الفتاح محمد،1999: 216 ــ217).

حين ننظر للأساليب المتنوعة لقياس المهارات الاجتماعية سنجد أن كلا منهما يتمتع بمجموعة من المزايا، وفي المقابل به بعض أوجه المحدودية التي تجعل من المزج بينهما يساعدنا على تقييم تلك المهارات بصورة أفضل وأكثر اقترابا من الواقع، ولا غرو في ذلك فالمعلومة التي تأتي من أكثر من مصدر يزداد وثوقنا بها، فنحن نسأل المبحوث ونقابله، ونلاحظ سلوكه في مواقع معينة، ونقدم له مواقف مصطنعة، وتطلب منه ملاحظة ذاته، ونقدم له سيناريوهات، ونحلل أداؤه المعرفي عليها .(عبد الحليم وآخران،2003 :130).

**الخلاصة:**

تناولنا في هذا الفصل مختلف الجوانب المتعلقة بالمهارات الاجتماعية انطلاقنا من مختلف التعريفات والتي صنفت إلى تعريفات ذات طابع معرفي، وتعريفات ذات طابع سلوكي، وتعريفاتذات طابع تكاملي . ثم تناولنا بعض المفاهيم التي لها علاقة بالمهارات الاجتماعية كالكفاءة الاجتماعية ، والتوكيدوأهمية المهارات الاجتماعية، إذ تعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية الجيدة ، وعاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأطفال داخل الجماعات التي ينتمون إليها ، كمتساعد الفرد على الاستفادة من الآخرين ، وتعلم المزيد منهكما تعرفنا على مكوناتها المعرفية والسلوكية والوجدانية . وطرائق اكتسابها والتي صنفت إلى : التعلم المباشر والتعلم غير المباشر ، والأسباب التي تؤدي إلى ضعفها لتجنبها من باب الوقاية خير من العلاج، والتي من بينها الحوار الداخلي، وتوقع العواقب، والمعتقدات غير المنطقية ، ومراقبة الذات ، والإدراك الاجتماعي ، والتعقد التصوري. كما أشرنا إلىلعوامل التي تسهم في تشكيل مستوى المهارات الاجتماعية

والمتمثلة في: خصال الفرد، وخصال الطـــرف الآخـــر، وخـــصائص الـــسياق الثقـــافي الاجتماعي لموقف التفاعل ثم تناولنا وسائل تنمية المهارات الاجتماعية، والمتمثلـــة فـــي التنمية النظامية والتنمية الذاتيةومن أساليب هذه الأخيرة : الـــوعي بالـــذات، والمراقبـــة الذاتية،التحليل النقدي للذات، والتقييم الذاتي، و الحوار الذاتي، والمحاســـبة الذاتيـــة .ثـــم تطرفنا إلى الفنياتالتي يمكن أن تستخدم في التدريب على المهارات الاجتماعية وهـــي: التعزيز والتشكيل، والتعليما تاللفظية، ومشاركة النظير وأخيرا تناولنا أســـاليب قيـــاس المهارات الاجتماعية والمتمثلة في: التقرير الذاتي، والملاحظة السلوكية، والمراقبة الذاتية، وتقديرات المحيطين بالفرد، والسيناريوهات، والحاسب الآلي.

# الفصل الثالث

# التفوق الدراسي

# محتويات الفصل الثالث: التفوق الدراسي


تمهيد

3. 1 تعريف التفوق الدراسي

3. 2 التفوق ومفاهيم أخرى ذات الصلة

3. 3 ملخص نظريات التفوق الدراسي

3. 4 أهمية التفوق الدراسي.

3. 5 العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي

3. 6 خصائص المتفوقون دراسيا

3. 7 أساليب الكشف عن المتفوقين

3. 8 حاجات المتفوقين دراسيا

3. 9 مشكلات المتفوقين دراسيا

3. 10 رعاية المتفوقين

خلاصة

**تمهيد**

يعتبر موضوع التفوق من المواضيع التربوية التي تشغل بـــال كـــل مـــن الآبـــاء والمربين والباحثين في مختلف التخصصات وتشغل الفرد نفسه.

انصب اهتمام المربون في معرفة ما يميز هذه الفئة ، وأهم المشكلات التي تعترض سبيل تكيفهم الدراسي، وأهم المشكلات انتشارا في صفوف المتفوقين.

## 3. 1 تعريف التفوق الدراسي.

قبل البدء بالتعريف عن المتفوقين دراسياً، لا بد لنا من إلقاء الضوء على موضوع التفوق، فقد ظهرت عدة تعريفات لتوضيح مفهوم التفوق والمتفـــوّق، نظـــراً لأن مفهـــوم التفوق مفهوم نسبي يختلف باختلاف الزمان والمكـــانوأيـــضاً بـــاختلاف المنبئـــات أو المؤشرات التي يعتمد عليها.

التفوق لغة هو العلو والارتفاع فـــي الـــشأن، والتفـــوق مـــن الفـــوق، والفـــوق نقيض(التحت) قال تعالى "الله لا يستحي أن يضرب مثلا ما بعوضة فمـــا فوقهـــا ". فوقها: أعظم منها، يقال رجل فاق في العلم أي متفوق على قومه، وتقـــول فـــلان يفـــوق قومه: أي يعلوهم. (عبد المنعم الميلادي،2003 :2).

يختلف الباحثون في تعريفهم للتفوق ويأتي هذا الاختلاف مـــن اخـــتلافهم حـــول مجالات التفوق التي يعتبرونها هامة في تحديد التفوق . فبينما يركز بعضهم على التفـــوق في القدرة العقلية العامة، يركز آخرون على القدرات الخاصة أو التحصيل الأكـــاديمي أو الإبداع، أو بعض الخصائص والسمات الشخصية.

ونتيجة لذلكفان الباحثين يخ تلفون أيضا في كيفية قياس التفوق، فبينما يميل بعضهم إلى اعتماد اختبارات الذكاء الفردية، أو اختبارات القدرات الخاصة ا لمقننة، أو التحـــصيل الأكاديميفإالبعض يركز على تقديرات المعلمين، ودراسة الإنتاج السابق، والاعتمـــاد على آراء الوالدين، أو بالاعتماد على أكثر من مصدر لتحديد التفوق.

وبالإضافةإلى ذلك فإ ن هناك اختلافا بين الباحثين في مستوى التفوق الذي يجـــب أن يعتمد في تحديد التفوق . فبينما يميل البعض إلى اعتماد أعلى 5% في القـــدرة العقليـــة العامة. أو القدرات الخاصة للطفل من المجموعة التي ينتمي إليها، يتحفظ الـــبعض علـــى هذه النسبة ويرون أنها يجب أن تكون 1% فقط. كذلك هناك اختلاف حول المجتمع الـــذي

يجب اعتماده لكي ينسب أداء الطفل له . فهل يجب أن يكون الطفل متميزا بالنسبة لأقرانه من نفس المجموعة العمرية التي ينتمي إليها؟ أو بالنسبة إلى مجموعته المدرسية أو الصفية؟ أي أن الاختلاف بين الباحثين حول المجموعة المرجعية التي يجب اعتمادها في تحديد التفوق(gohnsn & com,1987). (صالح حسن،2005: 303ـ304).

وقد ترتب على التصور الذي قدمه جليفورد (1956) عن التكوين العقلي للإنسان أن الباحثين فقدوا الثقة في ضرورة الاعتماد فقط على درجة مأخوذة من تطبيق مقاييس الذكاء كوسيلة وحيدة لإعطاء فكرة صادقة على المستوى العقلي للفرد . ذلك بعد أن اتضح بصورة لا تقبل الجدل أن التكوين العقلي للإنسان معقدا وليس بسيطا .(عبد الخالق محمد،2007 :294).

## التفوق الدراسي:

هناك عدة محكات لتعريف التفوق الدراسي منها محك الذكاء ونسبته، ومحك التحصيل الدراسي أو الانجاز، وهناك اتجاه آخر ينحو نحو الأخذ بأكثر من محك في تقدير التفوق. وذلك حين رأى بعض الباحثين ضرورة عدم الاكتفاء بمحك واحد لتعريف التفوق، والمحكات المختلفة التي يجب أن تأخذ في الاعتبار هي: الذكاء، والتحصيل، وآراء المدرسين، وسجلات المدرسة، واختبارات القدرات الإبداعية وهكذا . (رشاد صالح،2006: 146).

ويعتبر التحصيل الدراسي من مؤشرات التفوق العقلي . ففي بعض الدراسات الأجنبية استخدم التفوق العقلي بحيث يتساوي مع التفوق الدراسي. فقد عرف التفوق العقلي بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل. (عبد الرحمن، وصفاء غازي،2001 :11).

يعرف "عطية هنا" المتفوق دراسيا بأنه الطفل الذي يتميز عن زملائه فهو يسبقهم في الدراسة ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون أكثر منهم ذكاء وسرعة في التحصيل.(عطية هنا،1973).

ونقلتوفيق عبد المنعم توفيق (2004) تعريف عبد العزيز الشخص الطالب المتفوق بأنه الذي يمتاز بالتحصيل الدراسي المرتفع في مجالات الإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية والرياضياتكما أنه يتميز بقدرات عقلية مع سمات ذ فسية معينة ترتبط

بالتحصيل الدراسي المرتفع، مع قدرات عاليا في التفكير الابتكاري (توفيق عبد المنعم، 2004 :134).

ويرى كل من حسين قورة، (1968) شابلن(Shaplin, 1971) (حسين الكامل، 1973) أن التفوق الدراسي هو الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية، أو التفوق في مهارة أو مجموعة من المهارات، ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم .(عبد الرحمن، صفاء غازي،2001 :12).

وعرف القاضي وآخرين (1981)،التفوق الدراسي بأنه : الامتياز في التحصيل بحيث تؤهل الفرد مجموع درجاته لأن يكون من أفضل زملائه . أما أديب محمد فينقل تعريف "باسو"للتفوق الدراسي بأنه "القدرة على الامتياز في التحصيل ". (عبد الله بن ناصر،2004 :205).

## تصنيف تعريفات التفوق:

إن مراجعة التعريفات التي ظهرت منذ وجدت البرامج الخاصة المنظمة لتعريف المتفوقين تبدو ضرورة حتى يمكن الإحاطة بجميع الأبعاد التي ينطوي عليها تعريف التفوق، وفي هذا الإطار يمكن تصنيف التعريفات الواردة على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها:

### 3. 1. 1 التعريفات السيكومترية أو الكمية:

في حين يعتبر صالح حسن (2005) التلميذ متفوقا تحصيليا إذا كانت نسبة التحصيل لديه (90%)فما فوق .أي أعلى من (3%)من التلاميذ في التحصيل .(صالح حسن،2005 :41).

أما فليجلرويش(1959) فيعرف المتفوقون بقوله : هم من يصلون في تحصيلهم الأكاديمي إلى مستوى يضعهم ضمن أفضل 15%إلى 20% من مجموعتهم، وهم أصحاب المواهب في مجالات الرياض يات، والعلوم والميكانيكا والفنون التعبيرية والكتابات الابتكارية والقيادة الاجتماعية.

فهذا التعريف يؤكد عدة حقائق هامة منها أن التفوق يحدد في ضوء مستوى أداء فعلي، والاتساع والشمول والبعد عن التحصيل التعليمي فقط، والتسليم باختلاف الأفراد.(عبد الخالق محمد،2007 :294).

ويعرف المتفوق دراسيا بأنه الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي إذا زادت نسبة تحصيله عن 90%يمكن تمييز نوعين من التفوق التحصيلي : التفوق في التحصيل العام، والتفوق في التحصيل الخاص. ومن الملاحظ أن الولايات المتحدة الأمريكية كانت أكثر بلدان العالم استخداما لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتميزين واستخدام السجلات المدرسية.(محمد عصام،2009 :245).

وكان العلماء يرون أن التفوق يمكن تحديده باختبارات الذكاء والحصول على نسبة معينة.فهولنجورت ترى نسبة 130، ونوريس يرى الحصول على 125، وجوادر يرى نسبة 120كحد أدنى.(عبد الخالق محمد،2007 :294).

أما (لويس ترومان) فقد حصر التفوق بالحصول على نسبة ذكاء تبلغ 135 أو أكثر باستخدام اختبار (ستانفورد- بينية)، بينما نجد (دانلوب) مثلا يميز بين ثلاث فئات على أساس الذكاء هي:

فئة الممتازين وهم من تتراوح نسبة ذكائهم بين 120 -125 درجة.

فئة المتفوقين وهم من تتراوح نسبة ذكائهم بين 135- 140 درجة.

فئة العباقرة وهم من تتراوح نسبة ذكائهم على 140فما فوق وحتى 170 درجة.

ولكن من الصعب اختيار هذه النسبة بشكل مطلق. (عبد المنصف حسن،2006 :283).

## 3. 1. 2 تعريفات السمات السلوكية:

توصلت دراسات وبحوث مثل دراسة تيرمان وهولنجورث إلى نتيجة مفادها أن المتفوقين يظهرون أنماطا من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم، ومن أبرز هذه السمات حب الاستطلاع الزائد، وتنوع الميول وعمقها، وسرعة التعلم والا ستيعاب والاستقلالية، حب المخاطرة القيادية، المبادرة والمثابرة.

وقد رأى بعض الباحثين أن سمات كهذه تصلح كإطار مرجعي لتعريف التفوق والتعرف على المتفوقين، وصمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديرا موضوعيا. ومن التعريفات التي وضعت على أساس السمات تعريف در Durr الذي يشير إلى أن الطفل المتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام، ومثابر في المهمات العقلية الصعبة،

وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات، وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول . (ماجدة السيد،2000: 22ـ23)

## 3. 1. 3 التعريفات المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع:

تنطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه،

تعريف ويني للطفل المتفوق: هو الطفل الذي يكون أداؤه متميزا بصورة متسقة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني. (ماجدة السيد،2000: 24)

ويعرف مدحت أبو النصر (2004)المتفوقون دراسيا بأنهم : مجموعة من الطلبة ذوي قدرات عقلية عالية ولديهم استعدادات أكثر مما لدى أقرانهم سواء في مجال التحصيل الدراسي، أو في أي نوع من المهارات التي يقدرها المجتمع المدرسي . (مدحت أبو النصر،2004 :63).

تعريف الجمعية الوطنيةلدراسات التربوية بأمريكا الذي ي نص على أنه :هو الذي يظهر أداء مرموقاً بصفة مستمرة في أي مجال من المجالات ذات الأهمية . (أسامة محمد وآخرون،2007 :46).

وعرف "عبد الفتاحصابر عبد المجيد"التفوق الدراسي بقوله : هو من وصل في أدائه إلى مستوى أعلى من مستوى العاديين في مجال من المجالات التي تعبر عن المستوى الفعلي الوظيفي للفرد بشرط أن يكون ذلك المجال موضع تقدير الجماعة. (عبد الفتاح صابر،1997) (محمد عصام،2009 :245).

## 3. 1. 4 التعريفات التربوية المركبة:

يقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة، بما في ذلك المنهاج وأسلوب التدريس لتلبية احتياجات الأطفال المتفوقين في مجالات عدة، وتندرج أشهر التعريفات المقبولة عالميا ضمن هذا الإطار، ومن أمثلة هذه التعريفات تعريف تاننيوم: الذي يعرف المتفوق بقوله: هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه

الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار في مجالات الأنشطة كافة التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيا وعقليا واجتماعيا وماديا وجماليا.(ماجدة السيد،2000: ــ25)

ويعرف روس(Ross,1993) المتفوقون بقوله : هم القادرون على إظهار مستويات عالية من الأداء والانجاز مقارنة مع أقرانهم في العمر والخبرة والبيئة، وهم أولئك الذين يتميزون في المجالات الفكرية والإبداعية والفنية ولديهم قدرة قيادية غير عادية . (أسامة محمد وآخرون،2007 :43)

يعرف عبد السلام عبد الغفار (1975) الطفل المتفوق هو الطفل الذي لديه الاستعدادات العقلية ما يمكنه في مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي تقدرها الجماعة إذا توافرت للطفل ظروف مناسبة . (عبد الخالق محمد،2007 :294).

## 3. 2 ــ التفوق ومفاهيم أخرى ذات الصلة:

هناك الكثير من المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم التفوق لدرجة أن الدراسات والبحوث تراها مرادفا لهذا المفهوم منها: الموهبة، والإبداع، والعبقرية.

### مفهوم الموهبة:

يستطيع المتتبع للدراسات التي اهتمت بموضوع التفوق والموهبة أن يدرك التباين الشديد في وجهات النظر حول تعريف كل منهما و تحديد الملامح والعناصر المكونة لهما أو المؤثرة فيهما . وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك اختلافا غير محسوم حول طبيعة وخصائص المفهومين، وإن كان هذا الخلاف لم ينكر وجود استعدادات وراثية تخص الموهبة، وعوامل شخصية وبيئية تساهم في بناء التفوق، وهو ما أيده النمو ذج الذي أقترحه جانيه في عدة دراسات (1999،1991،1985).

ومن الضروري الإشارة إلى أن هناك باحثين يوحدون ما بين التفوق والموهبة ويعاملون المصطلحين باعتبارهما يشيران إلى معنى واحد يفيد التميز والتفوق في مجال من المجالات، وإن كان هناك من يربط هذا التفوق في مجال الـ تحصيل والعلوم والرياضيات بالموهبة ويربط التفوق في مجال الآداب والفنون.

يعرف كارتر(Carter,1973) الموهبة بأنها أي قدرة يمتلكها الفرد ويحصل فيها على درجة مرتفعة ومتكررة بواسطة الانجاز بشكل واضح. (هارون توفيق،2003 :11).

سمات معقدة تؤهل الفرد للانجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعدادا فطريا وتصقله البيئة الملائمة، لذا تظهر الموهبة في الغالب في مجال محدد مثل الموسيقى أو الشعر أو الرسم وغيرها . (محمد عصام،2009 :245).

تعريف مارلند للطفل الموهوب هو ذلك الفرد الذي يظهر أداء متميزا في التحصيل الأكاديمي، وفي بعد أو أكثر من الأبعاد التالية:

القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي المتخصص، و التفكير الابتكاري أو الإبداع،القدرة القيادية، والمهارات الفنية، والمهارات الحركية . (صالح حسن، 2007 :36–37).

ويعرف لا يكوك (1957)، الموهوب بقوله: هو من تفوق في قدرة أو أكثر من القدرات الخاصة أو هو من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة سواء أكان هذا المجال أكاديميا أو غير أكاديمي.

وفي عام (1959)قدم كل من (فليجلروبيش)التعريف التالي للطفل الموهوب: هو الذي يتمتع بقدرات عقلية متفوقة أو قدرات عالية من التحصل الدراسي أو الذين يظهرون تفوقا في كثير من المجالات.(عبد المنصف حسن،2006 :283).

وهناك عدد من علماء النفس يعرفون الطفل الموهوب :" بأنه القادر على أن يظهر تفوقا ملحوظا في مجال معين" (توما جورج،2003 :204).

## مفهوم الإبداع:

ظهرت تعريفات كثيرة له بعضها ركز على الشخص المبدع، وآخر على العملية الإبداعية، والبعض الآخر على الموقف والإنتاج الإبداعي وفائدته للبشرية، ومهما تكن هذه التعريفات فإنها تعبر عن الإتيان بالشيء الجديد النادر المختلف والمفيد للبشرية، ولعل أشمل التعريفات هي أن الإبداع "إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد فكرا أو عملا، وهو بذلك يعتمد على الانجاز الملموس". (محمد عصام،2009 :245).

## مفهوم العبقرية:

ويذكر "هلهان وكوفمان" أن مصطلح العبقرية على الأعم والأغلب قد استخدم للإشارة إلى القوى العقلية الغاية في الندرة كدرجة الذكاء المرتفعة جدا أو الإبداع العالي

جدا أو الموهبة العالية جدا، أو التحصيل العالي جدا، فالعبقري مبدع وموهوب وذي تحصيل عال في المجال الذي تظهر فيه عبقريته . وعرفت العبقرية بأنها أعلى ما تقيسه اختبارات الذكاء.

كما عرفت العبقرية أيضا : بأنها قوة فكرية فطرية من نمط رفيع كتلك التي تعزى إلى من يعتبرون أعظم المشتغلين في أي فرع. (محمد عصام،2009 :246).

ويوضح كمال موسى (1981)، أن العبقرية تدل على الأداء الذي لا يفوقه شيء في الجودة والدقة والخبرة. (هارون توفيق،2003 :10).

## 3. 3 ــ ملخص نظريات التفوق الدراسي:

توجد الكثير من الدراسات والنظريات منها السيكولوجية، ومنها السوسيولوجية، ومنها الفسيولوجية المفسرة للتفوق الدراسي نذكر منها:

### 3.3. 1 ــ النظرية المرضية:

تعد النظرية المرضية من أقدم النظريات التي حاولت أن تفسير ظاهرة التفوق، وتقوم هذه النظرية على الربط بـ ين التفوق بأشكاله المختلفة، وقد تأثرت الثقافة اليونانية، والعربية، وغيرهما من الثقافات القديمة بهذه الفكرة التي نظرت إلى العبقرية على أنها أسلوب شاذ يشق على الإنسان العادي فهمه، أو تفسيره.

وفي العصر الحديث نجد بعض بقايا أتباع هذه النظرية مثل : لامبروزو Lambroso

ولانجفيلد Langfield، وكرتشمر Kretschemer الذين خلصوا بأن المرض العقلي أكثر انتشارا بين العباقرة عن العاديين.

### 3 .3 .2 ــ النظرية الفسيولوجية:

وتهتم هذه النظرية بنخاع الغدة الكظرية، إذ إن نشاط النخاع يمكن أن ينبئ عن النشاط العقلي الناتج عن عملية إمداد الـ ذهن بالطاقة للعمل، ويفترض مريدوها أن الأذكياء وأرباب القدرة الفائقة في التحصيل، والتفوق لديهم نشاط نخاعي ادرينالييني أكثر من العاديين، ويؤيد هذه الحقيقة كل من دراسات بيرجمان (L .R .Bergman ,1976) وماجنسون (D.Magnusson ,1979) وثبت لهم أن ذوي التحصيل المرتفع (المتفوقون)

لديهم إفراز للأدرينالينأكثر من التحصيل العادي والمنخفض . (مدحت عبد الحميد، 1990 :109ـ 110).

### 3 .3. 3 ـ النظرية الوراثية:

وترجع هذه النظرية التباين في مستويات أداء مجموعة من الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع إلى عوامل وراثية، أكثر مما ترجع إلى عوامل البيئة، والدراسات التي أجريت في هذا الصدد دراسات كل من سيرفرانسيس جالتون، وكون راد، وجونز، وغيرهم.

### 3 .3. 4 ـ نظرية التحليل النفسي:

وترجع هذه النظرية إلى فرويد (S.Freud) الذي فسر ظاهرة التفوق، والابتكار في ضوء ميكانيزم التسامي، أو الإعلاء، أو التصعيد، الذي يعني به فرويد أن المتفوق يتسامى فوق طاقته الجنسية ويكبتها حتى يصل التفوق، أنه تقبل الأنا للدفاع الغريزي، ولكن مع تحويل طاقته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية واجتماعيةهذه العملية اللاشعورية هي التي تفسر لنا التفوق، والعبقرية ، وعمليات الإبداع عند فرويد.

### 3 .3. 5 ـ نظرية علم النفس الفردي:

ترجع هذه النظرية إلى الفرد أدلر (A.Adler) الذي فسر ظاهرة التفوق بصورة عامة في ضوء عقدة النقص، أو القصور التي تستوجب القيام بعملية تعويض بخلق عقدة تفوق، أو حافزا للتفوق.

وقد يكون التعويض مباشر ا حيث يدفع الضرير إلى النبوغ في الأدب، طه حسين في الأدب، وبيتهوفن الأصم في الموسيقي، وبيرون الذي مهر في السباحة برغم أنه كان أعرج. ويعتقد أدلر أن الحافز للتفوق من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي، وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي حيث أن الفرد يسعى للحصول على تقدير الآخرين وقبولهم من خلال إنجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعيا يكون الفرد مفيدا، أو مرغوبا . (مدحت عبد الحميد،1990 :111).

### 3.3. 6 ــ نظرية الدافعية للانجاز:

يرجع الفضل إلى هنري موراي (H.Murray) في إدخال مفهوم الحاجة للانجاز إلى التراث السيكولوجي منذ عام (1983)، ويتركز تعريف "موراي" له على: أنه تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة، والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم. (مدحت عبد الحميد،1990 :112).

والحاجة للانجاز هي الحاجة إلى الغلبة والسيطرة وتحقيق الأعمال الصعبة. وتتوافر هذه الحاجة بدرجة مرتفعة لدى من يكافحون ليكونوا في المقدمة، ومن يحققون المستحيل، ومن يلتمسون معيارا مرتفعا جدا لأدائهم، أولئك الذين يضعون الانجاز هدفا شخصيا لهم. وينشأ دافع الانجاز عن حاجات مثل السعي إلى التفوق، وتحقيق الأهداف السامية، والنجاح في المهام الجسام.

وقد ظهر أن الأشخاص الذين يحصلون على درجة مرتفعة في الحاجة إلى الانجاز يحصلون على درجات مرتفعة في المدرسة بالمقارنة إلى من يتساوون معهم في القدرة على التعلم ولهم درجة منخفضة في الحاجة إلى الانجاز . (أحمد محمد وعبد الفتاح محمد،1999: 307 ــ308).

### 3.3. 7 ــ النظرية البيئية:

وتعد هذه النظرية مقابلة للنظرية الوراثية ومناقضة لها وهي تقوم على أساس أن التفوق يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة . بمعنى أن العوامل البيئية المواتية يمكنها أن تساعد على التفوق، وتعني العوامل البيئية كل ما يحيط بالفرد، ومن الدراسات المؤيدة لذلك دراسات نيومان (Newman)، و هولزنجر (Holzinger).

### 3.3. 8 ــ النظرية الكيفية:

تفسر هذه النظرية العبقرية تفسيرا يعزلها عزلا تاما عن قدرات الفرد العادي، فالاختلاف بين أي فيلسوف عادي وبين أرسطو أو برتراندرسل اختلاف في النوع أكثر منه اختلاف في الدرجة أي أن هؤلاء العباقرة يتميزون بقدرات، ومواهب لا تظهر عند الفرد العادي وهذا ما ينسحب عند المتفوقين. .(مدحت عبد الحميد،1990 :113).

### 3.3. 9 ــ النظرية الكمية(القياسية الإحصائية):

وتقابل هذه النظرية سابقاتها الكيفية، لان الكيفية تقرر أن الفرق بين المتفوقين وغير المتفوقين هو فارق في النوع، أو الكيف . أما النظرية الكمية فهي تقرر أنه فارق في الكم أساسا تفاوت في درجة وجود السمات المختلفة لدى المتفوقين وغير المتفوقين.

والعبقرية أيضا بهذا المعنى تمايز في نسب الذكاء، وتمايز في مستويات القدرات العقلية المعرفية التي يشتمل عليها الذكاء والتفوق الدراسي.

## 3.3. 10 ــ النظرية التكاملية:

يمكن تفسير ظاهرة التفوق في ضوء هذه النظرية تبعا للآتي : إن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات والأنشطة الفسيولوجية، ويحتاج المتفوق إلى قدر من الذكاء، والدفاعية للإنجاز، والتفوق، والتسامي، وبعض الـ قدرات المساعدة على التفوق . وأن توفر الظروف البيئية المناسبة، والمواتية من شأنها أن تنمي استعداد الفرد وقدرته على مواصلة التفوق وإحرازه.

ومنه يمكننا أن نخلص بأن هذه النظرية قد ألمت الأطراف الإيجابية في سياق النظريات السابقة، ونسجت منها ثوبا آخر لنظرية أوسع شمولا، وأكثر تكاملا وأعرض اتساعا .(مدحت عبد الحميد،1990 : 114).

## 3. 4 أهمية التفوق الدراسي:

للتفوق أهمية في حياة التلميذ وتتجلى في تنمية ثقته بنفسه، وإحساسه بذاته وأهمية دوره في الحياة، كما أنها تسهم في الاستقرار النفسي والعلمي والقدرة على استكمال سيرة التفوق، إضافة إلى رضا الوالدان وسعادتهم بنجاحه، وه و ما يحقق له الاستقرار العائلي الذي يدفعه للمزيد من التفوق، فضلا عن المكانة الاجتماعية المرموقة بين الزملاء وكسب حبهم وودهم، والاستقرار الاقتصادي على المدى البعيد. (إبراهيم رمضان،2007: 236).

والتفوق الدراسي هو أحد المداخل لإثبات الذات، كما يعتبره البعض معيارا يمكن على ضوئه قياس وتحديد المستوى التعليمي للتلميذ.

## 3. 5 ــ العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي

إن التفوق الدراسي هو أبعد من أن يكون نتاج عامل واحد فقط، ومهما كانت قيمته، هو قول تدين به غالبية علماء النفس، إن لم نقل كلهم. والسبب في ذلك يرجع إلى أنه هؤلاء يرجع العلماء مقتنعون تمام الاقتناع بأن أداء الشخص، وفي أي ميدان كان مرهون دائما بجملة من العوامل المختلفة . وهذا يعني أن التفوق الدراسي كغيره من الاداءات يجب أن ينظر إليه، بالاعتماد على مختلف النتائج التي أسفرت عنها مجمل البحوث التي أجريت في هذا المجال، على أنه حصيلة تفاعل عدد غير قليل من العوامل، الداخليةالخاصة بالفرد و منها والخارجيةالخاصة بالبيئة . والعوامل الداخلية هي قدرات الشخصالمختلفة وسماته المميزة من ذكاء وقدرات وما إليهما. أما العوامل الخارجية فهي البيئة التي يعيش فيها الشخص، وما تحويه من مواقف، وما تتضمنه من أوضاع . (مولاي بودخيلي محمد،2004: 329).

## 3. 5. 1ــ العوامل الخاصة بالفرد:

إن النجاح لا يمكن بلوغه مسبقا، ولا يتسم بأنه ثابت، وهذا ما ينطبق على الجميع . ومع ذلك فإن النجاح لا يفوت من يحوزون بد رجات متفاوتة على ما يلي : إرادة الفهم، وحدة الإدراك والإحساسالفكرة الثابتة وإحراز التقدم، والتكون والتثقف ، والقدرة على مجابهة التحديات، ومواجهة التغيرات، واثبات الوجود إزاءالمحن، وبلوغ الأهداف . والسعي إلى استقلال ذاتي، وإلى المزيد من الحرية، التي هي مصدر الوسائل والخطط.

والذاكرة عنصر له قيمته في توجيه هذه الأعمدة الأربعة أو المشاريع توجيها صحيحا، حتى أنها أحيانا، تتحكم بنجاحها.(ماري، ت. كربوج،1992 :16)

وتتمثلالعوامل الخاصة بالفرد في كل من الذكاء، والقدرات، والدافعية، ومستوى الطموح، والرضا عن الدراسي، والا تجاهات الايجابية نحو المؤسسة التعليمية، والعادات الايجابية في الاستذكار والتعلم والخبرة الشخصية. وفيما يلي تفصيلا لما أجملناه:

### 3. 5. 1. 1ـ الذكاء:

أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في العلاقة بين الذكاء والتفوق الأكاديمي، سواء في انجلترا على يد "سيرل بيرت"، أو في أمريكا على يد "بوند و تيرمان"، وغيرهما أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين هذين المتغيرين.

وعلى ذلك يلعب الذكاء دورا مهما في عملية التفوق التحصيلي، بمعنى ضـــرورة توفير قدر مناسب من الذكاء لدى الأشخاص المرجو تفوقهم.

### 3. 5. 1. 2 ــ القدرات:

ما قيل عن الذكاء ينسحب عن القدرات على اعتبار أن الذكاء هو قدرة عامـــة، أو مهيمنة، أو هو قدرة القدرات . ولقد اتضح أن أكثر القدرات ارتباطا بالتحصيل هي القدرة اللغوية، والقدرة على فهم معاني الكلمات، وإدراك العلاقات بينهما بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني التعبير رات اللغوية، وكذلك القدرة على الاستدلال العـــام، وهـــي سهولة إدراك العلاقات، واستقراء القاعدة العامة، ثم تصنيفها بدقـــة لاســـتنباط الإجابـــة الصحيحة. هذا مع احتياج المتفوق في عملية التحصيل إلى بعض القدرات التي تـــساعده على استيعاب المادة العلمية المتعلمة مثل القدرة عل ى التحليـــل، والتركيـــب، والفحـــص، والتأليف، والمعالجة، والمحاورة، والاستدلال، والاستنتا ج، والمناقشة، والتعليق، والنقـــد، والتقييم وما إلى ذلك.

### 3. 5. 1. 3 ــ الدافعية:

هذا العامل هام جدا لأن وجوده أمر في غاية الأهمية، ويرتبط الدافع بحالة المتعلم التي عادة ما تكون حاجة، أو ميلا، أو اتجاها، أو رغبة ويمكن الاستدلال علـــى وجـــود الدافعية من خلال السلوك الذي نلاحظه عند المتعلم. (توما جورج،2003 :145).

إن الدافعية عند "باندورا" تكوين معرفي ولـــه مـــصدران الأول تمثيـــل النتـــائج المستقبلية يستطيع أن يولد الدوافع الحالية للسلوك . أي أن توقع السلوك المـــستقبلي يـــدفع الفرد لأن يسلك بطريقة أو بأخرى، ولكن كيف ننمي توقعات السلوك المستقبلي؟ يحـــدث هذا من خلال ملاحظة نتائج أنماط سلوكنا الحالي، والمصدر الثاني للدافعية هـــو تحديـــد

الأهداف أو مستويات الأداء المرغوب فيه، أي أن إدراك سلوكنا على نحو مباشر، والتفكير فيه، والحكم عليه، يزودنا ببواعث ذاتية على المثابرة في تحقيق مستويات نحد دها في صورة أهداف. (سهير كامل أحمد،2000 :174).

ونظرا لأهمية الدافعية في التحصيل أجريت العديد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين الدافعية والتحصيل والتفوق الدراسي، واتفقت في مجموع ها أن هناك ارتباطا دالا إحصائيا، وموجبا بين هذين المتغيرين، بمعنى أن فروق دافعية التحصيل كانت لصالح الفئات المتفوقة دراسيا . باعتبار الدافعية من العوامل التي تعمل على توجيه نشاط الفرد نحو أعمال دون أخرى، فنجد أن المتفوقين كان مستوى طموحهم الثقافي كبيرا، أما المتأخرين فكانوا أكثر اهتماما بالمعيشة الطيبة وتكوين الثروات.

ومن الدراسات التي أجريت في هذا المجال ما قام به بركال (A ,1989) Perkal. والتي كانت بعنوان دافعية التحصيل الأكاديمي وأثره على النجاح، والتي خرج منها بأهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل، وإ حراز النجاح . (مدحت عبد الحميد،1990: 114ــ116).

ومن الأشياء الضرورية لتحفيز الدافعية إن يتبني التلميذ أهداف واضحة، وأن النجاح يجب أن يكون له علاقة بالجهد المبذول، بمعنى آخر فإن التلاميذ يبدون أكثر دافعية في بيئة تضع قيمة للتعلم أكثر من وضعها قيمة على الانجاز ، أما انخفاض الدافعية ينبع من الصراع الداخلي بين أهداف التلميذ التي تؤثر على مستوى اهتمامه، وإلى المشاعر السالبة التي تعيق الانتباه، والشعور بالإحباط وعدم مقدرته على تحديد الأسباب تحد من دافعيته خاصة إذا حددت الأهداف من معايير خارجية الأمر الذي يجعل المراهقين غير مهتمين وغير قادرين على استثمار طاقاتهم النفسية ( Cskzentmiham& Larsen,1989). (ليندا. ت. سعيد،2004: 246ــ247).

وأشارت فوقية عبد الفتاح (2005) إلى: أثر برنامج لتنمية التوجه الدافعي على تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى طالب العلم، حيث يشير مفهوم ا لدافعية إلى تفسير الفروق بين التلاميذ التي لا ترجع إلى الفروق في الذكاء والاستعداد الدراسي، وقد بين معامل الارتباط للعديد من الدراسات أن كثيرا من التلاميذ ذوي القدرات المنخفضة نسبيا يحصلون تحصيلا عاليا نسبيا والعكس بالعكس، مما يساعدنا على تفسير اختلاف التلا ميذ ذوى المستوى الواحد في الذكاء في التحصيل الدراسي. (فوقية عبد الفتاح، 2005 :254).

### 3. 5. 1. 4 ــ مستوى الطموح:

لا يمكن تصور متعلم يتفوق دون مستوى لائق من الطموح، وذلك لأن طموحه يلعب دورا في الدفعه نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق. وهذا ما أثبتته كثير من الدراسات العربية والأجنبية، حيث أسفرت تلك الدراسات عن نتائج ارتباطية دالة وموجبة بين مستوى التحصيل ومستوى الطموح. (مدحت عبد الحميد،1990 :116).

### 3. 5. 1. 5 ــ الرضا عن الدراسة:

هناك كثير من الدراسات التي أثبتت علاقة التفوق الأكاديمي بعملية رضا الفرد عن الدراسة، ولقد دلت نتائج الدراسة التي قامت بها سهام الحطاب على طلبة المدرسة الثانوية وطالباتها إلى أن هناك علاقة بين الرضا عن الدراسة، والتحصيل، حيث وجدت الباحثة أن الطلبة الأكثر رضا عن دراستهم كانوا أكثر تحصيلا من الطلبة الأقل رضا، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الأكثر رضا في مستوى التحصيل.

ومن الدراسات الأخرى التي توضح علاقة الرضا بالتحصيل دراسة "كاظم ولي أغا" على طلاب المدرسة الثانوية الصناعية، فقد توصل الباحث إلى أن الطلاب الأكثر رضا حصلوا على درجات أكبر من الطلاب الأقل رضا في امتحانات نهاية العام الدراسي، وهي نفس النتيجة التي وصل إليها إبراهيم وجيه محمود.

### 3. 5. 1. 6 ــ الاتجاهات الايجابية نحو المؤسسة التعليمية:

أثبتت الكثير من الدراسات أن المتفوقين لديهم القدرة اتجاهات ايجابية نحو كل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية التي يلحقون بها وتشمل:

المدرسة، والمناهج الدراسية، والمقررات، وكثافتها، وطبيعتها، والمدرسين والأساليب التعليمية التي يتبعونها، والزملاء، والأنشطة المدرسية، رياضية كانت أم ثقافية، أم فنية.

فكل تلك العوامل السابقة تؤثر بشكل أو بآخر في تحصيل التلاميذ بشكل سلبي أو إيجابي لطبيعة اتجاهات الطلاب نحو هذه المؤثرات والمثيرات. (مدحت عبد الحميد، 1990: 117–118).

## 3. 5. 1. 7 – العادات الايجابية في الاستذكار والتعلم:

هناك عدة عادات إيجابية ثبت ارتباطها بارتفاع مستوى التعلم، والتفوق، وجودته من هذه العادات أو العوامل هو تعود المتفوق استخدام الطريقة الكلية في الاستذكار بدلا من الطريقة الجزئية، أيضا اعتياده الاحتفاظ بمستوى دافعية معين يجعله يثابر، ويتحمل ما يكابده من مشاق كذلك عامل الثواب، والعقاب . فالثواب أجدى من العقاب خاصة مع المتفوقين.

كذلك عامل النشاط الذاتي حيث إن أفضل أنواع التعلم هو القائم على العمل، والنشاط، والمجهود الذاتي، وينطبق هذا على فئة المتفوقين الذين يميلون إلى بذل المجهود الذاتي بقدر أكبر من العاديين . بالإضافة إلى عامل الفهم، والتنظيم، حيث إن تحصيل المادة المفهومة المنظمة ذات المعنى أسرع وأدق وأعصى على النسيان، وهو ما يتبعه المتفوقون فيما يحصلونه . وكذلك عامل التكرار المقترن بالانتباه، والملاحظة للمادة العلمية، بالإضافة إلى إتباع طريقة التسميع الذاتي في الاستذكار، وأيضا اللجوء إلى المجهود الموزع بدلا من المجهود المركز الذي يؤدي إلى التعب أو الملل . كل هذه العوامل تؤثر في التلميذ المتفوق حتى أن تفوقه يلزمه بها حتى تصبح من عاداته الأصلية والتي تستعصي على الانطفاء أو الكف أو التغيير أو التعديل.

## 3. 5. 1. 8 – الخبرة الشخصية:

أثبتت العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين الخبرة الشخصية، والتفوق الدراسي بمعنى تميز فئة المتفوقين بعامل الخبرة السابقة أو الرصيد الخبري . (مدحت عبد الحميد، 1990 :119).

## 3. 5. 2 عوامل خاصة بالبيئة:

تلعب البيئة دورا هاما في عملية التعلم إذ أن فيها عوامل ومقومات من شأنها تقوية، وتوسيع، وتوجيه التعلم الوجهة الايجابية، كما أن فيها من العوامل ما يدفع التعلم إلىهوراالاء، ويجعل أفقه ضيقا وبالتالي يعرقل عمليته . أما العوامل التي تؤثر في هذه البيئة فيمكن حصرها بثلاثة. (توما جورج، 2003 :145).

## 3. 5. 2 . 1 الأسرة:

من المهام الأساسية التي تحظى بالاهتمام في مجال التفوق الدراسي أهمية دور الأسرة والتنشئة الأسرية في العملية التعليمية. وهذا ما دعا الباحثة الأمريكية "دورثي ريش" إلى إصدار كتاب مهم بعنوان (الأسرةالعامل المنسي في النجاح المدرسي ) وقد طالبت "دورثي" فيه بضرورة إعادة النظر في العلاقة بين البيت والمدرسة من أجل تنشيط الدور الحقيقي للأسرة ليس فقط في التحصيل الدراسي، بل أيضا في النجاح والتفوق والتمكن والسيطرة، (حسان،1991).

كما جاء في التقرير الختامي للدراسة الأمريكية التي أعدها فريق من مكتب البحوث التربوية (إن أهم ملامح نجاح التجربة اليابانية في التعليم يتمثل في إشراك الوالدين في تعليم الأطفال من الروضة إلى التعليم الثانوي. حيث نجحت الأسرة اليابانية في تحقيق العلاقة الناجحة بين البيت والمدرسة )، ويعد الإشراف على الواجبات المنزلية وتوفير المساعدة الخارجية عند الحاجة، والعمل على زيادة دافعية الطفل في المدرسة، من المهام الأساسية التي تقع على عاتق الأسرة. (توفيق عبد المنعم،2004 :128).

## 3. 5. 2. 1. 1ـ اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء:

تعد اتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء من العوامل التي تؤثر في عملية تفوق الأبناء ونجاحهم، ويتحدد ذلك بطبيعة تلك الاتجاهات، حيث أثبتت الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد ارتباط تفوق الأبناء باتجاهات الوالدين الإيجابية.

وفي دراسة قام بها جارلاند N. G. Garland لنيل الدكتوراه من جامعة متشيجان عام (1980) لإلقاء الضوء على ذوي التحصيل العالي، والمنخفض في برنامج متشيجان

للتقييم التربوي، اختار الباحث عينة قوامها (90) من طلاب المدارس الإعدادية، وأسفرت نتائجه عن أن الخلفية الأسرية، والقيم الوالدية، وإدراك المدرسين لتلك القيم والاتجاهات، والتوقعات، وعوامل تأثير الوالدين، والمدرسين لها حثيث الأثر على تحصيل الأبناء.

وهي نفس النتيجة التي توصل إليها محمد عبد الغفار (1975)، تلك الدراسة التي توخى منها الكشف عن العلاقة بين اتجاهات الوالدية في التنشئة المتسمة بالديمقراطية، والاستقلالية والتقبل، وأوضحت بأن البيئة الأسرية التي يسودها جو من الثقة، والحب، والاعتماد على النفس، ومنح الحرية للأبناء في اتخاذ القرارات بأنفسهم، فإن هذا المناخ الأسري يعمل على إنماء الطاقات لدى الأبناء والتحصيل الدراسي للأبناء على عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، بلغ عددها (45) تلميذا، وتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي للأبناء واتجاه السواء. (أديب محمد، 2008 :227).

### 3. 5. 2. 1. 2ـ التوقعات الوالدية:

فمن العوامل التي تؤثر في عملية تفوق الأبناء ونجاحهم اتجاهات الوالدين وتوقعاتهم نحو تحصيل الأبناء ، حيث أثبتت الكثير من الدراسات التي أجريت في هذا الصدد ارتباط تفوق الأبناء باتجاهات الوالدين الإيجابية . ومن الدراسات التي أكدت العلاقة بين التوقعات الوالدية والتحصيل تلك الدراسة التي تقدم بها كاي (S.K chai) (رشاد صالح، 2006: 94).

وقد ذكر شيفر وملمان (2006)، عندما يتوقع الآباء الكثير فإن الأبناء يخافون من الفشل ومن قلة الدافعية للدراسة. (شيفر وملمان، ت. سعيد ،2006: 357ـ 362).

### 3. 5. 2. 1. 3 ـ المستوى الاجتماعي ـ الثقافي والاقتصادي للأسرة:

أثبتت الدراسات التي أجريت بهدف التعرف إلى علاقة المستوى الاجتماعي / الثقافي والاقتصادي للأسرة، وبين التحصيل والتفوق فيه، أن معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا، وثقافيا، واقتصاديا.

وقد يبدو هذا منطقيا لأن المناخ الأسري الثقافي المرتفع يؤثر في تكوين الشخصية العلمية للأبناء كذلك الحال بالنسبة للحالة الاقتصادية التي تمكن من توفير الإمكانيات الضرورية لعمليات التفوق الدراسي، وبالتالي يصدق هذا على المكانة الاجتماعية للأسرة.

### 3. 5. 2. 1. 4 ــ توفر الإمكانات المساعدة لعملية التفوق:

تتأثر عملية توفير الإمكانات المساعدة للتفوق الدراسي بعامل المستوى الاجتماعي / الثقافي والاقتصادي للأسرة الذي سبق التعرض له، وهذا ما أثبته لكثير من الدراسات .. نذكر منها الدراسة التي قامت بها هيلين لي كيم H.L.Kim في جامعة تمبل عام (1980) لإلقاء الضوء على جوانب من سياق حياة ذوي التحصيل العالي، والمنخفض من الأطفال الكوريين الملتحقين بالمدارس الأمريكية واختارت الباحثة عينة قوامها (40) من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأسفرت نتائجها باستخدام أسلوب تحليل الانحدار عن : أن الفروق بين ذوي التحصيل العالي، والمنخفض من الأطفال الكوريين المـ لتحقين بالمدارس الأمريكية كانت ترجع إلى : تميز أرباب التحصيل العالي بطول مدة إقامتهم في الولايات المتحدة، وبتوفر الكتب، والمراجع في منازلهم، وفي متناول أيديهم، وتوفر الألعاب، والرياضة وأهمية مهنة الأب في الولايات المتحدة، ومكانته الاجتماعية، ومدة إقامة الوا لدين فيها، ومستوى الإشراف الواعي للأبناء من قبل الوالدين.

وعلى ذلك نجد أن فئة المتفوقين تتميز بتوفير إمكانات مساعدة لها على تحقيق التفوق ومواصلته. (رشاد صالح، 2006: 147).

### 3. 5. 2 . 2 ــ المدرسة:

تعتبر المدرسة هي المؤسسة التربوية والاجتماعية الرسمية التي أ نشأها المجتمع لتربية وتعليم النشء من ناحية، ولنقل وتبسيط التراث الثقافي وتقديمه في نظام تدريجي من ناحية أخرى، ويأتي الطفل إلى المدرسة وهو مزود بالعديد من القيم والاتجاهات والمعايير التي أكتسبها من الأسرة . ثم يأتي إلى المدرسة لتتسع دائرة علاقاته الاجتماعية فيتلقى بجماعة الرفاق ويتفاعل مع معلميه فيزداد علما وثقافة وتنمو شخصيته.

وترتبط التنشئة الاجتماعية في المدرسة بالشق غير الرسمي من العملية التعليمية حيث يرتبط النمو الاجتماعي للطفل في المدرسة بأثر خبرات التفاعل بين الطفل وبين أقرانه ومدرسيه. (فادية علوان،2003 :257).

فظروف المدرسة المادية من زملاء، وأصدقاء، ومدرسين، ومشرفين وغيرهم أيضا تلعب دورها المؤثر في المتعلمفوجود الزميل الخلوق النشيط المجتهد، يؤثر إيجابا

في المتعلم، وكذلك وجود المعلم الناضج المثقف المتفهم، يعزز من رغبة المتعلم ويدفعه إلى الاهتمام، والانتباه، والإقبال على التعلم برغبة وشوق. (توما جورج،2003 :147).

### 3. 5. 2. 2. 1ـ التدعيم من قبل الآخرين:

قام كل من "والكر و هوبز" H.M. Walker & H.Hops عام (1976)، بدراسة لإلقاء الضوء على عملية التحصيل الأكاديمي، وذلك عن طريق تدعيم الممارسة الأكاديمية المباشرة، أو عن طريق الاستجابات غير الأكاديمية المسهلة.

واختار الباحثان العينة من ثلاث مجموعات من (16) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية وقاما بإجراء البحث، وذلك بتقسيم الأطفال إلى مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة. وفي المجموعة التجريبية تلقى الأطفال معاملة خاصة في جلسة فصل تجريبي حيث تلقوا تعزيزات سلوكية للممارسة الأكاديمية . بينما تلقى أطفال المجموعة الضابطة ممارسة أكاديمية فعلية في فصول الدراسة العادية . ولقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة لصالح التجريبية في : تحصيل قرالاءة، وتحصيل الرياضيات، ومستوى السلوك اللائ ق. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه كل من كوب وهوبز (Cobb & Hops,1973)، من أن السلوكيات المعززة لها تأثير مهم، وموجب على عملية التحصيل الأكاديمي والتفوق فيه.

وفي دراسة أخرى قام بها كل من كاش T. F. Cach, وبرنز D. S. Burns عام(1977)، لإلقاء الضوء على عملية حدوث النشاطات المعززة، أو المدعمة في علاقتها بالقدرة على التحكم، وتوقعات النجاح، والفشل، والجاذبية الفيزيقية.

حيث قام الباحثان بتطبيق بعض الأدوات منها قائمة توقع النجاح، والفشل، ومقياس نوسكي لقدرة التحكم للراشدين، وقائمة الأحداث السارة(P. E. S) وذلك على عينة قوامها(74) من طلاب جامعة اولد دومنيش، بواقع (32) من الذكور،(42) من الإناث، بمتوسط عمر قدره(19) سنة، وكانت أفراد العينة كلها من البيض أي غير الملونين.

وأسفرت أهم النتائج عن بالنسبة للذكور فقد ارتبطت تو قعات النجاح، والفشل، والجاذبية الفيزيقية لديهم ارتباطا دالا مع النشاط المعزز المرتفع. كما سجل الذكور ذوو الجاذبية العالية نشاطات كثيرة، ومستويات مرتفعة من التعزيز الايجابي . وهكذا يتضح لنا من تلك

الدراسات أن التعزيز يلعب دورا مهما في عملية التعلم، وبالتالي في عمليـــة التحـــصيل، والتفوق الأكاديمي والدراسي بصفة عامة. (مدحت عبد اللطيف،1990: 122ـ123)

### 3. 5. 2. 2. 2 ـ التعجيل الدراسي:

وسوف نتطرق إلى هذا العنصر عند الحديث على الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا.

### 3. 5. 2. 2. 3 ـ إستراتيجيات التعليم:

يقترح كل من خان و ويـــز S.B. Khan & J. Weiss تـــصنيف الاســـتراتيجيات التعليمية إلى فئتين في ضوء الاندماج الايجابي، أو الـــسلبي مـــن جانـــب المـــتعلم فـــي الإستراتيجية. فمن الواضح أن التلميذ يكون مشاركا سلبيا دون أدنى بادرة للاندماج فـــي استراتيجيات مثل التسجيلات، والإذاعة. (مدحت عبد اللطيف،1990: 124)

### 3. 5. 2. 2. 4 ـ جو حجرة الدراسة:

المؤسسة التعليمية سواء أكانت مدرسة، أم جامعة ليست مكانا يتم فيه تعلـــم المهـــارات الأكاديمية وإنما هي مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء، ويؤثر بعـــضهم فـــي بعـــضهم الآخر.

ولقد درس عدد من الباحثين أجواء الفصول الدراسية، وأمكن تمييز الآتي منها:

الجو المتمركز حول المدرس في مقابل الجو المتمركز حول التلميذ، والجو التسلطي فـــي مقابل الجو الديمقراطي ،الجو المقيد في مقابل الجو التسامحي ، والجو السيادي في مقابل الجو التكاملي.

وتؤكد نتائج بعض البحوث أن استجابة التلاميذ للمعلمين تكون أكثـــر إيجابيـــة فـــي الفصول المتمركزة حول التلميذ.(مدحت عبد اللطيف،1990: 124ـ 125).

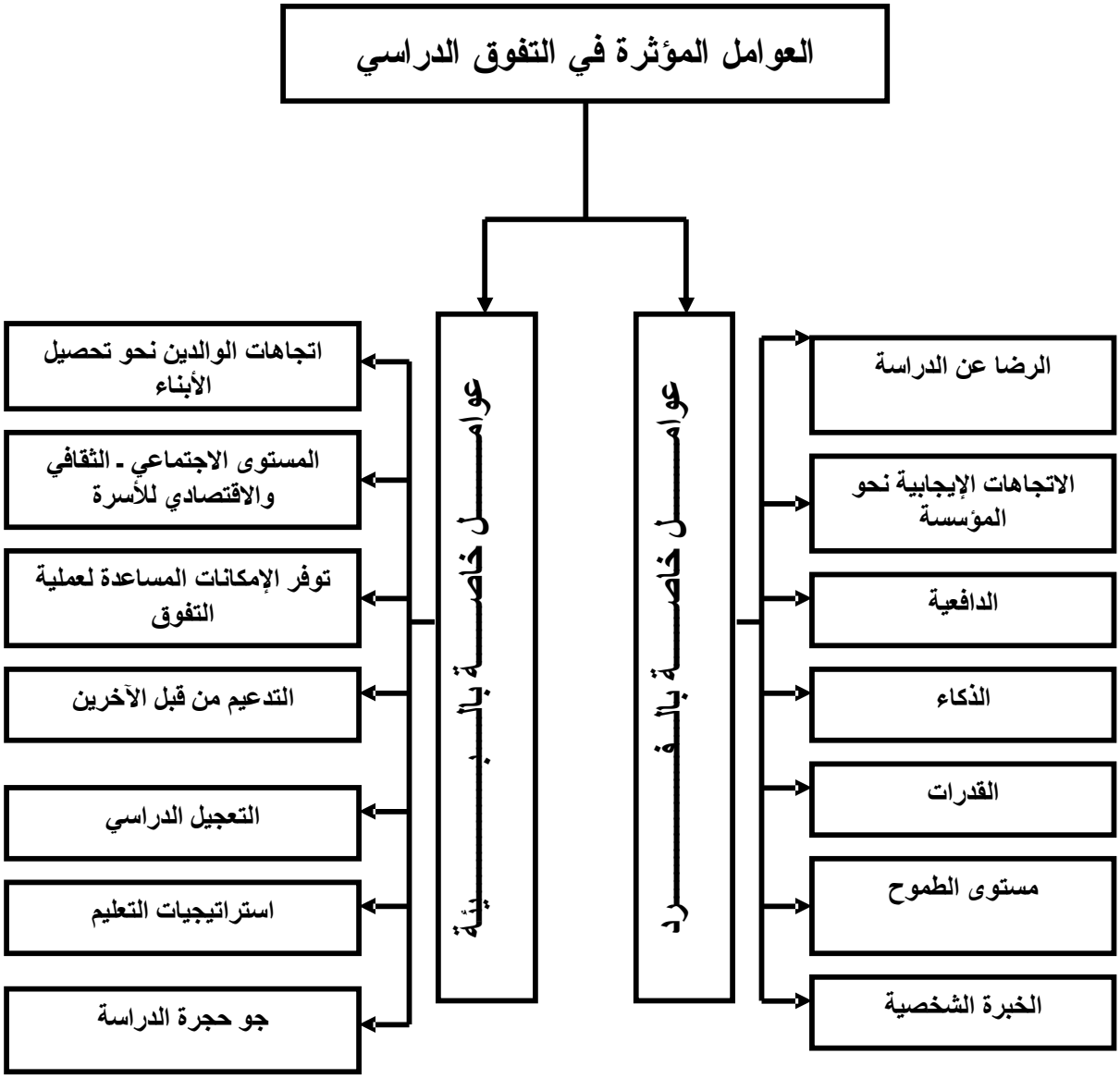
### 3. 5. 2 .3 ـ الأقران:

تعرف جماعة الأقران أو الرفاق بأنها جماعة من الأفراد لها بنية اجتماعية متميزة حيث تتميز بتقارب الأدوار الاجتماعية بين أفرادها، ووضوح المعـــايير الـــسلوكية فيهـــا ووجود قيم مشتركة واتجاهات خاصة بها.

ويرى دبابنة(1984) أن جماعة الأقران تأتي في مرتبة تالية للوالدين من حيث الأهمية، وتمثل جماعة الأقران في المدرسة خبرة جديدة للطفل حيث تتيح له فرصة إعادة النظر في السلوك الذي أتى به من أسرته ليرى مدى ملاءمته للجماعة الجديدة التي ينتمي إليها في المدرسة.ويمكن تلخيص دور جماعة الرفاق في النقاط التالية : يساعد الانضمام إلى جماعة الأقران على تحقيق درجة عالية من النمو الاجتماعي للطفل من خلال ممارسته للأنشطة الاجتماعية في المدرسة وتكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية المتعددة الأدوار. كما تساعد في إكساب الطفل الاتجاهات والمكانة الاجتماعية المناسبة وما يرتبط بها من توقعات . وأيضا تعتبر جماعة الرفاق الوسط الأمثل لتنمية الإحساس بالآخرين وعدم التمركز حول الذات . كما تساعد على الالتزام بالحدود والقواعد المشتركة للجماعة . بالإضافة إلى أنها تساعد على تحقيق مستوى من الاستقلال الشخصي عن الوالدين وعن سائر ممثلي السلطة وإشباع حاجة الطفل إلى المكانة والانتماء . (هادية علوان، 2003 :258 –259).

ويمكن تفسير العلاقة بين التحصيل الدراسي، واتجاهات التلميذ نحو زملائه في العمل المدرسي، على أساس أن التلميذ الذي يشعر بحب وتقدير زملائه له، ويسعده مساعدتهم في إنجازاتهم وينسجم معهم في كل ما يقررونه من أعمال، ويفضل قضاء أوقات فراغه معهم على مزاولتها بمفرده ، ويسعى دائما لأن يخلق روح المرح والفكاهة بين زملائه، ويعتقد أن العلاقات الاجتماعية بين الزملاء في العمل المدرسي ضرورة لا بد منها، ويرى بأنها – ما تشده بمدرسته، وتزيد من حبه لعمله المدرسي، كما يمارس مع زملائه عادات الاستذكار وشتى النشاطات المدرسية، تلميذ يمتلك هذه الاتجاهات الموجهة نحو زملائه في المدرسة، لا شك أنها متحفزة إلى المزيد من الجهد والمنافسة التي تساعده على تحقيق ما يفيده ويرفع من مستوى تحصيله الدراسي، وهكذا فالعلاقات الموجبة من التحصيل الدراسي واتجاهات التلميذ نحو زملائه في العمل المدرسي تكون أمرا متوقعا.(أديب محمد،2008 :324).

ويمكن إجمال العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي في الشكل التالي:




**الشكل (1) يمثل تصنيف العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي**

## 3. 6 ــ خصائص المتفوقون دراسيا:

المتفوقون لهم خصائص تميزهم عن غيرهم من أقرانهم العاديين من نفس العمـــر، إلا أن أي شخص طفلا كان أو راشدا ليس بالضرورة أن تكون لديه تلـــك الخـــصائص، تعد المعرفة الجيدة بـ هذه الخصائص العامة للمتفوقين على درجة كبيرة من الأهمية لكافة

العاملين بالحقل التربوي، فهي تسهل عملية اكتشافهم، وتحديد جوانب التميز لديهم . ومن أهم هذه الخصائص:

## 3. 6. 1الخصائص العقلية المعرفية:

أوضحت دراسة فيهر (Feher)، وكلارك (Klark)، وسارا(Sara) تميز المتفوقين عن غيرهم بقدرتهم الفائقة على والتفكير، والقدرة على استخدام القواعد العلمية وتطبيقها، وكذلك القدرة على الاستفادة من المعلومات التي يحصلون عليها، كما يتميز بعضهم بقدرة حسابية ممتازة، وبالتفوق في القدرة المكانية، والقدرة اللفظية، وفي استخدامهم للأسلوب الاستدلالي في التفكير.

ويشبه المتحدثون في هذا المجال عقل الإنسان بالحاسوب الذي يتسع ليشمل ثلاث وحدات رئيسة هي: وحدة المدخلات الحسية، ووحدة الاختزان، ووحدة معالجة المعلومات، فالمتفوقون يتميزون بالقدرة على استقبال معلومات وحقائق أكثر مما يدور في بيئاتهم، واختزان كم أكبر من هذه المعلومات، وأنهم قادرون على استخدام أساليب وطرائق عديدة ومتنوعة في معالجة البيانات المتوفرة لديهم. (أديب محمد،2008 :144).

وتتمثل الخصائص العقلية المعرفية فيما يلي:

## 3. 6. 1. 1ـ الانتباه وشدة التركيز:

فالانتباه عملية عقلية تنطوي على خصائص محددة تميز المتفوق، وأهم هذه الخصائص هي الاختيار أو الانتقاء . والتركيز، والاهتمام، وأن مستوى ذكاء الفرد يؤثر على نمط انتباهه وسعته وفاعليته، فالأفراد ذوو الذكاء المرتفع تكون حساسية استقبالهم للمثيرات أكبر، ويكون انتباههم لها أكثر دقة بسبب ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لديهم. وهذا بدوره يخفف من الضغط على الذاكرة مما يؤثر على نمط المعالجة، ويسهل تتابع عملية الانتباه.

أن المتفوق إلى جانب تمتعه بقدرة عالية على التركيز فإنه يتصف بطول قدرة الانتباه، لأنه مثابر ويسعى بإصرار لانجاز أعماله، وأنه يشعر بقدرته على إدراك ذاته كفرد متفوق، بل لديه الرغبة والحماس في أن يبدو جديدا ومختلفا كل يوم نظرا لشعوره

بالحاجة إلى التعرف على ما هو جديد (الانفتاح على الخبرة ).(أديب محمد، 2008 : 146ـ147).

وهم أحسن بصفة عامة من قرنائهم ممن هم في سنهم في تعلم المهارات الأساسية، ويتعلمونهابسرعة، وبمجهو د أقل، وغالبا ما يفهمون بالتلميح، ولديهم قدرة على تفسير الإيماءات اللالفظية، واستنتاج المقصود منها، والتي قد يحتاج الأطفال الآخرون أن توضح لهم، وأقل تسليما بالأمر الواقع، ويبحثو نعن كيف، ولماذا؟ .(Boston ,1978) (مصطفى حسن،1996 :276).

## 3. 6. 1. 2 ــ السرعة في النمو اللفظي:

يذكر تورانس (Torrance) أن التلميذ العادي من المحتمل أن يكون غير قادر على التعبير عن أفكاره بطلاقة، في حين أن الطالب المتفوق يستطيع أن يعطي عددا أقل من الأفكار ولكن كل منها يكون على درجة كبيرة من الجودة والأصالة . (أديب محمد، 2008 :148).

## 3. 6. 2 ــ الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

على الرغم من أن أهم ما يميز المتفوقين عن غيرهم من العاديين يكمن في خصائصهم العقلية، إلا أنهم يتميزون أيضا على غيرهم في سماتهم الانفعالية والاجتماعية . فلقد كانت هناك اعتقادات وتصورات خاطئة حول الخصائص الانفعالية والاجتماعية لهذه الفئة من أنهم أكثر ميلا للعزلة من الآخرين، وأقل مشاركة في الحياة الاجتماعية، ولكن الدراسات العلمية الحديثة التي اهتمت بالسمات الانفعالية والاجتماعية ومنها دراسة كل من تيرمان (1925)، هولنجورث(1942،1929) ويتى (1949)، لويس(1957)، جالجر(1958)،أديب محمد خ الدي(1972) وغيرها أثبتت . أن المتفوقين يصلون إلى مستويات مرتفعة من حيث التكيف الشخصي والاجتماعي بالمقارنة مع العاديين، وأنهم أكثر قدرة على تحمل المسئولية، وأقل تعرضا للاضطرابات، وأكثر اتزانا من الناحية الانفعالية، وأنهم يتمتعون بمستويات عالية من الثقة بالن فس، والمثابرة، وقوة العزيمة، والتفاؤل، كما أنهم يتسمون بالتعاطف مع الآخرين، وأنهم موضع حب وتقدير الجميع . (نبيه إبراهيم إسماعيل،2006 :164).

ومن الدراسات التي تناولت السمات الاجتماعية للمتفوقين، نشير إلى الدراسة التي قام بها (كارول) التي أوضحت بأن الطفل المتفوق في سن (9) سنوات يتساوى مع الطفل العادي في سن (14) سنة من حيث نمو الشخصية، وينظر إليه ممن حوله من الأطفال على أنه يستطيع أن يقودهم، وإنه محبوب من قبل زملائه ولكن ليس دائما، وقد يكون ذلك بسبب الغيرة منه. (أديب محمد،2008 :156).

ويضيف محمد عصام (2009) أنهم أكثر دافعية في أداء المهمات، وأكثر استمتاعا بالحياة من حولهم، ومتعددي الاهتمامات، وأكثر شعبية. (محمد عصام،2009 :228)

أما صالح حسن (2005) فقد ذكر جملة من الخصائص منها : أنهم أكثر انفتاحا على العالم الخارجي، وأكثر مشاركة وتحسسا للمشكلات الاجتماعية، والنقد البناء لما يجري حولهم، والحساسية لمشاعر الآخرين، والالتزام بالمهمات المكلفين بها . (صالح حسن،2005 :50–51).

ويشير محمد مصطفى زيدان (1972) إلى أن المتفوق أكثر لطفا وطاعة، ورغبة في تقبل الاقتراحات، وأقدر على مجاراة الآخرين، وأمينا ولو كان في استطاعته أن يغش، وقلة التباهي والتفاخر بمعرفته، ويفضل كثيرا الألعاب التي تضمن القواعد والنظم، والألعاب المعقدة التي تتطلب التفكير، كما يفضل الرفقاء الأكبر منه سنا في اللعب، إذ أنهم في نفس عمره العقلي. (محمد مصطفى زيدان،1972 :142).

تؤكد بعض الدراسات على ميل المتفوقين إلى أن يكونوا أكثر تشابها من الناحية الانفعالية والاجتماعية مثل : الاعتماد على النفس، والشعور بالقيمة الذاتية، والخلو من الأمراض العصبية، والتكيف النفسي . فالطفل المتفوق لديه استعداد أكبر لتحمل المخاطرة، والصفات التي تساعد على النجاح في اكتشاف حلول جديدة، فهو يتقبل الغموض، ويقوم دائما بنقد نفسه بنفسه، ويرفض الواضح والحلول السهلة للمشكلات في مقابل حلول مبتكرة ومفيدة لتحقيق الأهداف. (زكريا ويسريه،2002 :142–143).

وقرر ليمان وإرون (Lehman & Erwin,1981) أن الأطفال المتفوقين دائما يحصلون على درجات مرتفعة على مقاييس التوافق الاجتماعي الانفعالي، وقد عبروا عن مشاعر أكثر ايجابية عن أنفسهم، وهم أكثر نضجا في تفاعلهم مع الآخرين . (مصطفى حسن،1996 :279).

كما يتميز المتفوقون بـ حس الدعابة، وروح النكتة بسب ملاحظاتهم لمفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض في الحياة اليومية، وامتلاك قدرة غير عادية في التأثير على الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم، والحساسية الشديدة لما يدور حولهم، وحدة انفعالية في استجاباتهم للمواقف التي يتعرضون لها، والتعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والأخلاق، والكمالية وتعني وضع معايير متطرفة غير معقولة، والسعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة، وتقييم الذات على أساس مستوى الإنجاز والإنتاجية، والتفكير بمنطق كل شيء أو لا شيء، ويميلون إلى مناقشة الواقع، ونقده مدفوعين بحوافز ذاتية، ولديهم اهتمامات متنوعة وواسعة وربما غريبة .(السرور،2003) (القيروتي وآخرون، 1995) (صبحي،1994) (مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن،2007: 277ـ278).

ويلخص كلارك هذه النظرة والتي يتفق فيها مع كل من ماسلو، وفروم الخصائص التالية: حساسية غير عادية لتوقعات ومشاعر الآخرين .تطور مبكر للمثالية والإحساس بالعدالة، وتطور مبكر للقدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات , ومستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي، وعمق العواطف أو الانفعالات وقوتها، وشدة الوعي الذاتي والشعور بالاختلاف عن الآخرين، وتوقعات عالية من الذات ومن الآخرين تقود غالبا إلى مستويات عالية من الإحباط مع الذات ومع الآخرين والمواقف، والكمالية أو النزوع نحو الكمال، واختزان كبير من المعلومات حول العواطف التي لم يتم اختبارها أو الكشف عنها، وقدرة معرفية وانفعالية متقدمة لتصور حل مشكلات اجتماعية، والاستغراق في الحاجات العليا للمجتمع، والدافعية القوية ناجمة عن شعور قوي بالحاجة إلى تحقيق الذات . (أحمد محمد الزعبي،2003 :64ـ65).

## 3. 7 ــ أساليب الكشف عن المتفوقين:

يرمي العلم إلى التنبؤ بالظواهر قبل حدوثها حتى يمكن التحكم فيها وتوجيهها نحو ما يفيد الإنسان، ومن هذا المنطلق يهدف المهتمون بالتربية إلى اكتشاف الأطفال المتفوقين في سن مبكرة. (مصطفى حسن،1996 :272).

إن عملية الكشف عن المتـ فوقين، والتعرف عليهم يمثل الخطوة الأساسية التي يبـدأ منها تنفيذ كافة البرامج الخاصة لتربيتهم ورعايتهم نحو تنمية طاقاتهم المختلفة، وبموجـ ب أهمية ودقة عملية الاكتشاف لابد أن يتم تحديد من هو المتفوق ؟ وأن يتقرر في ضـوئها التمييز بين من لديهم الطاقة على التفوق عنـ د توفر الظروف، والعوامـل غيـر العقليـة المناسبة لظهورها ومن لم تكن لديهم الطاقة العقلية، حتـ ى لو توفرت لهم تلك الظـروف والعوامل. (أديب محمد،2008 :125).

هذا من جهة ومن جهة أخرى فالمجتمعات التي لا تتحمل عناء الكشف والتعـرف على المتفوقين، ولا تتيح لهم الفرصة لاستثـ مار طاقاتهم وتنميتها، غالبا تعيش حالـة مـن الجمود.

ونظرا لأهمية الكشف عن المتفوقين لا يكاد يخلو كتاب يتحدث عن هذه الفئة مـن تخصيص فصل يتناول فيه أساليب الكشف والتعرف عنهم . ولقـد تناولـت العديـد مـن الدراسات والبحوث الأساليب المختلفة لتشخيص واكتشاف المتفوقين، أ و ذوي الاستعدادات الخاصة، حتى امتد البعض منها إلى دراسة التشخيص المبكر للمتفوقين.

ولقد تعددت الوسائل التي استخدمت للتعرف على المتفوقين من خـلال اسـتعمال أساليب أساسية مقننة نظرا لموضوعيتها وتمتعها بالتقنين فـي بعـض الأحيـان مثـل : اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل الدراسي، واختبارات القدرات، وأسـاليب غيـر موضوعية مكملة لأساليب النوع الأول وذلك طلبا لتحقيق مزيد من الدقة مثـل : مقيـاس التقدير السلوكية، وملاحظات الوالدين، وتقديرات المعلمين، وترشيحات الأقـران، وأراء الخبراء وأقرانهم. والتقارير الذاتية.

وفيما يلي سنتحدث عن هذه الوسائل عارضـين أراء العلمـاء والبـاحثين فيهـا، والانتقادات التي وجهت لكل منها، مما جعل بعضهم ينادون باستخدام أكثر مـن وسـيلة للتعرف على فئة المتفوقين، حتى لا يفقد عدد كبير منهم، يمكن الاستفادة بهم فـي دفـع المجتمع ليساير ركب العلم الحديث. (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2006 :155).

## 3. 7. 1الأساليب الأساسية المقننة(الموضوعية):

وتتمثل في اختبارات الذكاء الفردية الجمعية ومقياس التحصيل الأكاديمي، واختبار القدرات واختبار التكيف الشخصي والاجتماعي.

### 3. 7. 1. 1 الاختبارات:

خاصة عندما تكون مقننة ومتوافقة مع ثقافة المجتمع، ومتسمة بنسبة عالية من الصدق والثبات، وعندما يكون من يستخدم هذه الاختبارات مؤهلا لذلك ومدربا، وله خبرة في استخدامها. وقتها يمكن أن نعتبر هذه الاختبارات ــ (مثل اختبارات الذكاء، واختبارات القدرات الخاصة، واختبارات التفكير الإبداعي ) ــ المقياس العلمي الذي يعتمد عليه للحكم على قدرات التلاميذ، ومدى استعداداتهم وميولهم بدقة . (مدحت أبو النصر،2004 : 66).

### 3. 7. 1. 1 ــ اختبارات الذكاء:

إن استخدام اختبارات الذكاء في التعرف على التلاميذ المتفوقين له ما يبرره نظرا لمزايا هذه الاختبارات، إذ أنها تتمتع بخصائص سيكومترية، وقدرة تنبؤية جيدة بالنجاح الأكاديمي، بالإضافة إلى أنها تزود الفاحص بمعلومات على درجة كبيرة من الأهمية يمكن أن يحصل عليها عن طريق الملاحظة أثناء تطبيق الاختبار، كما أن اختبارات الذكاء تقدم مساعدة قيمة للمعلمين وأولياء الأمور والمرشدين في تشخيص الطلبة الذين لا تعكس علاماتهم المدرسية قدراتهم الحقيقية. (سامي سلطي،2002 :42).

وقد اعتمد عدد كبير من العلماء والباحثين على هذه الاختبارات للتعرف على المتفوقين، ومن هؤلاء "تيرمان" و هولنجورث(1969)، و باكر وستانتن (1950) اللذان قالا:أن اختبار ا لذكاء يجب أن يكون في مقدمة الاختبارات المقننة التي تكشف عن المتفوقين. (نبيه إبراهيم إسماعيل، 2006 :155).

ومن أشهر هذه الاختبارات، اختبارات الذكاء الفردية، واختبارات الذكاء الجمعية:

### أ ــ اختبارات الذكاء الفردية:

ويختبر بواسطتها شخص واحد في المرة الواحدة من قبل سيكولوجي أو فاحص مدرب لهذه الغاية . ومن مميزات هذا النوع توفر الملاحظة الجيدة لسلوك الفرد المفحوص، وأسلوب تعامله مع مادة الاختبار، وسماته المزاجية التي تنعكس من خلال موقف أداء الاختبار.(سامي سلطي وخالد حسين،2002 :42).

وأكثرها استخداما مع الطلبة المتفوقين ما يلي: مقياس ستانفورد ــ بينيه، ومقيـــاس وكسلر لذكاء الأطفال.

## ب ــ اختبارات الذكاء الجمعية:

ومن أهم الاختبارات الجمعية التي تستخدم في التعرف على الطلبـــة المتفـــوقين مصفوفات "ريفن" التتابعية المتقدمة، والتي تتألف من تصاميم هندسية حذف جـــزء منهـــا لى والمفحوص أن يختار من بين البدائل البديل الذي يكمـــل التـــصميم . تتميـــز هـــذه المصفوفات بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام إلى نسب ذكاء إنحرافية . (مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن، 2007: 271ــ272).

وتطبق من قبل المعلم أو المرشد أو أي فاحص آخر على مجموعة كبيرة أو صغيرة، وحتى على فرد واحد إذا دعت الضرورة لذلك.

وهناك ميلا لدى بعض الباحثين باعتماد الحد الأعلى لمعاملات الذكاء في المجتمع لتحديد شيوع التفوق كاعتماد (3ــ5%) من المجتمع المدرسي كأفراد متفوقين، علمـــا بـــأن استخدام اختبارات الذكاء وحدها سيكون متحيزا لصالح الفئات الاقتـــصادية والاجتماعيـــة العليا (Hallahan & Kauffman,1991). (أسامة محمد وآخرون،2007 :49).

وتحدث الباحثون عن الحدود الكمية على شـــكل نـــسب مئويـــة تراوحـــت بـــين (2%ــ5%) أو على شكل نسب ذكاء بين (120ــ135) نقطة، أو فـــي ضـــوء مـــستويات التحصيل يضعهم ضمن الارباعي الأعلى. (أديب محمد،2008 :126).

والمتفوق هو من يحصل على 120 درجة فأكثر على اختبار للذكاء أحداهما جمعي والآخر فردي إذا أردنا الدقة، ويحصل على درجة 115 تمثل انحرافا معياريا واحدا فوق المتوسط على اختبار للتفكير الإبداعي أو الابتكاري (مثل اختبار تورانس )، ويكون له نبوغ وتميز. (زكريا الشربيني ويسرية صادق،2002).

تكشف لنا اختبارات الذكاء وتعرفنا ما إذا كان تحصيل التلميذ متفقا مـــع قدراتـــه، أ م أن تحصيله أكثر من ذلك، وتساعدنا هذه الاختبارات على تحديد نواحي القوة، والتفوق لـــدى التلميذ، كما تساعدنا هذه الاختبارات على ت وجيه التلميـــذ الوجهـــة الـــصحيحة .(إبـــراهيم رمضان،2007 :236).

يرى هوارد جاردنر(Howard Gardner,1983) أن القدرات المعرفة للإنسان هي مجموعة من الاستعدادات والمواهب والقابليات، التي يسميها بالذكاءات، حيث يعرف الذكاء بأنه" أو مجموعة من القدرات تسمح للفرد بحل مشكلا ت أو تصميم إنجازات ذات أهمية بالنسبة لمحيط ثقافي معين أو أكثر " (Gardner,1983). إن نظرية الذكاء المتعدد التي يعتبر "هوارد جاردنر" رائدها الأول، شككت في المنطلق القائل بوحدة الذكاء، الذي يقاس عادة بواسطة اختبارات معامل الذكاء، واقترح نموذجا في ثمانية أشكال من الذكاء نذكر منها : الذكاء اللغوي: ويعني القدرة على الاستعمال الصحيح للكلمات تعبيرا شفويا أو كتابة(مثال ذلك: الكاتب أو الخطيب). والذكاء الجسدي ــ الحركي: ويقصد به القدرة على استعمال الجسد للتعبير على فكرة ما وذكاء علاقة الفرد مع الغير : القدرة على الإدراك والتفرقة بين مختلف أنواع الدعابة والمقاصد والدوافع وأحاسيس الآخرين. وذكاء علاقة الفرد بنفسه:القدرة على فهم الذات والتكيف طبقا لهذه المعرفة . (بوحفص مباركي،2008 :105ــ106).

ونظرية ثورنديك هذه نظرية ذرية تجزيئية يتكون الذكاء فيها من مجموعة عديدة من العوامل الـ منفصلة أو العناصر، فكل أداء عقلي عبارة عن عنصر أو عامل منفصل مستقل لحد ما ع بقية العناصر أو العوامل الأخرى غير أنه يشترك مع كثير من العناصر في بعض المظاهر وقد قسم ثورنديك الذكاء إلى ثلاثة أنواع : الذكاء المجرد:ويتألف من القدرات التي يصطنعها الفرد في معالجة المعاني والرموز من ألفاظ وأرقام . والذكاء العملي: يتألف من القدرات التي يعالج بها الأفراد الأشياء المحسوسة، وذلك كما يبدو في المهارات العملية والميكانيكة . والذكاء الاجتماعي: ويتألف من تلك القدرات التي تبدو في التعامل مع الناس وفهمهم والتفاعل والتوافق معهم.(خليل ميخائيل معوض،2000 :36).

## مزايا اختبارات الذكاء:

ومن مميزات هذه الاختبارات توفيرها للوقت والجهد مما يجعلها أكثر تفضلا في الاستعمال من الاختبارات الفردية، كما أن تطبيقها لا يحتاج إلى مهارة عالية وتدريب طويل كالذي يلزم في الاختبارات الفردية. (سامي سلطي وخالد حسين ،2002 :42).

ويمكن عن طريق اختبارات الذكاء التنبؤ بمستوى أداء الطفل الأكاديمي، وذلك عن طريق معرفة الدرجات التي حصل عليها، والتعرف على المتفوقين منخفضي التحصيل، والذين يجدون صعوبة في التعلم، التعرف على نقاط قوة ا لتلميذونقاط ضعفه، ول يس في هذه الاختبارات انحياز لأي فئة، إنما هذه الاختبارات تعتبر موضوعية بدرجة كبيرة، وليست مكلفة، وصادقة بدرجة كبيرة. (طارق كمال،2007 :124).

## عيوب اختبارات الذكاء:

وعلى أهمية اختبارات الذكاء في الكشف والتعرف على ال تلاميذ المتفوقين، إلا أن أهم الانتقادات التي وجهت إليها هي : تحيزها الثقافي والعرقي والطبقي، وقصورها عن قياس الإبداع والتفكير الناقد الذي يتميز به الأشخاص الموهوبين والمتفوقين والمسؤول عنه الجانب الأيمن من الدماغ .(القيروتي،1995) (مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن، 2007: 271ـ272).

## 3. 7. 1. 1. 2. مقياس التحصيل الأكاديمي:

والاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل شيوعا في التعرف على المتفوقين بعد اختبارات الذكاء، على أساس أن ارتفاع مستوي التحصيل يعد مؤشرا على تفوق الطفل وسرعة فهمه واستيعابه وتعلمه . وإن اختبارات التحصيل الدراسي في شكلها العام تتميز بأنها تعطي صور ة واضحة على نقاط القوة ونقاط والضعف لدى التلميذ في المقررات، والمواد الدراسية المختلفة، وأنه يمكن استخدامها كأحد محكات الكشف عن المتفوقين دراسيا.

ويشير رالف كالو (1980)أن الولايات المتحدة كانت أكثر بلاد العالم استخداما لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفوقين وذلك باستخدام السجلات المدرسية لأن التحصيل يعتبر أحد المظاهر الأساسية عن النشاط العقلي الوظيفي عند الفرد . ولا شك أن درجات التلميذ في السجل المدرسي تعتبر مؤشرا سهلا للكشف عن التلاميذ المتفوقين

الذين سجلوا نجاحا دراسيا ممتازا كتعبير عن هذا التفوق. ولكن خطورة هذا النوع من التحديد للمتفوق هو أن هناك بعض التلاميذ المتفوقين عقليا لا يحققون نجاحا بارزا في التحصيل الدراسي، وهذه الفئة أصبحت ظاهرة متكررة ومؤكدة في كثير من الدراسات . (خليل عبد الرحمن ومحمد عبد السلام ،2000: 27).

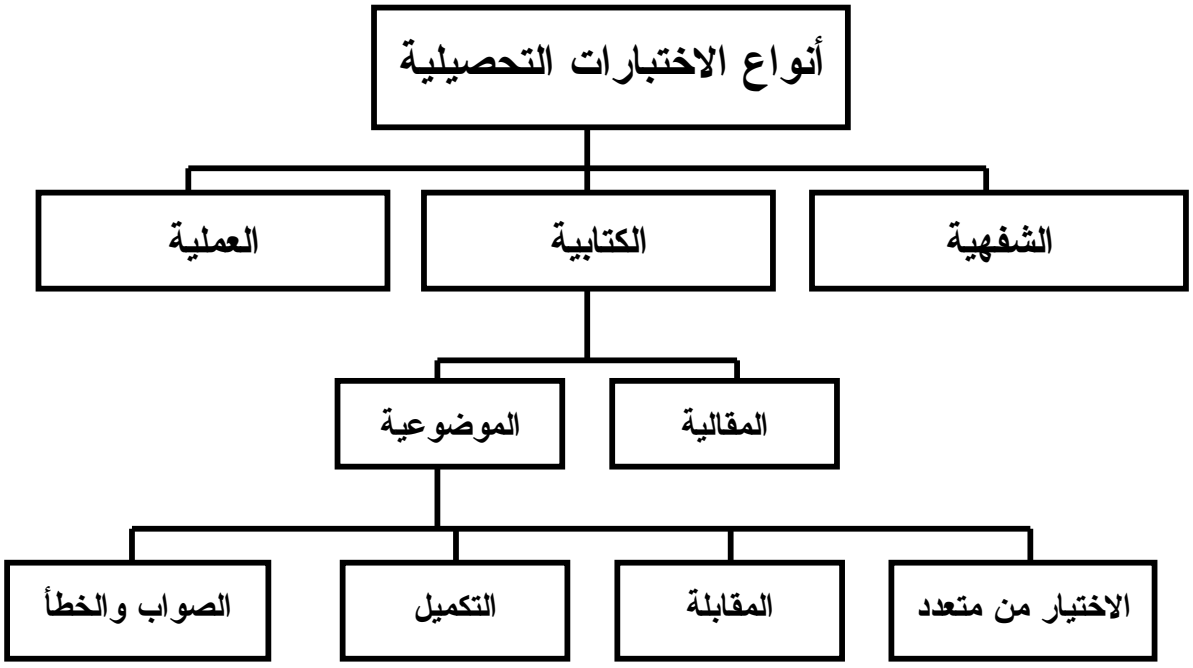
كما يشير عبد السلام عبد الغفار (1977)، إلى أن مستوى التحصيل المدرسي يعتبر من أفضل المحكات للتعرف على المتفوقين من تلاميذ المدارس، كما تشير معظم التقارير عن برامج رعاية المتفوقين إلى أن تحديد التفوق في ضوء عدد من المحكات أفضل من الاعتماد على محك واحد، وأ ن معظم هذه البرامج تستفيد من العلاقة الارتباطية بين مستوى التحصيل المدرسي والذكاء.(عبد الرحمن سيد سليمان، 2001: 73).

اعتبرت الاختبارات التحصيلية وسيلة هامة من وسائل الكشف عن المتفوقين عقليا، مما جعل كثيرا من العلماء والباحثين يعتمدون عليها، ويوجهوا الأنظار إلى ضرورة استخدامها كوسيلة للتعرف على المتفوقين عقليا، ومن هؤلاء بكر (Baker ,1959)، فريهل (Freehill ,1962)، وشيفل(Scheifele, 1965)، وأحمد التركي(1965) حيث أكدوا على أن الاختبارات التحصيلية تساعد مساعدة فعالة في الكشف عن المتفوقين عقليا.

ويشاركهم الرأي عبد السلام عبد الغفار(1966) بشرط" ألا يقتصر التحصيل على التحصيل الأكاديمي بل يتعداه إلى التحصيل في أي مجال من المجالات التي يهتم بها المجتمع سواء أكانت المجالات الأكاديمية أو الفنية أو الاجتماعية " ويتفق كل من تيلفورد و ساوري(1967)مع غيره في "أن الاختبارات الـ تحصيلية تسهم في الكشف عن المتفوقين عقليا، بشرط أن تكون هذه الاختبارات مقننة". (نبيه إبراهيم إسماعيل،2006 :157).

## أنواع الاختبارات التحصيلية:

ويمكن تلخيص تصنيف الاختبارات التحصيلية في الشكل الآتي:




**شكل (2) يمثل تصنيف الاختبارات التحصيلية**

## عيوب الاختبارات التحصيلية:

ورغم ما قيل عن أهمية الاختبارات التحصيلية في عملية التعرف على المتفوقين فانه لا يمكن الاعتماد عليها كوسيلة وحيدة، ذلك لان المستوى التحصيلي للفرد لا يعد مؤشرا دقيقا للتفوق العقلي، حيث أكد كثير من العلماء والباحثين أن هناك عوامل متعددة تؤثر على المستوى التحصيلي للفرد، ومن هؤلاء عبد السلام عبد الغفار و يوسف الشيخ (1966) وتيلفورد و ساوري(1967) الذين يشيرون إلى أن هناك عوامل أخرى مثل الدافعية، والانفعالية، والظروف الاقتصادية، والاجتماعية تؤثر على المستوى التحصيلي للفرد. (نبيه إبراهيم إسماعيل،2006 :158).

غير أن الاختبارات التحصيلية وحدها لا تستطيع أن تشير إلى أن الحاصل على درجات عالية متفوق، وأن الذي حصل على درجات منخفضة تلميذ عادي، ذلك لعدة أسباب بيانها كالآتي:

الأول: أن الامتحانات المدرسية بشكلها التقليدي تعاني من عيوب كثيرة من حيث بنائها، وصياغة بنودها ومدى تمثيلها لأجزاء المقرر، كما أنها تتأثر بعامل الصدفة إلى حد بعيد في الإجابة عن أسئلتها.(القريطي).

الثاني: أن الامتحانات المدرسية غالبا ما تعني بقياس الحفظ والتذكر، وتهمل بقية القدرات كالتحليل والتركيب، والاستنتاج والإبداع، ومن ثم فهي لا تعكس صورة شاملة عن النشاط العقلي للفرد. وقد لوحظ أن بعض المتفوقين قد يكونون غير متفوقين في دراستهم، كما اتضح لـ: تيرمان أن 13% من التلاميذ الأذكياء فاشلين في مدارسهم، وتبين من دراسة أجريت على التلاميذ المتسربين من مدارسهم في ولاية بنسلفانيا الأمريكية أن (500) تلميذ منهم قد حصلوا على نسب ذكاء تزيد عن (120)، مما يعني أنهم من الأذكياء لكنهم لم ينجحوا في دراستهم.(كمال مرسي،1992 :39).

الثالث: أن الامتحانات المدرسية تكشف فقط عمن استطاعوا تحقيق مستوى تحصيلي مرتفع، بينما تفشل في الكشف عن التلاميذ الذين لديهم إمكانات التفوق، ولكنهم يعجزون عن إظهارها بسبب عوامل عديدة تؤثر في قدراتهم على الأداء الأكاديمي، كسوء أوضاعهم الأسرية والاجتماعية، وقيم جماعة الأقران، وعادات الاستذكار السيئة، والاضطراب الانفعالي، وما إلى ذلك من عوامل.(كمال مرسي،1992 :39).

ويضيف نبيه إبراهيم إسماعيل (2006):إن الاختبارات الـ تحصيلية تحاط بهالة غريبة تثير في نفس التلميذ قلقا، واضطرابا وخوفا، وتكون نتيجة عدم إظهار التفوق الحقيقي في أي مادة يختبر فيها، وأن أسئلة الاختبار عادة ما تكون في أجزاء من المقرر الدراسي لا في المقرر كله، السبب الذي لا يمكن التلميذ من إظهار مستوى تحصيله الحقيقي للمقرر ككل، بينما يظهر بعض التلاميذ قدرة عالية في التحصيل نتيجة لاستذكارهم الأجزاء التي كانت موضع الاختبار وبذلك تكون النتيجة خادعة . هذا بالإضافة إلى تقدير المدرسين لإجابات الاختبار تختلف اختلافا كبيرا نتيجة لاختلاف ثقافتهم، والجو المحيط بهم أثناء التصحيح، والرغبة في تصحيح مزيد من الإجابات حتى يمكن تحقيق أقصى ربح ممكن، كل هذه الأسباب تقلل من دقة التصحيح، وبيان المستوى الحقيقي للتلاميذ في الاختبار . وقد تتدخل عوامل أخرى للحصول على درجات العالية في الاختبار، كالغش أو تلقي الدروس الإضـ افية أو سهولة الاختبار التي تمكن التلميذ العادي من إظهار تفوق كاذب.

ويتضح من هذه الانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات التحصيلية، أن مستوى التحصيل كمؤشر وحيد لا يدل دلالة حقيقية على التفوق العقلي ذلك لأن هناك عوامل أخرى عديدة تؤثر على مستوى التحصيل غير الذكاء. (نبيه إبراهيم إسماعيل،2006 :158).

وبالنظر إلى افتقارنا إلى اختبارات تحصيل مقننة منشورة يمكن الاعتماد عليها، فإن بعض الباحثين يقترحون أن يستفيد القائمون على إعداد برامج تربوية خاصة للمتفوقين دراسيا الإفادة من نتائج تحصيل التلميذ كما تبينها درجاته في المواد الدراسية مجتمعة، أو في المواد الدراسية ذات الصلة بنوع الخبرات التي تقدمها هذه البرامج.

ويشير كريك(1970) أن "جوان" قد لخص نتائج الدراسات التي تمت في هذا المجال فوجد أن هناك عدة عوامل ترتبط بضعف القدرة على الانجاز أو التحصيل عند المتفوق وهذه العوامل هي:

أن المتفوق ضعيف الانجاز يشعر بالفردية بين أقرانه، وهذا الشعور بحد ذاته يعيق أدائه بوجه عام . وفي محاولة أخرى قام بها (جالجر) شملت مسحا لكل ما كتب حول الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الإنجاز عند المتفوق عقليا وتم التوصل إلى ما يلي: البيئة الثقافية التي لا تقيم وزنا للتعليم أو الاستقلالية أو الانجاز الفردي، أو البيوت التي تسودها علاقات أبوية ضعيفة، وعدم تمتع المتفوق بقدر كاف من الروابط الوالدية . لذلك يبحث بين أقرانه عما يشبع حاجته للانتماء . وهو في بحثه هذا يواجه تلاميذ آخرين يفتقرون مثله إلى إشباع الحاجة لذلك يجد نفسه قرينا لزميل متمرد أو غاضب . (خليل عبد الرحمن، محمد عبد السلام،2000 :27ـ 28).

## 3. 7. 1. 1. 3.اختبار القدرات:

وهذا النوع من الاختبارات له أهمية خاصة، حيث أنه لا يعطينا فقط مستوى قدرة التلميذ في مجال ما، في الوقت الذي جرى فيه الاختبار، وإنما يتعداه إلى كشف المستوى الذي يمكن أن تبلغه قدراته في هذا المجال، إذا ما نال من مربيه في البيت والمدرسة، الرعاية والعناية اللازمتين. (إبراهيم رمضان،2007 :236).

ومن هذه القدرات التي يمكن اختبارها القدرة على فهم معاني الكلمات ، والقدرة العددية، القدرة على الطلاقة اللغوية ، والقدرة المكانية، والقدرة الإدراكية ، والقدرة الاستدلالية. (ماجدة السيد،2000: 138ـ 140)

### 3. 7. 1. 1. 4.اختبارات التكيف الشخصي والاجتماعي:

وهذه الاختبارات تكشف لنا عن ميول التلميذ، ومزاجه، ومشاكله الشخصية، وهي لا تعطينا إجابات محد دة، صحيحة أو خاطئة، عن الأسئلة المطروحة، والتي يطلب فيها من التلميذ الإجابة بما يشعر به، بل تقيس جميع مظاهره الشخصية . وهذا النوع من الاختبارات له أهمية بالغة بالنسبة لعمليتي التربية والتعليم، وذلك لأن المعلم لا يستطيع أن يربي تلاميذه التربية الصحيحة، ويعلم هم بسهولة ويسر، إلا إذا فهم كل تلميذ فهماً صحيحاً، من حيث الميول، والرغبات والمزاج، والتعرف على المشاكل التي يعانيها في البيت والمدرسة، ويعمل على تذليلها. (إبراهيم رمضان،2007 :236).

### 3. 7. 1. 1. 5. مقاييس العلاقات الاجتماعية:

وتعرف أيضا بمقياس فاند يلاند للنضج الاجتماعي، وقد وضعه (اوجردول) وهو يتبع الطفل من الميلاد إلى سن الثلاثين، وهو عبارة عن مقارن ة سلوك الفرد بخصائص السلوك في سن معين . وهو مقنن على سلوك أشخاص أسوياء من الميلاد إلى البلوغ، وهو يقيس درجة النضج الاجتماعي، كما يظهر الاعتما دعلى النفس و المشاركة الاجتماعية، ويسجل الممتحنون أحكامهم بعد مقابلة شخصية تفصيلية مع الشخص نفسه أو مع شخص له معرفة كبيرة به، ويعطي المقياس درجات، يمكن نسبتها إلى العمر الزمني لنحصل على العمر الاجتماعي الذي يشبه العمر العقلي كما تعطيه مق اييس بينيه. ومن الجدير بالذكر أنه يجب التدريب على استخدام الاختبار كما يتطلب العناية بالتدريب لاستخدام المقياس. (خليل عبد الرحمن ومحمد عبد السلام،2000: 211ـ212).

### فوائد مقاييس العلاقات الاجتماعية:

تفيدمقاييس العلاقات الاجتماعية فيما يلي : تنمية التكيف الاجتماعي للطلبة، كما تفيد في تنمية الميول والاتجا هات المشتركة بين أعضاء المجموعة، و تنظيم المناشط في المدرسة وفي غرفة الصف ، وقياس مركز ا لفرد داخل المجموعة وتفسير سلوكه، واكتشاف الانقسامات التي تعكس المستوياتالاجتماعية بين أعضاء المجموعة، و تحديد الأطفال المعزولين ومشكلاتهم . وتوضح شبكة العلاقات الاجتماعية الم وجودة بين أفراد

الجماعة، وتطور علاقاتهم الإنسانيةكما تكشف عن القيادة في الصف، و عن الطلبة الذين يتحمل تسربهم في المدرسة في وقت مبكر . بالإضافة إلىتطبيق مقاييس ا لعلاقات الاجتماعية على الجماعات يفيد فيتشكيل شبكة للعلاقات الاجتماعية داخل الجماعة، ويستنتج منها دلالات هامة هي : انتشار العلاقات الاجتماعية داخل الجماعة، واستمرار الجماعة وتماسكها. (ماجدة السيد،2000: 141ــ142)

## 3. 7. 1. 1. 5.اختبارات السمات الشخصية والعقلية:

ومن المقاييس المقننة لقياس السمات الشخصية والعقلية (مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين )، وهو مقياس طوره رينزولي ورفاقه "هارت مان" ، و"كلاهار" عام(1975)،وذلك لقياس لسمات الشخصية المميزة للمتفوقين ، ويتضمن هذا المقياس أربعة مجالات رئيسية وهي القدرة على التعلم، الدافعية، الإبداعية، القيادية ). (صالح حسن،2007 :44ــ45).

كما طور في المملكة الأردنية الهاشمية مقياس لقياس السمات الشخصية العقلية، بعنوان(مقياس السمات العقليةــ الشخصية للمبدعين )، أبو علية (1983) ويتضمن (75) عبارة موزعة على تسعة أبعاد هي : القدرة على تحمل الغموض، والاستقلال في التفكير، والحكم، والمرونة في التفكير، والأ صالة في التفكير، والتفكير التأملي، والقدرة على التفكير، والانفتاح على الخبرة. (أحمد محمد الزعبي،2003 :77).

## 3. 7. 2. الأساليب غير الموضوعية:

هناك مجموعة من الأساليب التي تساعد على الكشف عن المتفوقين على الرغم من عدم موضوعيتها نذكر منها:

## 3. 7. 2. 1. ملاحظات الآباء:

ما من شك أن ملاحظات الآباء والأمهات وتقاريرهم لها قيمتها وأهميتها في تقدير تفوق أطفالهم، حيث أنهم أكثر الناس معرفة بهم، ودراية بسلوكهم وخصائصهم وأنشطتهم التي لا تكشف عنها الاختبارات الموضوعية المتنوعة، نظرا للتفاعل اليومي مع الأبناء، ومعرفة جوانب أخرى ــ غير أكاديمية ــ على الرغم مما تتصف به في كثير من الأحيان

بالمغالاة والتحيز. لذلك ينبغي النظر إلى تقارير الآباء والأمهات على أنها مجرد معلومات مساعدة إلى جانب الوسائل الأخرى المتعددة والمستخدمة في التعرف على الأطفال المتفوقين. ماريان شيفل،(1957) (عبد الرحمن سيد سليمان،2001: 29).

وتعود مبالغة الآباء في تقديرهم لأبنائهم لسببين كما يرى خليل ميخائيل معوض(1997) هما:

**أولا:** الأب يرى أن ابنه أفضل الأطفال وأكثرهم ذكاء لأنه يرا ه كما يتمنى أو يود أن يراه.نبل في كثير من الأحيان يتصرف الآباء لاشعوريا في ا ستخدام أبنائهم وسيلة لتحقيق ما لم يستطيع تحقيقه الآباء أنفسهم . فطموحهم قد يشوه ملاحظتهم عن الطفل خاصة عندما يرتفع مستوى ما يتوقعونه منه.

**ثانيا:** ذكاء الأبناء عادة ينسب إلى ذكاء الآباء الموروث . ومن ثم فهو مصدر فخر وتباهى لأنه منسوب إليهم .ومثل هؤلاء الآبا ء يبالغون في تقدير قدرات أبنائهم ومواهبهم يسببون مشكلات لأبنائهم إذ تراهم دائبين على دفع أبنائهم وحثهم على المزيد من الإنتاج العلمي والعقلي في حين أن إمكانيات الأبناء العـ قلية لا تمكنهم من إشباع طموح الآباء وآمالهم لأهذه الإمكانيات ليست على مستوى هذا الطم وحوقد يكون نتيجة هذا اختلالا في الاتزان الانفعالي عند الأبناء وعجز في التوافق الاجتماعي . (خليل ميخائيل معوض،1997 :182).

إضافة إلى أنهما قد يقعان تحت تأثير الذاتية فيتحيزون لجانب الأبناء، وافتقارهما المقدرة والمعرفة لاكتشاف خصائص المتفوق وسلوكه بصورة كافية. (خليل عبد الرحمن، محمد عبد السلام،2000 :27).

وأشارت دراسة تيرمان وأودن (1921)، إلى أن الملامح المبكرة للتفوق لوحظت من قبل الوالدين، والسبب في ذلك يعود إلى أن الوالدين هم أكثر الناس قربا إلى سلوك أبنائهم وخصائصهم، لاسيما في مرحلة الطفولة (زحلوق، 1994). كما أظهرت دراسات جاكوبس(jakobs,1971) وروبنسون (Robinson,1980) فعالية تقديرات الوالدين، وقد كانت هذه التقديرات صادقة في مرحلة الطفولة المبكرة (رياض الأطفال).

وقد أكد على استخدام ملاحظات الآباء في تشخيص المتفوقين عقليا ريتشارت (Richert,1982)،وخاصة مع الأطفال قبل سن العاشرة من العمر، لأنهم لا يستطيعون

في هذا العمر تقديم معلومات صادقة وكافية عن أنفسهم (محمد الحوراني،1992). (أحمد محمد الزعبي،2003 :79).

ويشير كل من كيتانوكيربي (Kitano Kirby,1986) وجلاجر (Galgher,1985) إلى أن تقديرات أولياء الأمور للأبناء من المؤشرات المهمة والصادقة، والتي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على الأطفال المتفوقين، لدرجة أن "كيتانوكيربي" أعتبر أن تقديرات أولياء الأمور أكثر مصداقية من تقدير المدرسين، بينما يشكك "جلاجر" في ذلك، وذلك لأن أولياء الأمور كانوا أكثر حذرا في تقدير تفوق أبنائهم. (عبد الرحمن و صفاء غازي،2001 :124).

ويمكن أن تكون تقديرات الوالدين أكثر دقة من تقديرات المعلمين إذا ما طلب منهما الاستجابة أو إبداء آرائهما أو تسجيل ملاحظتهما عن سلوك أبنائهما بطريقة دقيقة، كأن يطلب منهما ذكر هوايات واهتمامات الطفل الحالية، والكتب التي يستمتع بقراءتها، والمشكلات والحاجات الخاصة التي حصل عليها الطفل، وأنشطة وقت الفراغ التي يقوم بها، وتزداد دقة تقديرات الوالدين إذا ما كانا متعلمين أو مثقفين، وعلى وعي بمفهوم التفوق. (أحمد محمد الزعبي،2003 :79).

### 3. 7. 2. 2. تقديرات المعلمين والأساتذة:

يستطيع المعلمين والأساتذة بحكم تفاعلهم المباشر والمستمر مع التلاميذ وخلال فترة زمنية كافية أن يتعرفوا على المتفوقين عن طريق الملاحظة المقصودة الهادفة والمخطط لها، كل في مجال تخصصه، سواء داخل الصف أو خارجه، فهم يلاحظون مدى مشاركة التلميذ، ونوعية هذه المشاركة . كما يلاحظون مدى مساهمة التلميذ في النوادي العلمية، والنشاطا ت الاجتماعية، وميوله الرياضية، أو من خلال امتلاكه مهارة في كتابة الشعر، أو فضوله للمعرفة، أو استغراقه في التفكير والعمل لفترة طويلة، وكذلك من خلال تحصيله الدراسي المرتفع.

وقد أشارت نتائج دراسة حسين كامل (1985)، إلى أن المعلمين يميزون التلاميذ المتفوقين دراسيا عن أقرانهم المتأخرين دراسيا بمجموعة من الصفات أهمها : المثابرة والاستمرار في العمل والتعاون والذكاء والتفكير الإنتاجي والتكيف، والعلاقات الاجتماعية الناجحة، والصحة الجسمية والوعي الذاتي.(عبد الرحمن وصفاء غازي،2001 :124).

ولكن هذه الوسيلة قد لا تكون دقيقة أو فعالة وذلك بسبب تحيزات بعض المعلمين والأساتذة، حيث يتم تركيز تقديراتهم على الطلبة المتفوقين تحصيليا، واستبعاد الطلبة منخفضي التحصيل بالإضافة إلى عدم دقتهم خاصة إذا علمنا إلى أنه ليس كل التلاميذ المتفوقين يميلون إلى إظهار قدراتهم وتميزهم الفردي بشكل شفوي، أو عن طريق المشاركة في الأنشطة، حيث يظهر بعضهم هذا التميز في الأعمال التحريرية سواء عند الإجابة على الأسئلة في الامتحانات، أو عند إجراء البحوث، أو أنشطة ذات الصلة بالمادة الدراسية. (مدحت أبو النصر،2004 : 63 ــ 64).

وفي بحث لنصر الدين ليفة وعبد العزيز بن عبد الملك (2008) بعنوان تعليم الموهوبين بالجزائر إشكالية تعليم المعلمين وعدم توافق المرجعية التربوية . وفي سؤال وجه لأفراد عينة البحث من المعلمين : هل ترون أنكم مؤهلين لمعاينة والتعرف على الحاجات التربوية للتلاميذ الموهوبين؟ كانت نسبة المئوية لأفراد العينة الذين أجابوا بـ:(لا) 89.5% و 4.5% مترددين.

ومن أجل مساعدة المعلمين والأساتذة في اكتشاف تلامذتهم فقد صمم رونزوللي (Renzulli,1975) مقياسا للتقدير يتضمن أربعة مجالات يستطيع المعلمون والأساتذة أو الآباء وضع تقديراتهم عن التلاميذ والاستدلال على وجود مكونات التفوق لديهم، وهذه المجالات التي يشملها هذا المقياس هي :خصائص التعلم ، وخصائص الدافعية، والخصائص الابتكارية، والخصائص القيادية. ولهذا الغرض لابد من تدريب المعلمين والأساتذة على كيفية استخدام مثل هذ المقياس، وكيفية ملاحظاتهم و تقديراتهم لتلاميذهم بشكل يستطيع الوصول إلى تشخيص موضوعي قدر الإمكان للمتفوقين . (أحمد محمد الزعبي،2003 :78).

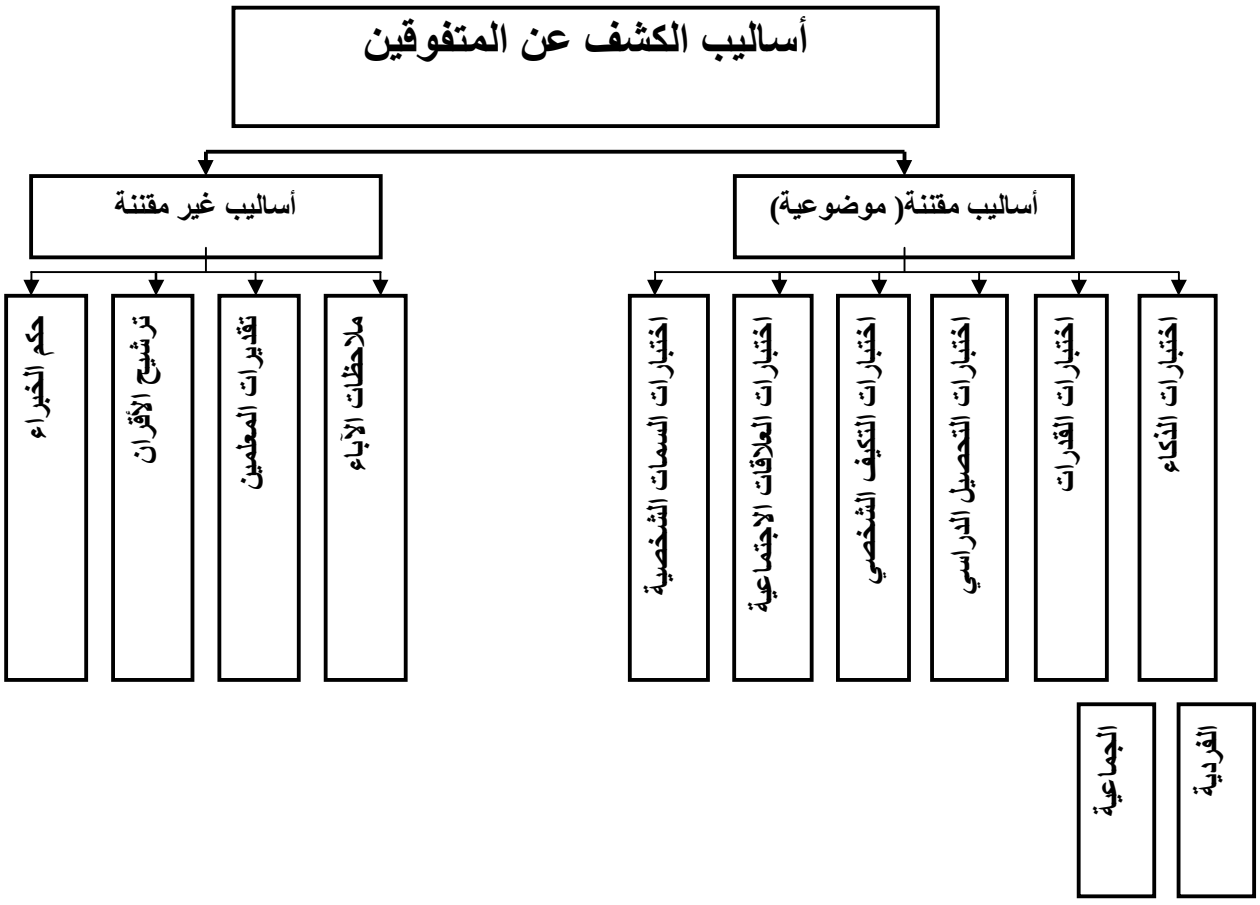
## 3. 7. 2. 3. ترشيح الزملاء (الأقران):

يتضمن الطلب من الأقران أو الزملاء في الصف أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بـ عض المهمات والمشاريع، أو من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد، أو من الذي لديه أفكار أصيلة، أو إلى أي زميل سيذهبون للمساعدة في موقف محدد . إن أهمية ترشيح الزملاء لأقرانهم المتفوقين تكمن في فاعلية هذا الترشيح في جانب القدرة التي تتعلق بالقيادة كصفة مميزة للمتفوقين.(القيروتي وآخرون،1995) (مصطفى نوري وخليل عبد الرحمن،2007: 273 ــ274).

### 3. 7. 2. 4 حكم الخبراء:

إن للخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة طريقة مناسبة للتعرف على المتفوقين في تلك الميادين . بالإضافة إلى افتراض الدقة في الكشف على التلاميذ المتفوقين من قبل الخبراء، فان هذه لها فوائدها في تشجيع التلاميذ وحفزهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في المجالات التي يتميزون فيها، إن المطلوب من الخبراء هو معرفة قدرات التلاميذ الحقيقية والأصيلة وتمييزها عن الأداء المؤقت . كذلك على الخبراء فهم خصائص المرحلة النمائية التي يمر بها التلميذ والتي تساعدهم في الموازنة والموائمة بين السلوك الذي يعبر عن قدرة متميزة تفوق ما هو متوقع من تلك المرحلة النمائية. Mandell (& Fiscus,1981). (صالح حسن الداهري،2005 :305).

وفي نهاية هذا العنصر يمكن تصنيف أساليب الكشف عن المتفوقين في الشكل التالي:




**الشكل (3) يمثل تصنيف أساليب الكشف عن المتفوقين**

## 3. 8 ــ مشكلات المتفوقين دراسيا:

أشار العديد من علماء التربية وعلم النفس ومن بينهم بول ويتي ( Paul Witty,1958) أن كل من أتيحت له فرصة لان يعمل أو يعيش مع أطفال متفوقين يدرك أنهم بالرغم من تفوقهم الملحوظ ، قلما يجدون الحياة سهلة، فهم يتعرضون لمعظم المشكلات التي يتعرض لها الأطفال عامة أثناء نموهم، ولكن بالإضافة إلى هذا يواجهون أنواعا أخرى من المتاعب الخاصة التي لا يواجهها الطفل العادي . (عبد الرحمن سيد وصفاء غازي،2001 :229).

إن المتفوقين هم أفرا د لهم قدراتهم القاصرة بعض الشيء، ولهم ميولهم ورغباتهم إلى جانب مشاكلهم واحتياجاتهم التي قد تكون أصعب حلا وتلبية من مشاكل واحتياجات التلاميذ العاديين(غير المتفوقين)مشكلة المتفوقون دراسيا لا تقل عن مشكلة المتأخ رين دراسيا، ذلك لأنهم لا يقوون على العيش مع أطفال في مثل سنهم من متوسطي الذكاء، ولا هم بقادرين للانتقال إلى عالم الكبار.

فإذا كان التلاميذ ذوي القدرات المتدنية يواجهون صعوبة في اللحاق بأقرانهم فان التلاميذ المتفوقين يواجهون صعوبة في الرجوع إلى الخلف ليبقوا مع أقرانهم .(أسامة محمد،2007 :80).

فإذا كنا بحق نرغب في مساعدة الطفل المتفوق لكي يحتل مكانه اللائق به في الحياة، ولكي يصبح هذا الطفل سعيدا ناجحا، فإنه يتعين علينا أن نتفهم المشكلات التي يحتمل أن يواجههاخلال سنوات الطفولة . ويمكن تقسيم مشكلات المتفوقين إلى ثلاثة أقسام المشكلات الاجتماعية، والمشكلات التربوية، والمشكلات الشخصية الانفعالية.

## 3. 8. 1المشكلات الاجتماعية:

يمكن تصنيف المشاكل التي يتعرض لها المتفوقون إلى المشكلات النابعة من الأسرة، والمشكلات النابعة من المجتمع ومفاهيمه السائدة.

### 3. 8. 1. 1ـ المشكلات النابعة من الأسرة:

يناقش الباحثون المشكلات والصعوبات ومصادر الإحباطات التي يحتمل أن يتعرض لها الطفل المتفوق في بيئته الأسرية . وعلى أنها مشكلات متعددة من ناحية، كما قد تختلف من أسرة إلى أخرى من ناحية ثانية، ومن هذه المشكلات:

**ـ المعتقدات الخاطئة تجاه ظاهرة التفوق:**

ومما يزيد الأمر خطورة وجو د المعتقدات الخاطئة تجاه ظاهرة التفوق، ومن أخطرها اعتقاد بعض الأسر أن المتفوق ليس بحاجة لرعاية، وأن ما لديه من مواهب وقدرات سوف تنمو بذاتها دون حاجة إلى مساعدة الآخرين، وقد يرافق ذلك عدم تقبل الوالدين والمجتمع المحبط للأفكار غير التقليدية التي يطرحها المتف وق، والتي قد تبدو غريبة أحيانا أو غير مألوفة وخروجا على المتعارف عليه . (كريا ويسرية، 2002: 288ـ289).

**ـ اللامبالاة من جانب الوالدين أو المبالغة في تقديرهما:**

فمن المشاكل التي يحتمل أن يتعرض لها المتفوق اللامبالاة من جانب الوالدين، وإهمال المتفوق ونبذه والسخرية منه، وعدم إشباع الحاجات الأساسية ل ه أو المبالغة في تقدير الوالدين لتفوق الطفل وتدليله. (عبد الرحمن وصفاء غازي ،2001 :230ـ234).

فالتلميذ المدلل في طفولته يعجز عن الاعتماد على نفسه في مراهقته، وينهار أمام كل أزمة تواجهه، ويترتب على ذلك تكيف اجتماعي خاطئ، والتلميذ المنبوذ في طفولته يثور في مراهقته ويميل إلى المشاجرة، والمعاداة والخصومة، ويحاول جذب انتباه الآخرين بكثرة نشاطه وحركته. (محمد عبد الظاهر وآخران،1982: 68).

فقد أثبتت دراسة شيلدون وجلوك (1956) أن هناك علاقة ارتباط بين فشل الأبناء في تحصيلهم الدراسي وبين أساليب الآباء واتجاهاتهم في تربية الأبناء . فقسوة الآباء أو تراخيهم أو عدم رعايتهم، أو كراهيتهم ، أو عدم المبالاة بهم له تأثير كبير في إخفاق الأبناء في تحصيلهم الدراسي . مثل هذا الجو الذي لا يتوفر فيه أمن التلميذ، ويتعرض فيه للحرمان والإحباط، يؤدي إلى ا ختلال في التوازن الانفعالي مما يؤثر على حالته الدراسية. (خليل ميخائيل معوض،1997: 205).

ـ **الفروق في الثقافة بين الطفل المتفوق وأسرته** : يذكر كل من زكريا ويسرية(2002)،وأحمد محمد الزعبي (2003)، أن من بين المشكلات النابعة من الأسرة التفاوت في المستويات العقلية بين المتفوق وأسرته إذ يعد ذلك مصدرا من مصادر حرمانه من تبادل الخبرات المناسبة، ومن ثم صعوبة فهم المتفوق، وصعوبة تقدير ميوله واحتياجاته، بالإضافة إلى ممارستهم لأساليب تربوية خاطئة معه بدءا من التحكم والتسلط والتشدد وإثارة الآلام النفسية، إذ يبدو لهم التميز وكأنه حالة مرضية, فطفلهم في نظرهم لا يشبه أقرانه في شيء، وهو أمر مزعج ومحير بالنسبة إليهم . يظهر ذلك في سلوكهم وردود أفعالهم تجاه الطفل أو من خلال تكليفه بمهام لا تتناسب وقدراته وإمكانياته، وكذلك من خلال مراقبة تصرفاته وعدم إتاحة الفرصة له بالمبادرة والاعتماد على النفس في حل المشكلات الدراسية والاجتماعية التي تواجهه خوفا من أن يؤدي ذلك إلى نتائج غير مرغوب فيها،ظهور الفتور، وعدم وجود ما يحفزه في البيت . (زكريا ويسرية، 2002: 288ـ289).

ـ **ضغط الأهل عليه بسبب الطموحات المبالغ فيها والتوقعات غير الواقعية:**

ومن المشكلات التي تواجه المتفوق ضغط الأهل عليه لاختياره التخصص الدراسي الذي يرضي فضولهم، خاصة بالنسبة للإناث متناسين طموحات الأبناء . (Mairtrak & Kumari ,1996).(أحمد محمد الزعبي،2003 :93).

ومن أسباب الضغوطات التي تواجهه هو توقع الآخرون منه الكثير، وما يلقي عليه من مسؤوليات كثيرة وكبيرة جدا، وتجاهل الآخرون عمره الحقيقي عندما تظهر قدراته، توقعه الشخصي عما في داخله كبير جدا أيضا، وقد لا يراعي الآخرون حساسيته ومشاعره،قد يتقلد مناصب قيادية بين أقرانه . وشعوره بالملل والإحباط من مستوى ذكاء الآخرين،قد تغيظ اهتماماته الآخرين،كونه متفوقا يعني أعمالا مركزة وشاقة . (شيرلي. ت. عبد الناصر، 2000 : 273ـ274).

ـ **المنافسة بينه وبين إخوته** : أضف إلى ذلك المنافسة بينه وبين إخوته، يوقعه في مشكلاته كثيرة مع أهله. (أحمد محمد الزعبي،2003 :93).

ـ **تدني المستوى الاقتصادي** :وهناك بعض الأسر تعاني من تدني المستوى الاقتصادي مما يقلل من قدرتها على مساعدة المتفوق وتوفير احتياجاته مما يؤثر من جهة

أخرى على صحته النفسية، وقد يولد لديه بعض مشاعر الإحباط والقلق والشعور بالعجز .
(زكريا ويسرية،2002: 288ــ289).

### 3. 8. 1. 2 ــ المشكلات النابعة من المجتمع ومفاهيمه السائدة:

المجتمع الذي يضع مجموعة من التوقعات وربما التقاليد أو الأفكار اللاعقلانية للفرد، غالبا ما تقيد قدراته مثل قولنا للطفل : لابد أن يكون كل شيء نافعا، ولابد أن يكون كل شيء ناجحا، ولابد أن يحبك كل الناس، ويجب التحكم في إظهار المشاعر، ولا تكن غامضا، والتزم بما تحدده لك ثقافة المجتمع" الذي تعيش فيه تماما.

ومن المعروف أن معظم الأطفال يتعرضون للفشل في وقت ما من حياتهم، ولكن تكرار هذا الفشل وطريقة التعامل معه قد يكون له أسوأ الأثر على دافعية الطفل نحو العمل. أنه لا يمكن تجنب الفشل بل أن كثيرا من المعلومات نكتسبها عن طريق المحاولة والخطأ، فلا بد من تصحيح المفهوم السائد للفشل، فلا يرد إلى قصور في ذات الطفل بل يشجع على المحاولة مرة أخرى كما تذكر إمابيل (Amabile).

ويرتبط بالفشل الخوف الذي يؤدي إلى تحطيم صاحبه، وتتسع الشقة بين أحلام التلميذ، وما يمكن تحقيقه منها في الواقع فعلا، مما يشعره بالفشل ويحطم تكيفه الدراسي وكذا الشخصي والاجتماعي مما يؤثر على تفوقه.(زكريا ويسريه،2002: 286ــ287).

انعدام الحرية، القلق التخلف الاقتصادي والاجتماعي تحد من قدرات الفرد.

واهتم تورانس (Torrance,1962) بالمشكلاتالتي يواجهها المتفوق نتيجة التفاعلات المتصارعة مع المجتمع ومع البيئة الثقافية، فوجد أن القوة التي تسيطر على المتفوق تجعلهم في موقف استقلالي، وغير تبعي في علاقته مع الجماعة التي يواجهها، فإما أن يتعلموا كيف يواجه التوترات بطريقة توافقية،أو يكبت حاجاته ، وبينما يؤدي رد الفعل الأول إلى السلوك الإنتاجي والصحة العقلية، فإن رد الفعل الثاني إلى اضطرابات في الشخصية.(لحسن بوعبد الله وناني نبيلة،2008: 82ــ83).

وقد وجدكلما ازدادت درجة التقدم الفكري ازداد سوء التكيف الاجتماعي . إذ أن المزج بين ذكاء راشد وعواطف طفل في جسم طفولي ليس بالأمر الهين. (ليندا. ت. سعيد،2004).

فالوسط الاجتماعي والثقافي يمكن أن يحول دون إبراز المتفوق لقدراتـــه وبـــذلك يصبح عائقا في طريق نموه الذهني والنفسي وعاملا من عوامل تأخير أو تحجيم تفوقه.

في وغياب الرعاية يتحول التفوق الدراسي من ملكة إلى معضلة للطفل الذي يجـــ د صعوبة في إقناع وسطه بتميزه، وللوسط الذي يجد عناء في فهم المتفوق وتوجيهه نحـــو الاتجاهات الصحيحة والهادفة . إضافة إلى ذلك نسجل أنه لدى بعض الأوساط الاجتماعية والثقافية من التصورات ما يربط بين بعض الأنشطة بمسألة الجنس الذي يـــصبح محـــددا لنوع السلوك المسموح به وا لسلوك الممنوع, بما يؤدي إلى تقييد فضول التلميـــذ العلمـــي ويعيقه في مسار تفوقه الدراسي والتعليمي ففي دراسة قام بها فوكس(1987) على البنـــات المتفوقات في مادة الرياضيات, وجد أن معوقات النمو المدرسي لديهن داخلية وخارجيـــة. أما المعوقات الخارجية فتتعلق بالدور الذي يقر به المجتمع للأنثى ويتم تدعيمه من قبـــل الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام . وهذا الدور الذي تتبناه الفتيات المتفوقات يـــتم تمثلـــه ليصبح من المعوقات الداخلية الذي يعيق التحصيل المدرسي.

ويمكن إجمال هذه الصعوبات والمشاكل فيما يلي : صعوبة تكوين صـــداقات مـــع الأقران، وصعوبة التواصل اللغوي معهم، ومشكلة تخطي سنوات الدراسة، وشعور الطفل المتفوق بالاغتراب والنقص . فالطفل المتفوق يعرف أنه مختلف عن الآخرين وهـــذا مـــا يدفعه إلى الابتعاد والانفصال عنهم، وقد يؤدي هذا إلى شعوره ـــ في بعض الأحيـــان ـــ بالنقص. (عبد الرحمن سليمان،1991: 153ـــ154).

ويشير روبنسون ونوبل (1991)، بأن 20% ـــــ25%من الأطفال المتفوقين بـــشكل عالي ربما يعانون من سوء تكيف خطير يشتمل على ما يلي : العزلة الاجتماعيـــة، وقلـــة الرفاق الذين يشاركونهم الاهتمامات بسبب نضجهم المبكر، و عدم وعي الوالدين لمواهبهم، التوقعات العالية من الآخرين، والضجر بالنسبة لبرامج المدرسة التي لا تتحدى قـــدراتهم (ليندا. ت. سعيد حسني. 2004 :226).

## 3. 8. 2 المشكلات التربوية:

تتعدد هذه المشكلات لتشمل مشكلات الطفل المتفوق سواء مع معلميه أو مع زملائه أو مع المدرسة أو مع المنهج. (خليل عبد الرحمن ومحمد عبد السلام،2000: 263).

### 3. 8. 2. 1ـ المشكلات النابعة من التفاعل مع المعلمين:

هناك بعض المعلمين أصحاب اتجاهات تسلطية نحو المتفوق، ربما خوفا من أسئلته الصعبة أو مواجهاته الفكرية المحرجة أحيانا، ولذلك فرغبة بعض المعلمين في أن يلتزم المتفوق بنمط التفكير المستخدم لديهم دون مراعاة رغبته في التفكير بطرق أخرى مغايرة، تنعكس آثاره على تطور تفكيره وأساليب إبداعه . (عبد الرحمن وصفاء غازي، 2001 :241).

يتسم المتفوقين بالاستقلالية، وبالثقة بالنفس بدرجة كبيرة، وبميلهم الزائد للاستطلاع والاستكشاف، وحبهم للمناقشة كل هذه الخصائص تبرز في كثير من الأحيان مصدر إزعاج كبير لكثير من المعلمين، وميل المدرس لإبراز التحصيل الدراسي، وتأكيده ومكافأته عليه، بالإضافة إلى نقص حساسية بعض المدرسين.

وتلخص ماجدة المطوع (1995)، أهم المشكلات التي تعترض المعلم أثناء تدريسه المتفوقين: كثرة وإحداث الفوضى في الصف لعدم وجود ما يناسب اهتماماتهم مما يسبب لإزعاج للمدرس وللتلاميذ الآخرين، والغضب والانفعال اتجاه أي ملاحظات مضادة لآرائهم، وعدم الانتباه للمدرس أثناء الشرح.

وتضيف سوسن عبد الجليل (2007) التدخل بالأسئلة أثناء سير الدرس ، الإصرار على الرأي عند النقاش مع المدرس، أو رفض المشاركة معه أثناء المناقشات ،. (محمد مقداد، 2008: 186).

وقد بين وايتمر (Whitmore,1986)، أن بعض التلاميذ المتفوقين تنخفض دافعيتهم للتحصيل بسبب عدم التوافق بين خصائصهم والفرص المتاحة لتلبية حاجاتهم . (سناء محمد سليمان،2006 :133).

### 3. 8. 2. 2 المشكلات النابعة من التفاعل مع الزملاء:

ويذكرخليل عبد الرحمن ومحمد عبد السلام (2000)أن المتفوقين يواجهون أحيانا مشكلات فريدة في نوعها . ومثال ذلك: استجابات أقرانهم غير الطيبة نحو تفوقهم، وكذلك استجابات الكبار أيضا ويرجع مصدر متاعب المتفوقين إلى التباين بين مستوى نموهم الفكري، ومستوى نموهم الجسمي والاجتماعي، أو النمو العاطفي .(خليل عبد الرحمن و محمد عبد السلام،2000: 355).

ويضيف محمد مقداد(2008) إلى كل ما قلناه يحس المتفوقون بالفارق والعزلة مع أقرانهم وخاصة عندما يقدمون أفكارا جديدة وأصيلة قد لا تلقى القبول من طرف زملائهم العاديين فيصبحون عرضة للتهكم والسخرية مما يضطرهم إلى مسايرتهم والامتثال إليهم في جو من العزلة والقلق . وعدم القدرة على التفاهم بينهم وبين زملائهم مما يؤدي إلى قلة عدد أصدقائهم، ونظرة مشوبة بالكراهية لتفوقهم، والغرور والاستعلاء على الزملاء في الصف لارتفاع مستواهم التحصيلي، وعدم القدرة على احتمال هؤلاء غير القادرين على التحصيل مثلهم. (محمد مقداد، 2008 : 185).

## 3. 8. 2. 3ـ مشكلات متعلقة بالمدرسة:

إن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية ذات طبيعة تنظيمية، ووظيفة تربوية، وقد تلجأ هذه المؤسسة أحيانا إلى تثبيط مستويات التفوق بشكل منقوص مما ينجر عنه إغفال الكثير من الأطفال المتفوقين ويؤدي إلى اضطرابات انفعالية أو طمس القدرات الإنجازية القوية لديهم. فاضطرار المتفوقين إلى مسايرة نسق أقرانهم في التعلم يؤدي إلى انخفاض أو توقف نسق نمو قدرات التفوق العقلي أو الشعور بالملل وفقدان الدافعية الدراسية . وقد يعرب البعض أن المدارس الموجودة حتمية وتقليدية أكثر منها ضرورة، ويشعر البعض بالضغط لإخفاء قدراتهم اللامعة، وقلة الرغبة في الإقبال على المدرسة لأنها لا تشبع فضولهم العلمي وتفتقر إلى المهام التعليمية التي تتحدى قدراتهم وإمكانياتهم.(خليل عبد الرحمن و محمد عبد السلام،2000: 234ـ 235).

ويذكر وفيق صفوت مختار (2005)، أن معظم حالات الهرب التي تم الكشف عنها وتحليلها، والتي كانت تؤدي بالأطفال إلى الجولان والتنقل، أنهم كانوا يفتقدون في بيئاتهم المدرسية ما يشبع ميولهم ويحقق رغباتهم، (وفيق صفوت مختار،2005 :123).

فالحياة المدرسية ليست مجرد تحصيل دراسي، بل هي إلى جانب هذا أيضا علاقات اجتماعية إما أن يتكيف لها الناشئ أولا يتكيف لها، وإما أن تتكيف هي للناشئ أو لا تتكيف له. فلقد يكون المتفوق بمثابة جسم غريب عن تلك الجماعات التي تضمه في إطار المدرسة، فتنبذه وترفضه وتلفظه أو هي تحاول ذلك، كما أن المؤسسة التعليمية ذاتها بمجموعاتها المتباينة قد لا تروق للمتفوق فيحاول نبذها والتخلص منها . (يوسف ميخائيل أسعد،1983: 299).

وقد أشار وايتمور (Whitmore,1980) إلى أن التلاميذ المتفوقون قد يتسربون من المدارس أو قد يجنحون، لأن النظم التربوية والاجتماعية تتجاهلهم، بل وربما تسيء معاملتهم أيضا، وبالتالي يعتبرون فرصا ضائعة وذلك بالطبع خسارة للمجتمع كله، ومع ذلك فان معظم المجتمعات لم تطور برامج فاعلة لهم، ويعتقد ليون (Lyon,1981) أن ذلك يعود إلى أربعة أسباب:

1ــ الاعتقاد بأن الإفراد المتفوقين قادرون على الانجاز في كل الظروف، وأنهم لا يحتاجون إلى أية وسيلة خاصة . والحقيقة هي أن حاجة الأفراد ذوي القدرات العقلية المتميزة إلى التربية الخاصة لا تقل عن حاجة الأفراد ذوي القدرات العقلية المتدنية.

2 الاعتقاد بأن المعلمين يحبو ن التلاميذ المتفوقون، وتبعا لذلك فان هؤلاء التلاميذ يحصلون الانتباه الخاص الذي يحتاجون إليه، ولكن تشير الدراسات العلمية إلى عدم صحة هذا الاعتقاد حيث أنها تبين أن المعلمين والمديرين لا يكترثون عموما بالتلاميذ المتفوقين، بل قد يتعاملون معهم بعدائية لا لشيء إلا لأنهم يختلفون عن غيرهم.

3ــ الاعتقاد بأن البرامج التربوية الخاصة للتلاميذ المتفوقين تكرس مفهوم النخبة وعليه فهي شكل من أشكال التمييز الذي يجب عدم تشجيعه والحقيقة هي أن المتفوقين يشكلون أقلية في المجتمع لا من حيث الجنس أو اللون وما إلى ذلك إنما من حيث الـ قدرات العقلية الخاصة، وإذا كانت بعض المجتمعات تمارس التميز لفئة اجتماعية دون أخرى فذلك لا يعني حرمان المتفوقين من الفرص الممكنة لتتطور قدراتهم.

4ــ الاعتقاد بأن شح الموارد المالية يمنعطور البرامج التربوية الخاصة، وأ نه إذا ما تم تمويل هذه البرامج جيدا فإنها ستزدهر، ولك ن العامل الحاسم الأكثر أهمية هو المعلم الذي يتعامل مع الأطفال المتفوقين. (أسامة محمد،2007: 80ــ81).

تلعب المدارس دورا في تحفيز تدني التحصيل لدى المتفوق، ففي دراسة على (208) طالب متفوق تركوا المدرسة لتقرير بعض العوامل التي يعزونها كأسباب في ترك المدرسة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود بيئة مدرسية لديها إحدى عوامل الخطر وهي كما يلي : قوانين الحضور تميل إلى طرد الطلاب، والنظرة إلى أن العمل الأكاديمي على أنه سهل أو ممل أو مكرر، وإن الأداء الأكاديمي غير المتساوي يقود إلى التركيز على الضعف، وحاجة التلاميذ للاحترام وتحمل المسؤولي ة، وكثرة الواجبات المدرسية،

واتجاهات المعلمين والمرشدين السالبة نحو التلاميذ هيسبب الميل إلى الانحراف . (ليندا. ت. سعيد،2004: 244ــ 245).

ويذكر خليل معوض (1997) العديد من المشاكل التي يعاني منهـا المتفـوق فـي المدرسة منها: الأساليب المدرسة غير التربوية، وغياب التقدير والاحترام والاسـتبدادية التي تستخدم وسائل القمع، والمناخ المدرسي شديد التنافس، وغياب المرونـة، وسـيطرة الجمود، والافتقار إلى الأنشطة الاجتماعية والرياضية، والافتقار إلى الإمكانيات المتعـددة التي تشبع احتياجات التلاميذ الثقافيةوالعلمية، بالإضافة إلى المنـاهج غيـر المـشجعة . وازدحام الفصول بالتلاميذ مما يعوق العمليات التعليمية. وسوء توزيع التلاميذ مما يجعـل الفصل الواحد يحتوي على مجموعاتمتباينة في المستوى التعليمي . فالتلاميـذ سـريعو التعلم لا يجدون ما يشحذ أذهانهم، وبطيئو التعلم يحسون بمشاعر النقص فيزدادون تأخرا دراسيا. وعدم مراعاة الفروق الفردية في الذكاء والقدرات العقلية بين التلاميـذ، وعـدم استطاعة المدرس الإلمام التام بتلاميذه وظروفهم المحيطة بهم، والتي تسبب في تـأخرهم الدراسي.(خليل ميخائيل معوض،1997 :207).

ويذكر كل من عبد الرحمن وصفا ء غازي(2001) نقلا عـن كـل مـن هرلـوك (Hurlock)، وأمابيل (Amabile) المشكلات المتعلقةبالمدرسة منها : العدد الكبيـر مـن التلاميذ داخل لفصل الدراسي الواحد، ونظم التقويم فإن مجرد توقع التقييم يـؤدي إلـى إضعاف الأداء. وقد أظهرت بعض الدراسات أن مجرد الشعور بالرقابة خلال العمل لـه دوره السلبي على الأداء . ونظام الإثابة إذ يعتقد معظم الناس إن إثابة السلوك تؤدي إلـى تنميته، لكن يبدو أن ذلك لا يصدق تماما على جميع السلوكيات، فهناك خسائر خفية يدفعها البعض مقابل الثواب أهمها تحطيم الدافعية الذاتية . فعندما هنئ حائز على جـائزة نوبـل على جائزته أجاب بحزن إن"جائزة نوبل تذكرة إلى القبر " فهل سمعتم بأي شخص حاز على جائزة نوبل أنجز شيئا بعدها؟ . ورفع حدة المنافسة وهي عبارة عن تكامل العـاملين السابقين معا، فعادة ما تظهر المنافسة عندما يشعر الأفراد أن أعمالهم سوف يتم تقييمهـا في مقابل أعمال الآخر ين، وأن العمل الأفضل سوف يحصل على إثابة من نوع معـين، وللأسف. فالمنافسة قد تقتل القدرات في مهدها، والبديل المحدد إن أنظمة المدارس التـي تركز على الحفظ البحت والضبط الشديد وتعليم الطفل ما يراد له ويطلب منـه أن يعيـده مرة أخرى في الامتحان بطريقةتقليدية، هي أنظمة تعوق التفكير وتقتل الدافعية الذاتيـة

ومن ثم التفوق، إضافة إلى الضبطوالتحكم الشديد للفصل . وتجاوز المتفوق لسرعة التعلم في المدرسة العادية، وإخفاق هفي إشباع حاجات المتفوق، وفتور حماسته تدريجيا، وتحول المدرسة إلى مركز طرد للمتفوق. (عبد الرحمن وصفاء غازي،2001 :241ـ242).

وبين "عزت سيد إسماعيل وعبد غلوم حسين" في دراسة حول السلوك المنحـــرف عند الشباب الكويتي، أن كثير من المنحرفين سلوكيا كانوا من مستوى عال من التحصيل الدراسي، لكنهم أصبحوا منحرفين نتيجة ظروف البيئة التي انحرفت بهم عـــن الطريـــق السوي نظرا للمعاملة غير المنصفة التي يتلقونها في البيئة المدرسية مما يجعلهم ســـريعي الإحباط والقلق، وأنهم لا يستطيعون استغلال قدراتهم في المكـــان المناســـب وبالطريقـــة المناسبة. (محمد مقداد،2008 :181).

## 3. 8. 2. 4 . المشكلات النابعة من المنهج المدرسي:

نظرا لأنالمنهج وضع ليتلاءم مع قدرات المتوسطين بشكل عام . فلـــيس فـــي المنهج ما يثير حب الاستطلاع الثقافي عند الطفل المتفوق ويتحدى قدراته، أو يمنح فرصة للتعبير عن النفس، ويعطي فرصة لنمو الميول الخاصة.

وأشار خليل عبد الرحمن و محمد عبد السلام (2000) أن المنهج الذي يخفق في تحـــدي قدرات المتفوق، أو في الكشف عن مجموعات الميول الفرديـــة، وكـــذلك فـــي مواجهـــة المشكلات الأخرى الباقية، يسبب مشكلات أخرى . وكثيرا ما تعوق مثل هـــذه العوامـــل وغيرهاالتكيف الطبيعي للطفل المتفوق خليل عبد الـــرحمن و محمـــد عبـــد الـــسلام، 2000: 355ـ356).

وفي بحث لنصر الدين ليفةعبد العزيز بن عبد الملـــك (2008) بعنـــوان تعلـــيم الموهوبين بالجزائر إشكالية تعليم المعلمين وعدم توافق المرجعية التربوية . وفي ســـؤال وجه لأفراد عينة البحث من المعلمين هل تستجيب محتويات الكتب الدراســـية لحاجـــات التلاميذ الموهوبين؟ وهل تغذي فيهم حب الاستطلاع؟ أجاب أفر اد العينة 76% منهم بكلمة لا. و11% منهم متردد.(نصر الدين ليفة،2008: 353).

## 3. 8. 3 . المشكلات الشخصية والانفعالية:

في مقدمة المشكلات الشخصية التي قد تعوق مسيرة المتفوق عدم التناسب بين مستويات النضج العقلي والنضج الانفعالي أو الجسماني لديه مما يزيد من شعوره بالقلق وعدم الرضى عن نفسه أحيانا . وهناك دلائل لدى بعض الدراسات إلى أنه كلما زاد العمر العقلي للمتفوق زاد ميله للوحدة وبذلك تزيد الفجوة بينه وبين زملائه، فتظهر لديه العديد من المشكلات الاجتماعية مثل الانعزال، والانطواء، وصعوبات التوافق الاجتماعي مما يوقعه في مشكلة وصف بعض الزملاء له بأنه معقد أو أن أفكاره الغريبة سوف تحرمه من حب الآخرين له، والتعامل معه بجفاء في بعض الأحيان .(زكريا ويسريه، 2002: 291).

وقد تنشأ هذه المشكلات الانفعالية نتيجة شعور المتفوق بالغرور بسبب كثرة المدح والثناء، أو الشعوربالإحباط والملل، أو الشعور بالتميز وا لاختلاف، ومعاملته على أنه ناضج. وقد يميل إلى التفاعل مع من هم أكبر سنا منه، وهنا يضطر لان يجاريهم في ألعابهم ومهاراتهم في حين أنه لا يكون لديه القدرة على ذلك وهذا يشعره بالنقص وقد يؤدى إلى سوء تكيفه. (خليل عبد الرحمن ومحمد عبد السلام،2000: 265ــ 266).

هذه الأسباب وغيرها ربما تكون أحيانا دافعا إلى الانحراف . وقد ثبت فعلا في دراسة لكثير من حالات الجنوح في المصح ات النفسية، أن قسما كبيرا من المحالين إليها ترتفع نسبة ذكائهم فوق العادي، فمن أجل ذلك لا يمكن معاملة اللامع بنفس الـ طريقة التي يعامل بها الآخرون ممن هم في مثل عمره، ولا يقمع باعتباره مشاغبا، أو جانحا . (محمد أيوب،1994 :129ــ130).

## 3. 8 ــ حاجات المتفوقين دراسيا:

لاشك أن الانجازات العظيمة ترجع إلى مجهودات المتفوقين وأن ما وصلت إليه الإنسانية من تطور في تاريخها الطويل يرجع إ لى سلسلة متواصلة من اختراعات المتفوقين والموهوبين، وبتقدم الحياة وتطورها تتعقد أساليبها وتزداد مشكلاتها، وتختلف في نوعيتها يستدعي مستويات عقلية مرتفعة لحل مثل هذه المشكلات "أحمد" (1993).

فالمتفوقون ثروة بشرية هامة تمثل طاقات ينبغي رعايتها ومنحها أفضل الفرص للنمو للاستفادة منها على أحسن وجه، وبقدر ما يعنى المجتمع بهذه الثروة يستطيع أن

يجني من ثمرات يحقق بها تقدمه ويسهم بها في الحضارة الإنسانية "أحمد"(1993) (ماجدة السيد،2008: 233).

على العكس من الاعتقاد الذي كان سائدا حول تربية الأطفال المتفوقين من أنهم قادرون على تدبير أمرهم والوصول إلى أقصى طاقاتهم بدون برامج تربوية خاصة، فإنهم بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة تماما كما يحتاجها أقرانهم من الأطفال المعوقين . ولا تختلف أيضا الأهداف التربوية للتلاميذ المتفوقين عن مثيلتها للتلاميذ المعوقين ومتوسطي الذكاء، وهو الوصول إلى أقصى درجة من النمو تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم.

ومن خلال توفير مناهج تلبي حاجات التلاميذ الموهوبين والمتفوقين، وأساليب تدريس تنسجم مع قدراتهم وتميزهم، وإجراءات وظروف بيئية تزودهم بخبرات يحتاجون إليها، فإن الأهداف الأساسية في مجال الموهبة والتفوق تتمثل فيما يلي:(صالح حسن،2005 :305).

1ـ تزويد التلاميذ والمتفوقين ببناء معرفي في المجالات العلمية المختلفة تجعلهم يصلون إلى درجة الإتقان في تلك المجالات.

2ـ تزويد التلاميذ المتفوقين بمهارات الحصول على المعرفة من خلال طرق حل المشكلات والإبداع واستخدام الأسلوب العلمي في الوصول إلى المعرفة.

من هنا فإن الحاجة التربوية للتلاميذ المتفوقين تتضمن توفير برامج تربوية تسمح لهم بالحصول على المعرفة في المجالات التي يتفوقون فيها، وكذلك الاستخدام الأمثل لتلك المعرفة وتطويرها بفعالية. الجدير بالذكر أنه لا يوجد تعاطف حتى من قبل التربويين لبرامج التلاميذ المتفوقين كما هو الحال مع برامج الأطفال المعوقين، والاهتمام ببرامجهم قد ارتبط تاريخيا بحاجة المجتمع إلى قدرات وإمكانات هؤلاء الأشخاص الذين يمثلون أهم المصادر الطبيعية لأي مجتمع.

ومع أن الاهتمام وتوفير برامج تربوية للتلاميذ المتفوقين يعود بالفائدة حتما للمجتمع الذي يوفر تلك البرامج، إلا أن ذلك يجب إلا يكون المبرر الوحيد للبرامج التربوية لهؤلاء التلاميذ، وإنما أيضا حاجة التلاميذ المتفوقين أنفسهم لكي يصلوا إلى أقصى قدراتهم وإمكاناتهم وأن يحققوا ذواتهم كمبرر أخلاقي تقوم عليه فلسفة التربية الخاصة. (صالح حسن،2005 :306).

يتميز المتفوقون بأن لهم حاجات خاصة بسبب ما يتسمون به من سمات عقلية، وجسمية، وانفعالية، واجتماعية لا تستطيع المدارس العادية من تحقيقها، ويشير الباحثون في مجال تربية المتفوقين إلى أن حاجاتهم تشمل ما يلي:

## 3. 9. 1 حاجات المتفوقين دراسيا في المجال المعرفي:

الحاجة إلى مهارات التفكير، والتزو د بالمعلومات في المجالات المختلفة، والتعمق والبحث في ميادين متخصصة، وأساليب البحث والتحليل، وتنظيم الأفكار والتعبير عنها بفعالية.الحاجة إلى المزيد من التفوق والانجاز ليتناسب مع ما لدى المتفوقين من إمكانات وكفايات عقلية تؤهلهم إلى ذلك، والحاجة إلى المزيد من الرعاية والاهتمام من قبل الأهل والمدرسين، لدفعهم إلى مزيد من الانجاز، والتزود من المعلومات في مجالات مختلفة، وتنظيم الأفكار والتعبير عنها. (صالح حسن،2005 : 307).

والحاجة إلى وضع برنامج د راسي خاص ولعل هذه هي أكبر حاجاته الخاصة فإنجازه المتميز والسريع يشعره بفراغ يجب إشغال ، وثمة حاجة واسعة الإطار تشمل النشاط غير النظامي، أو ما يعرف بالنشاط اللاصفي، خارج حجرة الدراسة. ويتضمن الزيارات الميدانية لإشباع رغبة المتفوقين إلى المزيد من الانجاز وعقد المقارنات، وعدم شعورهم بالملل. (أحمد محمد الزعبى، 2003 :91ـ92).

وهي نفس الحاجة التي أشار إليها صالح حسن (2005)إذ أن هذا الـ فراغ لا يسد إلا بمثل هذه البرامج الخاصة التي تنمي عند المتفوقين مهارات التفكير، والتعمق في البحث في ميادين متخصصة. (صالح حسن،2005 : 308).

## 3. 9. 2 حاجات المتفوقين دراسيا في المجال الاجتماعي والانفعالي:

إن قدرة الطفل على القيام بعلاقات اجتماعية يعتمد في الدرجة الأولى على إشباع حاجته إلى العطف والحب . حيث يساعده ذلك على الخروج من الذاتية إلى الموضوعية أي الخروج من التمركز حول الذات إلى نط اق العلاقات الخارجية . أما إذا حرم من الإشباع العاطفي فإنه يوجه حبه لذاته ويصبح أنانيا ويتميز بالانسحابية وهذا بدوره يعرضه إلى عدم القبول الاجتماعي من الآخرين ويعرقل إشباع حاجته إلى الانتماء "انتصار يونس" (1991).

كما يحتاج إلى التفاعل مع الأفراد والأشخاص الكبار، وتقبل قدراته وأدواره كشخص منتج. والحاجة إلى الاندماج الاجتماعي الذي يوفر له الأصدقاء المناسبين، والتعاون حتى لا يشعر بالغربة بسبب تفوقه أو موقف الآخرين منه ، وهذا يحتاج إلى وضع برامج اجتماعية خاصة يتم من خلال الرحلات والنشاطات الجماعية الأخرى . والحاجة إلى المزيد من تقدير الآخرين ليتناسب ذلك التقدير مع ما يشعر به نحو نفسه من مفهوم للذات عال وما تؤكّده إنجازاته،(أحمد محمد الزعبى، 2003 :91ـ92).

توصلت الدراسة التي قام بها محمد بيومي خليل (1989) بعنوان: الحاجات النفسية والقيم لدى المتفوقين دراسيا إلى النتائج التالية: أن أهم الحاجات النفسية لدى المتفوقين هي: الحاجة إلى العطف، والحاجة إلى التغيير، والتحصيل، والمعاضدة، والتواد، والنظام، والاستقلال. (عبد الرحمن سيد سليمان،2001 :71).

يحتاج المتفوقين إلى برامج خاصة، وإلى تسخير الإمكانيات وتهيئة الظروف لاستغلال ميوله والاستفادة منها، وإلى تعاون كلا من الأسرة والمدرسة في إشباع حاجات المتفوق. لذا يتوجب إعداد المدرسين. كما يحتاج المتفوق إلى التكيف النفسي مع بيئته، وإلى تقبل اختلافه، والتوافق مع نظرة الآخرين.(عبد المنصف حسن،2006: 300).

وبناء على تلك الحاجات فإن برامج التربية الخاصة للتلاميذ المتفوقين يجب أن تتضمن مناهج تناسب المهارات المعرفية للتلاميذ، كما تنمي الجوانب الاجتماعية والانفعالية لتواكب التفوق المعرفي، كما يجب أن تتضمن استراتجيات تدريس تتماشى مع نمط تعلم التلاميذ المتفوقين، وكذلك ترتيبات وإجراءات إدارية تسهل تنفيذ البرنامج التربوي بشكل فعال. (صالح حسن،2005 :307).

## 3. 10ـ رعاية المتفوقين دراسيا:

يعتبر المتفوقين من الشرائح القليلة والنادرة التي ترتاد مدارسنا . ونظرا لأهميتها وندرتها وجب علينا أن نقوم برعايتها بشكل علمي ومدروس وفق إستراتيجية تصب في قلب عملية النهضة والتنمية الاجتماعية.

## 3. 10 .1الرعاية الاجتماعية للطلبة المتفوقين دراسيا:

لا يختلف اثنان على أن المتفوقين بحاجة لرعاية خاصة واهتمام من كافة المحيطين بهم، وتنطوي هذه الرعاية على توفير بيئة مناسبة لهم ليست من جانب الوالدين وأولياء الأمور فقط، بل يقع على المعلمين والمؤسسات التربوية والخبراء والتربويون ورجال الأعمال ومؤسسات المجتمع المدني عبء المشاركة في دعم هذه الرعاية، بالإضافة إلى الجهود الحكومة في توفير الدعم الفني والمادي لبعض الفئات التي لا تصل إليها جهود ودعم تلك المؤسسات.(محمد غازي الدسوقي،2008 :148).

يقصد بالرعاية الاجتماعية أنها نسق متوازن من الخدمات والمؤسسات، الموجهة لمساعدة الأفراد والجماعات على القيام بوظائفهم، وتحقيق مستوى معيشي مناسب وعلاقات شخصية واجتماعية مرضية، وتوظيف أمثل للقدرات وللموارد . ومن أشكال الرعاية الاجتماعية للتلاميذ المتفوقين نذكر: المعاملة الحسنة، ومنحهم الجوائز التشجيعية سواء المادية أو المعنوية، وتوفير الأنشطة الاجتماعية والإرشاد الاجتماعي لهم، مثل الاجتماعات والرحلات، وأخذ رأي المتفوقين في المشكلات التي تواجههم، مساعدتهم على تحقيق التوافق الاجتماعي مع المحيطين بهم سواء في الأسرة أو في المدرسة. (مدحت أبو النصر،2004 :81).

## 1ـ دور الأسرة في تعزيز ورعاية المتفوقين دراسيا:

لاشك في أن للبيئة الأسرية أثرها الكبير في تعزيز ورعاية المتفوق و بخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أن نشأة التلميذ المتفوق في ظل ظروف أسرية جيدة يساعده على تنمية قدراته ومواهبه، كما أن الوالدين يستطيعان تقديم الكثير لتعليم ورعاية المتفوق فللوالدين الأثر الفعال في تربية التلميذ وتنشئته، ومشاركتهما مهمة في مجالات متعددة منها توفير الدافعية التلميذ على الانجاز والتفوق وتغذية مواهب الطفل وتأكيدها.

وأبرزت شيررلي (2000)، دور الوالدين في استثمار أقصى ما تسمح به قدرات الأبناء: كضرورة تهيئة البيئة المنزلية المثيرة، وإعطاء الوقت الكافي للطفل للعب والاهتمام، والنزول إلى مستوى الطفل في التعامل معه، ومشاركته عالمه الخاص به، كل ذلك مع مراعاة الاعتدال في التدليل وإظهار الحب. ثم قدمت المؤلفة تساؤلا حول نوع الرعاية الوالدية المثالية، وكانت إجابة هذا التساؤل : درجة التحفيز، وخلق الدافعية داخل البيت، ومدى تحقيق رغبات الطفل المتفوق، ودرجة المشادات الانفعالية والمواجهات بين

الآباء من ناحية وبين الأبناء المتفوقين من ناحية أخرى. (شيرلي. ت. عبد الناصر فخرو، 2000 :275).

يرى عبد المنصف حسن ،(2006) أن من أهم خصائص الجو المنزلي الذي يساعد على إظهار التفوق ما يلي : توفير الحنان وتقبل العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، والاتصالات الاجتماعية مع الأسر الأخرى مما يتيح الفرص للمتفوقين للاختلاط مع غيرهم من الأطفال من أعمارهم، وإثارة فضول الأطفال من خلال الاتصالات الهامة مع المصادر المختلفة من ثقافة وطبيعة اجتماعية . وإتاحة الفرصة للطفل لتنمية الإحساس بالمسؤولية في وقت مبكر من حياته، وتشجيع الاعتماد على النفس في تصريف شؤونه وحل مشكلاته بما يساعده على تنمية قدراته العقلية، وإشراك الطفل في المسؤوليات الأسرية حتى يمكن تنمية الصفات الاجتماعية اللازمة للحياة في المجتمع الخارجي . (عبد المنصف حسن،2006 :302).

ويضيف إبراهيم رمضان (2007) توفير البيئة المنزلية الهادفة التي تساعده على التحصيل العلمي. توفير الوسائل والأدوات التعليمية اللازمة وخاصة الحديثة منها، التي تمنحه القدرة على الانفتاح والتواصل والابتكار (المراجع، الكمبيوتر، الانترنيت ...)، رفع مستوى طموحه لأعلى ما يمكن، واكتشاف وتوظيف ميوله، ومواهبه، ومساعدته على اختيار الأقسام العلمية المناسبة له ، ودعم روح التنافس الايجابي بين الأبناء، وحمايته من مشتتات الذهن ومضيعات الوقت المختلفة، ومساعدته في تنظيف حجرته وأدواته وتنظيم وقته بشكل عام، والتنسيق الجيد مع إدارة المدرسة في متابعة العملية التعليمية والتربوية، توفير مساحات مناسبة من الترفيه والترويح عن النفس الذي يجدد الروح، وتفعيل الزيارات والرحلات العائلية في التربية الثقافية والعملية للأبناء (زيارة الأماكن التاريخية، زيارة مواضع وأماكن متجددة مع التعليق عليها، الزيارات العلمية الهادفة للمتاحف والآثار..)، الارتفاع بمستوى عقل وثقافة الابن من خلال جدية المناقشات والحوارات اليومية المعتادة. (إبر هيم رمضان،2007 :248ـ249).

وقد ذكر توفيق عبد المنعم توفيق بعض الدراسات التي اهتمت بالتعرف إلى تأثير البيئة الأسرية على التفوق الدراسي، منهادراسة معوض(1983)، عن المراهقين المتفوقين في مصر وجد أن أسر مجموعة المتفوقين يتميزون عن أسر العاديين بمستوى اقتصادي أعلى فضلا عن ارتفاع المستوى المنهي لآباء المتفوقين نسبيا، وكذلك المستوى

التعليمي، كما أن مجموعة المتفوقين كانت أكثر مشاركة في الأنشطة المدرسية . (توفيق عبد المنعم، 2004 : 129 ــ 130).

وفي دراسة موضوعها دور البيئة الا جتماعية في رعاية وتوجيه المتفوقين علميا في الكليات الجامعية في مصر (1976)، وجد ارتباط قوي وموجببين طموح الأسرة وتماسكها وتحقيق التفوق العلمي للأبناء والاحتفاظ به. (مدحت أبو النصر،2004 :78).

فالتلاميذ الذين يدركون بأنهم يعيشون في أسر يعاملون فيها معاملة تت سم بالاحترام والحرية، حيث يسمح لهم الآباء بمناقشة مختلف القضايا التي تتعلق بهم ، كما يسمحون لهم بعرض مـ شكلاتهم الخاصة دون تردد أو تلكؤ، ويعطونهم الفرص لاختيار نوع الدراسة التي يرغبون الالتحاق بها، ويسمحون لهم بممارسة النشاطات التي يميلون إليها داخل المنزل و خارجه، ويشجعونهم على المشاركة في الرحلات المدرسية، ويعاملونهم معاملة عادلة دون تمييز بين إخوتهم، ويفسحون لهم المجال في المشاركة في المناقشة والحديث مع الضيوف في حدود اهتماماتهم، ويحترمون رغباتهم في اختيار أصدقائهم ، وتتصف مواقفهم مع أبنائهم بالتسامح والمحبة ، إن جوا أسريا كهذا لا بد أن يوفر فرصا أكبر إلى حفز النشاط العقلي لدى الطفل مما قد يساعده ذلك على تحقيق مستوى مرتفع من حيث التحصيل الدراسي وإنماء قدراته. (أديب محمد،2008 :324).

من هنا كانت مسؤولية الأسرة ومسؤولية أولياء أمور التلاميذ كبيرة، فالحد الأدنى المطلوب لمعاونة الأسرة للمدرسة في أداء وظيفتها في إعداد وتنشئة جيل المستقبل هو توفير الجو الاجتماعي المناسب للتلميذ داخل الأسرة، بحيث يشعر التلميذ بأن أسرته توفر الأمن، والأمان، والحب، والتقبل، فيقوى لديه الشعور بالانتماء لأسرة متماسكة متحابة يفخر بالانتماء إليها، ويسعده أن يرد لها الجميل بالنجاح والتفوق.

## 2 ــ دور المدرسة في تعزيز ورعاية المتفوقين:

المدرسة هي البيئ ة الثانية بعد الأسرة التي يقضي فيها التلميذ معظم أوقات يومه ومن هنا يتضح لنا أهمية دور المدرسة في تقديم الرعاية للتلاميذ المتفوقين، فالمدرسة تتعهد القالب الذي صاغه المنزل لشخصية التلميذ بالتهذيب والتعديل بما تهيئه له من نواحي النشاط اللازمة لمرحلة النمو التي يكون فيها التلميذ . فالتربية عملية ديناميكية، أي أن كل ما يجري في الفصل المدرسي وفي موقف تعليمي يؤثر على التلميذ.

ويرى أحمد حسين وعودة عبد الجواد(1990)،أن للبيئة المدرسية وإدارة الفصل أكبر الأثر في إيجاد جو إجماعي انفعالي إيجابي داخل حجرة الدراسة، حيث يستند إلى مسلمة أساسية، هي أن التعلم يتحقق بأقصى درجة من الفعالية إذا كان الجو الاجتماعي الانفعالي داخل حجرة الدراسة إيجابيا، وينشأ هذا الجو من العلاقات الإنسانية الجيدة التي توجد بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ وبعضهم، وعلى ذلك فان دور المعلم أن يعمل على إيجاد جو انفعالي اجتماعي إيجابي، عن طريق تكوين علاقات صحية بينه وبين التلاميذوبين التلاميذ وبعضهم البعض، وفي إطار هذا المدخل تعرف إدارة الفصل بأنها مجموعة الأنشطة التي يستطيع المعلم بواسطتها أن ينمي علاقات إنسانية جيدة، ويخلق جوا اجتماعيا انفعاليا إيجابيا داخل الفصل.(أحمد حسين وعودة عبد الجواد،1990 :59).

## 3 ــ دور المجتمع في تعزيز ورعاية المتفوقين:

إن توفير الرعاية المناسبة للتلاميذ المتفوقين له مردود ايجابي على التلاميذ المتفوقين بشكل فردي، لكننا نعتبر بأن التلاميذ المتفوقين بالإضافة إلى ذلك قضية اجتماعية وذلك لأن أداء هؤلاء سينعكس بشكل مباشر على المجتمع الذي يعيشون فيه.

وفي هذا الصدد يشير كل من زكريا ويسرية،(2002) إلى مجموعة من النقاط التي ينبغي على الجهات المعنية وذات الاهتمام أخذها في الاعتبار منها : إعداد نشرات أو كتيبات دورية مبسطة تتضمن معلومات عن المتفوقين وخصائصهم وكيفية التعامل معهم، والوسائل والأدوات اللازمة في رعايتهم، و عقد دورات وندوات في الإذاعة والتلفزيون ومراكز خدمة المجتمع للتعريف بالمتفوقين وخصائصهم وحاجاتهم . ويمكن الاستفادة من مجالس الآباء في هذا الجانب، و تأسيس جمعيات آباء ومعلمي المتفوقين في المناطق التعليمية المختلفة، وفتح مواقع على شبكة الانترنت للتعريف بالتفوق للطفل العربي بين الاكتشاف والرعاية. (زكريا ويسرية،2002 :316).

كما يشير طارق عبد الرؤوف (2007) إلى ضرورة تدعيم دور أولياء الأمور والوالدين، ولمسؤولية المجتمع تبدأ بإعداد أوجه النشاط للآباء، فإذا أعطي الآباء فرصة الاشتراك في أوجه النشاط المختلفة، ويساعد هذا كله على فهم الآباء . بالإضافة إلى الاكتشاف المبكر للمتفوقين والحرص على مكافأتهمفي برامج النشاط الاجتماعي . (طارق عبد الرؤوف،2007 :138).

ويرى رجاء أبو علام وعمر البدر (1986) أنه ينبغي إ عـداد المتفـوق وإمـداده بالخبرات والتجارب وأوجه النشاط المختلفة، وذلك قبل دخوله المدرسة وأثناء التحاقه بها، فالمنزل وحده غير كاف للكشف عن الـ متفوقين وتنشئتهم ورعايتهم، وتعاون المجتمع مـع المنزل هام في إعداده البرنامج الكلي لنمو الطفل المتفوق (رجاء أبو عـلام وعمـر البـدر ،1986: 39 ــ40).

## 3. 10 .2 الرعاية التربوية للطلبة المتفوقين دراسيا:

ومن نتائج الدراسة التي قام بها "علي السيد أحمد (1985)ما يلي : ضرورة تنـوع برامج المتفوقين وتعدد أساليب رعايتهم . ومراعاة خصائص نمو المتفوقين وميولهم العقلية ونوعية مواهبهم، واكتشاف المتفوق باستخدام الطر ائق والأساليب العلمية والتحقق من أن صور التفوق ظاهرة في التحصيل الدراسي، وأن تبدأ رعاية المتفوقين في سن مـا قبـل المدرسة تمشيا مع الاتجاهات العالمية، وملاحظة الطلاب المتفوقين في دراستهم بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية. (طارق عبد الرؤوف،2007 :18).

## المبررات التربوية الخاصة بالطلبة المتفوقين:

هناك برامج تربوية خاصة يحتاج إليها الطلبة ا لمتفوقين وذلك للوصول بهـم إلـى أقصى درجات من النمو بالمقدار الذي تسمح به قدراتهم، وقد أشارت العديد من المراجع والدراسات إلى مبررات وجود مثل هذه البرامج الخاصة نوجزها فيما يلي : عـدم كفايـة برامج التعليم العادي، إذ يهتم بالفئة الوسطى وعدم الاهتمام بالتلاميذ المتميزين، والتربيـة الخاصة حق للطفل المتفوق للحصول على فرص مكافئـة كغيـرهم مـن الأفـراد ذوي الاحتياجات الخاصة.

وإذا كان من تحفظات لدى بعض الباحثين حول البدائل التربويـة التـي تفـصل التلاميذ المتفوقين عن أقرانهم الآخرين، وخاصة في المجالات الأكاديمية فإن مثـل هـذه التحفظات، يجب أن لا تؤثر على حق التلا ميذ الذين يظهرون تفوقا في مجالات مختلفـة والذين يحتاجون، بسبب اختلافهم عن أقرانهم إلى خدمات تربوية خاصة . إن الوقوف ضد برامج تربوية خاصة للتلاميذ المتفوقين هو في نهاية الأمر مناقض للمبدأ والفلسفة التـي

تقوم عليها التربية الخاصة التي تعنى بالفروق الفردية والاه تمام بتلبية حاجات التلاميذ الذين ينحرفون عن المتوسط في قدراتهم، (صالح حسن،2005 :306).

إن فكرة إنشاء برامج دراسية خاصة للمتفوقين أوجدت فريقين من المربين منهم المعارض المستنكر لها، و منهم المؤيد المبارك، وفيما يلي عرض موجز لوجهات النظر لكل الفريقين.

## وجهة نظر الفريق المعارض للبرامج الخاصة:

وهم يستدلون على ذلك بما يلي : إن منح المتفوقين عناية خاصة لا يتفق مع المبادئ الديمقراطية التي تنادي بمبدأ تكافؤ الفرص بين جميع الطلاب، و أن تجميع المتفوقين في برامج خاصة بهم تعمل على خلق طبقة من الأفرا دتشعر بتميزها عن غيرها، وهذا يتنافى مع طبيعة المساواة أيضا، الأضرار التي قد تلحق بكل من المتفوقين والعاديين إذا فصلوا عن بعضهم في مجموعات خاصة منها: تنمية اتجاهات سلبية بين العاديين نحو المتفوقين (كره، حسد ...)، قد يؤدي قصور الوسائل المستخدمة في التعرف على المتفوقين إلى إلحاق بعضهم بمستويات أعلى مما هم عليه حقا خاصة النضج الا جتماعي وهذا يهدد صحتهم النفسية، إن فصل المتفوقين عن العاديين يحرمهم من فرص التدريب على الزعامة بين مجتمع العاديين ، كما أنه في نفس الوقت تحرم العاديين من التدريب على تقبل زعامة المتفوقين ومساندتهم، بالإضافة إلى أ ن تجميع المتفوقين في مجموعات خاصة يؤدي إلى زياد ة التنافس، كما أن الضغط الذي يعانونه من الرغبة في الوصول إلى المستوى المطلوب قد يؤدي إلى الانسحاب وخفض مستويات طموحه م. إن المتفوقين أثناء فصلهم عن العاديين يحرم العاديون من استثارة طاقاتهم العقل ية ويقلل مستوى طموحاتهم وأدائهم. (خليل عبد الرحمن و محمد عبد السلام،2000: 230).

## وجهة نظر المؤيدين للبرامج الخاصة:

ويرد هؤلاء على الاعتراضات موضحين ما يلي : إن مبدأ التكافؤ في الفرص لا يعني تساويها بل هي أن تقدم لكل طفل ما يناسبه وهذا هو جوهر الديمق راطية وأهم أسسها. وأن فصل المتفوقين ووضع برامج تربوية خاصة بهم له كثير من الفوائد كما يلخصها باس (Passow) هي: كلما كان مدى التباين بين أفراد المجموعة التي تقدم إليها

الخدمات صغيرا كانت استفادة المجموعة من الخـدمات كثيـرا، و إن انتمـاء المتفـوق لمجموعة مماثلة في مستواه العقلي يساعده على تكوين مفهوم واقعي عن ذاته كما يساعده على التعرف على مواطن قوته وضعفه .كما أن انت ماء المتفوق لمجموعـة مـن أمثالـه يساعده على البحث والتفكير ومناقشة الأفكار على مستوى عال . إن تجميع المتفوقين فـي وحدات يؤدي إلى النمو السريع في جميع نواحي نموهم. إن فصل الأطفال في مجموعات ليس شيئا جديدا ابتدعته برامج التربية الخاصة، فنظام المدارس العادية يقوم عل أسـاس العمر الزمني وبرامج التربية الخاصة تقوم على أساس العمر العقلي . ولقد أثبتت بعـض الدراسات فوائد فصل المتفوقين في صفوف وحسب برامج خاصـة ومـن أهـم هـذه الدراسات العربية دراسات عبد الغفار، ورأفت وغيـرهم . فقـد أوضـحت جميعهـا أن المتفوقين الذين فرضت عليهم الصفوف العادية لا يشعرون بارتياح نحو مستوى العمـل الأكاديمي المطلوب في الصف بل نجدهم يشكون من عدم وجود الفرص الحافزة وأنهـم يشعرون بالإحباط بسبب وجودهم مع أطفال أقل منهم من حيث المـستوى . (خليـل عبـد الرحمن ومحمد عبد السلام،2000: 230ـ231).

تختلف البرامج التربوية والتعليمية للمتفوقين عن تلك البرامج التي تقدم للعـاديين وذلك بسبب هدف تلك البرامج لدى كل منهما، وتبدو طبيعة هذا الاخـتلاف فـي إثـراء البرامج التربوية والتعليمية للمتفوقين أو الإسراع في الالتحاق بالمدرسة والانتهـاء منهـا بوقت أقل. (محمد عصام،2009 :229).

وضمن هذين النوعين من البرامج التربوية تقدم الخدمات على شكل بدائل تربويـة متنوعة تناسب الطفل المتفوق بعد عملية الكشف والتعرف الدقيق . وتقدم تلك البرامج من النظام المدرسي بترتيبات وإجراءات تأخذ بعين الاعتبار الفوائد التـي يمكـن أن تحقـق أقصى درجة من النمو في جوانب التفوق التي يمتلكها أو التـي بمكـن أن يتميـز بهـا مستقبلا.(صالح حسن،2005 :307).

وفيما يلي شرح موجز لأنواع البرامج التربوية والتعليميـة للمتفـوقين (الإثـراء والإسراع والأسلوب التكاملي).

### 3. 10. 2. 1 الإثراء:

يقصد بالإثراء أو الإغناء للبرنامج التربوي أو التعليمي كأسلوب في تنمية الموهبة والتفوق تزويد الطفل المتفوق ـ أيا كانت المرحلة التعليمية بخبرات متنوعة ومتعمقة في

موضوعات أو نشاطات تفوق ما يعطى في المناهج المدرسية العادية .(وتتضمن تلك الخبرات، أدواتومشاريع خاصة، ومناه ج إضافية تثري حصيلة هؤلاء بطريقة منظمة وهادئة ومخطط لها بتوجيه المعلم وإشرافه وليس بأسلوب عشوائي، لأن المتفوقين غالبا ما يتمكنون من إنهاء النشاطات الصفية العادية بسرعة، وبكفاءة أكبر من غالبية الطلبة في الصف العادي.

ويقسم الإثراء إلى نوعين الأول الإثراء العمودي، الثاني الإثراء الأفقي . (صالح حسن،2005 :307).

ـ **الإثراء العمودي**: ويعني تزويد الطلبة المتفوقين دراسيا بخبرات غنية ومتنوعة في موضوع معين من موضوعات المنهج التعليمي.

ـ **الإثراء الأفقي**ويعني تزويد الطلبة الم تفوقين دراسيا بخبرات غنية ومتنوعة في عدد من الموضوعات المدرسية، أو في مجالات جديدة في المعرفة لا يغطيها المنهج التعليمي . (مدحت أبو النصر،2004 :82ـ83).

**مزايا الإثراء:**

ولأسلوب الإثراء مزايا متعددة منها : أنه يتم في إطار الصفوف العادية للمدرسة، وهذا ما يتيح للا تلميذ المتفوق فرصة للتفاعل مع أقرانه من العمر الزمني، مما يسمح له بتحقيق بعض المزايا النفسية والاجتماعية، وإنماء روح القيادة لديه، وأنه غير مكلف ماديا ولا يتطلب اهتماما تنظيميا إداريا كبيرا، كما أنه أقل عرضة للجدل والخلاف . (عبد الرحمن سيد سليمان والسيد محمد،2004 :146).

ويضيف زكريا، ويسرية (2002)بعض المزايا الأخرى تتمثل فيما يلي : أن مواجهة المعلم لأنواع غير متجانسة في الفصل الواحد مما يساعد على تطوير أساليب التدريس للعاديين والمتفوقين في وقت واحد . إن نتائج الأبحاث العربية والأجنبية تشير إلى أن التلاميذ الذي ن طبقت عليهم إستراتيجية الإثراء كان أداؤهم أفضل من التلاميذ الذين لهم نفس القدرات، ولكن لم يستخدموا هذه الإستراتيجية. (زكريا ويسرية،2002 :307).

**أنواع البرامج الإثرائية:**

هناك العديد من نماذج البرامج التعليمية الخاصة بالطلبة المتفوقين في العالم، وغالبية هذه البرامج يمكن تصنيفها في مجموعات رئيسية، حيث تتشابه وتشترك فيما بينها في الأهداف وطبيعة التنفيذ وهي على النحو التالي:

## 1.المدارس الخاصة:

يعد هذا النوع من البرامج المفضلة في واحدة فقط، والمتمثلة في تقديم خدمات تعليمية خاصة للطلبة المتميزين المتواجدين في ا لمجتمعات المحلية التي تعاني من صعوبات ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو انفعالية، وهذا يعني أن الأسرة أو المدرسة التي ينتمي لها التلميذ المتفوق تعاني من صعوبات معينة، حيث يصبح البرنامج الخاص في المدرسة الخاصة ملاذا ومنقذا لقدراتهم العقلية وحاميا لها من التد راجع، ومستثمرا لطاقاتهم التي ستعود بالنفع على تطور المجتمع، عوضا عن تعرضها للهدر.

ويتبع هذا النوع من البرامج الفلسفة القديمة في تعليم المتفوقين، فقد تم ممارستها إبان الخمسينيات وتعد من طرائق العزل . وقد أثبتت الدراسات عدم جدوى مثل هذه البرامج وذلك للأ سباب الآتية: حرمان فئة كاملة من الطلبة من فرص التنافس داخل الصف العادي، كما أن لها بعد انفعالي سيء على الطالب المتفوق، بالإضافة إلى أن الطالب المتفوق داخل المدرسة الخاصة بالمتفوقين يعيش ضمن مجتمع يتصف بالمثالية الزائدة، وعندما يخرج إلى العالم العادي، تصبح عملية التكيف عنده صعبة، وبالتالي تنعكس الآثار السلبية لذلك عليه مستقبلا . والمدارس الخاصة تجعل الطالب المتفوق يشعر أنه مماثل في قدراته لبقية الطلبة ويصعب اقتناعه بخصوصية القدرات، وبالتالي قد يبذل مجهودا أعلى من طاقته لمنافسته الآخرين والذي قد ينعكس عليه سل بيا. وهناك سبب آخر يتمثل في عدم العدالة فيما يتعلق بصرف الأموال العامة على فئة معينة فقط، بدلا من أن توفر فرص التعليم الجيدة لجميع فئات الطلبة، وعلى أثر هذا تم إلغاء هذا الأسلوب في كثير من دول العالم.(محمد عصام، 2009 :187ــ 188).

ويذكر خليل عبد الرحمنو محمد عبد السلام، (2000) أن من مميزات هذا النوع من التعليم قلة عدد الأطفال في الصف الواحد، وإتاحة الفرصة للتجارب بين الأطفال في مستوى عقلي متقارب، وتوافر الأخصائيين الذين تستدعي نوع المدرسة تعيينهم، والحياة

في الفصل الواحد حرة لا تكلف فيها وكأن الأطفال يعمـ لون في مصنع. (خليل عبد الرحمن و محمد عبد السلام،2000: 239).

## 2. الصفوف خاصة:

وإذا تعذر تجميع المتفوقين في مدارس خاصة لأي سبب مـن الأسـباب فـيمكن تجميعهم في صفوف خاصة سواءداخل المدرسة العادية أوخارج المدرسة العادية . فقـد توصلت سناء محمد سليمان في دراسة لها بعنوان: رعاية التلاميـذ الطـلاب المتفـوقين بالمدرسة الثانوية بين الواقع والمأمول سنة (1993): تخصيص فصول خاصة للمتفـوقين كثافتها أقل بجانب بعض المعلمين الأكفاء في بعض المواد الدراسية وذلك بجانب أوجـه الرعاية الأخرى التي حصلت على نسبة مئوية قليلة، والتي اعتبرها الـ بعض أنهـا غيـر قاصرة على المتفوقين فقط مثل عمل مسابقات والحفلات الثقافية، المعسكرات، ودراسـة الكمبيوتر، وتوفير وسائل الإيضاح. (طارق عبد الرؤوف،2007 :81).

### 2. 1 صفوف خاصة داخل المدرسة العادية:

وهيدرس فيها مناهج خاصة قد تكون ملائمة لمناهج المدرسة العادية، لكنـ ها أكثر تقدما وتطورا وتسمى (الصفوف المتقدمة)، أو قد تكون مناهج مختلفة تماما عـن منـاهج المدرسة العادية وتسمى (صفوف الشرف)، وقد تكون مزيجا من الاثنين معا، أو قد تكـون صفوفا ذات تميز خاص في التعلم والتقدم في أحد الموضوعات كالرياضيات مثلا، أو قد تكون ضمن مدارس خاصةللمتفوق في موضـوع الرياضـة أو الفـن مـثلا . (محمـد عصام،2009 : 288).

وهو صف خاص بالمتفوقين في المدرسة العادية يداومون فيه كل اليوم الدراسـي ويتزودون بمناهج مختلفة عما يدرسه زملاؤهم من التلاميـذ غيـر المتفـوقين بحيـث يعرضون إلى توسع في مجال تفوقهم هذا ويفضل أن يتشا ور التلاميذ في هذا الصف في مجال التفوق وربما يكون في المدرسة أكثر من صف خاص يجمع فيه التلاميذ المتفوقين حسب مستويات أو مجالات تميزهم. (صالح حسن،2005 :309).

تتسم هذه الفصول بحرية التفكير والتصرف، ويـسمح للطلبـة بوضـع الخطـط ويشجعون على تفهم الحقائق والمناقشة المنطقية بدلا من حفظ الدروس عن ظهر قلب.

ومن مزايا هذا النظام انه يسمح لهؤلاء لتلاميذ الممتازين بالسير في الدراسة بسرعتهم الخاصة التي تفوق سرعة بقية التلاميذ، كما أنه يتجنب الصعوبات التي قد تنجم نتيجة لنقلهم من فرقتهم الدراسية إلى فرق أعلى.

يريشخليل عبد الرحمن و محمد عبد السلام، (2000) إلى نمط آخر من الفصول ألا وهو الفصل الخاص المعدل حيث ترى بعض المدارس أن أنجع وسيلة هي جمع هؤلاء المتفوقين في مجموعات خاصة بهم جانبا من اليوم المدرسي، على أن يقضوا الجانب الآخر من اليوم بين زملائهم في السن. (خليل عبد الرحمن و محمد عبد السلام،2000: 240).

## 3. 2 صفوف خاصة خارج المدرسة العادية:

مثل عمل الدراسات من خلال العمل، أي العمل مع أشخاص أصحاب عمل في مواقعهم، أو زيارات الطلاب لأماكن تتناسب مع اهتماماتهم وميولهم أو المشاركة في برامج المجتمع المحلي مثل المـ سرح، أو الموسيقى، ورشات العمل، فنون، متاحف، أو الالتحاق بصفوف إثرائية خاصة خارج نطاق برنامج التعليم اليومي في المدرسة العادية،إذ يتلقى الطلبة المتميزون من عدة مدارس في موقع موحد في نهاية اليوم المدرسي وأيام العطل، ويتلقون تعليما خاصا. (محمد عصام ،2009 :288).

ويرى خليل عبد الرحمن ومحمد عبد السلام، (2000) أن من مزايا هذا النظام أنه يسمح لهؤلاء التلاميذ المتفوقين بالسير في الدراسة بسرعتهم الخاصة المتفوقة، و يجنبهم الصعوبات الناجمة عن نقلهم من فرقتهم الدراسية إلى فرق أعلى حيث لا تتناسب مادة الدراسة في الفرقة الجـ ديدة مع سنهم، أنهم بهذه الطريقة يدرسون مواد لا تبتعد كثيرا عما يدرسه التلاميذ في الفصول العادية ولكنهم يدرسونها بمزيد من التفصيل والتعمق . (خليل عبد الرحمن ومحمد عبد السلام،2000: 240ـ241).

## عيوب الإثراء:

ولكن من عيوب الإثرأ معظم المعلمين لا توجد لديهم ا لخبرة الكافية في إعداد الأنشطة والفعاليات الإثرائية اللازمة للمتفوقين في الصفوف العادية، والتي تغني عملية التعلم لدى المتفوقين ثم أن المعلم ليس لديه الوقت الكافي لإعداد مثل هذه الفعاليات أو

الأنشطة الإثرائية، فأمامه أعداد كبيرة من التلاميذ، وعليه أن يوجه ا هتمامه للغالبية. (عبد الرحمن سيد سليمان والسيد محمد أبو هاشم ،2004 :146).

**البدائل التربوية لبرامج الإثراء:**

منالبدائل التربوية لبرامج الإثراءالرحلات والزيارات للمناطق ذات المعالم الأساسية ، بالإضافة إلى المشروعات الخاصة إذ تعتبر هذه الأخيرة وسيلة أخرى لاستثارة التلميذ المتفوقكذلك ينبغي توجيه التلاميذ و تعريفهم بالكتب الجيدة فإن ذلك يفيدهم فائدة كبيرة، ولكي تتحقق هذه الفائدة لا بد من أن نوفر لهم المساعدة والتوجيه وتشجيعهم حتى تصبح القراءة أمرا محببا إليهم . مع إقامة الندوات الدراسية، والنوادي المدرسية التي يشترك فيها التلاميذ بعد انتهاء فترات الدراسة وفي أوقات فراغهم .(خليل عبد الرحمن ومحمد عبد السلام،2000).

## 3. 10. 2. 2 التسريع:

ويقصد بالإسراع أو التسريع الدراسي هو السماح للتلميذ المتفوق بالتقدم عبر سنوات السلم التعليمي بسرعة تتناسب مع قدرته ودون اعتبار للمحددات العمرية أو الزمنية. (أديب محمد،2008 :184).

ويرى بعض الباحثين أن التسريع أسلوب عملي، وهو السماح للطلبة بالتحرك بالجدول الذي يريحهم، ويستطيعون أن يتفوقوا فيه، ويعد هذا أفضل من الرجوع بهم إلى متوسط الصف العادي . كما أن التسريع هو تنظيم وقت التعلم ليقابل قدرات الطالب الفرمهيلةيقود إلى مزيد من التفكير الإبداعي والعمل ضمن المستوى المتقدم . (محمد عصام،2009: 290).

إن "عدم تسريع العملية التعليمية يعد بحق مأساة عالمية "، تلك هي الجملة التي افتتح بها(ستانلي) كلمتفي المؤتمر السادس للـ موهوبين والمتميزين الذي عقد في مدينة سان فرانسيسكو عام (1976)، ويوضح ستانلي سبب قوله هذا، بأن الطالب المتميز في الصف العادي يواجه الكثير من الإحباطات والملل، إضافة إلى البرامج الاثرائية الخاصة لا تلبي حاجات الطلبة المتميزين، إذ أنها مصممة لتستفيد منها فئة قليلة من الطلبة فقط.

## مبررات استخدام إستراتيجية الإسراع في رعاية التلاميذ المتفوقين:

وكان بريسي (1888ـ1979) أول من تعرض لموضوع الإسراع في تعليم المتفوقين. فقد كان مقتنعا بأنه إذا تقدم المتفوقين بسرعة في المدرسة فسيكون لديهم سنوات أكثر في حياتهم المنتجة، وكلما طالت هذه الحياة المنتجة كلما زادت إسهاماتهم لأنفسهم ولمجتمعهم. وحول بريسى اتجاه الدراسات في مجال التفوق إلى الأساليب التي يمكن أن تحقق أكثر الخدمات فائدة للمتفوقين . وقدم بديلا لاقتراح وبتى الخاص بإثراء المنهج وإطالته. (مصطفى حسن أحمد،1996 :270).

إن تبرير هذه الطريقة هو أن العمل الإبداعي يكون عادة في عمر مبكر نسبيا ما بين 25 و 35 سنة.هنا فإن التبكير في تخريج التلميذ المتفوق من المدرسة . يساعده في التزود بالأدوات والمستلزمات لإنتاج عمل إبداعي . ويؤكد بعض الباحثين إلى أن التسريع أفضل من الإثراء في بعض المواد كالرياضيات، (صالح حسن،2005 :310).

كما أن من مبررات استخدام إستراتيجية الإسراع في رعاية التلاميذ المتفوقين هو تجنب الهدر الكبير الذي يحدث عند بقاء التلميذ المتفوق في الصف العادي، والمردود الاقتصادي العائد على المجتمع جراء تطبيق هذه الإستراتيجية، وينهي بعض المتفوقين حياتهم الدراسية في سنوات أقل ويشاركوا في الحياة الاقتصادية للبلد، فضلا على أن التخرج المبكر للطالب سينعكس ايجابيا على تقديره لذاته، وتحقيقه لطموحاته، وإن إنتاجه العلمي يكون أوفر في مقتبل العمر. فيستفيد ويفيد، وهو لا يزال في ريعان الشباب.

## أشكال التسريع:

تتلخص البرامج التسريعية للطالب بإكمال المراحل الدراسية المختلفة بعمر زمني أقل من المعتاد عن طريق مرونة المناهج الأكاديمية المختلفة. وتوفر هذه البرامج فرصا وأشكالا تسريعية مختلفة، فيشعر كل طالب متميز أنها مصممة له شخصيا، وبشكل يتناسبدقة مع حاجاته وقدراته وميوله . وتلتقي جميع أشكال التسريع في القضاء على غرور التلميذ، إذ أنه يندمج ويتفاعل مع الطلبة العاديين في الصفوف الرسمية، ويتلقى نفس تعليمهم، ولكن بعمر أصغر منهم . وهذه الأشكال من التسريع عديدة ومتنوعة ويمكن تلخيصها في الآتي:

## 1ــ القبول المبكرأي الالتحاق المبكــر بريــاض الأطفــال أو الــصف الأول الابتدائي:

إذ يتم السماح للطفل بالالتحاق برياض الأطفال قبل العمر المعتاد، أو قبول التلميذ في الصف الأول الابتدائي قبل عمر ست سنوات . وقد عززت الأبحــاث التربويــة هــذا الشكل منالتسريع بشكل قوي، فعلى الرغم من اختلاف نتائج الدراسات في محك اختيار الطلبة ووسائل وطرائق تقييم نجاح الطلبة في هذا الشكل، إلا أن معظم الأبحــاث كانــت لصالح هذا الشكل من التسريع . حيث تؤكد الأبحاث أن الأطفال المتميزين الذين يقبلــون مبكرا، ينجزون أعمالهم المدرسية ووظائفهم البيتية بإ تقان، كما أنهم يتكيفون بشكل جيــد ومماثل لمن هم في مستواهم الصفي. (محمد عصام،2009: 291).

وقد وضعت (Rim ,1985) شروطا خاصة للقبول المبكر في ريــاض الأطفــال تتلخص فيما يلي : قدرة عقلية فوق المتوسط (إذ يوصي بقبول الطفل الذي يحصل علــى درجة ذكاء عالية نسبيا ). وتآزر بصري وحركي جيد، واستعداد جيد في القراءة، والنضج الاجتماعي والانفعالي، والجنس فعلى الرغم من أن كل تلميذ يجب أن يعامل بشكل فردي، إلا أن الإناث أكثر نضجا من الذكور، وبالنضج الجسمي مهمــا فــي هــذا المجــال، بالإضافة إلى الصحة جيدة. (أحمد محمد الزعبى،2003 :87).

## 2 ــ تخطي الصفوف:

ففي الثلاثينات القرن الماضي ظهر أسلوب في الولايات المتحــدة الأمريكــية يسمح لتلميذ بأن يقفز صفا أوأكثر خلال المرحلة الدراسية الواحدة . بحيث يجوز أن ينقل المتفوق الذي نجح في الصف الثالث مثلا إلى الصف الخامس مباشرة (أي تجاوز بعضها) أو ما يسمى الترفيع الاستثنائي إذ ا ظهرت نتائج تحصيله الأكاديمي تفوقــا واضــحا فــي الصف الدراسي الذي هو فيه . وقد أيد "لويس تيرمان" هذا الأسلوب حيث كــان حــوالي 85% من أفراد العينة التي أختارها للدراسة قد تخطوا سنة دراسية واحدة علــى الأقــل خلال المرحلة الابتدائية ، كما وجد أن حوالي 43% من الأولاد و55% من البنــات قــد تخطــوا بعض الصفوف في المرحلة الثانوية، و تخرجوا من الجامعة قبل زملائهم العاديين بحوالي سنة مقارنة بمتوسط سن الخريجين في ولاية كاليفورنيا. (ماجدة السيد،2000: 179).

**3 ــ ضغط الصفوف في المرحلة الواحدة أي اجتياز مرحلة دراسية في مــدة زمنية أقل:**

توجد محاولات أخرى لتطبيق هذا الأسلوب وذلك عن طريق ضــغط الــصفوف ضمن المرحلة الدراسية الواحدة نظرا للفجوة في المعلومات التي يعــاني منهــا التلميــذ المتفوق فيدرس التلميذ في ظل هذا لنظام نفس المناهج المخصصة للعــاديين في مــدة أقصر.وبذلك يحقق تقدما سريعا في الدراسة نظرا لقدراتــه الخاصــة فــي الاســتيعاب واكتساب المعلومات. (ماجدة السيد،2000: 180).

إذ يتم تنظيم المواد الدراسية العادية في مواد مكثفة، يدرسها الطالب بفترة زمنيــة أقل من المعتاد . مثل ضغط المواد الأكاديمية التي تدرس في المعتاد بأربع سنوات بمنهاج يدرس مثلا بثلاث سنوات، ويؤدي هذا الشكل إلى التخرج مبكرا . وقد يكون تنفيذ البرنامج في مادة أكاديمية واحدة، في حالة توفر عدد كاف من الطلبة المتميزين لصف خاص فــي المدرسة. (محمد عصام،2009: 296).

## مميزات أسلوب الإسراع:

وبشكل عام وفي ضوء ما سبق، يمكن القول أن اعتماد أسلوب الإسراع بأشــكاله يمكن اعتماده في تربية المتفوقين دون أن نخشى من أية نتائج سلبية إذا كانت الأسس في كشف المتفوقين واختيارهم سليمة . ومن جهة أخرى فإن من مميــزات هــذا النظــام أو الأسلوب أنه سهل من الناحية الإدارية، حيث أن وضع تلميذ ما في صف دراسي متقدم لا يسبب إزعاجا، ولا يتطلب جهدا كبيرا من قبل العاملين في المدرسة . ثــم أنــه أســلوب اقتصادي لا يكلف نفقات إضافية إلا أنه أسلوب مناسب في مواجهة الاحتياجــات العقليــة والمعرفية للطلبة مع ضمان خروجهم للحياة العملية في وقت مبكر .(عبــد الــرحمن والــسيد محمد،2004 :146).

## عيوب الإسراع:

ولكن كثيرا ما كان هذا الموضوع وهو اختصار سنوات الدراسة للمتفــوقين مثــار لجدل ونقاش، فهناك من يرى إن انتزاع الطفل المتفوق من فرقته ووضعه مع مجموعــة أخرى تفوقه في النضج الجسمي والانفعالي قد يؤثر في التلميذ تأثيرا سلبيا. ولقــد ثبــت

صحة هذا الرأي في بعض الحالات . وربما يفقد المتفوقون بعض المبادئ الأساسية الضرورية للتعلم نتيجة لعدم الانتظام والتسلسل الهرمي لتحصيل المعارف، وبالتالي يؤدي هذا إلى صعوبة في الدراسات اللاحقة.(موسى نجيب موسى،2003 :96).

وللحد من حدة المشكلات المتصلة بقفز الصفوف يقدم (Gary & Rimn,1985) بعض المقترحاتأن يحظى الطالب بدرجة ذكاء مرتفعة . عدم تقفيز الطالب أكثر من صف دراسي واحد . يجب تشخيص الفجوات التعليمية، لمساعدة الطالب على تعلم أية مهارات أساسية مفقودة بالوعم القوي من قبل المعلمين والمرشدين وا لأقران لحل المشاكل الاجتماعية المتعلقة بقفز الصفوف . ويجب أن تركز المدرسة على النظام العائلي للطفل المتميز. قبل اتخاذ قرار قفز الصفوف، ويجب الأخذ بعين الاعتبار قدرات الطالب العقلية وتكيفالطالب اجتماعيا في صفة الحالي، و اتخاذ قرار قفز الصفوف بشكل فردي لكل طالب على حده، مع الأخذ بعين الاعتبار نضج الطالب الجسمي واتزانه الانفعالي و افعيته وقدرته على العمل المتحدي، وتبقى المشكلة قائمة في برنامج قفز الصفوف لإجماع غالبية التربويين على أنه أسوأ أشكال التسريع. (محمد عصام،2009: 293).

## 3. 10. 2. 3 الاستخدام التكاملي بين التجميع والإسراع والإثراء:

وهو الأسلوب المقترح من قبل جودنف (Goodenough,1956)، وهو الاتجاه السائد في معظم دول العالم كما يذكر عبد العزيز الشخصي، مثل روسيا وبولندا وفنزويلا وأستراليا، وغيرها حيث تتعدد أساليب رعاية المتفوقين وتختلف طبقا لظروف كل منها وعلى سبيل المثال نجد أن:

في روسيا(الاتحاد السوفيتي سابقا )يوجد فعلا عدد من المدارس الثانوية الخاصة بالطلبة المتفوقين في المدن الروسية الكبرى، كما أنها تقبل طلبة المناطق الريفية يشرط تفوقهم في الرياضيات والفيزياء خلال سنوات دراستهم، أما طلبة المدن فيتم قبولهم عن طريق مسابقات سنوية تسمى (الاولمبياد الأكاديمية). كما تقدم خدمات خاصة للطلبة المتفوقين دراسيا وخاصة في مجال الرياضيات.

وفي بولندا: جربت فكرة وضع المناهج الدراسية في المرحلة الابتدائية بحيث تستثير قدرات الأطفال ومواهبهم، كما تراعي حاجاتهم الفردية مع إتاحة الـ فرصة أمامهم لإنهاء هذه المرحلة في وقت مبكر قدر استطاعتهم (إسراع). وكذلك إنشاء بعض الفصول

الخاصة في المدارس الثانوية للطلبة المتفوقين في مجالات الرياضيات، والعلوم، والفنون واللغات والرياضة بأسلوب التجميع . وكذلك إتاحة الفرصة للمتفوقين من طلبة الجامعات لمزيد من الاطلاع في مجالات متعددة، أو دراسة مقررات متقدمة (إثراء). كما يتم التعرف على المتفوقين عقليا أو الموهوبين عن طريق اختبارات التحصيل الدراسي، واختبارات المقررات المختلفة، وتقارير المعلمين، وقليلا ما تستخدم الاختبارات النفسية واختبارات الذكاء. (زكريا ويسرية،2002 :311ـ312).

أما في البيئة العربية تطالعنا الدراسات التي يقوم بها المهتمون والمختصون في هذا الميدان العلمي والتربوي أن هناك نموا بطيئا في مجال رعاية الطلبة المتفوقين، بل أن هناك دول عربية لا تزال تتجاهل أو تهمل حاجتها إلى طاقات هؤلاء مما جعلها أن تكون بعيدة عن التفكير في الشروع بوضع الخطط العلمية والتربوية الكفيلة باكتشافهم، وتصميم البرامج الخاصة لرعايتهم. (أديب محمد،2008: 180).

ويشير زكريا ويسرية (2002)، تم تطبيق تجربة فصول الطلبة المتفوقين في مصر عام (1988) بالمدارس الثانوية بقرار وزاري أتاح لجميع المدارس إنشاء فصل أو أكثر للطلبة المتفوقين بكل صف دراسي، وكانت معايير القبول بها التحصيل الدراسي بنسبة لا تقل عن 90% مع عدم الرسوب طوال مراحل الدراسة، مع اجتياز الطالب لامتحان قدرات، وكان الأسلوب المتبع في هذه الفصول هو إثراء المناهج، بمدرسين أكفاء ودعم للمدارس باحتياجات المتفوقين من مختبرات ومكتبة وأنشطة تربوية مختلفة . (زكريا ويسرية ،2002 :307).

## خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل للتفوق الدراسي تعريفه، تصنيف التعريفات إلى تعريفات سيكومترية أو كمية، وتعريفات السمات السلوكية، والتعريفات المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع، والتعريفات التربوية المركبة . ثم تناولنا أهم المفاهيم ذات الصلة بالتفوق كالموهبة الإبداع العبقرية، وملخص نظريات المفسرة التفوق الدراسي، والمتمثلة في النظرية المرضية، والفسيولوجية، والوراثية، ونظرية التحليل النفسي، نظرية علم النفس الفردي، ونظريةالدافعية للانجاز، والنظرية البيئية، والكيفية، والكمية ، والتكاملية. ثم تطرقنا إلى أهمية التفوق الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، وقد صنفت إلى عوامل خاصة بالفرد وتتمثل في كل من الذكاء، والقدرات، والدافعية، ومستوى الطموح، والرضا عن الدراسي، والاتجاهات الايجابية ذ حو المؤسسة التعليمية، والعادات الايجابية في الاستذكار والتعلم والخبرة الشخصية،وعوامل خاصة بالبيئة منها ما يتعلق بالأسرة، كاتجاهات الوالدين نحو تحصيل الأبناء، والتوقعات الوالدية، والمستوى الاجتماعي ــ الثقافي والاقتصادي للأسرة، وتوفر الإمكانات المساعدة لعمل ية التفوق. ومنها ما يتعلق بالمدرسة كالتدعيم من قبل الآخرين، والتعجيل الدراسي، وإستراتيجيات التعليم، ومنها ما يتعلق بالأقران. بعدها تناولنا خصائص المتفوقين دراسيا، العقلية أو المعرفية كالانتباه وشدة التركيز، والسرعة في النمو اللفظي .والخصائص الانفعالية والا جتماعية. وأساليب الكشف عن المتفوقين، وقد صنفت إلى :الأساليب الأساسية المقننة (الموضوعية) كالاختبارات الذكاء والقدرات، واختبارات التكيف الشخصي والاجتماعي، ومقياس التحصيل الأكاديمي، ومقاييس العلاقات الاجتماعية، واختبارات السمات الشخصية والعقلية . أما الأساليب غير الموضوعية فتتمثل في ملاحظات الآباء تقديرات المعلمين والأساتذة، وترشيح الزملاء (الأقران) وحكم الخبراء أما عن المشاكل التي تعترضهم، فمنها المشكلات الاجتماعية النابعة من الأسرة، كالمعتقدات الخاطئة تجاه ظاهرة التفوق، واللامبالاة من جانب الوالدين أو المبالغة في تقديرهما، والفروق في الثقافة بين الطفل المتفوق وأسرته، وضغط الأهل عليه بسبب الطموحا ت المبالغ فيها والتوقعات غير الواقعية . ومنها النابعة من المجتمع ومفاهيمه السائدة ومنها المشكلات التربوية .وأخيرا تناولنا حاجات المتفوقين دراسيا في المجال المعرفي، وفي المجال الاجتماعي والانفعالي أما سبل رعايتهم . فهناك الرعاية الاجتماعية والرعاية التربوية والمتمثلة في إعداد البرامج التربوية للمتفوقين.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الرابع

# الإطار المنهجي

## محتويات الفصل الرابع: الإطار المنهجي

تمهيد
4. 1 المنهج المتبع.
4. 2 المجتمع والعينة وكيفية اختيارها.
4. 3 مجال إجراء الدراسة.
4. 4 أدوات جمع البيانات.
4. 5 كيفية جمع البيانات.
4. 6 الأساليب الإحصائية المستعملة /أدوات تحليل البيانات

## الإجراءات المنهجية للدراسة:

### تمهيد:

تحتاج العلوم الإنسانية والاجتماعية في دراستها للظواهر النفسية الاجتماعية إلى الجمع بين محورين أساسيين هما الجانب النظري لموضوع الدراسة، والمعطى الواقعي الذي يتمثل في الجانب الميداني والذي يقوم به الباحث، تم تقسيم هذا الفصل إلى ستة أقسام حيث خصص القسم الأول إلى تقديم المنهج المتبع، أما القسم الثاني قدم فيه تحديد المجتمع والعينة وكيفية اختيارها وخصص القسم الثالث مجال إجراء الدراسة والذي يتمثل في المجال الزماني والمجال المكاني، أما القسم الرابع خصص أدوات جمع البيانات والقسم الخامس خصص لكيفية جمع البيانات، والقسم الأخير خصص أدوات تحليل البيانات.

## 4. 1 المنهج المتبع:

يقصد بالمنهج تلك القواعد والأنظمة العامة التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظواهر موضوع الاهتمام من قبل الباحثين في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية(Anderson,1974) (محمد عبيدات وآخرون،1999)

ومن أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات وتحقيق أهدافها اتبع الباحث المنهج الوصفي ــ الذي عرفه (عبيدات دوقان، 1982) "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية تم تفسيرها بطريقة موضوعية، وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة "ــ الإرتباطي بأسلوب المقارنة الذي يهتم بوصف الظاهرة وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا . ثم المقارنة بين المتفوقين وا لمتأخرين دراسيا من جهة، وبين الذكور والإناث من جهة ثانية، وبين مستوى المهارات الاجتماعية لدى المستويات الدراسية.

تعتمد البحوث الإرتباطية كما يوحي أسمها إلى البحث الذي يستخدم تقنيات تنظر في العلاقة بين متغيرين أو أكثر من المتغيرات.

أي أن هذه التقنية لا تسمح للباحث بأن يصل إلى استنتاجات خاصة بالعلاقة بين العلة والمعلول. وكذلك من الصعب ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر على النتائج (حسين فايد،2005 :70)

فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا ويوضح مقدار هذه الظاهرة ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى (المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي).

## 4. 2 المجتمع والعينة وكيفية اختيارها.

| الجنس | العدد | النسبة |
|---|---|---|

### مجتمع الدراسة:

يعني مجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث . فتحديد مجتمع البحث ووضعه في ذهن الباحث قبل بدء بحثه أو دراسته أمر بالغ الأهمية حتى لا تخرج الاستنتاجات والتوصيات عن حدودها، لأن الباحث سيعمم في النهاية نتائج البحث عليه.

يتكون من تلاميذ وتلميذات السنة الثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط (المتفوقون والمتأخرون دراسيا) في العام المدراسي 2008/2007 م في بلديتي أولاد دراج وأولاد عدي لقبالة.

### عينة الدراسة:

يعد اختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل المهمة للبحث . فالاهتمام بأمر العينة وطريقة اختيارها في غاية الأهمية إذ أردنا نتائج صحيحة . ولا شك أن الباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث وأهدافه، لأن طبيعة البحث، وفروضه، وخطته تتحكم في خطوات تنفيذه، واختيار عينته، وأدواته مثل : الاستبيانات، الاختبارات، وغيرها.

فالأهداف التي يضعها الباحث لبحثه، والإجراءات التي سيستخدمها ستحدد طبيعة العينة التي سيختارها، وحجمها.

### وصف العينة:

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية، والثالثة، والرابعة من المرحلة المتوسطة المتفوقين منهم والمتأخرين دراسيا . حيث تمتد أعمارهم بين 14ـــ 17سنة، والذين بلغ عددهم الكلي (360) تلميذ وتلميذة (180)من الذكور و (180)من الإناث . والجدول التالي يوضح توزع أفراد العينة حسب الجنس والمستوى الدراسي.

**جدول رقم (1) يوضح توزع أفراد العينة حسب الجنس**

| | | |
|---|---|---|
| الذكور | 180 | 50 |
| الإناث | 180 | 50 |
| المجموع | 360 | 100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1)تجانس العينة في الجنس 180تلميذ أي بمعدل 50% منها تمثل الذكور و180 تلميذة أي50% تمثل الإناث.

**جدول رقم (2) يوضح توزع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي**

| المستوى الدراسي | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| السنة 2 متوسط | 120 | 33.33 |
| السنة 3 متوسط | 120 | 33.33 |
| السنة 4 متوسط | 120 | 33.33 |
| المجموع | 360 | 100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) تجانس أفراد العينة حسب المستوى الدراسي 120 تلميذ وتلميذة من كل مستوى أي

**جدول رقم (3) يوضح توزع أفراد العينة حسب النتائج الدراسية**

| النتائج الدراسية | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| المتـــــــأخرون دراسيا | 180 | 50 |
| المتفوقون دراسيا | 180 | 50 |
| المجموع | 360 | 100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) تجانس أفراد العينة حسب النتائج الدراسية 180 تلميـــذ وتلميذة من المتفوقين دراسيا أي بنسبة 50% و180 تلميذ وتلميذة من المتأخرين دراسيا.

## 4. 3 مجال إجراء الدراسة:

يعد تحديد مجالات الدراسة المختلفة من الخطوات المنهجية الهامة وقد اتفق الكثير من المشتغلين في مناهج البحث الاجتماعي على أن لكل دراسة مجالات ثلاثة رئيسية هي:

**المجال الجغرافي( المكاني):** فانه يعني تحديد المنطقة أو البيئة التي تجري فيها الدراسة.

**المجال البشري:** يتكون من جملة أفراد أو عدة جماعات.

**المجال الزمني:** يقصد به ذلك الوقت الذي يستغرقه إعداد البحث بأكمله .(محمد شفيق،2006 :177)

## 4. 3. 1المجال الزماني:

قبل الانطلاق في تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية قمنا بدراسة استكشافية كانت في شهر أفريل 2008 م وذلك قصد الوقوف على بعض الصعوبات التي قد يتلقاها التلاميذ في فهم عبارات مقياس الاختبار، وكذا لمعرفة توافر العدد المناسب من أفراد العينة بهذه المتوسطات، وبعدها بدأنا الدراسة الميدانية مع بداية شهر ماي إلى نهايته.

## 4. 3. 2 المجال المكاني:

متوسطات بلديات أولاد دراج (متوسطة محمد قنفود، متوسطة لويفي محمد الطيب، متوسطة الرازي أبو بكر،متوسطة جابر بن حيان، متوسطة سعدي ..،أولاد اعدي لقبالة(وسطة الزبير بن العوام، متوسطة بوجلال حدة، متوسطة علال عيسى). وكان تحديد معيار تفوق التلميذ أو التلميذة هو الحصول على معدل خمسة عشر من عشرين في فصلين دراسيين متتاليين(الأول والثاني).

أما معيار التأخر الدراسي فقد تم تحديده بحصول التلميذ على معدل أقل من عشرة في فصلين دراسيين.

## 4.4 أدوات جمع البيانات:

مع البيانات عملية أساسية في أي بحث . ولذلك فإن أدوات القياس ضرورة لازمة مهما كان نوع البحث . وهناك صفتان أساسيتان لابد من توفرهما في أدوات جمع البيانات، وهما الصدق والثبات، وكلاهما ضروري لأي وسيلة قادرة على جمع البيانات بفعالية.(رجاء محمود أبو علام،2004: 413)

ويؤكد علماء المنهجية على أنه بقدر ما يمكن للباحث الاستعانة بمجموعة من الأدوات بقدر ما يمكنه الوصول إلى نتائج موضوعية، ودقيقة فطبيعة الموضوع قد تفرض على الباحث نوع الأداة أو الأدوات التي يجب أن يستخدمها لجمع البيانات.

**أدوات الدراسة:**

قام الباحث باستخدام اختبار المهارات الاجتماعية من إعداد رونالد ريجيو (Riggio R.F.1990) ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن..

يتكون الاختبار من 90 بندا صمم كوسيلة قياس قصيرة ولكنها شاملة وتعتمد على التقرير الذاتي لتقييم مهارات التواصل الاجتماعي الأساسية. وقد طور أصلا للاستخدام في مجال أبحاث الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، عمليا ت التفاعل الاجتماعي . كما وجد أنه ذات قيمة في مجال الإرشاد النفسي وبرامج التدريب على تنمية المهارات الاجتماعية ومعرفة الفروق الفردية، كما يمكن أن يستخدم في القياسات السلوكية للمهارات الاجتماعية، حيث يعتبر أحد ا لخيارات المحكمة والمطورة لقياسات السلوك، ويصلح للتطبيق على عينات إكلينيكية مختلفة وفي دراسات علم النفس الصناعي والتنظيمي وفي اختيار الأشخاص للعمل في المجالات التي تلعب فيها المهارات الاجتماعية دورا هاما .

وقد صمم الاختبار للاستخدام مع الراشدين أصلا إلا أنه ثبتت صلاحيته للاستخدام بدءا من الرابعة عشر من العمر السنة الثانية من التعليم المتوسط ). (محمد السيد، 1998: 109–110).

بالإضافة إلى نتائج التلاميذ للفصلين الأول والثاني من المتوسطات السالفة الذكر.

## 4. 4. 1 وصف الاختبار وأبعاده:

يتكون الاختبار من ستة مقاييس ف رعية تقيس التواصل الاجتماعي في مستويين هما المستوى الانفعالي والمستوى الاجتماعي كل مستوى بثلاث مجالات هي : التعبير والحساسية والضبط. والمقاييس الستة هي:

### 4. 4. 1. 1 التعبير الانفعالي:

التعبير الانفعالي ويقيس المهارة التي بها يتواصل الأفراد غير لفظيا، خصوصا في إرسال التعبيرات الانفعالية، وإن كان يتضمن كذلك التعبيرات غير اللفظية المرتبطة بالاتجاهات والميول والتوجهات بين الأشخاص، بالإضافة لذلك فلمقياس يعكس القدرة على التعبير الدقيق لما يشعر به الفرد من تغير في حالته الانفعالية، ويتميز الأشخاص الذين لديهم قدرة أعلى على التعبير الانفعالي بالحيوية، كما أنهم عاطفيين، ولديهم القدرة على إثارة وحث ودفع الآخرين للتعبير عن مشاعرهم ومن أمثلة بنود هذا البعد : تعبيرات وجهي عموما تكون عادية.

**4. 4. 1. 2 الحساسية الانفعالية:**

الحساسية الانفعاليةتقيس المهارة في استقبال وتفسير الاتصالات غير اللفظية من الآخرين، ويميل الأشخاص الذين يتميزون بحساسيتهم الانفعالية إلى الدقة والبراعة في تفسير الحالة الانفعالية للآخرين، كما أن هؤلاء الذين يتميزون بزيادة حساسيتهم الانفعالية ربما يكونون عرضة لأن يصبحوا متأثرين عاطفيا بالآخرين، فيتقمصون شخصيتهم ويعبرون تماما عن حالتهم الانفعالية .ومن أمثلة بنود هذا البعد : أصرخ أحيانا عند رؤية مشهد محزن.(محمد السيد،1998: 4).

**4. 4. 1. 3الضبط الانفعالي:**

الضبط الانفعالي يقيس القدرة على ضبط وتنظيم ما يظهر للآخرين من تعبيرات انفعالية أو غير لفظية، ويتضمن الضبط الانفعالي القدرة على توصيل انفعالات جزئية خلال الأدوار التي يقوم بها الفرد، وإخفاء مشاعره خاف قناع مفترض كالضحك على نحو مناسب على نكتة أو كظم الغيظ عند التعرض لمواقف مؤسفة، والأشخاص الذين يحققون درجات مرتفعة في هذا البعد ربما يميلون إلى التحكم في مشاعرهم الانفعالية.

ومن أمثلة بنود هذا البعد لست ماهرا تماما في ضبط انفعالاتي أو التحكم في مشاعري.

**4. 4. 1. 4 التعبير الاجتماعي:**

التعبير الاجتماعي تقيس المهارة في التعبير اللفظي، والقدرة على إشراك الآخرين أو الاشتراك معهم في المحادثات الاجتماعية .والدرجة المرتفعة على هذا المقياس تدل على قدرة الفرد على التأثير اللفظي في الآخرين، كما يتميز الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة بأنهم يظهرون نوعا من الانبساطية، والاجتماعية كما يتميزون

بالمهارة في استهلال وتوجيه الحديث في أي موضوع . وعلى النقيض من ذلك وبشكل جزئي عندما تكون الدرجة في هذا البعد منخفضة فإن الأشخاص (غير المعبرين اجتماعيا ) ربما يتحدثون عفويا بدون التحكم في محتوى ما يقولونه ومن أمثلة بنود هذا البعد : أبادر عادة بتقديم وتعريف نفسي للغرباء.(محمد السيد،1998 :5)

## 4. 4. 1. 5 الحساسية الاجتماعية:

الحساسية الاجتماعية تقيس القدرة على تفسير التواصل اللفظي أثناء التفاعل مع الآخرين. تقيس أيضا الحساسية الفردية لفهم المعايير التي تحكم السلوك الاجتماعي . فالأفراد الذين يتميزون بحساسيتهم الاجتماعية يتميزون بالتزامهم بالسلوك الاجتماعي وحساسيتهم ووعيهم بما يفعلونه . الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الحساسية الاجتماعية وفي الوقت ذاته على درجة منخفضة إلى حد ما في بعد التعبير الاجتماعي والضبط الاجتماعي قد يصعب عليهم الاشتراك في التفاعلات الاجتماعية بشكل جيد. ومن أمثلة هذا البعد غالبا ما أكون قلقا ومشغول من أن يسئ الآخرون فهم شيئا ما قلته لهم.

## 4. 4. 1. 6 الضبط الاجتماعي:

الضبط الاجتماعي يقيس المهارة في لعب الدور والتقديم الذاتي للمجتمع. الأشخاص الذين لديهم في الضبط الاجتماعي هم في الوقت ذاته متكيفين عموما ويتصفون باللباقة، والثقة بالنفس في مواجهتهم للمواقف الاجتماعية ويستطيعون أن يحققوا الانسجام مع أي نوع من المواقف الاجتماعية بمجرد أن يوضعوا فيها . كما يعد الضبط الاجتماعي مهما في ضبط الاتجاه، والمحتوى في التفاعلات الاجتماعية. (محمد السيد،1998 :6)

## 4. 4. 2 تصحيح الاختبار وتقدير الدرجات:

يتكون كل مقياس من المقاييس الست من 15 بندا ووزعت البنود على المقاييس بطريقة دائرية فالبنود 1 ،7، 13، 19، 25، 31، 37، 49 وهكذا هي بنود البعد الأول، وهكذا للأبعاد الأخرى ويتضمن أثنا وثلاثون بندا سالبا وهي1، 3، 5، 9، 10، 15، 17، 18، 21، 24، 25، 30، 36، 37، 39، 41، 43، 48، 49، 54، 56، 60، 64، 66، 67، 69، 72، 73، 76، 81، 84، 85.

وتقدر الدرجة طبقا لاتجاه الإجابة على النحو الآتي تنطبق علـــي تمامـــا (خمـــس درجات)ولا تنطبق علي إطلاقا (درجة واحدة). وذلك في حالة العبارات موجبة الاتجـــاه وعددها 58عبارة.

والعكس صحيح في حالة العبارات سالبة الاتجا ه، وتتراوح درجات كل بعـــد بـــين 15ـــ75والدرجة الكلية للاختبار بين 90ـــــ450 درجـــة وتقـــيس المهـــارة أو الكفايـــة الاجتماعية.

**جدول رقم (4) يوضح أرقام أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية**

| أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية | أرقام العبارات | عدد العبارات | المجموع الكلي |
|---|---|---|---|
| التعبير الانفعالي | 1، 7، 13، 19، 25، 31، 37، 43، 49، 55، 61، 67، 73، 79، 85 | 15 | |
| الحساسية الانفعالية | 2، 8، 14، 20، | 15 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 26، 32، 38، 44، 50، 56، 62، 68، 74، 80، 86. | | |
| الضبط الانفعالي | 3، 9، 15، 21، 27، 33، 39، 45، 51، 57، 63، 69، 75، 81، 87. | 15 | |
| التعبير الاجتماعي | 4، 10، 16، 22، 28، 34، 40، 46، 52، 58، 64، 70، 76، 82، 88. | 15 | 90 |
| الحساسية الاجتماعية | 5، 11، 17، 23، 29، 35، 41، 47، 53، 59، 65، 71، 77، 83، 89. | 15 | |
| الضبط الاجتماعي | 6، 12، 18، 24، 30، 36، 42، 48، 54، 60، 66، 72، 78، 84، 90. | 15 | |

**صدق وثبات الاختبار:**

يتمتع المقياس في صورته الأجنبية والعربية بدرجة مناسبة من الصدق والثبات:

**1ــ الصدق:**

تم حساب الصدق التقاربي، والصدق التمييزي لأبعاد الاختبار في صورته الأجنبية حيث ارتبطت أبعاد الاختبار والدرجة لكلية له بأبعاد اختبارات أخرى كاختبار التواصل اللفظي، ومقياس الذكورة والأنوثة ، ومقياس القلق الاجتماعي وبعض أبعاد اختبار عوامل الشخصية 16 PF واختبار ايزنك للشخصية . وفي الصورة العربية تم تقدير الصدق بطريقة صدق المحك باستخدام اختبار النضج الانفعالي، والشعور بالوحدة حيث اتضح وجود ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية له والمقاييس المذكورة، كما يتمتع المقياس بدرجة مرتفعة من القدرة التمييزية مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الصدق.

**2 ــ ثبات الاختبار:**

تراوحت معاملات ثبات الاختبار في صورته الأجنبية بطريقة إعادة التطبيق على 40 طالبا جامعيا بعد أسبوعين من التطبيق الأول بين 0.81 ــ 0.96 وبطريقة الفاكر و نباخ بين 0.62 ــ 0.87 كما يتمتع كذلك بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، وفي الصورة العربية تراوحت معاملات الثبات بإعادة التطبيق على عينة الدراسة الحالية بعد 18 يوما من التطبيق الأول بين 0.73 ــ 0.83 وتراوح معامل الفاكر و نباخ بين 0.71 ــ0.80 كما يتمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له بين 0.29 ــ0.79 وكلها دالة إحصائيا مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الثبات. (محمد السيد،1998: 112).

## 4. 5 كيفية جمع البيانات:

لجمع البيانات قمنا بزيارة المتوسطات لأخذ رخصة لتطبيق الاختبار على أفراد العينة والحصول على نتائج التلاميذ في الفصلين الدراسيين، والاستعانة ببعض الأساتذة في المتوسطات المذكورة لتسهيل تطبيق الاختبار.

## 4. 6 الأساليب الإحصائية المستعملة:

لتحقيق أهداف وتحليل البيانات التي جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية

التي رأى مناسبتها لموضوع الدراسة وهي:

1ـ وضع جداول مركبة واستخراج التكرارات والنسب المئوية لها للتعرف على استجابات المبحوثين على جميع العبارات ومحاور الدراسة.

2ــ اختبار(كا$^2$) للتحقق من الدلالة الإحصائية أي لدراسة الفروق في التكرارات، ولمعرفة مدى وجود علاقة من عدمها، ولمعرفة معامل الارتباط ومقدار العلاقة بين المتغيرات.

3ــحساب دلالة الفروق بين الذكور والإناث المتفوقين دراسيا في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.

4ــ حساب دلالة الفروق بين المستويات الدراسية في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.

ويطلق على اختبار (كا$^2$)اختبار حسن المطابقة (كا$^2$) نظرا لأنه يستخدم في حالة الكشف عن دلالة الفرق بين الأعداد الملاحظة، أو التكرارات الملاحظة من الأشياء ، أو

الاستجاباتالواقعة في كل تصنيف و العدد المتوقع المعتمد على الفــرض الــصفري، أو التكرارات المتوقعة (التكرارات النظرية للمتغير موضوع الدراسة في المجتمع الأصلي ).
(عبد المنعم احمد الدر دير، 2006: 130)

5ــ نكشف عن قيمة (كا$^2$)المحسوبة في جدول دلالة (كا$^2$) لمعرفة القيمة الجدولية (كــا$^2$) فنجد أن قيمة (كا$^2$) الجدولية مساوية عند مستوى0.01 أو 0.05.

# الفصل الخامس

# تحليل البيانات ومناقشتها

## محتويات الفصل الخامس تحليل البيانات ومناقشتها

**تمهيد**

**5. 1 عرض و تحليل نتائج اختبار /مقياس المهارات الاجتماعية**

**5. 2 مناقشة نتائج الفرضيات**

**5. 3 الاستنتاج العام**

**5. 4 الخاتمة**

**5. 5 اقتراحات**

**.المراجع**

**.الملاحق**

**تمهيد:**

نتعرض في هذا الفصل إلى عرض وتقديم النتائج بعد تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية على العينة المختارة ونتائج امتحانات الفصلين الأول والثاني للعام المدرسي 2008/2007 م.

## 5. 1 عرض نتائج اختبار المهارات الاجتماعية:

أسفرتطبيق اختبار المهارات الاجتماعية على أفراد العينة على النتائج الموضحة في الجدول (5).

**جدول رقم (5) يوضح الفروق بين المتفوقين المتأخرين في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية**

| المهارة | | النتائج | | المجموع | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتأخرون | المتفوقون | | |
| الحساسية الاجتماعية | 0 | 122 | 97 | 219 | 55.70 |
| | 1 | 58 | 83 | 141 | 44.29 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| الضبط الاجتماعي | 0 | 122 | 90 | 212 | 58.90 |
| | 1 | 58 | 90 | 148 | 41.10 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| التعبير الاجتماعي | 0 | 111 | 99 | 210 | 58.30 |
| | 1 | 69 | 81 | 150 | 41.70 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| الحساسية الانفعالية | 0 | 115 | 93 | 208 | 57.80 |
| | 1 | 65 | 87 | 152 | 42.20 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| الضبط الانفعالي | 0 | 106 | 93 | 199 | 55.30 |
| | 1 | 74 | 87 | 161 | 44.70 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| التعبير الانفعالي | 0 | 103 | 103 | 206 | 57.20 |
| | 1 | 77 | 77 | 154 | 42.80 |

يمثل الجدول رقم (5)، نتائج المتفوقين والمتأخرين في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية بعد تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية على أفراد العينة ويتضح من خلال الجدول أن أعلى نسبة في عدد التكرارات سجلت في مهارة الضبط الانفعالي (44.70%) حيث بلغ

عدد التلاميذ 161 تلميذ من مجموع أفراد العينة . ثم يليها مهارة الحساسية الاجتماعية بلغ عدد التكرارات 141 بنسبة (44.29%).

أما نسبة المتفوقين في كل من مهارة التعبير الانفعالي والحساسية الانفعالية فقد قدرت وعلى التوالي (42.82%) و(42.20%) بحيث سجلنا عدد التكرارات في هذين البعدين وعلى التوالي 154 و 152. في حين سجلت النسبة في بعدي التعبير الاجتماعي والضبط الاجتماعي فقد كانت عدد التكرارات في هذين البعدين وعلى التوالي 150 و 148 أي بنسبة (41.70%)و(41.10%).

ـ وأسفر تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية على أفراد العينة الماهرين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية على النتائج الموضحة في الجدول (6).

**جدول رقم (6) يوضح الفروق بين التلاميذ الماهرين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية**

| أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية | العدد | المتأخرون | المتفوقون دراسيا | الفرق |
|---|---|---|---|---|
| الحساسية الاجتماعية | العدد | 58 | 83 | 25 |
| | النسبة | 41.13 | 58.86 | 17.73 |
| الضبط الاجتماعي | العدد | 58 | 90 | 32 |
| | النسبة | 39.18 | 60.81 | 21.63 |
| التعبير الاجتماعي | العدد | 69 | 81 | 12 |
| | النسبة | 46 | 54 | 8 |
| الحساسية الانفعالية | العدد | 65 | 87 | 22 |
| | النسبة | 42.76 | 57.23 | 14.47 |
| الضبط الانفعالي | العدد | 74 | 87 | 13 |
| | النسبة | 45.96 | 54.03 | 8.07 |
| التعبير الانفعالي | العدد | 77 | 77 | 0 |
| | النسبة | 50 | 50 | 0 |

يمثل الجدول رقم (6) الفروق بين التلاميذ الماهرين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية، وكذا النسب المئوية لهم بعد تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية عليهم. ومن خلال ملاحظتنا للجدول رقم (6) يتبين لنا أن:

أن أكبر فارق سجل بين التلاميذ الماهرين المتفوقين والمتأخرين دراسيا في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية هو 32تكرار في مهارة الضبط الاجتماعي. حيث بلغ عدد المتفوقين في مهارة الضبط الاجتماعي 148 تلميذ وتلميذة، منهم 90 تلميذ وتلميذة أي بنسبة(60.81%)من المتفوقين دراسيا ، و58 تلميذ وتلميذة من المتأخرين دراسيا بنسبة (39.18%). يليه الفارق في مهارة الحساسية الاجتماعية 25 تكرار. إذ بلغ عدد المتفوقين في مهارة الحساسية الاجتماعية هو 141تلميذ وتلميذة . منهم 83 تلميذ بنسبة (58.86 %) من المتفوقين دراسيا، و 58 تلميذ بنسبة (41.13%)من المتأخرين دراسيا . وفي المرتبة الثالثة الفارق في بعد مهارة الحساسية الانفعالية 22 تكرار.عدد المتفوقين في مهارة الحساسية الانفعالية هو 152 تلميذ وتلميذة منهم 87تلميذ متفوق دراسيا أي بنسبة (57.23%) و65 تلميذ متأخر دراسيا أي بنسبة (42.76%).أما بعد مهارة الضبط الانفعالي فجاء في المرتبة الرابعة بفارق 13 تكرار، عدد المتفوقين في مهارة الضبط الانفعالي هو 161 تلميذ وتلميذة منهم 87تلميذ متفوق دراسيا أي ما يعادل (54.03%)، و74تلميذ متأخر دراسيا أي بنسبة (45.96%). وبفارق تكرار واحد جاء بعد مهارة التعبير الاجتماعي 12 تكرار. ــ عدد المتفوقين في مهارة التعبير الاجتماعي هو 150 تلميذ وتلميذة منهم 81تلميذ متفوق دراسيا وذلك بنسبة (54%)، و69 تلميذ متأخر دراسيا بنسبة (46%). أما في مهارة التعبير الانفعاليفلم نسجل أي فارق .عدد المتفوقين في مهارة التعبير الانفعالي هو 154تلميذ وتلميذة منهم 77تلميذ متفوق دراسيا و 77 تلميذ متأخر دراسيا (50%).

**جدول رقم (7) يوضح نتائج الجنسين في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية**

| أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية | | الجنس | | المجموع | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|
| | | الذكور | الإناث | | |
| الحساسية الاجتماعية | 0 | 109 | 110 | 219 | 60.80 |
| | 1 | 71 | 70 | 141 | 39.20 |
| **المجموع** | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| | | | | | |
| الضبط الاجتماعي | 0 | 102 | 110 | 212 | 58.90 |
| | 1 | 78 | 70 | 148 | 41.10 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| التعبير الاجتماعي | 0 | 106 | 104 | 210 | 58.30 |
| | 1 | 74 | 76 | 150 | 41.70 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| الحساسية الانفعالية | 0 | 105 | 103 | 208 | 57.80 |
| | 1 | 75 | 77 | 152 | 42.20 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| الضبط الانفعالي | 0 | 106 | 93 | 199 | 55.30 |
| | 1 | 74 | 87 | 161 | 44.70 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |
| التعبير الانفعالي | 0 | 102 | 104 | 206 | 57.20 |
| | 1 | 78 | 76 | 154 | 42.80 |
| المجموع | | 180 | 180 | 360 | 100 |

من خلال الجدول رقم (7) والذي يوضح نتائج الجنسين في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية حيث نلاحظ التقارب بين الجنسين في عدد التكرارات في بعد الحساسية الاجتماعية 109 للذكور مقابل 110 للإناث. من غير الماهرين، ونفس الملاحظة نسجلها في بعد التعبير الاجتماعي والحساسية الانفعالية (106 للذكور مقابل 104)، (105 مقابل 103 للإناث) على الترتيب، ونفس الفرق نلاحظه ولكن لصالح الإناث في بعد التعبير الانفعالي 104 مقابل 102 للذكور. وأقصى فرق سجل بين الجنسين 13 تكرار لصالح الإناث في بعد الضبط الانفعالي.

**جدول رقم (8) يوضح الفروق بين الجنسين الماهرين في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية**

| أبعاد اختبار المهارات | العدد | الذكور | الإناث | الفرق |
|---|---|---|---|---|
| الحساسية الاجتماعية | العدد | 71 | 70 | 1 |
| الضبط الاجتماعي | العدد | 78 | 70 | 8 |
| التعبير الاجتماعي | العدد | 74 | 76 | 2 |
| الحساسية الانفعالية | العدد | 75 | 77 | 2 |
| الضبط الانفعالي | العدد | 74 | 87 | 13 |
| التعبير الانفعالي | العدد | 78 | 76 | 2 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (8) الذي يوضح الفروق بين الجنسين في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية أن النسب المئوية متقاربة جدا ، وأكبر فرق سجل بين الجنسين في بعد الضبط الانفعالي13 تكرار لصالح الإناث، يليه الفرق في بعد مهارة الضبط الاجتماعي لصالح الذكور إذ بلغ الفرق بين الجنسين 8 تكرارات أما في بقية الأبعاد فكان الفرق بين الجنسين 2 تكرارات فقط لصالح الذكور في بعد مهارة التعبير الانفعاليولصالح الإناث في بعدي مهارة التعبير الاجتماعي ومهارة الحساسية الانفعالية . أما في بعد الحساسية الاجتماعية فكان الفارق تكرار واحد لصالح الذكور.

**جدول رقم (9) يوضح الفروق بين المستويات الثلاثة في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية**

| أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية | | المستوى الدراسي | | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 2 | 3 | 4 | |
| الحساسية الاجتماعية | 0 | 81 | 67 | 71 | 219 |
| | 1 | 39 | 53 | 49 | 141 |
| المجموع | | 120 | 120 | 120 | 360 |
| الضبط الاجتماعي | 0 | 84 | 68 | 60 | 212 |
| | 1 | 36 | 52 | 60 | 148 |
| المجموع | | 120 | 120 | 120 | 360 |
| التعبير الاجتماعي | 0 | 81 | 70 | 59 | 210 |
| | 1 | 39 | 50 | 61 | 150 |
| المجموع | | 120 | 120 | 120 | 360 |
| الحساسية الانفعالية | 0 | 74 | 75 | 59 | 208 |
| | 1 | 46 | 45 | 61 | 152 |
| المجموع | | 120 | 120 | 120 | 360 |
| الضبط الانفعالي | 0 | 74 | 62 | 63 | 199 |
| | 1 | 46 | 58 | 57 | 161 |
| المجموع | | 120 | 120 | 120 | 360 |
| التعبير الانفعالي | 0 | 76 | 58 | 72 | 206 |
| | 1 | 44 | 62 | 48 | 154 |
| المجموع | | 120 | 120 | 120 | 360 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (9) والذي يوضح الفروق بين المستويات في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية، تفوق السنة الرابعة في مهارة الحساسية الانفعالية 61 تكرار مقابل 46 تكرار للسنة الثانية و 45 تكرار للسنة الثالثة. ومهارة التعبير الاجتماعي 61 تكرار مقابل 50 تكرار للسنة الثالثة 39تكرار للسنة الثانية . و مهارة الضبط الاجتماعي 60 تكرار مقابل 52 تكرار للسنة الثانية و36 تكرار للسنة الثانية. في حين تفوق السنة الثالثة في مهارة الحساسية الاجتماعية 53 تكرار و مهارة الضبط الانفعالي 58 تكرار ومهارة التعبير الانفعالي62 تكرار.

كبرأ تكرار سجل في جميع أبعاد الاختبار بالنسبة للتلاميذ المتفوقين هو 62 في مهارة التعبير الانفعالي للسنة الثالثة متوسط . وأدنى تكرار سجل هو 36 في مهارة الضبط

الاجتماعي في السنة الثانية متوسط، وأكبر تكرار في السنة الثانية متوسط هو 46 في مهارتي الضبط الانفعالي، والحساسية الانفعالية ، وأقل تكرار بالنسبة للسنة الثالثة هو 45 في مهارة الحساسية الانفعالية.

**جدول رقم (10) يوضح الفروق بين ا لمستويات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا في أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.**

| أبعاد اختبار | | السنة 2 | السنة3 | السنة4 | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| الحساسية الاجتماعية | العدد | 39 | 53 | 49 | 141 |
| | النسبة | 27.65 | 37.58 | 34.75 | 100 |
| الضبط الاجتماعي | العدد | 36 | 52 | 60 | 148 |
| | النسبة | 24.32 | 35.13 | 40.54 | 100 |
| التعبير الاجتماعي | العدد | 39 | 50 | 61 | 150 |
| | النسبة | 26 | 33.33 | 40.66 | 100 |
| الحساسية الانفعالية | العدد | 46 | 45 | 61 | 152 |
| | النسبة | 30.26 | 29.60 | 40.13 | 100 |
| الضبط الانفعالي | العدد | 46 | 58 | 57 | 161 |
| | النسبة | 28.57 | 36.02 | 35.40 | 100 |
| التعبير الانفعالي | العدد | 44 | 62 | 48 | 161 |
| | النسبة | 27.32 | 38.50 | 29.81 | 100 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) والذي يوضح الفروق بين ا لمستويات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا على أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية . أما عدد التكرارات في مهارة الحساسية الاجتماعية هو 141 تكرار. منهم 27.65% من السنة الثانية 37.58% من السنة الثالثة و34.75% من السنة الرابعة.

عدد التكرارات في مهارة الضبط الاجتماعي هو 148 تكرار ونلاحظ أنه كلما ارتقينا إلى المستوى الأعلى زادت نسبة التكرارات للتلاميذ الماهرين والنسب المئوية المسجلة على النحو التالي(24.32% ــ 35.13 %ــ 40.54%).

ــ أما عدد التكرارات المسجلة في مهارة التعبير الاجتماعي 150 تكرار أعلى نسبة سجلت لتلاميذ السنة الرابعة 40.66% (61 تكرار) تليها نسبة التكرارات للسنة الثالثة

33.33% (50 تكرار) وأدنى نسبة سجلت في هذا البعد هي 26% عند تلاميذ السنة الثانية (39 تكرار) تكرار ونلاحظ أنه كلما ارتقينا إلى المستوى الأعلى زادت نسبة التكـــرارات للتلاميذ الماهرين.

ـــ ونفس الملاحظة تقريبا نسجلها في بعد مهارة الحساسية الانفعالية ، حيث أن أعلى نسبة سجلت كانت عند تلاميذ السنة الرابعة وقدرت بـــــ : 40.13 % (61 تكـــرار مـــن عـــدد التكرارات الكلي وهو 152) بينما عدد التكرارات في السنة الثانية والثالثة فالفارق بينهـــا في حدود 1 % فقط.

ـــ ويبين الجدول أنه في بعد مهارة الضبط الانفعالي عدد التكرارات عند الـــسنة الثالثـــة والرابعة متساوي 58 و 57 تكرار على الترتيب أي ما يعادل 36.02% و 35.40 % أمـــا عند السنة الثانية فإن عدد التكرارات هو 46 تكرار فقط أي بنسبة 28.57%.

وأخيرا على بعد التعبير الانفعالي فقد سجلنا أن أعلى نسبة عنـــد الـــسنة الثالثـــة 38.50% (62 تكرار من مجموع 161 تكرارا) ها عند الـــسنة الثانيـــة و الرابعـــة فعـــدد التكرارات متقارب 44 تكرار و 48 تكرار.

## 5. 2. مناقشة الفرضيات على ضوء النتائج:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي : وجود علاقـــة ارتباطيـــه بـــين مهـــارة الحـــساسية الاجتماعية والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وللتأكد من صحة الفرضية الأولى تم حساب كا$^2$ ومعامل التوافق لحساب دلالة الفروق بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة الحساسية الاجتماعية والجدول (11) يوضح النتائج المتوصل إليها.

**جدول رقم (11) يوضح معامل التوافق بين مهارة الحساسية الاجتماعية والتفوق الدراسي.**

| الإحصائيات / المتغيرات | معامل التوافق | مستوى الدلالة | العينة |
|---|---|---|---|
| ـــ التفوق الدراسي<br>ـــ الحساسية الاجتماعية | 0.141 | 0.007 | 360 |

وبالنظر إلى قيمة كا ² ومستوى الدلالة يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة الحساسية الاجتماعية، إذ بلغ معامل التوافق بين التفوق الدراسي والحساسية الاجتماعية 0.141، وبالعودة إلى الجداول الإحصائية فإن هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.

فالحساسية الاجتماعية تشير إلى القدرة على استقبال وفهم رموز الاتصال اللفظي أثناء التفاعل مع الآخرين،كما تقيس أيضا الحساسية الا فردية لفهم المعايير التي تحكم السلوك الاجتماعي، فالأفراد الذين يتميزون بحساسيتهم الاجتماعية يتميزون بالتزامهم بالسلوك الاجتماعي، وحساسيتهم ووعيهم بما يفعلونه، وتقدير مدى ملائمة سلوكهم وسلوك الآخرين في المواقف الاجتماعية. (محمد السيد،1998).

ولا شك أن لهذه ا لقدرة أثر على التفوق الدراسي، وهذه النتيجة تتفق مع الكثير من نتائج الدراسات السابقة إذ جلها أشارت إلى حساسية المتفوقين دراسيا.

فقد أشار علاء الدين كفافى (2006)، أن من مظاهر عدم الثبات الانفعالي في المراهقة:المراهق قد يعبر عن انفعالاته بشدة وعنف بالإضاف ة إلى اتصافه بالخجل والحساسية المفرطة. (علاء الدين كفافى،2006 :279).

وأشارمحمد عماد الدين إسماعيل (1989)، أن من خصائص النمو الانفعالي للمراهق:العنف وعدم الاستقراروالقلق ومشاعر الذنب، والتمركز حول الذات، والحساسية نحو الذات(استشعار الذات).(محمد عماد الدين إسماعيل،1989 :241).

كما أشارت نجمة بنت عبد الله ،(2005) أن من خصائص المتفوقين الحساسية زائدة لتقدير مشاعر الآخرين. (نجمة بنت عبد الله،2005: 52).

ولذلك فإن إخفاق التلميذ في هذا البعتجعله يتصف بالحساسية الزائدة ، وضعف القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي، كما تقل قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، ويكون أقل مكانة بين رفاقه وأقل تعاونا وتواصلا معهم. (آمنة سعيد،2001 :20).

## مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي : وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم حساب كا$^2$ ومعامل التوافق لحساب دلالة الفروق بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة الضبط الاجتماعي والجدول (12) يوضح النتائج المتوصل إليها.

**جدول رقم (12) يوضح معامل التوافق بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي.**

| الإحصائيات / المتغيرات | معامل التوافق | مستوى الدلالة | العينة |
|---|---|---|---|
| ــ التفوق الدراسي<br>ــ الضبط الاجتماعي | 0.178 | 0.01 | 360 |

أظهر التحليل الإحصائي باستخدام معامل التوافق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة الضبط الاجتماعي، إذ بلغ معامل التوافق بين التفوق الدراسي والضبط الاجتماعي 0.178

وبالعودة إلى الجداول الإحصائية فإن هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 غير أن هذا الارتباط ضعيف.

وقد اتسقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها السيكولوجي الأمريكي والتر ميشيل(W. Mischel) في الستينات من القرن العشرين على أطفال الحضانة في حرم جامعة ستانفورد الأمريكية . وكانت عينة البحث من أبناء أعضاء هيئة التدريس وأبناء طلبة الدراسات العليا وأبناء العمال الآخرين . وبدأت الدراسة على هؤلاء الأطفال حين كانت أعمارهم 4 سنوات، وتتبعتهم حتى تخرجوا من المرحلة الثانوية.

واستمرت الدراسة التتبعية لهؤلاء الأطفال لفترة من الزمن امتدت بين 12ـــ14 سنة. وكانت الفروق بين المجموعتين في المجالات الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية واضحة وفقد كان الأطفال الذين قاوموا إغراء الحلوى أكثر كفاءة من النا حية

الاجتماعية وأكثر فاعلية من الناحية الشخصية ومؤكدين لذواتهم بدرجة أكبر، وكانوا متفوقين دراسيا، وأكثر كفاءة أكاديميا.(بشير معمرية،2007 :28ـ29).

تؤكد منال عبد الخالق (1994) أن الأطفال الأكثر قدرة على ضبط أنفسهم والتحكم في ذواتهم هم الأكثر قدرة على تحقيق الـ نجاح من خلال قدرتهم على تعديل وتكييف سلوكياتهم بما يتناسب مع طبيعة الموقف من أجل إنجاز المهام التي تواجههم والنجاح في تحقيق أهدافهم. (منال عبد الخالق،1994: 54).

ويعرف محمد السيد عبد الرحمن الضبط الاجتماعي بأنه قدرة الطفل على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية.(محمد السيد،1998: 34).

وتناولت بعض الدراسات العلاقة بين الأسلوب المعرفي (لاندفاع والتروي ) والتحصيل الدراسي لدى عينات من الذكور والإناث، وأظهرت دراسة حمدي الفرماوي(1988) أن البنين أكثرـ تأملا من البنات، كما أمكن تعديل أسلوب التلميذ الاندفاعي حيث زاد عن كمون الاستجابة، وقلت الأخطاء بعد استخدام فلم خاص بتعديل سلوك المندفعين والمندفعات. (أحلام حسن محمود،2006 :784).

إن التلميذ يسعى من أجل أن يجعل نفسه محبوبا من الجميع حتى يكون له مجموعة كبيرة من الأصدقاء، ولذلك يحاول أن يتحكم في انفعالاته حتى يستطيع مجاراة الآخرين، ويتفق هذا مع ما يشير إليه علاء الدين كفافي (1997)، من أن النمو الاجتماعي لأطفال المرحلة الطفولة المتأخرة يتميز باتساع بيئة الطفل الاجتماعية في هذه المرحلة اتساعا شديدا، كما يصبح الطف ل محلا لأحكام وتقويمات تصدر عليه من قبل المعلمين والمشرفين والأقران أيضا، ويتشرب الطفل في هذه المرحلة القيم والمعايير الخاصة بالسلوك الاجتماعي الخاص بجنسه، كما يتابع باهتمام ما يجري في وسط الكبار من حوله سواء في المنزل أو في المدرسة، وتتسع علاقاته الاجتماع ية مع رفاقه وزملائه ويسعى الطفل في هذه المرحلة إلى تكوين الصداقات والتفاعل مع جماعات الأقران . (علاء الدين كفافي،1997: 335).

إن مهارة الضبط الاجتماعي والتي تعزى إلى قدرة عامة في تقديم الذات في المواقف الاجتماعية، و يعتبر الأشخاص الذين يحصلون على درجات عالي ة على هذا البعد

أشخاصا متوافقين ولديهم القدرة على لعب عدد من الأدوار الاجتماعية المتنوعة بقدرة ولباقة وثقة بالنفس. (محمد السيد عبد الرحمن،1998: 111).

وذلك على عكس الآخرين الذين تنقصهم القدرة على التحكم في تصرفاتهم وضبطها وتقييم مدى تأثيرها على الآخرين مما يجعلهم غير القادرين على مواجهة النجاح أو الفشل في تلك العلاقات وتعديلها بما يتلاءم مع الموقف، مما يجعل الآخرين يقاطعونهم ويميلون إلى تجنبهم(Ladd & Mize,1983). (آمنة سعيد،2001: 143).

## مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي :وجود علاقة ارتبا طيه بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

للتأكد من صحة الفرضية الثالثة تم حساب كا $^2$ و معامل التوافق لحساب دلالة الفروق بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة التعبير الاجتماعي والجدول(13) يوضح النتائج المتوصل إليها.

**جدول رقم (13) يوضح معامل التوافق بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي.**

| الإحصائيات / المتغيرات | معامل التوافق | مستوى الدلالة | العينة |
|---|---|---|---|
| ــ التفوق الدراسي<br>ــ التعبير الاجتماعي | 0.067 | 0.200 | 360 |

بالنظر إلى قيمة كا $^2$ ومعامل التوافق ومستوى الدلالة يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة التعبير الاجتماعي، إذ بلغ معامل التوافق بينالتفوق الدراسي و التعبير الاجتماعي 0.067 ، وبالعودة إلى الجداول الإحصائية فإن هذه القيمة غير دالة إحصائيا ومنه يمكن تقرير أن هذه الـ فرضية لم تتحقق.

على الرغم من ميل المتفوقين إلى الألفة، ولا يميلون إلى العزلة والانطوائية، ويفضلون صحبة الأطفال الأكبر منهم سنا بوسطن (Boston, 1978)، لأنهم يتساوون معهم في العمر العقلي. (مصطفى حسن،1996).

إلا أن هناك دراسات أخرى منها دراسة(هولنجورث) و(ماتنز) و(وانجر)، قد توصلوا بنتائج تشير إلى أن المتفوقين من المراهقين غالبا ما يكونون غير ناضجين اجتماعيا، وقد يسبب لهم ذلك نوعا من الخجل عند التعامل مع الكبار الذين يكونون موضع إعجاب واحترام هؤلاء المراهقين. (أديب محمد،2008 :156)

بالإضافة إلى تكرار مرور الطفل با لمواقف الإحباطية، ككثرة التهكم والسخرية من جانب الأفراد الأكبر منه سنا في الأسرة عند قيامه بسلوك ما كان يقصد به الإعلاء من شأن نفسه وتأكيد ذاته مما يؤدي إلى تدني فكرته عن نفسه.

كما أن مدى حب الآخرين للطفل ومدى تقبلهم له، وعدم نبذه أو كراهيته أو رفضهوعدم الاعتداء عليه وعلى ممتلكاته، كل هذا وغيره قد يؤدي به إلى الغيرة وسوء التكيف النفسي الاجتماعي، مما قد ينعكس على صحته النفسية في شكل اضطراب يختلف باختلاف أسبابه.

بالإضافة إلى قمع رغبات الطفل في الشكوى أو التعبير عن نفسه بقدر مناسب من الحرية، والأساليب التسلطية في الأسرة أو المدرسة، وعدم قدرته على إبداء عدم رضاه عن بعض الأوامر المفروضة عليه، وإتباع أساليب التربية القائمة على القمع والتسلط والتشدد، مما يعرضه للشعور بالظلم والاضطهاد والعجز وقلة الحيلة . وقد يعود عجز المتفوقين عن التعبير إلى سيادة التفاعلا ت السلبية في أسر الأطفال، التي تؤدي به إلى أن يكون أميل إلى الانسحاب والسلبية التي تتمثل في وعدم القدرة على التعبير عن الاحتجاج أو رد العدوان وعدم القدرة على التوصل إلى أساليب مبتكرة في حل ما يواجههم من مشكلات.كما تشعور الطفل بالقلق والخوف من النتائج الـ مترتبة على القيام بسلوك معين وعدم ثقته بنفسه وفي قدرته على القيام بذلك السلوك تدفعه إلى تجنب التفاعل وعدم المشاركة وعدم القدرة على التعبير على المشاعر (Spencer,1991) (آمنة سعيد، 2001: 139).

ويشير روبنسون ونوبل (1991)، بأن 20% ـــ25% من الأطفال المتفوقين بشكل عالي ربما يعانون من سوء تكيف خطير يشتمل على ما يلي:

العزلة الاجتماعية، وقلة الرفاق الذين يشاركونهم الاهتمامات بسبب نضجهم المبكر، عدم وعي الوالدين لمواهبهم، التوقعات العالية من الآخرين، الضجر بالنسبة لبرامج المدرسة التي لا تتحدى قدراتهم. (ليندا،2004 :226).

كما يشير السلوك التوكيدي، إلى قدرة الفرد على الدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها، والتعبير عن آرائه، سواء اتفقت أو اختلفت مع الطرف الآخر، والإفصاح عن مشاعره السلبية (نقد، غضب)أو الايجابية(مدح، تقدير) للآخر، ومقاومة محاولات الآخرين لتوريطه أو الضغط عليه للرضوخ لمطالب غير معقولة(طريف شوقي،1993).

يتميز الأشخاص الذين يحصلون على درجات منخفضة في هذا البعد(غير المعبرين اجتماعيا) بما يتحدثون عفويا بدون التحكم في محتوى ما يقولونه .(حمد السيد ، 1998: 111).

## مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية على ما يلي : وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي.

للتحقق من مدى صحة هذه الفرضية تم حساب تم حساب($كا^2$)ومعامل التوافق لحساب دلالة الفروق بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي والجدول التالي يوضح النتائج:

**جدول رقم (14) يوضح معامل التوافق بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي.**

| الإحصائيات / المتغيرات | معامل التوافق | مستوى الدلالة | العينة |
|---|---|---|---|
| ـ التفوق الدراسي<br>ـ الحساسية الانفعالية | 0.123 | 0.019 | 360 |

وأظهر التحليل الإحصائي باستخدام معامل التوافق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة الحساسية الانفعالية، إذ بلغ معامل التوافق بين التفوق الدراسي و الحساسية الانفعالية 0.123.

وبالعودة إلى الجداول الإحصائية فإن هذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 على الرغم من أنه ارتباط ضعيف.

وهذه النتيجة تتفق مع ما كتبه دانيال جولمان والذي أشار إليه "بشير معمرية " (2007) حيث يقول : معظم الأدلة تشهد على أن الناس الماهرين انفعاليا، والذين يقرءون بكفاءة مشاعر الناس ويحسنون التعامل معها، يكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة. (بشير معمرية،2007 :32).

ونقل عنه أيضا أن الأطفال الأذكياء في قراءة المشاعر غير المنطوقة (الحساسية الانفعالية) كانوا من الأطفال المحبوبين في المدرسة، وأكثرهم استقرارا عاطفيا، وأفضل أداء. وتبين كذلك أن التفوق في القدرة على التعاطف مع الآخرين، يسهل وسائل التأثير والفعالية في الفصول الدراسية، ويجعل المعلمين يحبون التلاميذ .(بشير معمرية، 2007 : 48).

ويتسم الأفراد المرتفعون على هذه المهارة بالدقة والبراعة على استقبال وتفسير الرسائل غير اللفظية للآخرين، والتي تعكس مشاعرهم وحالاتهم الانفعالية، مما يساعد على نمو العلاقات والحفاظ على استمرارها.

ويرى ريجيو(Riggio 1987) أن هذا العامل يعد متغيرا مهما في نمو مهارات الإصغاء. والقدرة على التوحد الوجداني. (محمد السيد،1998: 34).

وهذا يدعم الرأي القائل بأن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في اختبار الحساسية الانفعالية يكونون اجتماعيين وجذابين.(محمد السيد،1998 :34).

فوسيلة التعبير عن العقل هي الكلمات، ولكن وسيلة التعبير عن العواطف يمكن أن تتم بغير كلمات . وذلك من خلال إيماءات وتلميحات (اللغة غير المنطوقة) وتبين من دراسات أجريت في أمريكا على أفراد من أعمار مختلفة ومن جنسيات مختلفة، أن الإنسان القادر على قراءة المشاعر من التعبيرات غير المنطوقة، يكون في حالة أفضل من حيث التكيف العاطفي ومحبوبا وأكثر من غيره . وتبين كذلك من نتائج هذه الدراسات، أن النساء أفضل من الرجال في التعاطف. (بشير معمرية،2007 :48).

كما أن هؤلاء الذين يتميزون بزيادة حساسيتهم الانفعالية ربما يكونون عرضة لأن يصبحوا متأثرين عاطفيا بالآخرين، فيتقمصون شخصيتهم ويعبرون تماما عن حالتهم الانفعالية .(محمد السيد،1998).

## مناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي : وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي.

للتأكد من صحة الفر ضية الجزئية الخامستم حساب كا $^2$ و معامل التوافق لحساب دلالة الفروق بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة الضبط الانفعالي والجدول (15) يوضح النتائج المتوصل إليها.

**جدول رقم (15 ) يوضح معامل التوافق بين مهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي**

| الإحصائيات / المتغيرات | معامل التوافق | مستوى الدلالة | العينة |
|---|---|---|---|
| ــ التفوق الدراسي<br>ــ الضبط الانفعالي | 0.072 | 0.168 | 360 |

بالنظر إلى قيمة كا $^2$ ومعامل التوافق ومستوى الدلالة يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة الضبط الانفعالي، إذ بلغ معامل التوافق بين التفوق الدراسي والضبط الانفعالي 0.072 وبالعودة إلى الجداول الإحصائية فإن هذه القيمة غير دالة إحصائيا (علاقة منعدمة). ومنه يمكن تقرير أن هذه الفرضية لم تتحقق.

وهذه النتيجة لها ما يبررها إذ أشارت بعض الدراسات ومن بينها دراسة محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون (1982)،من مميزات النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة : التقلب الانفعالي، والعجز عن ضبط مظاهر الانفعال، والشعور بالنقص والعجز، والتعرض لوطأة الشعور بالذنب، والشعور بفقدان الأمن . (محمد عبد الظاهر الطيب وآخرون،1982 :47).

بالإضافة إلى افتقار الطفل للأصدقاء بسبب التفوق قد يؤدي إلى ميله للوحدة، مما يعرضه لبعض المشكلات الاجتماعية . أي أن الطفل تكون لديه قدرة على التحكم في انفعالاته، وهذا يتفق مع ما يشير إليه ريجيو (1987)، حيث أن الفرد لديه القدرة على التحكم في انفعالاته وضبطها وتنظيم التعبير ع نها، والقدرة على إخفاء الملامح الحقيقة للانفعالات، وعمل قناع مناسب للموقف الاجتماعي الراهن، بحيث يبدو هذا الفرد وكأنه

ممثل انفعالي جيد قادر على صنع الانفعالات واستخدام الإشارات غير اللفظية المتضاربة بصورة تخفي انفعالاته الحقيقية(Riggio,1987) (آمنة سعيد،2001: 142).

يتعلم الطفل مع تقدمه في العمر وتحت ضغط المجتمع ضبط الانفعالات والتخفيف من التعبيرات الانفعالية أو إخفائها وتزييفها، كما يتعلم ضبط النفس وتجنب الاندفاع في النزوات ويكون أقل صخبا وأكثر هدوءا واتزانا . ويتأثر الأطفال بالانفعالات العنيفة التي قد تؤثر على وظائف الجسم وبالتالي على النمو العقلي من حيث القدرة على التعلم أو الاستيعاب أو الفهم (محمد عبد الظاهر الطيب،1994: 222).

هناك أنواع كثيرة من الانفعالات مصدرها الخبرة والتعلم البيئي ، والتي يظهر أثرها في سن متأخرة حيث تمكن الطفل من:

1ـ أن يتعلم المثيرات الجديدة لانفعالاته وما يرافقها من ردود فعل مناسبة ومثال ذلك مسببات الهرب أو المقاتلة.

2ـ يتعلم ضبط الانفعالات أو التمكن من إخفائها عن الغير أو تزييفها وذلك تلبية لرغبات المجتمع الذي يعيش فيه ومن أمثلة ذلك أن يبتسم الطفل أحيانا حتى وهو غاضب أو أن يتظاهر بالدهشة لسماع أخبار عادية ليس فيها جديد أو طريف.

3ـ يتعلم التكيف في التعبيرات الوجهية للانفعالات . فهناك تعبيرات فطرية لاإرادية، ولكنها تتحور بفعل الإرادة وتأثير البيئة إلى تعبيرات مكتسبة خاصة التعبيرات التي لها دور فعال في العلاقات الاجتماعية ومن الأمثلة : أن الابتسامة تعبير فطري لا إرادي يمكن التلاعب بها والحصول على أنماط مختلفة، منها ابتسامة التهكم وابتسامة النفاق والمداراة وابتسامة الازدراء وابتسامة التكبر والاستعلاء وابتسامة المودة والقبول وغيرها، وكذلك الدموع (كاملة الفرخ شعبان، :18).

## مناقشة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية الجزئية السادسة على ما يلي : وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة التعبير الانفعالي والتفوق الدراسي.

للتأكد من صحة الفرضية السادسة تم حساب كا$^2$ و معامل التوافق لحساب دلالة الفروق بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة التعبير الانفعالي والجدول(16) يوضح النتائج المتوصل إليها.

**جدول رقم (16) يوضح معامل التوافق بين مهارة التعبير الانفعالي والتفوق الدراسي.**

| الإحصائيات / المتغيرات | معامل التوافق | مستوى الدلالة | العينة |
|---|---|---|---|
| ــ التفوق الدراسي<br>ــ التعبير الانفعالي | 0.000 | 1.000 | 360 |

بالنظر إلى قيمة كا$^2$ ومعامل التوافق ومستوى الدلالة يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا في مهارة التعبير الانفعالي، إذ بلغ معامل التوافق بينالتفوق الدراسي و التعبير الانفعالي 0.000 فإن هذه القيمة تدل على أن العلاقة منعدمة، ومنه يمكن تقرير أن هذه الفرضية لم تتحقق أيضا.

فالتعبير الانفعالي يقيس المهارة التي بها يتواصل الأفراد غير لفظيا، خصوصا في إرسال التعبيرات الانفعالية، وإن كان يتضمن كذلك التعبيرا ت غير اللفظية المرتبطة بالاتجاهات والميول بين الأشخاص، بالإضافة لذلك فـ للمقياس يعكس القدرة على التعبير الدقيق لما يشعر به الفرد من تغير في حالته الانفعالية، ويتميز الأشخاص الذين لديهم قدرة أعلى على التعبير الانفعالي بالحيوية، كما أنهم عاطفيين، ولديهم القدرة على إثارة وحث ودفع الآخرين للتعبير عن مشاعرهم. (محمد السيد،1998: 110).

ولغة الجسد من الو سائل السامية التي تحقق الكثير من التجاوب بين الناس، وهي أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير الذي تتركه الكلمات، فقد أثبتت الدراسات الحديثة أن ما يقارب الـ (55%) من الأهداف التي يطمح المرسل لتحقيقها، يصل إليها عن طريق الإيماءات والحركات بينما باقي العناصر النسبة المتبقية أي بنسبة (45%).

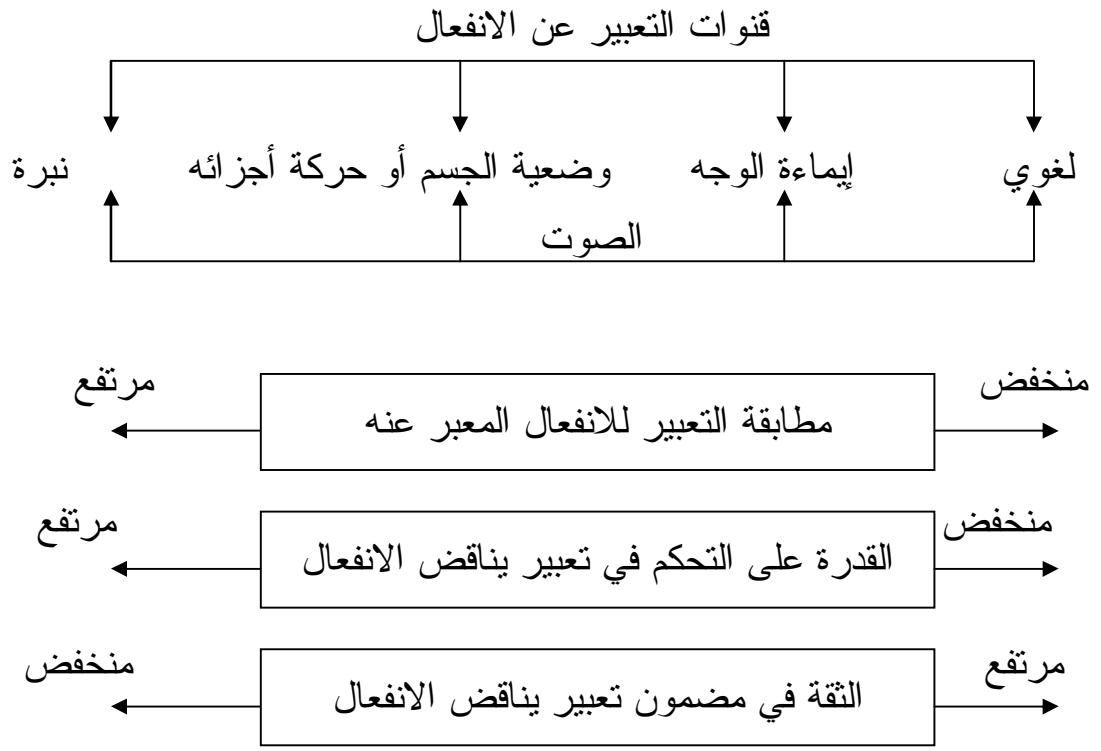
ولما كانت هذه الـ لغة لا تعرف الكذب ولا الرياء بل هي مرآة صافية تعكس مباشرة كل المشاعر والأسرار . فالإنسان يقرأ كل يوم دون أن يشعر بذلك حيث يقيم ما إذا كان شخصا ما طيب أم خبيث، صادق أم كاذب، ولكن تكمن المشكلة في أن معظمنا لا يعرف كيف يترجم الدوافع وراء المشاعر، ويستخدم ما يريد إليه من معلومات ليتمكن من السيطرة على موقف معين.

وتكمن معرفة الآخرين واكتشافهم من خلال أربع شفيرات وهي : الحديث، والصوت، والجسد، والوجه.(محمد محمود،2007 :140ـ 341).

قدرة الشخص على الإرسال غير اللفظي وإرسال الرسائل الانفعالية، والقدرة على السيطرة على الموقف من خلال الصدق والتلقائية في التعبير عن الانفعالات والمشاعر باستخدام تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم وإشاراته، ويتسم هؤلاء الأفراد من ذوي القدرة على التعبير الانفعالي بالنشاط والحيوية والقدرة على إثارة الآخرين انفعاليا مما يجعلهم يحوزون على إعجاب وانتباه الآخرين . لذلك يقرر ريجيو (Riggio, 1987)، أن القدرة على التعبير الانفعالي تعد من أهم مكونات المهارات الاجتماعية نظرا لدورها المهم في نمو وتطور علاقات الفرد البينشخصية، ويؤدي قصور هذه المهارة لدى الفرد إلى عدم قدرته على التعبير غير اللفظي عن انفعالاته حتى في أكثر المواقف إثارة للانفعال. (آمنة سعيد،2001 :23).

مهارة الفرد في التعبير غير اللفظي عن اتجاهاته، ومشاعره، وحالاته الانفعالية، (طريف شوقي،2002 :46).

وقد صاغ إكمان وفرش سنة (1969) فرضا أسمياه القدرة على التحكم التلقائي في قنوات التعبير عن الانفعال، حيث تتناقص قدرة الفرد عند التحكم في هذه القنوات بشكل متدرج، فالفرد يكون أكثر تحكما في التعبير اللفظي عن انفعاله ثم تقل قدرته على التحكم في التعبير بإيماءات الوجه، وتتناقص قدرته كثيرا على التحكم على التعبير بوضعية الجسم أو أحد أجزائه أو نبرة الصوت كما يوضح الشكل التالي : (عبد المنعم شحاته، 2001: 49).




**الشكل (4) القدرة على التحكم في قنوات التعبير عن الانفعال والثقة في مضمون (عبد المنعم شحاته،2001: 50)**

وفي ضوء الشكل السابق، فإن ملاحظة نبرة صوت محدثك، ووضع جسمه تكشف لك ما إذا كان يصدقك القول أو يكذب عليك.

ويرى الباحثون أن الاكتفاء بملاحظة مثل هذه الهاديات غير اللفظية لا يف باكتشاف صدق الفرد أو كذبه كما يتضح من إحدى التجارب والتي طلب فيها المجرب من المرسل التعبير عن مشاعره نحو متلقينه مرتين، يصدقهم القول في المرة الأولى، ويخدعهم في المرة الثانية، وتم تصوير ذلك على شريط فيديو، ثم عرضه على أفراد مجموعات أربع على النحو التالي : يسمع أفراد إحداها ويروا – أما أفراد المجموعة الثانية فيروا صورة المرسل دو ن سماع صوته – بينما يسمع أفراد المجموعة الثالثة صوته دون رؤية صورتهما–المجموعة الرابعة فهي ضابطة لا تسمع المرسل أوتراه . وكانت متوسطات دقة إدراك المشاعر الحقيقية للمتحدث هي : 85، 74، 84، 31 على التوالي أي أن أعلى مستوى من الدقة يكون إذ تمت معالجة مضمون ا لحديث مع ملاحظة الهاديات

غير اللفظية المصاحبة له . وهكذا يعتمد نجاحنا في اكتشاف كون محدثنا صادقا أم لا، على الربط الذي نقوم به بين مضمون ما يقوله والتعبيرات غير اللفظية المصاحبة لقوله والتي يمكن ملاحظتها، ويقتضي هذا الربط معالجة معرفية متقدمة يقوم بها المستمع، إذ تعد هذه المعالجة شرطا لإمكانية أن تؤدي ملاحظاته سلوك المتحدث إلى اكتشاف ما إذا كان المتحدث يكذب.

وتلعب عوامل عدة دورا محددا لقدرة الفرد على القيام بهذه المعالجة، منها دافعيته لذلك، والتي تجعله أكثر انتباها لما يصدر عن محدثه، وأكثر تركيزا على معالجة مضمون ما يسمعه. ومنهاطًيا نوع المتحدث وجاذبيته الجسمية .هذا المستوى من الملاحظة والمعالجة ــ المشار إليهما سالفا ــ يناسب مستوى التفاعل اليومي بين فردين، أما مستوى البحث المنظم، فقد أعدت لذلك "جوديث هال" سنة 1978مقياسا يقدم تخطيطا نفسيا للحساسية غير اللفظية وهو عبارة ن شريط فيديو مدة عرضه 45 دقيقة ويشمل مائتين وعشرين فقرة، تتضمن كل منها مزاوجة بين تعبير صوتي عن انفعال ما وتعبير غير لفظي(اءات الوجه أو بوضعية جزء من الجسم )عنه يناقض التعبير اللفظي . وقد تم تقنين المقياس بواسطة عينة بلغت ثلاثة آلاف فرد من عشرين قومية، وتم استخلاص مؤشرات صدقه وثباته، وتشير الدرجة المرتفعة عليه إلى حسن التوافق والانبساطية والتشجيع والشهرة(الشعبية) والحساسية للعلاقات المتبادلة بين الأشخاص، وظهرت فروق بين النوعين في الأداء عليه، إذ تفوقت الإناث مقارنة بالذكور في 133عينة.(عبد المنعم شحاته،2001: 50ــ52).

هذا وأن الفرد قد يكون مرتفع القدرة في فهم انفعالات الآخرين ولكنه مثلا منخفض القدرة في تنظيم انفعالاته والتعبير عنها. (جابر محمد عبد الله،2006 :544).

إن أولياء الأمور والمعلمين ينظرون إلى الطلبة المتفوقين على أنهم متفوقون دراسيا بالدرجة الأولى، ومن ثم فإن (استمرارية) محافظتهم على هذا التفوق الدراسي خاصة مع نهاية المرحلة هو أمر يحرصون عليه ويلجؤون إلى مختلف أساليب التشجيع والحث لدفع أولئك الطلبة للحصول على أعلى المعدلات . ومن هنا تقل دافعية الطالب للمشاركة في الأنشطة الجماعية.(أسامة حسن ومحمد عبد الرزاق،1995 :107).

على سبيل المثال فإن التلاميذ الذين كانت نتائجهم مرتفعة على بعد التعبير الانفعالي وصفوا بأنهم أشخاص منبسطين وعاطفيين، كما أنهم نشطين ولديهم قدرة أكبر

على التكيف كما أشارت بذلك الارتباطات مع اختبار عوامل الشخصية . كما أن الأشخاص الذين سجلوا درجات مرتفعة على مقياس التعبير الانفعالي بالإضافة لكونهم منبسطين ولامعين وتوكيدين فهم كذلك معتمدين على الحظ نفعيين تغلب عليهم المنفعة الشخصية ) مغامرين و لماحين ويميلون للاعتماد على الجماعة ومتوترين عن أولئك الذين حصلوا درجات أقل على نفس المقياس، وكل من هذه العلاقات متسقة مع تعريف الأفراد المعبرين انفعاليا، ومع ما هو متوقع بوجود علاقة بين التوتر، وسرعة الفهم والإدراك حيث يعكس ذلك المستوى المرتفع من العاطفية في النتائج المرتفعة لبعد التعبير الانفعالي.

إن التعبير الانفعالي، يجب ألا يعتبر كنتيجة عفوية للعمليات الفيزيولوجية الداخلية فحسب، ولكن وسيلة للاتصال بالآخرين أيضا أي كلغة . وكان دوما (Dumas) من بين العلماء النفس، هو الذي أنتبه إلى هذا بأقوى شكل ممكن وأشار أن عددا كبيرا من التعابير سواء أكانت تعلل تعليلا نفسيا أم فيزيولوجيا أم ماديا، قد أصبح لغة بمقدار ما نستخدمه في الحياة الاجتماعية لكي ننقل إلى الآخرين بعض المعلومات . وكثير ما لوحظ أن الطفل إذا جرح لا يبكي إلا قليلا أو لا يبكي أبدا إذا لم يكن هناك من يحيط به في جواره المباشر، فإذا وجد قريبا منه شخص كبير مستعد للتعاطف معه، فمن المحتمل جدا أن يبكي الطفل لكي يتلقى المواساة، وعندما نبلغ سن الرشد وما بعده، نقوم بتعبير انفعالي متعمد . (أوتو.ت. حافظ الجمالي، دون سنة:259).

واهتم "تشارلز دارون" بدراسة التعبير عن الانفعال لدى الأطفال غير المبصرين والحيوانات، وفي كتابه "التعبير عن الانفعالات في الإنسان والحيوانات" والذي نشر عام (1872)، قدم "دارون" نظرية تطورية في الانفعالات . ورأى أن كثيرا من الطرق التي يعبر بها عن الانفعال تعد أنماطا وراثية كان لها أهمية في بقاء الكائنات العضوية . فعلى سبيل المثال يعتمد تعبير الاشمئزاز أو الرفض على محاولة الكائن العضوي أن يحرر نفسه من شيء غير سار ثم تناوله.

ويذكر دارون أن مصطلح "الاشمئزاز" يعني ــ في أبسط معانيه ــ شيئا كريها في مذاقه، ولكن بما أن الاشمئزاز يسبب إزعاجا فإن التجهم يصاحبه ــ وكثير ما يلازمه ــ إيماءات لدفع الشخص ذاته بعيدا أو حماية نفسه من الشيء الكريه . ويعبر الشخص عن أقصى (أحمد محمد وعبد الفتاح محمد،1999: 336).

التعبيرات هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن أن يحدث الفهم من خلالها، ثم هي من ناحية أخرى الموضوع الذي يتحقق الفهم من خلاله . فنحن نسمع الكلمات مثلما نسمع صوت الرلكن الكلمات بعكس تلك المظاهر الأخرى لها طبيعة مزدوجة فهي تحيلنا إلى ما هو كامن وراءها، وهي تجسد لنا المعاني التي يمكن فهمها ويتعذر إدراكها . (هـ. ب ريكمان، ترجمة علي عبد المعطي محمد،1979 :181)

ويصف تايلور التعبير الوجهي، بأنه إضافة هامة تتلقاها لغة الكلام . وأنه شيء يجب تعلمه إلى حد ما كاللغة. (أوتو.ت. حافظ الجمالي، دون سنة:260).

إن مما يجعل الأطفال يفقدون الاعتزاز بذاتيتهم هو تدخل الآباء في إعاقة تعبير الطفل عن ذاته، وذلكبتقييد حريته والإسراف في تحذيره ، والإكثار من الأوامر والنواهي، والتقليل من أراء الطفل وأفكاره والسخرية منه، والعبارات التي تنتقص من مشاعرهم كمثل قولهم(مازلت صغيرا..) بالإضافة إلى الأساليب المدرسية غير التربوية التي تستخدم وسائل القمع والتي تفتقر إلى الأنشطة الاجتماعية ، والمدرسالذي لا يراع الفروق الفردية.

أن النغمة الانفعالية جانب من أكثر الجوانب بدائية في الكلام، إذ تتبادل الحيوانات الالات الانفعالية عن طريق الأصوات، وكذلك يفعل الآدميون . ويمكن أن نصف الخصائص الصوتية على ضوء الخصائص الفيزيقية مثل المعدل، الطبقة، التوقيت، وتشمل المقاييس الدقيقةتوزيع التردد، نوعية الصوت، عدد الأخطاء . (أحمد محمد وعبد الفتاح محمد،1999: 337).

إنكل انفعالصيحبه تغيرات خاصة، ولذا يمكنك لأول وهلة، أن تتعرف على الحالة الانفعالية التي تسود الشخص، فقد يكون حزينا أو فرحا أو غاضبا، أو خائفا وهذا يجعلك تسلك سلوكا خاصا . فمثلا إذا أردت أن تطلب من والدك شيئا ووجدته غضبانا، أحجمت عن طلبك وهكذا تصبح الانفعالات لغة اجتماعية يتفاهم بها الناس فيما بينهم.

ويستطيع الإنسان أن يخرج الانفعالات عن طبيعتها، فيتصنع الحزن أو الفرح أو الغضب أو الخوف، وذلك لكي يلائم بين نفسه وبين المجتمع الذي يعيش فيه فبعض الناس بتصنع الحزن لمجرد إرضاء بعض الأهل والأصدقاء إذا أصابهم مكروه. وبعضهم يتصنع الفرح والسرور وهو حزين . والممثل على خشبة المسرح، يتصنع جميع الانفعالات، فهو يبكي ويضحك، ويتأمل ويتعجب، ويخاف ويغضب . وكثيرا ما يتأثر الممثل بهذه

الانفعالات المصطنعة فيستمر أثرها بعد قيامه بدوره لمدة قد تطول وقد تقصر حسب طبيعة الممثل. (كامل محمد عويضة،1996 :138).

ويقرر ألبيرت إليس (Ellis) أن التفكير والانفعال عمليتان مختلطتان غير منفصلتين. فالتفكير يتكون من عناصر غير ذاتية، وهو موقف يتميز باللاتحيزية، أما الانفعال فهو موقف تحيزي تغلب عليه الذاتية في إدراك الأمو . (جلال محمد سرى، 2000 : 169).

ويشير عبد الستار إبراهيم وآخرون (1993) إلى أن افتقار المهارات الاجتماعية أو قصورها لدى الطفل يعد من الأسس الرئيسية للاضطراب النفسي، ويتبدى القصور في المهارات الاجتماعية في صور العديد من الاضطرابات والمشكلات التي يلعب فيها هذا القصور الدور الأساسي مثل حالات القلق الاجتماعي والخجل وعدم القدرة على التعبير عن الانفعالات الايجابية. (آمنة سعيد،2001 :19).

على الرغم من أن عددا من الانفعالات يمكن أن تعد أساسية لأنها توجد في حضارات مختلفة، فالابتسام علامة عالمية على الصداقة والقبول، على حين يعد الكشف عن الأسنان مؤشرا عاما على الغضب و لكن غير ذلك من الإيماءات وتعبيرات الوجه يكون لها معان مختلفة مما يشير إلى أن التعبير الانفعالي يمكن أن يتأثر بكل من التعليم والعوامل الفطرية. (أحمد محمد وعبد الفتاح محمد،1999: 345).

## مناقشة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية على ما يلي تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف الجنس. وللتأكد من صحة الفرضية تم حساب معامل التوافق بين كل بعد من أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والجنس النتائج التي تم التوصل إليها مدونة في الجدول رقم (18).

**جدول رقم(18) يوضح معامل التوافق بين أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والجنس**

| أبعاد اختبار المهارات | معامل التوافق | مستوى الدلالة | العلاقة |
|---|---|---|---|
| الحساسية الاجتماعية | 0.006 | 0.914 | منعدمة |
| الضبط الاجتماعي | 0.045 | 0.391 | منعدمة |
| التعبير الاجتماعي | 0.011 | 0.831 | منعدمة |
| الحساسية الانفعالية | 0.011 | 0.831 | منعدمة |
| الضبط الانفعالي | 0.072 | 0.168 | منعدمة |
| الضبط الانفعالي | 0.011 | 0.831 | منعدمة |
| العينة | 360 | | |

يتضح من الجدول رقم (18) عدم وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين متغير الجنس والمهارات الاجتماعية وبهذا نقرر أن هذه الفرضية لم تتحقق.

ويعزى ذلك إلى أن الذكور والإناث يتعرضن لنفس الظروف التعليمية وبدون تميز.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات التي قام بها كل من عبد الحي محمود، ومصطفى حسيب(2004)وعبد المنعم الدردير (2002)، وعبد العال عجوة(2002)، نادية بنا وأحمد الشافعي (2002).(أحلام حسن محمود،2006: 819).

كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التي قام بها ابستين وآخرون (1985) والتي تقر بعدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية . (محمد السيد،1998 : 62) .

وأشارت سميحة محمد علي محمد عطية (1998) أن التلاميذ ذوي القدرة التحصيلية المرتفعة أكثر ايجابية بشأن مدارسهم من التلاميذ ذوي القدرة التحصيلية المنخفضة، بصرف النظر عن الجنس ومستوى الصف الدراسي .(سميحة محمد علي محمد عطية، 1998: 72–73)

وقد وجدمحمد السيد ،(1998 ) فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الطريقة التي يستجيبون بها في العديد من أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية: وعلى وجه الخصوص، حققت الإناث درجة مرتفعة عن الذكور في التعبير الانفعالي، التعبير

الاجتماعي، الحساسية الانفعالية، والحساسية الاجتماعية، بينما حقق الذكور درجة أعلى في الضبط الاجتماعي. (محمد السيد،1998 :34)

وهناك العديد من الدراسات أثبتت تفوق الذكور في المهارات الاجتماعية، ومن هذه الدراسات دراسة كل من محمد حبشي (2003) وبترديس وفيرنهام ( Peterides & Furnham,2000) ومايير وآخرون(Mayer ,et al,1999) .(أحلام حسن محمود، 2006: 818).

فالذكور في مجتمعنا يجدون الفرص الكثيرة المتاحة للمشاركة الاجتماعية مما يجعلهم أكثر قدرة من الإناث في الحكم على الأشخاص مما يساعدهم على تحقيق التوافق الاجتماعي(أبو حطب،1999)،اختلاط التلميذ بأقرانه في المدرسة وخارجها يجعلهم أكثر قدرة على التوافق من التلميذة التي ليس لديها إلا أماكن الدراسة في أكثر الأحوال . (حنان بنت حمادي 2006: 94).

وقد دعمت بعض الدراسات الفكرة القائلة بأن الإناث أكثر قدرة على التعبير الانفعالي كما أنهن أكثر حساسية انفعالية من الذكور (Mayo & Henley,1980، Hall1984). (كامل محمد عويضة،1996 :202).

فالنوع قد يحدد مدى تعرض الفرد لأساليب تنشئة اجتماعية بعينها قد تجعله أكثر أو أقل مهارة فعلى سبيل المثال يصطحب الأب ابنه إلى المحافل المختلفة والمناسبات العامة، وليس ابنته، مما يسمح له بتلقي جرعة من التدريب على المهارات الاجتماعية أكبر منها.(عبد الحليم وآخران،2003 :133ـ134).

وتشير الدراسات في أكثر من مجال من مجالات الشخصية والنمو الإنساني إلى وجود فروق بين الجنسين. حيث يشير شنيدر (Schneider)، سهير محفوظ (1992) إلى تزايد الاهتمام بالفروق بين الجنسين وذلك نتيجة لتطور حركة المساواة بينهما، وأيضا كنتاج تطبيقي لنظريات التطبيع الاجتماعي ذات الاهتمام بهذا الموضوع.

كما يشير كاتل (Cattel) وعبد الرحمن (1998) إلى وجود فروق عديدة في سمات الشخصية بين الجنسين فقد حققت الإناث درجة أعلى بدلالة إحصائية في كل من التعاطف والامتثال والحساسيةوعدم الأمان والتوتر . في حين حقق الذكور درجة أعلى في الثبات الانفعالي وكانت أعلى في هذه الحالة لدى الذكور، بينما كانت أوجه الشبه بين الجنسين أكثر من الاختلاف بينهما في سمتي المسؤولية الاجتماعية. (نجمة بنت عبد الله،2005 :55)

وأرجع بعض العلماء أسباب الفروق الفردية إلى عوامل وراثية ، وعوامل بيئية (الأسرة، الحي والأصدقاء، المدرسة، والعمل)، والتعلم والتدريب، أما السبب الرابع فيتمثل في العمر الزمني للشخص الذي له تأثير كبير على هذه الفروق، فكلما كان العمر قليلا كانت الفروق غير واضحة ولا متمايزة بين الأفراد، وكانت قدراتهم بسيطة لا يمكن اكتشافها أو قياسها واستغلالها، لكن إذا زاد العمر الزمني للطفل واقترب من المراهقة والرشد فإن قدراته ومهاراته الخاصة تبدأ في الظهور ويتسع مداها داخل الجماعة . إذن تقدم العمر عليه معول كبير في ظهور الفروق الفردية واتساعها وتشعبها . (كامل محمد عويضة،1996 :202).

وينبغي أن تؤخذ الفروق بين الجنسين في الاعتبار عند تفسير نتائج الأفراد على اختبار المهارات الاجتماعية و أبعاده.(محمد السيد،1998 :34).

## مناقشة الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على ما يلي : تختلف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي.

وقد جزئت إلى ستة فرضيات فرعية تبعا لأبعاد المقياس وهي على النحو التالي:

1 ــ تختلف مهارة الحساسية الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي.

2 ــ تختلف مهارة الضبط الاجتماعي لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي.

3 ــ تختلف مهارة التعبير الاجتماعي لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي.

4 ــ تختلف مهارة الحساسية الانفعالية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي.

5 ــ تختلف مهارة الضبط الانفعالي لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي.

6 ــ تختلف مهارة التعبير الانفعالي لدى المتفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسي.

وللتأكد من صحة الفرضية تم حساب معامل التوافق بين كل بعد من أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والمستوى الدراسي والنتائج التي تم التوصل إليها مدونة في الجدول رقم (19).

**جدول رقم (19) يوضح معامل التوافق بين أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا والمستوى الدراسي.**

| أبعاد اختبار المهارات | معامل التوافق | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|
| الحساسية الاجتماعية | 0.100 | 0.162 | غير دالة/ منعدمة |
| الضبط الاجتماعي | 0.167 | 0.006 | دالة عند 0.01 |
| التعبير الاجتماعي | 0.150 | 0.016 | دالة عند 0.01 |
| الحساسية الانفعالية | 0.123 | 0.064 | غير دالة |
| الضبط الانفعالي | 0.091 | 0.224 | غير دالة/ منعدمة |
| التعبير الانفعالي | 0.129 | 0.048 | دالة عند 0.05 |
| العينـــــــــــة | 360 | | |

يتضح من الجدول رقم (19) وجود علاقات ذات دلالـــة إحـــصائية بـــين متغيـــر المستوى الدراسي ومهارة الضبط الاجتماعي حيث قدر معامـــل التوافـــق 0.167 عنـــد مستوى الدلالة 0.01، بين بعد التعبير الاجتماعي والمستوى الدراســـي إذ قـــدر معامـــل التوافق 0.150 عند مستوى الدلالة 0.01، وكذلك بين بعدالتعبير الانفعـــالي والمـــستوى الدراسي حيث قدر معامل التوافق0.129 عند مستوى الدلالة 0.05.

وهذه النتيجة تتفق مع النتيجة التي توصل إليها فتحي أبـــو شعيـــشع (1987) فـــي دراسته التي هدفت إلى معرفة مدى إتقان التلاميذ فـــي المرحلـــة الإعداديـــة لمهـــارات الاستماع (مهارة اجتماعية) ومعرفة مدى تغير هذه المهارة خلال الصفوف المختلفة.

ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي : هنـــاك فـــروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصفين الأول والثال ث الإعداديين وكـــذلك بالنسبة لمتوسطي درجات طلاب الصفين الثاني والثالث الإعداديي ن في كل مهـــارة مـــن مهارات الاستماع لصالح الصف الأعلى(راشد محمد عطية،2005 :55).

وهناك متغير العمر فالأكثر عمرا يتعرض لقدر أكبـــر مـــن الدربـــة، والخبـــرة، والتفاعل، والمران الاجتماعي بصورة تجعله إن أحسن الا ستفادة من تلك الخبـــرات فـــي

توجيه سلوكه اللاحق، واستبعاد ما وقع فيه من أخطاء، أكثر مهارة اجتماعيا من الأقل عمرا. (عبد الحليم وآخران،2003 :133ـ134).

لقد أثبتت الدراسات أن عدد دروب الاتصال الاجتماعي ونسبتها المئوية تتزايد بتزايد العمر الزمني للأفراد.

ولقد أوضح الباحثين ازدياد أنماط التفاعل وتعقده مع زيادة العمر . فقد قامت دراسة بقياس التفهم الوجداني عمر جماعتين عمريتين كانت أعمار أعضاء الجماعة الأولى الحادية عشرة، والثانية السابعة من العمر . وكانت نتيجة الدراسة أن المجموعة التي أعضاءها أكبر عمرا أكثر إدراكية وأكثر حساسية لمشاعر العمر من أعضاء المجموعة الأصغر سنا، وهو اختلاف يعزى ارتباطه بالفروق العمرية بين المجموعتين . (حسن منسي،2001 :56ـ57).

ولقد أوردفؤاد البهى السيد (1956) أن الانفعالات ترتبط ارتباطا وثيقا بالعالم الخارجي المحيط بالفرد عبر مثيراتها واستجاباته ا، وبالعالم العضوي الداخلي عبر شعورها الوجداني وتغيراتها الفسيولوجية الكيميائية . ويخضع ارتباطا الخارجي خضوعا مباشرا لنمو الفرد، فتتغير المثيرات تبعا لتغير العمر الزمني، وتتغير الاستجابات تبعا لتطور مراحل النمو، وتبقى مظاهرها الداخلية أقرب إلى الثبات والاستقرار منها إلى التطور والتغير كما تدل على ذلك دراسات كول(L. cole 1946) . (فؤاد البهى السيد،1956 :225).

وفي هذه المرحلة تتسع دائرة الطفل الاجتماعية وتتنوع علاقاته ويكون أكثر اعتمادا على نفسه وأكثر تحملا للمسؤولية . ولعل أول ما يستدعي الانتباه في هذه المرحلة هو قدرة الطفل على اكتساب المهارات في جميع النواحي المعرفية والحركية والفنية والاجتماعية. وكل مهارة جديدة يكتسبها الطفل تزداد معها درجة استقلاليته مما يزيد الطفل بأهميته، فالطفل في حاجة لتعلم المهارات الاجتماعية في هذه المرحلة لتمكنه من التواصل والتفاعل الا جتماعي والتعبير عن احتياجاته ورغباته وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية. (حسن منسي،2001 :60).

ومن هنا تعد هذه المرحلة أنسب المراحل لعملية التطبيع الاجتماعي حسب وجهة نظر علماء النمو والتي يتعلم من خلالها الفرد أداء أدوار معينة وضوابط داخلية توجه

سلوكه وتحددمنشئ لديه الاستعداد لمطاوعة هذه الضوابط والحساسية له . وتتسم بالهدوء الانفعالي. (حسن منسي ،2001 :60).

قدم إريكسون (Eirikson) نظاما تطوريا ذا ثماني مراحل والذي يدرس التطور الاجتماعي الذي يمتد من مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ بما تحتويه هذه المرحلة من صراعات يجب السيطرة عليها يشكل رئيسي من خلال تطور السلوك الاجتماعي. (فراس حسن، 2002 :17).

فالشخص الذي لديه درجة عالية من المهارة التعبيرية ولكنه يفتقر إلى مهارة الضبط والتنظيم ربما يحقق في البداية لفت انتباه موجب واستجابة سريعة من الآخرين، ولكنه بعد ذلك وعلى المدى البعيد من المعاملة قد ينظروا إليه على أنه متهور أو ذا نمط سيئ من العادات.(محمد السيد،1998).

في حين كانت العلاقة منعدمة بين بعد مهارة الحساسية الاجتماعية والمستوى الدراسي إذ معامل التوافق (0.100) وهي نفس النتيجة تقريبا بين مهارة الحساسية الانفعاليةوالمستوى الدراسي حيث كان معامل التوافق (0.123). وبين مهارة الضبط الانفعالي والمستوى الدراسي فكانت العلاقة منعدمة إذ قدر معامل التوافق (0.091).

## 5. 3 الاستنتاج العام:

بناء على ما تم الوصول إليه من خلال مناقشة نتائج الفرضيات وفق التحليل والدعم الإحصائي فيتناول الارتباط بين متغيري الدراسة (أبعاد المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي)، تم التوصل إلى قبول الفرضية الأولى والتي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة الحساسية الاجتماعية والتفوق الدراسي . قدر بـ:(0.141) وهو ارتباط دال وضعيف عند مستوى الدلالة 0.01.

وكذلك قبول الفرضية الثانية والتي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي حيث قدر معامل الارتباط بين مهارة الضبط الاجتماعي والتفوق الدراسي بـ:(0.178)، وهو ارتباط دال وضعيف عند مستوى الدلالة 0.01. كما تم قبول الفرضية الرابعة والتي تنصعلى وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي ،فقد وجد أن معامل التوافق يساوي (0.123) وهو ارتباط دال

وضعيف عند مستوى الدلالة 0.01. أما بقية الفرضيات والمتمثلة في الفرضية الثالثة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي.
والفرضية الخامسة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي، والفرضية السادسة والتي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين مهارة التعبير الانفعالي والتفوق الدراسي أنه لم تتحقق . إذ بلغ معامل التوافق بين مهارة التعبير الاجتماعي والتفوق الدراسي (0.067) ، وهي علاقة منعدمة.وقدر ب: (0.072). (0.000)، بين كل من الضبط الانفعالي والتعبير الانفعالي مع التفوق الدراسي على الترتيب.
أما الفرضية السابعة والتي تنص على اختلاف المهارات الاجتماعية لدى المتفوقين دراسيا باختلاف الجنسفقد أسفرت النتائج بعد استعمال (كا$^2$) و معامل التوافق على النتائج التاليةانعدام العلاقة بين جميع أبعاد المهارات الاجتماعية إذ بلغ معامل التوافق بين بعد مهارة الحساسية الاجتماعيةوالجنس ب : 0.006 ، وبين الضبط الاجتماعي والجنس 0.045 ، وبين مهارة التعبير الاجتماعي والجنس 0.011 ،أما بين مهارة الحساسية الانفعالية والجنس 0.011، وبين مهارة الضبط الانفعالي والجنس 0.072 ، وبين مهارة التعبير الانفعالي والجنس 0.011 وبذلك يمكن تقرير أن الفرضية السابعة.

الفرضية الثامنةتختلف المهارات الاجتماعية لدى الم تفوقين دراسيا باختلاف المستوى الدراسيفقد أسفرت النتائج بعد استعمال (كا$^2$) معامل التوافق على النتائج التالية : تحقق منها ثلاثة أبعاد والمتمثلة فيما يلي : أي وجود علاقة ارتباطية بين الضبط الاجتماعي والمستوى الدراسي0.167 دالة عند 0.01 والتعبير الاجتماعي والمستوى الدراسي0.150 دالة عند 0.01. والتعبير الانفعالي والمستوى الدراسي0.129 دالة عند 0.05
ولم تتحقق بقية الأبعاد والمتمثلة في الحساسية الانفعاليةوالمستوى الدراسي إذ بلغ معامل التوافق 0.123 غير دالة. وبين الحساسية الاجتماعية والمستوى الدراسي حيث بلغ معامل التوافق 0.100 غير دالة/ منعدمة. وبين الضبط الانفعاليوالمستوى الدراسي فكان معامل التوافق 0.091 غير دالة/ منعدمة

**الخاتمة:**

إن الدراسة الحالية تندرج في إطار الدراسات النفسية الاجتماعية التي تهدف إلى معرفة مدى الارتباط بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي ومعرفة مدى التشابه أو الاختلاف بين الجنسين على أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية من جهة، ومن جهة أخرى مدى تأثر مستوى المهارات الاجتماعية بالمستوى الدراسي.

وبعد اختبار الفرضيات باستعمال اختبار المهارات الاجتماعية من إعداد ا رونالد ريجيو (R.F,Riggio .1990) ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن .. ونتائج الاختبارات التحصيلية للفصلين الأول والثاني للسنة المدرسية 2008/2007 م على عينة قوامها 360) تلميذ وتلميذة 180 من المتفوقين دراسيا و 180 من المتأخرين دراسيا موزعين بالتساوي على المستويات الثلاثة (الثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط ) كشفت الدراسة بعد استعمال (كا$^2$) ومعامل التوافق عن النتائج التالية:

أولا: وجود ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين كل من مهارة الضبط الاجتماعي، ومهارة الحساسية الاجتماعية، ومهارة الحساسية الانفعالية والتفوق الدراسي.

وجود علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي، إلا أننا نستطيع تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، فهل ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية هو الذي يؤدي إلى التفوق الدراسي، أم أن التفوق الدراسي هو الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى المهار ات الاجتماعية.إلا أنه بالرجوع إلى التراث السيكولوجي وما يتضمنه من دراسات يمكن اعتبار المهارات الاجتماعية هو السبب (متغير مستقل ) والتفوق الدراسي (متغير تابع).

فالباحث لا يعالج متغيرا ويقيس التأثير على الآخر وإنما يستخدم الإحصاء ليرى ما إذا كانت توجد علاقة بين المتغيرات أم لا؟

ونحن لا نستطيع ولا نزعم أن تغيرا في أحد المتغيرات مسؤول عن تسبيب تغيرات في الآخر(فهل المهارات الاجتماعية هي التي قادت إلى التفوق الدراسي أم أن التفوق الدراسي هو الذي قاد إلى الرفع من مستوى المهارات الاجتماعية (حسين فايد،2005 :70)

ويذكر أري (Ary1996) وبرايس و كرامر أنه لابد من توفر ثلاثة شروط لكي نستنتج أن متغيرا ما (س) هو السبب في حدوث متغير آخر (ص) ويلاحظ أن واحدا أو

اثنين من هذه الشروط غير كاف لتحديد علاقة العلة والمعلول بل يجب أن تتوفر الشروط الثلاثة في الموقف وهذه الشروط هي:

1: وجود علاقة إحصائية بين (س) و(ص) أي يجب أن يتحقق أن توزيع درجات أحد المتغيرين يتوافق مع توزيع درجات المتغير الثاني.

2: أن تسبق(س) (ص). وهنا يجب على الباحث أن يعطي من الأدلة على أن (س) تسبق(ص) زمنيا.

3: أنه لا توجد عوامل أخرى يمكن أن تسبب(ص) وربما كان هذا هو أصعب الشروط. (رجاء محمود أبو علام،2004).

يجب أن تؤخذ هذه النتائج بشيء من الحذر، حيث أن أدوات التقرير الذاتي لا تقوم عادة وبصورة مباشرة، في نظر البعض، بتقييم لمهارات الاتصال الاجتماعي، بل أنها تقيم وبطريقة غير مباشرة القدرات الاتصالية التي تتضمن المهارات الاجتماعية(1986 . Reggie)

يتضمن القدرة على تنظيم السلوك ولعب الأدوار الاجتماعية. (فهد بن عبد الله،2005 :12)

**ثانيا:** عدم وجود ارتباط بين كل من مهارة التعبير الاجتماعي، ومهارة الحساسية الانفعالية، ومهارة الضبط الانفعالي والتفوق الدراسي.

**ثالثا:** ما أظهرت الدراسة عدم و جود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين المتفوقين دراسيا على جميع أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية.

**رابعا:** ووجود ارتباط دال وضعيف بين كل من مهارة الضبط الاجتماعي، ومهارة التعبير الاجتماعي والمستوى الدراسي عند مستوى الدلالة 0.01 ، ودال عند مستوى الدلالة 0.05. بين مهارة التعبير الانفعالي والمستوى الدراسي.

**خامسا:** وانعدام العلاقة بين كل من مهارة الحساسية الاجتماعية، و مهارة الضبط الانفعالي والمستوى الدراسي، ووجود علاقة غير دالة بين مهارة الحساسية الانفعالية والمستوى الدراسي.

**الاقتراحات:**

وبناء على جملة النتائج التي تم التوصل إليها فإننا نقترح ما يلي:

1ــ الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ لتحقيق التكيف الــسليم مــع المجتمع وزيادة وحدة أفراده.

2ــ تنظيم أيام دراسية للمعلمين والأساتذة في كيفية التعرف على قدرات المتفوقين وسماتهم وكيفية رعايتهم.

3ــ ضرورة الكشف على التلاميذ المتفوقين متدني التحصيل الدراســي لمعرفــة مسببات هذا التدني.

4ــ ضرورة وجود مرشدين للتعامل مع هذه الحالات، وكذلك شرح أبعــاد هــذه الظاهرة للأساتذة، ليكون لهم دور في السيطرة عليها.

5ــ توعية الأسر عن أبنائهم متدني التحصيل ليكــون لهــم دور مكمــل لــدور المدرسة.

# المراجع

## المراجع:


1.السيد محمد أبو هاشم، (2004)، سيكولوجية المهارات، زهراء الشرق.

2الفرحاتي السيد محمود ، (2005)،سيكولوجية العجز المتعلم دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

3منة سعيد حمدان المطوع (2001)، المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات. رسالة ماجستير في التربية، غير منشورة، القاهرة.

4أحلام حسن محمود ، (2006)، الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع والتروي)، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد 5.

5. أحمد بن علي بن عبد الله الحميضي، (2004)، فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة.

6. أحمد حسين اللقاني وعودة عبد الجواد أبو سنينة، (1990)، التعلم والتعليم الصفي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

7. أحمد محمد الزعبي، (2003)، التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، ط1، دار الفكر، دمشق.

8. أحمد محمد عبد الخالق وعبد الفتاح محمد دويدار، (1999)،علم النفس أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية.

9. أديب محمد الخالدي،(2008)، ط2، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر.

10أسامة محمد البطانية وآخرون، (2007)علم النفس الطفل غير العادي ، ط1، دار المسيرة.

11.أسامة محمد الغريب (2005)بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوى التعاطي المتعدد والكحوليين ، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد4، العدد1.

12. أليكس موكيالي.ت. حسين حيدر، (1997)، علم النفس الجديد، ط1. منشورات عويدات، بيروت، لبنان.

13أماني عبد المقصود عبد الوهاب، (2000)، مقياس تقير المهارات الاجتماعية للأطفال، مكتبة الأنجلو مصرية. القاهرة.

14. أمل محمد حسونة، (2007)المهارات الاجتماعية لطفل الروضة ، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

15. أندريه لوجال ترجمة حسن الحريرى ،(1959)، التأخر الدراسي تشخيصه وتقويمه، دار النهضة العربية.

16. أوتو كلينبرغ ترجمة حافظ الجمالي علم النفس الاجتماعي ، ط2، دار مكتبة الحياة، بيروت.

17. إبراهيم رمضان الديب، (2007)أسس ومهارات بناء القيم التربوية ، ط2، أم القرى.

18. إجلال محمد سرى،(2000)، علم النفس العلاجي، ط2 ،عالم الكتب القاهرة.

19. بشير معمرية، (2007)،وبحث ودراسات متخصصة في علم النفس ، منشورات الحبر، ج3. الجزائر.

20. بشير معمريةوعبد الحميد خزار، (2008)، اكتشاف الموهوبين وفق نظرية الذكاء المتعدد دراسة ميدانية على عينات من تلاميذ التعليم الثانوي مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد السادس، جامعة فرحات عباس، سطيف،الجزائر.

21. بوحفص مباركي،(2008)، تطوير الكفاءات كبديل الموهوبين في ظل نماذج التنظير متعدد الذكاءات . مجلة تنمية الموارد البشرية ، العدد السادس، جامعة فرحات عباس، سطيف،الجزائر.

22. توفيق عبد المنعم توفيق، (2004)، التنشئة التربوية: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمملكة البحرين ، المجلة التربوية العدد 73.

23. توما جورج خوري، (2003)سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق، ط3، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.

24. حسن منسي، (2001)، ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي، ط2، دار الكندي.

25. حسنية غليمي عبد المقصود، (2005)، دراسات وبحوث في علم نفس الطفل،عالم الكتب.

26. حسين فايد، (2005)، إجراء البحث العلمي في علم النفس ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

27. حنان بنت حمادي سليم اللهيبي الحربي، (2006)، معتقدات الكفاية العامة والأكاديمية واتجاه الضبط وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى ، رسالة ماجستير غير منشورة في قسم علم النفس، تخصص تعلم، المملكة العربية السعودية.

28. خليل عبد الرحمن المعايطة و محمد عبد السلام البوليز، (2000)، الموهبة والتفوق، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

29. خليل ميخائيل معوض، (1997)، القدرات العقلية، ط2، دار الفكر الجامعي.

30. خليل ميخائيل معوض ،(2000)، قدرات وسمات الموهوبين دراسة ميدانية ، مركز الإسكندرية للكتاب.

31. راشد محمد عطية، (2005)، تنمية مهارات التواصل الشفوي التحدث والاستماع دراسة عملية تطبيقية، ط1، أبو صواوين إيتراك للطبع والنشر والتوزيع.

32. رجاء أبو علام بدر العمر (1986)، إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقليا، المجلة التربوية، المجلد3.العدد11.

33. رجاء محمود أبو علام، (2004)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية ، ط4. دار النشر للجامعات، مصر.

34. رشاد صالح دمنهوري، (2006)، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي دراسة في علم النفس الاجتماعي التربوي. دار المعرفة الجامعية.

35. روبرت مكلفين ورتشارد غروس، ترجمة ياسمين حداد، (2002)، مدخل إلى علم نفس الاجتماعي، ط1 دار وائل النشر.

36. زكريا الشربينى ويسرية صادق، (2002)، أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق العقلي والإبداع، ط1، دار الفكر العربي القاهرة.

37. سامي سلطي عريفج، وخالد حسين مصلح، (2002)، القياس والتشخيص في التربية الخاصة ط، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

38. سماح خالد زهران،(2004)، الإدراك الاجتماعي كيف تفهم نفسك وتفهم الآخرين، ط1، دار الفكر العربي.

39. سميحة محمد علي محمد عطية، (1998)، إدراك الأطفال لشبكة علاقاتهم الاجتماعية، جامعة عين شمس، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير.

40. سناء محمد سليمان، (2006)، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها ، ط2، عالم الكتب.

41. سهير كامل أحمد، (2000)، أسس تربية الطفل، دار المعرفة الجامعية.

42. شيرلي كوكوت؛ ترجمة :عبد الناصر فخرو (2000)، النجدة طفلنا متفوق : مرشد للآباء، المجلة التربوية، المجلد 15، العدد57.

43. شيفر وملمان، ترجمة سعيد حسني العزه (2006)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها، ط1 دار الثقافة للنشر والتوزيع.

44. صالح حسن الداهري، (2005)، سيكولوجية رعاية الموهوبين المتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة. ط1، دار وائل للنشر.

45. صالح حسن الداهري، (2005)، علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة، ط1، دار وائل للنشر.

46. طارق عبد الرؤوف محمد عامر، (2007)، دراسات في التفوق والموهبة والإبداع والابتكار، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

47. طارق كمال(2007)، سيكولوجية الموهبة والإبداع، مؤسسة شباب الجامعة.

48. طريف شوقي محمد فرج، (2002)، المهارات الاجتماعية والاتصالية (دراسات وبحوث نفسية)، دار غريب.

49. عبد الحليم محمود السيد وآخرون، (2003)، علم النفس المعاصر.

50. عبد الخالق محمد عفيفي، (2007)، الخدمات الاجتماعية في المجال المدرسي، المكتبة العصرية.

51. عبد الرحمن سيد سليمان، (2001)، سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة ، ط1، مكتبة زهراء الشرق.

52. عبد الرحمن سيد سليمان والسيد محمد أبو هاشم، (2004)، دراسات عربية في الموهبة والتفوق. ط1، مكتبة دار القاهرة.

53.عبد الرحمن سيد سليمان وصفا ء غازي أحمد، (2001)، المتفوقون عقليا ( خصائصهم, اكتشافهم, تربيتهم, مشكلاتهم)، مكتبة زهراء الشرق.

54.عبد الستار إبراهيم، (1988)، علم النفس الإكلينيكي مناهج التشخيص والعلاج النفسي دار المريخ للنشر الرياض.

55.عبد العظيم سليمان المصدر ،(2008)، الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيراتالانفعالية لدى طلبة الجامعة ، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية. المجلد السادس عشر، العدد الأول.

56.عبد اللطيف محمد خليفة، (2003)دراسات في سيكولوجية الاغتراب، دار غرايب.

57. عبد الله بن ناصر السدحان، (2004)، المناشط الترويحية وعلاقتها بالتفوق الدراسي، المجلة التربوية العدد70.

58. عبد المنصف حسن رشوان، (2006)، ممارسة الخدمة الاجتماعية مع الفئات الخاصة ذوى الاحتياجات الخاصة والموهوبين، المكتب الجامعي الحديث.

59. عبد المنعم الدردير،(2005)، الجوانب الاجتماعيةفي التعليم المدرسي ، عالم الكتب.

60. عبدالمنعم أحمد الدر دير،(2006)الإحصاء البارمترى واللابارامترى في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية،ط1، عالم الكتب.

61. عبد المنعم الميلادي، (2003)، المتفوقون، الموهوبون، المبدعون آفاق الرعاية والتأهيل، مؤسسة شباب الجامعة.

62.عبد المنعم شحاته، (2001)، أنا والآخرسيكولوجية العلاقات المتبادلة ، ط1، المكتبة الوطنية الجزائرية.

63.علاء الدين كفافى، (2006)، الارتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية.

64. فؤاد البهى السيد،(1956)، الأسس النفسية للنمو. ط1 دار الفكر العربي، مصر.

65. فادية علوان، (2003)مقدمة في علم النفس الارتقائي ، مكتبة الدار العربية للكتاب.

66. فراس حسن عبد الحميد طلافحة ،(2002)، مدى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا بالمهارات الاجتماعية وممارستهم لها.

67. فرج عبد القادر طه، (1980)سيكولوجية الشخصية المعوقة للإنتاج ، مكتبة الخانجى بالقاهرة.

68. فهد بن عبد الله الدليم،(2005)، المهارات الاجتماعية لدى الفصاميين المراجعين والمنومين، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد/ع1

69. فوقية حسن رضوان، (2003)،الاضطرابات النفسية (التشخيص والعلاج)، دار الكتاب الحديث الزقازيق.

70. فوقية عبد الفتاح، (2005)علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق ، ط1، دار الفكر العربي.

71. كامل محمد محمد عويضة، (1996)، رحلة في علم النفس، ط1، دار الكتب العلمية بيروت.

72. كامل محمد محمد عويضة، (1996)،علم نفس الشخصية ، ط1، دار الكتب العلمية بيروت.

73. كامل محمد محمد عويضة، (1996)، علم النفس، ط1، دار الكتب العلمية بيروت.

74. لحسن بوعبد الله وناني نبيلة(2008)، تطوير الكفاءات كبديل لتربية الموهوبين في ظل نماذج التنظير متعدد الذكاءات ( نموذج Howard Gardner مثالا)، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد السادس، جامعة فرحات عباس، سطيف،الجزائر.

75.لطيفة صالح السميري ،(2002)، فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض. العدد 68.

76.ليندا سلفرمان كريقر . ترجمة سعيد حسني العزة، (2004)، إرشاد الموهوبين والمتفوقين، ط1، دار الثقافة.

77. ليونا أ، تايلر ترجمة سعد عبد الرحمن، (1988)،الاختبارات والمقاييس ، ط2، دار الشروق.

78.ماثيوليبمان ترجمة إبراهيم يحى الشهابي ،(1998)، المدرسةوتربية التفكير ، منشورات وزارة الثقافة دمشق.

79.ماجدة السيد عبيد ،(2000)تربية الموهوبين والمتفوقين ، ط،1 دار صفاء للنشر والتوزيع عمان.

80.ماجدة السيد عبيد ، (2008)، المقدرة الإبداعية العامة لدى طلبة الصفين السابع والعاشر في عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات . مجلة تنمية الموارد البشرية ، العدد السادس، جامعة فرحات عباس، سطيف،الجزائر.

81. ماري جوزيه كوشاييز، ترجمة عمر كربوج، (1992)، الذاكرة والنجاح ، ط1، دار طلاس.

82. محمد السيد عبد الرحمن، (1998)، دراسات في الصحة النفسية المهارات الاجتماعية الاستقلال النفسي الهوية الجزء الثاني، دار قباء للطباعة والنشر والإشهار.

83.محمد السيد عبد الرحمن، منى خليفة علي حسن، (2003)، تدريب الأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية، ط1، دار الفكر العربي.

84. محمد أيوب شحيمي، (1994)، مشاكل الأطفال ..كيف نفهمها ؟، ط1، دار الفكر اللبناني بيروت.

85. محمد حسن غانم،(2007)، دراسات في الشخصية والصحة النفسية، ج1، دار غريب القاهرة.

86. محمد شفيق، (2006)، البحث العلمي مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث.

87. محمد عبد الظاهر الطيب وآخران، (1982)،التلميذ في التعليم الأساسي ، مكتبة معارف الإسكندرية .

88. محمد عبيدات وآخرون (1999)منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتعليمات، ط2، دار وائل.

89. محمد عصام طربيه، (2009)، مدخل إلى التربية الخاصة، ط1، دار بنان.

90. محمد عماد الدين إسماعيل، (1989)، الطفل من الحمل إلى الرشد، دار القلم الكويت ج2

91.محمد غازي الدسوقي، (2008) نحو اسستراتيجية لتعميم تنمية الإبداع في التربية المستقبلية، مجلة تنمية الموارد البشرية ، العدد السادس، جامعة فرحات عباس ، سطيف،الجزائر.

92. محمد محمد الحسانين، (1989) بعض المتغيرات النفسية المرتبطة با لاتصال التفاعلي لدى بعض طلاب الجامعة جامعة طنطا.

93. محمد محمود بني يونس، (2007) سيكولوجيا الدافعية والانفعالات ، ط1، دار المسيرة الأردن.

94. محمد مصطفى أبو عليا، (2003)، الفروق في المعرفة ما وراء المعرفية بين الموهوبين والمتفوقين من طلاب الصف العاشر بالأردن، المجلة التربوية، العدد 66.

95. محمد مصطفى الديب، (2005)، علم نفس التعلم التعاوني، ط1، عالم الكتب.

96. محمد مصطفى الديب، (دون تاريخ)، علم النفس الاجتماعي التربوي أساليب تعلم معاصرة، عالم الكتب.

97.محمد مصطفى زيدان، (1972) النمو النفسي للطفل والمراهق ، ط1، منشورات الجامعة الليبية.

98. محمد مقداد، (2008) المعلم المبدع وفن المنتورية، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد السادس، جامعة فرحات عباس، سطيف،الجزائر.

99محمد نصر الدين رضوان، (2003)، الإحصاء الاستدلالي في علوم التربية البدنية والرياضية، ط1، دار الفكر العربي القاهرة.

100.مدحت أبو النصر، (2004) وعاية أصحاب القدرات الخاصة ، ط1، مجموعة النيل العربية.

101مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، (1990)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي ، دار النهضة العربية بيروت.

102مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة، (2007)، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ط،1 دار المسير الأردن.

103منى الحديدي جمال الخطيب، (2005)، استراتجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ط1، دار الفكر.

104.موسى نجيب موسى (2003)، أساليب المعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، رسالة ماجستير منشورة الكترونيا.

105.مولاي بودخيلي محمد ، (2004)، نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

106. نادية بوشلالق، (2006)،الحاجة إلى الاستقلالية والتفوق الدراسي لدى تلاميذ السنة السادسة بمدينة ورقلة، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد5، العدد3.

107. ناهد رمزي،(1999)سيكولوجية المرأة قضايا معاصرة ، ط2 مكتبة الانجلو مصرية القاهرة.

108. نبيه إبراهيم إسماعيل، (2006)سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة ، مكتبة الانجلو مصرية.

109. نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني،(2005)، النمو النفسي ــ الاجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة.

110. هــ . ب ريكمان ترجمة علي عبد المعطي محمد (1979)، منهج جديد للدراسات الإنسانية محاولة فلسفية، ط1 ، مكتبة مكاوي بيروت.

111.هارون توفيق الرشيدي، (2003)سيكولوجية الإبداع والمواهب الخاصة، المكتبات الكبرى بالقاهرة.

112. وفيق صفوت مختار، (2005)، سيكولوجية الأطفال الموهوبين خصائصهم مشكلاتهم أساليب رعايتهم، ط1، دار العلم والثقافة.القاهرة.

. يحي الرخاوي،_(1980)، دليل الطالب الذكي في علم النفس والطب النفسي ج1.

. يوسف ميخائيل أسعد، (1983)، سيكولوجية الشك، مكتبة غريب.

. طارق بن الحاج محمد

http://www.edunet.tn/ressources/sitetabl/crefoc/Zaghouan/Lumieres/Lum%208/Arabe/tarak.ht

WWW.gulfklds.com

. عمر هارون خليفة الموهوبين متدني التحصيل، مركز دراسات وأبحاث المعوقين

WWW.gulfklds.com

. موسى نجيب موسىWWW. nashiri.net

. عبد العظيم سليمان المصدر

ISSN 1726-6807, http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/

# الملاحق

# قائمة مختلف الملاحق

**الملحق رقم 1: مقياس اختبار المهارات الاجتماعية**

**الملحق رقم2: بطاقة تقييم السمات السلوكية**

**الملحق رقم3: نصائح لآباء الأطفال المتفوقين**

# الملحق رقم 1: مقياس اختبار المهارات الاجتماعية

**تعليمات الاختبار:**

في 90 عبارة توضح اتجاهك وسلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفتك، أوقد لا يوجد إقرأ كل عبارة باهتمام، وأجب عليها وذلك باختيار واحدة من الإجابات الخمس.

الموجودة أمام السؤال بحيث تنطبق الإجابة حسب وجهة نظرك، وتعكس بدقة وصفك لنفسك وعندئذ

| | مثال | لا تنطبق علي إطلاق | تنطبق علي فليلا | تنطبق علي | تنطبق علي كثيرا | تنطبق علي تماما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | قلقا لوجودي مع الغرباء من الناس | | | | | |

انه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، ولا تختار سوى إجابة واحدة لكل عبارة ولا تترك عبارة دون الإجابة عليها فمن المهم أن تحاول الإجابة على كل فقرة.

شكرا لحسن تعاونك

| م | العبارات | لا تنطبق علي إطلاقا | تنطبق علي قليلا | تنطبق علي | تنطبق علي كثيرا | تنطبق علي تماما |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | من الصعب على الآخرين أن يعرفوا أنني حزين أو مكتئب عندما أكون كذلك. | | | | | |
| 2 | عندما يتحدث الناس معي أراقب حركاتهم وتصرفاتهم بقدر ما أستمع إليهم. | | | | | |
| 3 | يستطيع الناس دائما أن يلاحظوا أنني متضايق منهم مهما بذلت من جهد لإخفاء مشاعري. | | | | | |
| 4 | أستمتع بوجودي في الحفلات والاجتماعات. | | | | | |
| 5 | نادرا ما أشعر بالـ ضيق وعدم الراحة من النقد أو التوبيخ. | | | | | |
| 6 | أستطيع أن انسجم مع كل الناس صغيرهم وكبيرهم،غنيهم وفقيرهم. | | | | | |
| 7 | سرعتي في الكلام تفوق معظم الناس. | | | | | |
| 8 | القليل من الناس حساسين ومتفاهمين مثلي. | | | | | |
| 9 | عادة ما يكون من الصعب علي أن امنع نفسي من الابتسام والضحك عندما أحكي نكتة أو قصة هزلية. | | | | | |
| 10 | يستغرق الناس وقتا لمعرفتي جيدا. | | | | | |
| 11 | يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني. | | | | | |
| 12 | عندما أكون مع مجموعة من أصدقائي فغالبا ما أكون أنا المتحدث إليهم. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | عندما أكتئب أحاول أن أجعل الآخرين من حولي مكتئبين أيضا. | | | | | |
| 14 | أثناء تواجدي في الحفلات استطيع أن أدرك في الحال أي شخص يهتم بي. | | | | | |
| 15 | دائما يستطيع الناس من خلال تعبيرات وجهي معرفة مدى ما أشعر به من ارتباك. | | | | | |
| 16 | أحب أن أشارك في الأنشطة الاجتماعية. | | | | | |
| 17 | أفضل أكثر أن أشارك في المناقشات السياسية بدلا من أن أجلس ألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرين. | | | | | |
| | أجد أحيانا أنه من الصعب أن أأنظر في وجوه الآخرين عندما أتحدث معهم. | | | | | |
| 19 | أخبرني البعض بأنهم يعرفون مشاعري من عيناي . | | | | | |
| 20 | أهتم بمعرفة كل ما يجذب انتباه الناس | | | | | |
| 21 | لست ماهرا تماما في ضبط انفعالاتي أ و التحكم في مشاعري. | | | | | |
| 22 | أفضل الأعمال التي تتطلب الاشتراك مع أكبر عدد ممكن من الناس . | | | | | |
| 23 | أتأثر بدرجة كبيرة بالحالة النفسية بمن يحيطون بي. | | | | | |
| 24 | لست ماهرا في إجراء المحادثات حتى ولو سبق الإعداد لها. | | | | | |
| 25 | أشعر عادة بعدم ارتياح لتعاملي مع النـ اس الآخرين. | | | | | |
| 26 | أستطيع بسهولة أن أفهم طبيعة أي شخص من خلال ملاحظته وهو يتعامل مع الآخرين. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 27 | أستطيع أن أخفي مشاعري الحقيقية عن أي شخص. | | | | | |
| 28 | أختلط عادة بالآخرين أثناء الحفلات والاجتماعات. | | | | | |
| 29 | هناك مواقف معينة أشعر فيها بالقلق بخصوص ما أقوله(أفعله) وهل هو صحيح أم لا. | | | | | |
| 30 | أجد صعوبة في التحدث أمام جمع كبير من الناس. | | | | | |
| 31 | أضحك عادة بصوت مرتفع. | | | | | |
| 32 | أبدو دائما وكأنني أعرف المشاعر الحقيقية للناس الآخرين مهما حاولوا وبذلوا الجهد لإخفائها. | | | | | |
| 33 | أستطيع أن أمنع نفسي عن الضحك حتى لو حاول أصدقائي أن يجعلوني أضحك أو أبتسم. | | | | | |
| 34 | أبادر عادة لتقديم نفسي للغرباء. | | | | | |
| 35 | أعتقد أحيانا أنني آخذ ما يقوله الناس يشكل شخصي أو على أنه يمسني. | | | | | |
| 36 | عندما أكون مع مجموعة من الناس يضطرب تفكيري بخصوص الأشياء الصحيحة التي يجب أن أتحدث عنها. | | | | | |
| 37 | ينتابني أحيانا اضطراب يجعل أصدقائي وأسرتي يدركون. أنني غاضب أو منزعج لوجودي معهم | | | | | |
| 38 | أستطيع أن أفهم طبيعة أي شخص بعدما أقابله مرة واحدة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 39 | من الصعب علي جدا أن أتحكم في انفعالاتي. | | | | | |
| 40 | عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين. | | | | | |
| 41 | إن ما يعتقده الآخرين عن تصرفاتي يؤثر علي قليلا وقد لا يؤثر إطلاقا. | | | | | |
| 42 | عادة ما أكون ماهرا جدا في إدارة المناقشات الاجتماعية. | | | | | |
| 43 | تعبيرات وجهي عموما تكون عادية. | | | | | |
| 44 | يعد وجودي مع الناس من أعظم الأشياء التي تسعد حياتي. | | | | | |
| 45 | . لدي قدرة كبيرة على المحافظة على مظهري الهادئ حتى لو كنت قلق أو مضطرب | | | | | |
| 46 | عندما أحكي قصة لشخص ما أستخدم كثيرا من الإشارات والأمثلة لتوضيح ما أقوله. | | | | | |
| 47 | غالبا ما أكون قلق و مشغول من أن يسئ الآخرين فهم شيء ما قلته لهم.. | | | | | |
| 48 | غالبا ما أشعر بعدم الانسجام مع الناس الآخرين الذين يختلفون عني في المستوى الاجتماعي. | | | | | |
| 49 | نادرا ما أظهر غضبي | | | | | |
| 50. | أستطيع أن أكتشف المحتال منذ اللحظة الأولى التي أراه فيها | | | | | |
| 51 | أنسجم عادة بتصرفاتي وأفكاري مع أي مجموعة يتصادف وجودي فيها.. | | | | | |
| 52 | عندما أكون في مناقشة مع الآ خرين فإنني أشارك بنصيب كبير في الحديث. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 53 | منذ صغري يؤكد لي والدي على ضرورة أن يكون سلوكي حسن في مخاطبة الناس ومعاملتهم.. | | | | | |
| | لست ماهرا في الاختلاط بالناس أثناء الحفلات. | | | | | |
| 55 | غالبا ما أقترب من أصدقائي أو ألامسهم عندما أتحدث إليهم. | | | | | |
| 56 | أشعر بالضيق عندما يحكي لي الناس الآخرين عن مشاكلهم.. | | | | | |
| 57 | عندما أكون من الداخل متضايق وأكاد انفجر استطيع أن أخفي ذلك. | | | | | |
| 58 | أستمتع في الاجتماعات والحفلات بالحديث مع مختلف الناس.. | | | | | |
| 59 | أتأثر بشدة بأي شخص يبتسم لي أو يكشر في وجهي. | | | | | |
| 60 | أشعر بعدم الراحة أو بأني غريب في الحفلات التي يحضرها عدد كبير من الأشخاص المهمين جدا. | | | | | |
| 61 | لدي القدرة على تحويل حفلة مملة إلى حفلة مليئة بالضحك والمرح. | | | | | |
| 62 | أصرخ أحيانا عند رؤية مشهد محزن. | | | | | |
| 63 | أستطيع أن أتظاهر بأني سعيد جدا في المواقف الاجتماعية حتى لو كنت غير ذلك في الحقيقة. | | | | | |
| 64 | أعتبر نفسي شخص منعزل. | | | | | |
| 65 | أنا حساس جدا للنقد. | | | | | |
| 66 | ألاحظ أحيانا أن الناس من مختلف المستويات | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | يشعرون بأنهم غير منـــسجمين أو متكيفـــين معي. | | | | | |
| 67 | لا أحب أن أكون محل انتباه أحد. | | | | | |
| 68لا | أتأخر عن تقـــديم التـــشجيع ومعاذ قـــة أي شخص لديه مشكلة للتخفيف عنه. | | | | | |
| 69 | نادرا ما استطيع أن أخفي مشاعري القوية. | | | | | |
| 70 | استمتع بالذهاب إلى الحفلات الكبيرة ومقابلة أشخاص جدد. | | | | | |
| 71 | من المهم جدا أن يحبني الناس الآخرين. | | | | | |
| 72 | أقول أحيانا أشياء خاطئة عندما أبدأ محادثـــة مع الغرباء. | | | | | |
| 73 | نادرا ما أظهر مشاعري وانفعالاتي . | | | | | |
| 74 | أستطيع أن اقضي ساعات لمجـــرد مـــشاهدة الناس الآخرين. | | | | | |
| 75 | أستطيع بسهولة أن أتظاهر بالغضب والحزن حتى لو كنت فعلا أشعر بالسعادة. | | | | | |
| 76 | لا أحب أن أتحدث مع الغرباء إلا إذا تحدثوا هم معي أولا. | | | | | |
| 77 | أصبح عصبيا إذا اعتقدت أن شخـــصا مـــا يراقبني.. | | | | | |
| 78 | يتم اختياري غالبا لأكون قائد المجموعة. | | | | | |
| 79 | يخبرني أصدقائي أحيانا بأني أتحدث كثيرا. | | | | | |
| 80 | يخبرني الآخرين غالبا بأنني شخص حساس وعاطفي. | | | | | |
| 81 | يعلم الناس مشاعري حتى لـــو حاولـــت أن أخفيها عنهم. | | | | | |
| 82 | أميل لأن أنعش أي حفلة وأن ادخـــل عليهـــا | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الفرح. | | | | | |
| 83 | أهتم عموما بما أكونه عن الآخرين من انطباعات. | | | | | |
| 84 | غالبا ما أجد نفسي في مواقف اجتماعية غير ملائمة لا احسد عليها. | | | | | |
| 85 | لا أعبر عن غضبي بالصياح أو الصراخ. | | | | | |
| 86 | عندما يكون أصدقائي قلقين أو متضايقين فإنهم يقصدونني لأمد إليهم يد العون وأساعدهم على تحقيق الهدوء والطمأنينة. | | | | | |
| 87 | أستطيع بسهولة أن أغير من نفسي فأبدوا شخصا سعيدا في لحظة وحزين في لحظة أخرى. | | | | | |
| 88 | أستطيع أن أتحدث لساعات عن أي موضوع.. | | | | | |
| 89 | أهتم غالبا بفكرة الآخرين وانطباعاتهم عني. | | | | | |
| 90 | أستطيع أن انسجم بسهولة وسرعة مع أي موقف اجتماعي. | | | | | |

## الملحق رقم2: بطاقة تقييم السمات السلوكية

### بطاقة تقييم السمات السلوكية

تعبأ بالاتفاق بين معلمي الرياضيات والعلوم واللغة العربية ومربي الصف وتوقع من قبلهم جميعا بالإضافة إلى مدير المدرسة.

---

أسم التلميذ/ التلميذة:.....

المدرسة:.....

عنوان المدرسة البريدي: .....

الهاتف:.....

---

فيما يلي قائمة من السمات السلوكية التي تتفاوت درجة وقوة وجودها لدى الطلبة المتفوقين، يرجى قراءتها بدقة وتحديد درجة الطالب / الطالبة مقارنة مع غيره من الطلبة المتفوقين أكاديميا بوضع إشارة (X) في المربع المناسب مقابل كل سمة . علما بأن الدرجة 5 تمثل أعلى الدرجات:

| السمات | السلوكيات الدالة عليها | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الدافعية الاستقلالية | يحتاج إلى القليل من الحث الخارجي لإثارته في البداية كي يواصل عمله وينجزه. | | | | | |
| الأصالة المرونة | يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة، وتنظيم وقته ونشاطاته ومعالجة المشكلات وفق خطوات منظمة. | | | | | |
| المثابرة | يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكارا وحلولا جديدة وغير مألوفة. | | | | | |
| الطلاقة حسب الاستطلاع | يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير على ضوء تغير الموقف ولا يتبنى أنماطا فكرية جامدة. | | | | | |
| | يثابر على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الملاحظة | وتصميم. | | | | | | |
| التفكيـــــر التأملي | يعطي عددا كبيرا من الحلول أو الاستجابات للمشكلات أو الأسئلة. | | | | | | |
| المبادرة | يتساءل حول أي شيء غير مفهوم له، ميال لاستكشاف المجهول. | | | | | | |
| النقد المجازفة | يبحث عن التفاصيل والعلاقات ومنتبه بوعي لما يدور حوله. | | | | | | |
| الاتصال | يستطيع الانتقال من عالم المحسوس والواقع إلى عالم التجريد والخيال لمعاجلة الأفكار المجردة. | | | | | | |
| القيادة | لا يتردد في اتخاذ موقف محدد، سريع البديهة، لديه اهتمامات فردية. | | | | | | |
| أســـــلوب التعلم | يمارس النقد البناء، ولا يقبل الأفكار أو البيانات أو التعليمات دون فحصها وتقييمها | | | | | | |
| الحـــــــس الجماعي | لا يهتم بصعوبة المهمات التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكرة أو لحل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة. | | | | | | |
| الثقـــــــة بالنفس | يستطيع التعبير عن نفسه شفاهة وكتابة بوضوح، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين. | | | | | | |
| التكيف تحمـــــل الغموض | لديه الجرأة للتعبير عن رأيه، محبوب من زملائه، ناشج يقود عند الحاجة أو المناسبة. | | | | | | |
| اتخـــــاذ القرار | ستحمل مسؤولية أعماله، ويحترم المعلمين والرفاق الآخرين. | | | | | | |
| | واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام الكبار ولا يتردد إذا طلب منه عرض أعماله في الصف. | | | | | | |
| | يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة. | | | | | | |
| | يستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي | | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | تتحمل أكثر من معنى أو حل.<br>يستطيع تقييم البدائل على أساس ملاءمتها وفاعليتها في حل المشكلة ونتائجها. | | | | | |
| مجمـــــوع الدرجات | | | | | | |

أستاذ الرياضيات:

أستاذ اللغة العربية:

أستاذ العلوم: مربي الصف:

مدير المدرسة:

(خليل عبد الرحمن المعايطة ومحمد،2000: 88)

## الملحق رقم 3: نصائح لآباء الأطفال المتفوقين

يقترح جوانGowan (1964)خمسا وعشرون طريقة محددة يستطيع بها الآباء مساعدة أطفالهم المتفوقين:

1ــ حيث أنهم مازالوا أطفالا، فهم يحتاجون حبا،لكن يحتاجون ضبطا أيضا، و يحتاجون لأن نهتم بهم،لكن مع تنظيم سلوكهم،و يحتاجون تدريبا للاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

2ــ يجب أن يكون النظام القيمي للوالدين متسقا حتى يحقق هؤلاء الأطفال ما يمكنهم من نمو.وهذا يعني ألا يكون هناك تفاوت واسع بين قيم الأم وقيم الأب.

3ــ أن يشترك الوالدان مع طفلهما في مواجهة مطالب القيام بالمهام التي يتعرض لها الأطفال أثناء طفولتهم المبكرة، مثل تدريبهم على القيام بالمهام بأنفسهم وتدريبهم على العد ومعرفة الوقت بقراءة الساعة، واستخدام الكلمات الصحيحة والمناسبة والنطق الصحيح،كذلك التوجه في منطقة السكن،وقضاء بعض احتياجات الأسرة من السوق.

4ــ التأكيد على التعبير اللفظي المبكر، وعلى القراءة، ومناقشة الأفكار في حضور الأطفال الآخرينوكذلك على الشعر والموسيقى فكل هذه المهارات مهمة لهم، كما يجب أن يقرأ الآباء لهؤلاء الأطفال، ويؤكدوا لهم ضرورة التفوق في المدرسة.

5ــ على الوالدين ألا يعكرا جو التماسك الأسري بالطلاق أو الخلاف أو الانفصال ،وأن يحتفظا بجو المنزل سعيدا أو خاليا من المشاكل.

6ــ قد يكون إدراك الأطفال الـ متفوقين لمشاكل الكبار،مثل عدم المساواة و الموت والمرض و المسائل المالية والحرب ...الخ، إدراك واهن، وافتقارهم إلى الخبرة يجعلهم عاجزين عن حلها. فقد يحتاجون إلى طمأنتهم في هذه المجالات.

7ــ يجب أن يحرص الوالدان عند بلوغ طفلهم سن السادسة أو ما بعدها على أن يكون للطفل صديق في مثل سنه وعلى مستوى قدرته حتى وإن لزم الأمر إحضاره من مكان بعيد.

8 ــ للكتب والمجلات والأشكال الأخرى التي تساعد على مواصلة التعلم بالمنزل مثل دوائر المعارف والخرائط و الرسوم البيانية، وجمع أشياء مثل طوابع البريد و الصخر أو العملات، لكل هذه الهوايات أهمية خاصة في حياة هؤلاء الأطفال.

9ـ يجب على الوالدين مبادأة أطفالهم واصطحابهم إلى المتاحف و الاستوديوهات الفنية و المؤسسات التربوية و الأماكن التاريخية حيث تثقل هذه الزيارات المتنوعة خلفيتهم للتعلم.

10ـ أن ينصت الوالدان إلى طفلهم الموهوب ولا يسكتاه حتى ولو بدى لهما أن ما يسأل عنه غير مناسب أو ينافي الآداب العامة .إلا أن الآباء يمكنهم أن يصروا على أن هذه الأسئلة يجب أن تسأل في أوقات مناسبة ويمكن للأب و الأم أن يطلب من الطفل إعادة صياغة السؤال حتى يكون أكثر وضوحا و .أحيانا ما لا يمكن الإجابة على أسئلة الطفل إجابة كاملة، وتكون الإجابة بسؤال آخر يوجهه الوالد ويؤدي بالطفل إلى أن يتجه إلى اتجاهات أرحب عندما يفشل الوالد في إجابة سؤال ما، يمكنه أن يوجه الطفل إلى مصدر ما يستطيع منه الحصول على الإجابة الصحيحة.

11ـ ألا يدفع الوالدان ابنهم أو ابنتهم إلى القراءة دفعا، فهذا يتنافى مع الاستثارة العقلية. يجب ألا يعرضوه على الآخرين أو يتباهوا به، وأن تكون الاستثارة العقلية عن طريق الكتب والخبرات المناسبة والسفر وارتياد المعارض.

12ـ عادة ما يكون لدى الطفل الموهوب مدى واسع من الميول، وقد لا يستطيع التركيز على مجال واحد لفترة طويلة .ويمكن للآباء تشجيع الهوايات لدى الأطفال بتيسير ممارستهم لها، وتشجيعهم على الاشتراك في المسابقات.

13ـ قد يتحدث بعض الآباء باستهزاء عن الأصالة والتخيل والأسئلة الغريبة، وهذا تجنبه إذ يفضل أن تضحك مع هؤلاء الأطفال بدلا من أن تضحك عليهم.

14ـ وقد يكون من الأفضل ألا يبالغ الوالدين في تقييد حياة أطفالهم لدرجة حرمانهم من أي وقت فراغ . فأحيانا ما يؤرق أسر الأطفال المتفوقين أن أطفالهم يقضون بعض الوقت في مشاهدة التلفزيون أو قراءة الكتب الكوميدية . ولا شك أن قضاء كل وقتهم في مثل هذه الأنشطة أمر غير مرغوب فيه، إلا أننا لا نستطيع أن نتوقع منهم بذل مجهود في دراستهم في كل الأوقات.

15ـ احترم الطفل وما يعرفه فقد تكتشف أحيانا أنه يعرف ما لا تعرفه أنت، و أحيانا يضيق هؤلاء الأطفال بالتسلط. وافترض أنه يقصد أن يقوم بما يفعله بالأسلوب الصحيح و أن مجانبته للصواب، إن أخطيست مقصودة، ولا تعتمد على سلطتك كأب، ماعدا في أوقات الشدة أو الحوادث فهنا يجب التدخل واسمح له بقدر كاف من الحرية . وأعطه بعض التعليمات حتى يقوم بتنفيذها بطريقته هو وليس بطريقتك.

16ـ ضيق الأطفال المتفوقين بكل ما هو تقليدي ويمكنك التحدث إلى طفلك عن أهمية إتباع ما تواضع عليه الناس، مثل قيادة السيارة على الجانب الأيمن من الطريق حتى يمكنه أن يرى المزايا الاجتماعية، ثم وجهه إلى أن التقاليد الاجتماعية الأخرى مثل الأدب والأخلاق والذوق لها احترامها ولها أسس مشابهة من حيث الخبرة.

17ـ انتهز كل فرصة لتتحدث معه عن الأشياء التي يخطئ التصرف فيها، فهو أقدر على أن يتقبل الحديث المنطقي من أي طفل آخر وأحيانا يكون لديه شعور مرهف بالواجب.

18ـ وفر له دروسا خاصة في مهارة يتفوق فيها ألحقه بإحدى الجماعات الاجتماعية . ويمكن تشجيعه على أن يتحدث إلى أحد الأفراد الكبار ذوي المراكز المرموقة و السلطة في أمر من الأمور التي تهمه.

19ـ حاول أن تنمي لديه حاسة التذوق لوسائل الإعلام مثل التلفاز و الراديو والجرائد والفكاهة والقراءة والفن . ناقش معه أسس التذوق وأعطه بعض الخبرة بأشكال جديدة للتعبير في الفنون.

20ـ خصص بعض الوقت لتقضيه معه،وتستمع إلى ما يقوله وناقش معه بعض الأفكار.

21ـ كن مثالا جيدا أنت نفسك، وحاول أن تجد له إنسانا ذا قيمة خارج الأسرة يتخذه مثله الأعلى.

22ـ شجع المدرسة على التخطيط للأطفال الموهوبين والمتفوقين .ساند هؤلاء الذين يدرسون خصائصهم واحتياجاتهم.

23ـ ابحث عن برامج المنح الدراسية في منطقتك للأطفال الموهوبين وساعد في الدعوة لهذه البرامج.

24ـ ساهم في الارتقاء بالفهم في منطقة سكنك وتقدير الدور الذي يمكن أن يقوم به الأطفال الموهوبين للمجتمع و أهمية التخطيط على مستوى الحي.

25ـ ساندة الخطوات التي تقوم بها بعض الجماعات لتشجيع الأطفال المتفوقين وناد بالاستزادة من برامج التوجيه وبرامج التربية الخاصة للأطفال الموهوبين.

(مصطفى حسن أحمد، 297:)